



**Inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo no Jardim de Infância – Estudo de Caso**

**Maria de Lassalett Gomes Carvalho Fonseca**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, especialidade Educação  
Especial: Problemas de Cognição e Multideficiência**

**2017**



**Inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo no Jardim de Infância – Estudo de Caso**

**Maria de Lassalett Gomes Carvalho Fonseca**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, especialidade Educação  
Especial: Problemas de Cognição e Multideficiência**

**Orientação: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira**

**2017**

*Apoiar e promover o desenvolvimento das crianças em ambientes inclusivos tem sido o enfoque principal na era das sociedades cada vez mais heterogéneas. É na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, para respeitar as pessoas que são diferentes e para a descoberta das semelhanças entre todos (Kron, Serrano e Afonso, 2009).*

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação foi conseguida, com muito esforço, dedicação, empenho e, constitui um acumular de aprendizagens/conhecimentos tanto na vida pessoal como profissional.

Em primeiro lugar, dirijo o meu agradecimento à Instituição de Solidariedade Social, que me apoiou financeiramente, para que concretizasse este sonho.

À minha orientadora, Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, pela excelente orientação, pela disponibilidade, pelos conhecimentos transmitidos, pelo apoio prestado ao longo deste percurso, pela insistência na revisão constante do trabalho, tendo em conta o seu enriquecimento científico e sobretudo, por me ajudar a “crescer”, com esta vasta aquisição de aprendizagens e conhecimentos. O meu sincero agradecimento...Muito obrigada.

À minha família, por estar sempre ao meu lado, pelo incentivo, pelo apoio incondicional, pela compreensão, pela paciência e pela coragem e força que me transmitiu, para que pudesse concluir este trabalho. Muito obrigada.

À minha colega do curso do Mestrado em Educação Especial, pelo companheirismo, pela troca de experiência e pela coragem proporcionada para enfrentar esta caminhada. Obrigada pelos ricos momentos que partilhamos ao longo desta experiência.

A minha colega de sala, madrinha e amiga, pela compreensão e pelas palavras de incentivo, que me ajudaram a superar todas as dificuldades... O meu agradecimento.

À todas as crianças da Instituição de Solidariedade Social, onde desenvolvo a atividade profissional, pela inspiração ao longo deste percurso. Que, esta concretização sirva de alguma forma para melhorar o meu desempenho na educação de crianças e jovens, com e sem NEE.

Agradeço todos os amigos, colegas de trabalho que diretamente ou indiretamente contribuíram para que fosse possível concretizar este trabalho de Dissertação.

## ÍNDICE GERAL

Resumo.....	11
Abstract.....	13
Introdução.....	15
<b>PARTE I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I – Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.....</b>	<b>19</b>
1 – Conceito de Inclusão e Educação Inclusiva .....	19
1.1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais .....	25
1.2 – Conceções, atitudes e práticas para uma educação inclusiva .....	28
<b>CAPÍTULO II – Perturbações do espectro do autismo (PEA) .....</b>	<b>30</b>
1 – As perturbações do espectro do autismo .....	30
1.1 – Evolução histórica e diagnóstico das perturbações do espectro do autismo.....	30
1.2 – Etiologia das perturbações do espectro do autismo .....	36
1.3– Perturbações associadas.....	37
1.4 – Modelos de intervenção.....	38
<b>CAPÍTULO III – Inclusão de alunos com PEA.....</b>	<b>41</b>
1 - Necessidades educativas de crianças com perturbações do espectro autismo....	41
2 – Inclusão de crianças com perturbações do espectro autismo .....	43
2.1 – Contributos da intervenção precoce .....	45
<b>PARTE II – Enquadramento Metodológico.....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO IV – Metodologia.....</b>	<b>50</b>
1 - Definição do problema e questões orientadoras do estudo.....	53

2 – Objetivos do Estudo de Caso.....	54
2.1 – Caracterização do contexto.....	54
2.2 – Caracterização dos participantes.....	56
2.3- Procedimentos metodológicos.....	56
2.4 – Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	57
2.4.1. - Análise de conteúdo.....	61
<b>CAPÍTULO V – Apresentação e análise de resultados.....</b>	<b>63</b>
1- Apresentação de resultados das entrevistas das educadoras.....	63
1.1 – Perceção da inclusão.....	65
1.2 – Fatores facilitadores.....	68
1.3 – Fatores dificultadores.....	71
2 – Apresentação de resultados das entrevistas da professora de educação especial e da terapeuta da fala.....	73
2.1 – Perceção da inclusão.....	74
2.2 – Fatores facilitadores.....	76
2.3 – Fatores dificultadores.....	78
3 - Apresentação de resultados das entrevistas dos encarregados de educação.....	80
3.1 – Perceção da inclusão.....	81
3.2 – Fatores facilitadores.....	83
3.3 – Fatores dificultadores.....	86

4 - Apresentação de resultados das observações.....	88
4.1 - Comportamentos de interação do aluno A (aluno com PEA) e dos pares nas seis observações.....	88
4.2 - Comportamentos das professoras promotores da interação comunicativa com o aluno nas seis observações.....	92
<b>CAPÍTULO VI – Discussão de resultados.....</b>	<b>94</b>
<b>CAPÍTULO VII – Conclusões.....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO VIII - Referência Bibliográficas.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>
ANEXO 1 – Requerimento para autorização do estudo no JI.....	109
ANEXO 2 – Termo de consentimento informado às educadoras.....	111
ANEXO 3 - Termo de consentimento informado ao encarregado de educação da criança com PEA.....	113
ANEXO 4 - Termo de consentimento informado aos encarregados de educação das criança.....	115
ANEXO 5 – Guião de entrevistas às educadoras, a professora EE e a terapeuta da fala.....	117
ANEXO 6 – Guião de entrevista aos encarregados de Educação.....	121
ANEXO 7 – Entrevista das educadoras I e II.....	125
ANEXO 8 – Entrevista da professora da EE e da terapeuta da fala.....	138
ANEXO 9 – Entrevista dos encarregados de educação.....	150
ANEXO 10 – Análise de conteúdo das entrevistas das educadoras I e II.....	157
ANEXO 11- Análise de conteúdo da entrevista da professora da EE.....	182

ANEXO 12 – Análise de conteúdo das entrevistas dos encarregados de educação da criança com PEA.....	190
ANEXO 13 – Notas de campo.....	198
ANEXO 14 – Registo de comportamentos comunicativos e de interações do aluno na 1ª observação.....	204
ANEXO 15 Registo de comportamentos comunicativos e de interações do aluno na 3ª observação.....	212
ANEXO 16 - Registo de comportamentos comunicativos e de interações do aluno na 4ª observação.....	219
ANEXO 17 - Registo de comportamentos comunicativos e de interações do aluno na 5ª observação.....	224
ANEXO 18 – Síntese dos comportamentos de interação dos alunos nas seis observações.....	232
ANEXO 19 - Síntese dos comportamentos de interação dos professores promotores da interação comunicativa nas seis observações.....	236

## Índice de Tabelas

Tabela1. Caracterização das salas do JI.....	55
Tabela 2. Caracterização dos participantes no estudo.....	56
Tabela 3: Temas e Cat; FRQ. R das entrevistas às Educadoras.....	64
Tabela 4: Tema – Perceção sobre a inclusão; Cat; Sc; FREQ. A. e FREQ. R das entrevistas das educadoras.....	65
Tabela5. Tema – Fatores facilitadores da inclusão; Cat; Sc; FRQ. A e FRQ. R das entrevistas das duas educadoras.....	68
Tabela 6. Tema – Fatores dificultadores; Cat; Sc; FRQ. A e FRQ. R das entrevistas das duas Educadoras.....	71
Tabela 7: temas; Cat; FRQ.R das entrevistas da professora EE e da terapeuta da fala.....	73
Tabela 8: Tema – Perceção sobre a inclusão; Cat; Sc; FRQ. A e FRQ. R das entrevistas da Professora do EE e da Terapeuta da Fala.....	74
Tabela 9: Tema – Fatores facilitadores da inclusão; Cat; Sc; FRQ. A e FRQ. R das entrevistas da professora do EE e da Terapeuta da Fala.....	76
Tabela 10: tema – Fatores dificultadores; Cat; Sc; FRQ. A e FRQ. R das entrevistas da professora do EE e da terapeuta.....	78
Tabela11: temas, Cat; FRQ. R das entrevistas dos encarregados de educação.....	80
Tabela12: tema – Perceção sobre a inclusão, Cat; Sc; FRQ. A e FRQ. R das entrevistas dos encarregados de educação das crianças.....	81
Tabela 13: Tema - Fatores facilitadores da inclusão; Cat; Sc; FRQ A e FRQ. R das entrevistas dos encarregados de educação das crianças.....	83
Tabela 14: Tema: Fatores dificultadores da inclusão; Cat; Sc; FRQ A e FRQ. R das entrevistas dos encarregados de educação das crianças.....	86
Tabela 15: síntese dos comportamentos de interação dos alunos nas seis observações.....	88
Tabela 16: síntese dos comportamentos das professoras promotores da interação comunicativa com o aluno nas seis observações.....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC - Análise de Conteúdo  
AE - Agrupamento de Escola  
AO - Assistente Operacional  
APA - American Psychiatric Association  
CC - Currículo Comum  
CID-10 - Classificação Internacional de Doença  
CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade e Saúde  
CR/J - Criança e Jovem  
CSH – Ciências Sociais e Humanas  
DSM-V-TR - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders  
EE - Educação Especial  
EI – Educadora Infância  
ER - Ensino Regular  
FREQ. A - Frequência Absoluta  
FREQ. R - Frequência Relativa  
IND - Indicadores  
IP – Intervenção Precoce  
QI – Quociente de Inteligência  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
MMRP - Meio Menos Restritivo Possível  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
PEA - Perturbação do Espectro do Autismo  
PEE – Professora Educação Especial  
PEI - Programa Educativo Individual  
PGD - Perturbação Global do Desenvolvimento  
PIT - Plano Individual de Transição  
SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância  
SC- Subcategoria  
TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children  
UEE - Unidade de Ensino Estruturado  
UR - Unidades de Registo  
UR/Cat - Unidades de Registo por Categorias  
UR/SC - Unidades de Registo em Subcategorias

## RESUMO

A educação de crianças e jovens com autismo continua a ser um desafio tanto para os profissionais, pais e até outros alunos que interagem com eles nos contextos do ensino regular. A Declaração de Salamanca um documento publicado em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais assinala um momento fundamental na evolução e nas práticas da escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens com necessidades educativas especiais tradicionalmente excluídos.

Este estudo de caso, de natureza qualitativa pretende conhecer as perspetivas da comunidade educativa sobre a inclusão de uma criança com perturbação do espectro de autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância; conhecer/ caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI; identificar as expectativas dos Pais e dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança (PEA). Os dados foram recolhidos por meio de pesquisa documental, observação naturalista e através da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que integram a comunidade educativa de um Jardim de Infância (Uma criança com PEA, duas educadores, uma professora de educação especial, uma terapeuta da fala e quatro encarregados de educação).

Os resultados do estudo demonstram uma perceção positiva da Comunidade Educativa sobre a inclusão da criança com PEA, na sala do ensino regular, dando ênfase ao processo de inclusão desenvolvido no jardim-de-infância. Embora tenham concordado com a inclusão, manifestaram no entanto, algumas reservas face a este tema. No que diz respeito aos fatores facilitadores da Inclusão, sublinharam “O trabalho de equipa” como o fator de maior relevância. Ainda referiram que, a interação entre o professor/educador, a equipa multidisciplinar e a família constituem fatores que ajudaram a superar as dificuldades. Embora com menor expressão, os resultados também evidenciaram os fatores que dificultam a inclusão, referindo a “falta de experiência de inclusão do Professor/Educador” como o dificultador mais relevante.

Relativamente as interações nos contextos educativos, os resultados das observações apontam a existência de escassa interação entre os pares sobretudo entre as crianças com desenvolvimento típico e a criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Embora não se tenham verificado mudanças significativas na dinâmica do

grupo de pares e nas atividades, as docentes do ensino regular e da educação especial privilegiam a linguagem/comunicação nas atividades desenvolvidas. De facto, constatamos durante todas as observações que, as docentes utilizaram com frequência a linguagem verbal/fala na execução das atividades para informar, perguntar, responder e estimular a criança com perturbação do espectro do autismo (PEA), na aquisição de competências. De uma maneira geral a integração da criança na dinâmica da sala está a ser feita progressivamente de modo gradual, tendo em vista a sua inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão, Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Práticas educativas e Expectativas dos Pais e Educadores de Crianças com PEA.

## ABSTRACT

The education of children and young people with autism continues to be a challenge for professionals, parents and even other students who interact with them in the context of mainstream schooling. The Salamanca Declaration – a document published in 1994 as the result of the World Conference on Special Educational Needs, marks a fundamental moment in the evolution and practices of inclusive schooling, able to receive and retain at its heart groups of children and young people with special educational needs, who would traditionally have been excluded.

This qualitative case study aims to discover the perspectives within an educational community on the inclusion of a child with autism spectrum disorder (ASD) in the context of a nursery school; discover/characterise the inclusion techniques observed within the classroom of the nursery; identify the expectations of the parents and teachers with regards to the (ASD) child's development. Data were collected through literature review, naturalist observation, and semi-structured interviews carried out with the people who make up the educational community of the nursery school (a child with ASD, two teachers, a special needs teacher, a speech therapist and four parents/guardians).

The results of the study show the educational community has a positive perception of the inclusion of the child with ASD within the mainstream classroom, emphasising the process of inclusion developed within the nursery school. Although they agree with the inclusion, they did manifest some reservations with regards to this theme. With respect to the factors that facilitate inclusion, the most relevant factor was considered to be "team work". Additionally, interaction between the teacher, the multidisciplinary team, and the family was a factor which helps to overcome difficulties. The results also reveal factors that hamper inclusion, although with less emphasis, referring to "the teacher's lack of experience of inclusion" as the main factor here.

With regards to interactions within educational contexts, the results of the observations show weak interaction with peers, especially between children with typical development and the child with ASD. Although there were no major alterations in the dynamics of the peer group and class activities, the mainstream teachers and the special needs teacher favour the use of verbal communication during activities. In fact, during all observations

it was noted that the teachers frequently used verbal communication to inform, ask, reply and stimulate the child with ASD to acquire skills. Overall the integration of the child with ASD into the classroom dynamic is being made progressively and gradually, aiming at inclusion.

**Key - words:** Inclusion, Children with Autism Spectrum Disorder (ASD), Educational practices and Expectations of Parents and Teachers of Children with ASD

## Introdução

Desde os anos noventa do século passado, que, a educação inclusiva constitui uma meta a atingir pelo sistema educativo em Portugal, como em muitos países. Ao longo dos anos, temos vindo a assistir à publicação de normativos legais que determinam um conjunto de medidas e práticas a implementar nas escolas no sentido da sua concretização.

A publicação do decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro veio determinar que a educação especial (EE) se destina a alunos com NEE de carácter permanente: oficializa a separação entre (EE) (para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, identificados por referência à CIF) e apoios educativos que a escola deve disponibilizar a alunos com dificuldades escolares.

Este diploma legal consagra um aspeto importante na construção de uma escola de qualidade, preconizando a inclusão educativa e social, a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2011, cit. Ferreira & Madureira 2015). Sublinha ainda a necessidade de criar respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular (ER) para atender deficiências sensoriais e mentais graves. Assim, surgiu com este diploma a possibilidade de os alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA) serem educados nas escolas e, para tal, foram criadas as unidades de ensino estruturado, que apoiam a sua inclusão. As unidades de ensino estruturado (UEE) são salas situadas em escolas regulares, devidamente integradas no ambiente educativo, onde se promove a inclusão nas turmas e na vida escolar, de alunos diagnosticados com PEA. As unidades onde estas crianças devem permanecer em tempo parcial, são consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamentos de escolas (Gonçalves; Carvalho; Mota; Lobo; Correia; Monteiro; Soares & Miguel, 2008).

Como tal, o decreto-lei antes referido teve um grande impacto, não apenas na forma de equacionar o papel e as funções da educação especial no sistema escolar, mas sobretudo na responsabilização da escola regular pela educação de todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades individuais.

Dado que a “Inclusão de crianças com autismo” tem sido um desafio, tanto para os profissionais, pais e até para outras crianças, tivemos consciência da pertinência desta investigação. Pretendemos com este estudo de caso perceber como se processa a

inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo no Jardim de Infância e quais as perspetivas da Comunidade Educativa sobre esse processo educativo, tendo para isso definido os seguintes objetivos: Conhecer as perspetivas da comunidade educativa sobre a inclusão de crianças com perturbação do espectro de autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância; Conhecer/ caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI; Identificar as expectativas dos Pais e dos Educadores relativamente ao desenvolvimento das crianças (PEA), no JI.

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de caso exploratório, de natureza qualitativa, em que os dados foram recolhidos por meio de diversas técnicas, a saber: pesquisa documental, observação naturalista e realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que integram a comunidade educativa de um Jardim de Infância (Criança com PEA, Educadores, Professora de Intervenção Precoce, Terapeuta da Fala e Encarregados de Educação).

O trabalho encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico e a segunda parte à descrição da metodologia usada. No enquadramento teórico, procuramos nos três capítulos que o compõem abordar de forma sistematizada vários temas. No capítulo I “Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais” analisam-se os conceitos de Inclusão e de Educação Inclusiva, o Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as conceções, atitudes e práticas para uma educação inclusiva. O capítulo II referente às “Perturbações do espectro do autismo (PEA)”, abrange cinco temas: As perturbações do espectro do autismo; Evolução histórica e diagnóstico das perturbações do espectro do autismo; Etiologia das perturbações do espectro do autismo; Perturbações associadas; Modelos de intervenção. Por último, no capítulo III “Inclusão de alunos com PEA”, procuramos identificar as necessidades educativas de crianças com perturbações do espectro autismo, os aspetos a considerar na sua Inclusão e os contributos da intervenção precoce neste processo.

A segunda parte corresponde ao enquadramento metodológico e encontra-se dividida em quatro capítulos. O capítulo IV “ Metodologia” abrange sete temas: definição do problema e questões orientadoras do estudo, objetivos do estudo de caso, caracterização do contexto, caracterização dos participantes, procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados e análise de conteúdo. O capítulo V “Apresentação e análise de resultados” envolve dois temas: um

referente aos resultados das entrevistas e outro aos resultados das observações. No capítulo VI, “ Discussão de resultados” procura-se analisar e comparar de modo fundamentado os resultados obtidos. O capítulo VII diz respeito às “Conclusões” relevantes que decorrem da investigação realizada. Por fim apresentam – se ainda as referências bibliográficas e os anexos.

## **PARTE I - Enquadramento Teórico**

## **CAPÍTULO I – Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais**

### **1– Conceito de Inclusão e Educação Inclusiva**

A partir dos anos setenta, a grande mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a conseqüente diversificação dos seus públicos trouxeram questões fundamentais para o debate sobre a inclusão. Novos conceitos foram introduzidos no âmbito das respostas educativas a dar às crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Em Portugal, nos anos 1970, o movimento da integração escolar ganha expressão, cria e regulamenta as Equipas de Educação Especial em 1983, para os professores de Educação especial e o regime educativo especial para os alunos com Necessidades educativas especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais onde acordaram os princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993).

Sendo assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO 1990) consagra o acesso à educação à todas as pessoas promovendo a equidade e oportunidades educativas de acordo com as suas necessidades de aprendizagem.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”. (UNESCO, 1994, p.11-12).

O Fórum Mundial da Educação de Dakar (2000) vem sublinhar esta necessidade da escola responder à diversidade dos alunos, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras.

Ainscow (1991) define a escola inclusiva como escola de qualidade para todos os alunos que acolhe por um lado, aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, todos os que no momento não vivenciam essas situações.

A Declaração de Salamanca um documento publicado em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais como refere Costa (1999), assinala um momento fundamental na evolução e nas práticas da escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens com necessidades educativas especiais tradicionalmente excluídos.

No sentido de criar comunidades acolhedoras e de promover o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consagra -se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra). A valorização de diferenças individuais como algo positivo, fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 1994).

A inclusão é cada vez mais encarada como uma reforma que apoia e acolhe todos os alunos, de modo a eliminar a exclusão social, resultante de certos tipos de atitudes e respostas às questões da diversidade, raça, classe social, etnia, religião, género e capacidades.

Para Nielsen (1999: p. 9), a inclusão define-se como “o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”.

Para garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade (UNESCO, 2001), considera que, a escola em geral e a sala de aula em particular constituem ambientes prioritários para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

Na perspetiva de Rodrigues (2000, p.10), a educação inclusiva não é uma evolução da escola integrativa, mais sim representa uma rutura com os valores da educação tradicional, assumindo-se como uma escola defensora de um ambiente de aprendizagem diferenciada e de qualidade para todos os alunos.

Ainscow & Ferreira (2003) referem que, a inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social. Estes autores ainda referem que a inclusão existe quando o sistema educativo tiver recursos e metodologias adequados capazes de responder às necessidades do sistema educativo, de maneira a que as capacidades das crianças sejam promovidas, fomentando a inclusão e participação social ativa. Segundo Correia (2003: p. 13), a inclusão é vista como a “inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado de outros profissionais, de pais”. Deve ser um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos e cada um dos alunos com NEE, e promover uma educação apropriada nos três níveis de desenvolvimento: académico, socio emocional e pessoal. A escola inclusiva é aquela que se destina a todos, desde aos bons alunos, a alunos considerados como tendo necessidades educativas individuais: “a comunidade é refletida como um todo; os seus membros são, abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita, não tem barreiras, não é competitiva; pratica a democracia e equidade” (Thomas, Walker & Web, 1998, citados por Sanches & Teodoro, 2006, p.70).

Para López (2012), citado por Nunes e Madureira, (2015), o conceito de inclusão sugere o desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação. Esta abordagem centrada na transformação dos sistemas educativos pretende que a comunidade escolar assuma positivamente a diversidade, considerando-a fator de enriquecimento e não fonte de dificuldade.

A educação inclusiva procura levar “o aluno com NEE às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades (...), independentemente dos seus níveis académicos e sociais.”

(Correia, 2005, p.11). Exige assim, uma reestruturação da escola e do currículo de modo a permitir que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características aprendam em conjunto. A escola terá que se afastar do modelo preconizado de ensino-aprendizagem centrados no currículo dando relevância a

modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares.

Correia (1997, p.9) refere a necessidade de melhorar o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares uma vez que: “A simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável”. Segundo este autor inclusão consiste na inserção do aluno com NEE em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, onde deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e capacidades. Deverá para esse fim, contar com um apoio apropriado de outros profissionais e dos pais (Correia 1997).

Contudo, para Rodrigues (2003), citado por Silva (2009, p.147): estar incluído “é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Madureira e Leite (2003, p.9) consideram que, uma escola inclusiva exige que sejam satisfeitos alguns pressupostos: desenvolva, na escola, uma cultura e uma dinâmica organizacionais baseadas na colaboração entre profissionais e entre estes e outros agentes educativos, designadamente os pais. Exige ainda mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos dos docentes, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças individuais. Também salientam a importância dos princípios orientadores em que “se preconiza uma educação inclusiva, acentuando-se o papel determinante das escolas ditas regulares, no combate às atitudes discriminatórias, na criação de sociedades inclusivas e na defesa de princípios já anteriormente preconizados.”

Correia, 2005 chama a atenção para a forma como a inclusão é feita, sublinhando ainda que, se não existir o reconhecimento e o direito de aprender junto com os seus pares, por parte da escola e do professor, não será possível proporcionar aprendizagens sociais e académicas, nem interações sociais adequadas. Silva (2008, p.3) defende que, a escola inclusiva promove a aprendizagem de todos, como local privilegiado para as interações que os alunos estabelecem uns com os outros.

A colocação dos alunos com NEE nas classes regulares pressupõe considerar um conjunto de fatores, que podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão: os recursos/apoios humanos e materiais; os aspetos organizativos da escola e da sala de aula; o relacionamento entre o docente de EE e o professor do ER; a participação dos encarregados de educação; os apoios e atitudes dos serviços da comunidade; e, finalmente a formação dos professores (Correia, 2005; Stainback, 2006). O desenvolvimento das escolas inclusivas requer por um lado, a ativação de mecanismos de gestão que permitam adequar os recursos existentes nas escolas e, por outro lado, a mobilização de recursos adicionais e essenciais que existam na comunidade através de parcerias (Stainback, 2006).

Na sociedade atual, a educação inclusiva constitui um movimento político, social e educacional que salvaguarda o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças. Assim, implica uma educação de qualidade, na valorização e respeito pelas características, interesses e necessidades individuais, contribuindo para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania. A inclusão sendo uma forma de flexibilizar a resposta educativa, de modo a possibilitar uma educação básica de qualidade para todos os alunos é apontada como uma solução para o problema de exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003; Clark et al. 1997; UNESCO, 1994, 2003b), citado por Freire S. (2008). Na primeira infância, os ambientes de qualidade e apoio da equipa da sala de aula devem caracterizar a educação inclusiva, para garantir resultados desejáveis para todas as crianças, especialmente crianças com deficiência (Wolery, 2003).

Atualmente, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em contextos escolares regulares tornou-se um tema central, nos discursos educacionais (UNESCO 2005). A inclusão de alunos com NEE em ambientes regulares é descrita como "assumir uma parte plena e ativa na vida escolar, ser um valioso membro da comunidade escolar e ser visto como um membro integral" (Farrell 2000, p. 154). Em todo o mundo, a Educação Inclusiva tem vindo a ser reconhecida como uma meta a atingir pelos sistemas educativos. Nesse sentido torna-se necessário repensar na forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo e a forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a

aprendizagem de todos. Para López (2012, p.12), citado por Nunes e Madureira, (2015), torna-se fundamental a identificação de metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, para a transição do paradigma centrado no aluno para o paradigma centrado na escola. Ainscow e Ferreira (2003) referem que a inclusão existe quando o sistema educativo adequar os recursos e metodologias capazes de responder às suas necessidades, de maneira a promover as capacidades das crianças para uma participação social ativa. Nesta perspetiva, pretende-se construir uma escola livre de qualquer tipo de discriminação, para assegurar o direito à educação e responder “à singularidade da pessoa”. Isto implica que a escola se reestruture no sentido de acolher todos os alunos, independentemente das suas deficiências ou origem (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013), citados por Nunes e Madureira, (2015). As explicações do fracasso escolar das crianças deixam de ser baseadas nas características individuais dos alunos e das suas famílias, passando a privilegiar a identificação e análise das barreiras que poderão limitar a participação e a aprendizagem (Ainscow & Miles, 2013; Booth & Ainscow, 2002). A falta de recursos ou de experiência dos profissionais, a inadequação de programas, de métodos de ensino e de atitudes podem ser fatores que condicionam negativamente a presença, a participação e a aprendizagem por parte de certos alunos (Ainscow e Miles 2013).

Nunes (2008) refere que a educação de alunos com deficiências severas continua a ser nos nossos dias um desafio para a implementação de uma verdadeira escola inclusiva. Esta é uma realidade em muitos estabelecimentos de ensino público, que não possuem ofertas educativas adequadas às necessidades destes alunos, quer sejam ao nível dos recursos humanos quer sejam a nível dos recursos materiais. Para esta autora um dos maiores desafios na educação destes alunos é a promoção de experiências de aprendizagem significativas que considerem três objetivos fundamentais: experiências idênticas às dos seus pares sem NEE; experiências que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem; estas experiências sejam realizadas em contextos naturais, onde se inclui o contexto da sala de aula.

A educação inclusiva pressupõe que seja o estabelecimento de ensino a adaptar-se e reestruturar-se para responder às necessidades de cada aluno, e ajudá-lo a participar de uma forma ativa na vida escolar e social. A escola deve assegurar os recursos necessários de modo a dar respostas adequadas a alunos com NEE, quer seja ao

nível de recursos humanos (professores especializados, de psicólogos, de terapeutas e pessoal auxiliar), quer seja ao nível de recursos materiais (por exemplo tecnologias de apoio).

Como afirma Nunes (2012, p.21) “...continua a ser inquestionável a importância das condições de aprendizagem inerentes à própria criança e jovem, mas são igualmente relevantes os fatores ligados aos conteúdos curriculares, às estratégias pedagógicas, às interações sociais, aos materiais utilizados e à motivação para aprender”.

Segundo Madureira (2017, p.57), estudos realizados no Reino Unido sugerem mudanças na forma de perspetivar o processo de ensinar e de aprender, apontam para a pertinência de integrar todos os alunos nas rotinas existentes na sala de aula e identificam alguns conceitos e características de práticas inclusivas que, pela sua relevância, importa considerar. Nas suas conclusões, a autora sublinha o reaparecimento de questões pedagógicas que, não sendo novas, decorrem da necessidade de encontrar respostas para os desafios que a educação inclusiva vem colocando à escola atual.

### **1.1 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais**

Antes dos anos setenta, o atendimento à população com deficiência era feito em estruturas segregadas, seguindo um modelo médico, no qual a deficiência era vista como uma doença. O tratamento das crianças com necessidades educativas especiais num primeiro momento era mais no sentido da sua exclusão de todo o sistema de educação, de emprego e de participação na sociedade, ou seja, a questão da educação inclusiva não fazia parte da agenda política e social dessa época (Correia 2003).

Em Inglaterra, com o relatório Warnock, publicado em 1978, novas perspetivas foram introduzidas, a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e das que, por outras razões, também se viam excluídas, formal ou informalmente, do sistema de ensino. O conceito de Necessidades educativas especiais (NEE) propõe que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas. Os conceitos introduzidos no relatório de Warnock (1978)

ganharam expressão em todos os países do mundo. De acordo com este documento, um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas.

Em Portugal 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro, se começa a assistir as transformações profundas na conceção da educação, sendo que, um dos objetivos era “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7º). Neste enquadramento normativo, no seu artigo 17º, a Educação Especial é definida como uma modalidade especial da educação escolar, integrada no sistema de educação e tem como finalidade prestar os apoios adequados aos alunos, às famílias e aos professores, com o objetivo de adequar as respostas educativas às necessidades de cada aluno.

Estes aspetos só viriam a ser regulamentados alguns anos mais tarde, com a criação da Lei nº 35/90, de 25 de janeiro, que define a extensão da escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens, incluindo as crianças com deficiências físicas ou mentais.

Toda essa caminhada legislativa irá dar lugar a um normativo muito importante: o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto que, introduz o conceito de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), através de um suporte legal no que diz respeito à organização e ao funcionamento. Este conceito baseia-se em critérios pedagógicos, em oposição à classificação por categorias de deficiência, assente em decisões do foro médico, responsabilizando a escola regular pela educação dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, numa perspetiva de “escola para todos”.

O Decreto-Lei 319/91 proclama ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individuais (PEI) e de Programas Educativos (PE) com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos (Correia 2003). Introduz, ainda, o conceito de meio menos restritivo possível (MMRP) que se traduz na premissa de que a criança com NEE deve ser educada com a criança sem

NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou a gravidade da problemática o proclame.

A Declaração de Salamanca (1994:p.6) vem consagrar: a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares pelo que, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.

Trata-se de um documento que marcou de forma significativa a evolução da educação especial, com repercussões em vários países (Brennan, 1990). Na característica fundamental do atendimento figurava a exigência de que em todo o país, a totalidade das escolas estatais proporcionasse a todas as crianças em idade escolar educação adequada, independentemente da natureza da deficiência. Mais especificamente, a legislação determinava que o ensino dos alunos com deficiências tivesse lugar num ambiente que fosse o menos restritivo possível, o que para a grande maioria significava a integração na classe regular (Ainscow, 1998, p.15). Para Rodrigues (2001), desde o aparecimento do Relatório Warnock, a educação engloba todos os alunos com necessidades especiais, independentemente do tipo e grau de dificuldade que possam apresentar.

O conceito de educação especial referido às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, deu lugar ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, passando de uma perspetiva clínica ou médico-pedagógica, para um modelo educativo, centrado na aprendizagem de um currículo ou de um programa (Correia 2003).

Esta nova visão passa a englobar todos os alunos que, durante todo ou apenas em parte do seu percurso escolar, revelam dificuldades em acompanhar os programas propostos e necessitam de meios apropriados para poderem desenvolver essas aprendizagens.

A educação especial passa a ser encarada como um serviço, pois o aluno com NEE, ao se incluir na sala de aula regular, necessita de um conjunto de apoios especializados, adequados às suas características e necessidades. Esta assume um papel fundamental, na medida em que pode amenizar os problemas apresentados pelas crianças, pois a todas elas devem ser asseguradas todas as ajudas adequadas

no seu percurso escolar podendo todos os apoios assumir um carácter permanente e temporário.

Recentemente vários autores têm defendido e adotado esta perspetiva. Plaisance (2003) citado por Sanches & Teodoro, (2006), contrapondo à perspetiva médica, considera que, nas “necessidades educativas especiais” pressupõe a “desmedicalizar” as perspetivas de ação e a prestar atenção às eventuais dificuldades de aprendizagem, independentemente das suas causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc.). É também reconhecer um “continuum” entre os alunos com necessidades especiais e os outros. (...) Pelo facto, de que permitiria a inclusão não somente das crianças e dos adolescentes habitualmente designados como “deficientes” mas também dos que têm insucesso escolar, rejeitados pela escola regular e orientados para estabelecimentos especializados.

Uma das maiores preocupações das sucessivas reformas educativas parece ter sido a de pretender assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais. Contudo, Correia (2003) menciona que na primeira fase, a integração física nas escolas regulares preconiza uma mudança radical quanto à forma como os alunos com NEE eram educados, abrindo caminho à sua entrada nas escolas regulares de ensino.

Correia (2006, p. 246) afirma: “vi sempre os serviços de educação especial como um fim essencial, o de tentar prevenir, reduzir ou suprimir a problemática de um aluno com NEE, fosse ela do foro mental, físico ou emocional”. Na perspetiva de Correia (2008, p. 19), “A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com necessidades educativas especiais, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente”.

## **1.2 – Conceções, atitudes e práticas para uma educação inclusiva**

A legislação em todos os países tem sido visto como um meio para acabar com a discriminação na sociedade, visando a inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos (Gil; Bengoechea, 1991). O princípio da inclusão vem exigir uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola de todos os alunos, sem discriminação ou segregação. Esta perspetiva da inclusão implica mudanças nos

currículos, nas formas de avaliação, na formação de gestão de funcionários da escola, na formação dos professores e na implantação de uma política educacional mais democrática, entre outras mudanças. Para Stainback e Stainback (1999), este processo implica três componentes básicos interligados: 1) o componente organizacional (direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio); 2) o trabalho em equipa, no qual os docentes e técnicos trabalham juntos no planeamento e na implementação de programas visando à integração de todos os alunos; 3) o ambiente em sala de aula, que deve ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando a todos os alunos a aquisição de habilidades pertinentes, indispensáveis aquele contexto social.

Existem muitos fatores que dificultam a efetivação da inclusão escolar, tais como: a abordagem educacional fundamentada nos problemas do aluno preconizada em muitas escolas partindo do pressuposto de que, devido às suas deficiências a criança necessita de ensino especial. Defende que o aluno terá melhor desempenho se for inserido em ambientes onde os demais tenham dificuldades ou deficiências semelhantes. Considerando desta forma, a educação de crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa para especialistas em educação especial, sendo os professores do ensino de turmas regulares sem responsabilidade de se esforçarem ou se dedicarem aos alunos com deficiências.

A conceção do professor sobre inclusão pode determinar a sua ação no processo que envolve os alunos com deficiência, não só as suas expectativas, mas também a oferta de oportunidades para o desenvolvimento desses alunos.

Num estudo realizado dos municípios da região de Bauru, de escolas particulares e públicas no Brasil, 423 professores responderam a um questionário sobre as dificuldades que identificam no processo de inclusão dos alunos com deficiência nos estabelecimentos de ensino: Os participantes deste estudo, prioritariamente, referenciaram às condições da escola (número excessivo de alunos por sala, falta de apoio técnico etc.) e às características dos professores dando ênfase na sua formação inicial e/ou contínua, como fatores dificultadores da inclusão (Capellini e Rodrigues, 2008).

Todavia temos que ter presente que, todos os participantes responderam à questão imediatamente antes do início de cursos de formação contínua sobre deficiências e inclusão. Possivelmente o interesse que se tem demonstrado pela procura de

conhecimentos, seja reflexo da consciência de que o problema está no sistema educativo e não na criança ou no seu contexto, como historicamente era definido.

Várias pesquisas (Stainback; Stainback, 1999; Capellini, 2004; Pacheco et al., 2006) têm demonstrado que, a interação professor/aluno e entre aluno/aluno, em salas de aula regulares permite adquirir habilidades acadêmicas, sociais adaptativas, necessárias para realização de atividades da vida diária, linguagem e comunicação, pelas pessoas com deficiência. Esta aprendizagem de cooperação em ambientes inclusivos pode ser refletida como uma abordagem de aprendizagem coletiva num grupo de crianças heterogêneo, para o desenvolvimento de interações positivas entre pares. Quanto mais tempo as crianças com necessidades educativas especiais permanecerem em ambientes inclusivos, melhores serão seus desempenhos no âmbito social, educacional e ocupacional.

## **CAPÍTULO II – Perturbação do espectro do autismo (PEA)**

### **1 – As perturbações do espectro do autismo**

Antigamente, o conhecimento das perturbações do espectro do autismo, o seu diagnóstico e tratamento, bem como as suas causas, evolução e resultados não eram considerados pela maioria dos médicos de saúde mental e nem fazia parte do currículo na formação profissional. Atualmente, perante o aumento de número de crianças com diagnóstico com perturbações do espectro de autismo, existe uma maior consciencialização tanto por parte dos profissionais de saúde, como pelo público em geral (Sally Ozonoff Ph. D., Sally J. Rogers, Ph.D.).

#### **1.1- A Evolução histórica e diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo**

Em 1943 num trabalho intitulado “Autistic disturbances of affective contact” (Perturbação Autista do Contacto Afetivo), o pedopsiquiatra americano Leo Kanner estudou os comportamentos de 11 crianças (oito rapazes e três raparigas), que apresentavam um quadro de distúrbios do desenvolvimento, caracterizado, sobretudo pelas alterações na vinculação social desde muito cedo. Com este trabalho, veio a descrever uma síndrome, denominado “autismo infantil”, caracterizada por incapacidade de relacionamento com os outros, obsessões de manter as coisas da

mesma maneira, ansiedade (medo desapropriado de coisas comuns), alterações graves de linguagem e dificuldades no contacto interpessoal, excitação com determinados objetos e tópicos (Lima, 2012, p.1).

Um ano mais tarde, e após as primeiras descrições de Kanner, um pediatra Austríaco Hans Asperger, num trabalho intitulado *Autistic Psychopathy in Childhood* (Psicopatia Autística), caracterizou a mesma síndrome, num estudo realizado com um grupo de rapazes onde predominavam indivíduos com lesões orgânicas significativas e indivíduos que se aproximavam da normalidade (Gonzalez, 1992, citado por Marques, 2000). Este grupo de rapazes com um QI acima da média, dificuldades na socialização demonstrava no recreio preferência pelo jogo solitário, ansiedade ou perturbação quando ocorressem mudanças inesperadas no seu quotidiano, capacidade de falar fluentemente, mas no entanto demonstrava falta de compreensão e capacidade relativamente ao uso da conversação social, nomeadamente dificuldade em manter uma conversação unilateral (discursos na forma de monólogos, uso impróprio de palavras complicadas). Para além destas características também se notava no grupo, uma fraca coordenação do “espaço pessoal”.

Kanner e Asperger descreveram dois grupos de crianças com perturbações idênticas que ambos interpretaram e designaram como autismo. A coincidência de opinião entre estes estudos reflete-se no problema social destas crianças, como característica mais importante desta perturbação (Marques, 2000; Pereira, 1998; Siegel, 2008). Ambos defendiam que o isolamento social presente no autismo persistia na idade adulta, sendo que, Kanner refere esta característica como inata, enquanto, Asperger considera ser constitucional. Ambos pretendiam concretizar uma distinção entre esquizofrenia e autismo, baseado em três tópicos fundamentais: ausência de alucinações; eventualidade de melhoria dos seus pacientes e pelo facto das crianças mostrarem um desenvolvimento alterado desde os seus primeiros anos de vida, ao invés de apresentarem uma decadência das suas capacidades após um período inicial de um desenvolvimento normal, presente na esquizofrenia (Hewitt, 2006; Marques, 2000).

Muitos investigadores, tal como Lorna Wing nos anos 70, compararam as teorias de Asperger com os resultados apresentados por Kanner e verificaram existência de semelhanças significativas nas teorias descritas sobre as crianças: uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, uma preferência pelas rotinas, um contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, uma procura

constante de isolamento, interesses especiais referentes a objetos e comportamentos bizarros, bem como a surpresa de ambos, pela aparência normal das crianças que observavam (Hewitt, 2006; Lima, 2012).

Apesar de todas as concordâncias nas teorias de ambos, também existiam algumas discordâncias significativas entre estes dois autores, no que diz respeito, às capacidades linguísticas, motoras, de coordenação e de aprendizagem destas crianças.

Asperger afirmou que as crianças estudadas tinham desenvolvido uma linguagem gramatical durante a infância, embora não fosse utilizada para efeitos de comunicação interpessoal. Pelo contrário, Kanner observou que três dos seus onze pacientes não falavam e que os restantes não usavam a linguagem para comunicar. Kanner acreditava que essas crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, enquanto Asperger mencionava que aprendiam espontaneamente sugerindo que eles eram “pensadores do abstrato” (Wing, 1988; Leonard, Dixon, Whitehouse, Bourke, Aiberti, Nassar, & Leonard, 2010; Marques, 2000).

Durante os anos de 1950 e 1960, a comunidade médica passou a acreditar, que o autismo era uma perturbação psicológica e resultava da suposta relação não afetiva da mãe com o filho. Várias gerações de mães foram injustamente recriminadas e culpabilizadas, para além da dificuldade de terem um filho com autismo.

A partir dos anos 70, a descrição do autismo como conceito tem sido cada vez mais especificado a uma perturbação de espectro. Em 1978, Rutter através de uma vasta revisão da literatura, propôs que o autismo fosse concebido como uma perturbação do desenvolvimento e diagnosticado através da tríade de dificuldades, que prevalecem até aos dias atuais: interação social, linguagem/comunicação e imaginação.

Wing & Gould 1979 criaram a Expressão “espectro do autismo”, ao concluírem num estudo realizado com 35.000 crianças que, um grupo alargado de crianças não se enquadrava no diagnóstico formal do autismo. Assim, os termos Autismo Infantil, Autismo Infantil Precoce e Autismo de Kanner passam a ter frequentemente a designação PEA. Nesse mesmo ano, Wing e Gould após um estudo sobre crianças com autismo, referiram que os indivíduos com autismo apresentam défices específicos em três áreas: comunicação, socialização e imaginação, o que ficou conhecido por Tríade de Incapacidades de Wing (Wing & Gould, 1979; Pereira, 1998).

Por volta dos anos 80, surgiu um conceito mais alargado de autismo, passando a ser descrito como PEA, quando Lorna Wing, psiquiatra inglesa e mãe de uma criança com autismo, incluiu a síndrome de Asperger neste grupo e descreveu a tríade de características que auxiliam no diagnóstico clínico até hoje. Segundo Lima (2012), Pereira (2006a) e Santos e Sousa (2005), a PEA surge antes dos três anos de idade. A maioria das crianças começa a manifestar alterações no desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida. Em casos raros pode ocorrer depois dos dois anos de idade, mas sempre antes do terceiro ano de vida.

Em 1989, Frith resume o autismo como uma deficiência mental específica, suscetível de ser classificada nas Perturbações Perversivas do Desenvolvimento, afetando, qualitativamente, as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não-verbal, a atividade imaginativa e expressando-se através de um programa restrito de atividades e interesses (Pereira, 1998).

Como afirma Marques (2000, p.36), a necessidade “em obter uma classificação teórica com base empírica e que possa permitir um maior consenso entre investigadores e clínicos de todas as áreas e orientações”, surgem alguns sistemas de classificação.

Os critérios de diagnóstico do autismo nos sistemas de classificação internacional, nomeadamente na Classificação Internacional de Doenças (CID-10, O.M.S, 1991) e no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV-TR, 2002) definem a PEA como sendo uma Perturbação Global do Desenvolvimento ou ainda Perturbações do Espectro do Autismo (Oliveira, 2006; Siegel, 2008), determinada como um défice grave e global na áreas da interação social, na comunicação e no comportamento (Lima, 2012).

No entanto, existem algumas polémicas, em redor desta categoria diagnosticada, aqueles que defendem a noção de espectro afirmando que é uma variação do autismo. Para outros, pelo contrário, esta perturbação não possui um número de critérios suficiente para pertencer ao conjunto das Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou Distúrbios da Personalidade (Santos & Sousa, 2005).

A PEA de acordo com as classificações internacionais reconhecidas (DSM-IV-TR e CID 10) corresponderá ao grupo das PGD (Pervasivas) entre as quais se destaca: Perturbação Autística (Autismo clássico ou autismo de Kanner) em que, a criança

revela incapacidade de desenvolver linguagem, revela grande dificuldade em estabelecer relações sociais e dificuldades graves ao nível de comportamento.

Na Perturbação de Asperger, o diagnóstico do autismo acontece numa fase mais tardia uma vez que os atrasos não são, regra geral, tão marcados. Não apresentam debilidade mental assim como são menos significativas as perturbações em relação à linguagem e à socialização.

A Perturbação de Rett é considerada como portadora de uma etiologia genética. Afeta o sexo feminino, e caracteriza-se pelo facto do seu desenvolvimento apresentar uma evolução progressiva, na qual ocorre uma perda gradual de capacidades já adquiridas pela criança (por volta dos dois anos de idade). Contudo o sexo masculino pode herdar a mutação, mas manifestar uma síndrome de deficiência mental associada ao X que não inclui os sintomas patológicos do fenótipo clássico de Rett (Kerr, 2002) citado por Ozonoff, (2003). Existe habitualmente uma perda da linguagem, sendo uma barreira que condiciona e dificulta o diagnóstico. Porém outras características possibilitam alguns despistes: atenuação do crescimento do perímetro craniano, perda de habilidades motoras manuais já adquiridas, dificuldades de coordenação óculo-manual, movimentos estereotipados quase constantes das mãos, défices cognitivos graves e ausência de interação social típica.

A Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância é um estado muito raro, própria desta perturbação com um desenvolvimento normal ainda que este seja acompanhado por uma regressão súbita e grave, das capacidades cognitivas, autoajuda e outras após pelo menos dois anos (e até 10 anos) de vida. Caracteriza-se por uma catastrófica perda de capacidades em que, a criança isola-se, deixa de falar, perde as capacidades motoras, cognitivas e de autocuidados (Volkmar e Rutter) citados por Ozonoff (2003). Ao contrário do autismo, é basicamente no primeiro ano de vida que se verifica às perturbações do desenvolvimento, contudo, é atribuído o diagnóstico de autismo quando a informação do desenvolvimento precoce, não é avaliável ou quando não é possível documentar o período de desenvolvimento normal exigido.

A Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (PGDSOE), (inclui o autismo atípico), designação utilizada para crianças com dificuldades em pelo menos 2 dos 3 grupos de sintomas relacionados com o autismo: dificuldades em se relacionar com os outros, bem como problemas de comunicação ou comportamentos

repetitivos, mas que não preenchem os requisitos para quaisquer outras das Perturbações Globais do Desenvolvimento. No diagnóstico desta perturbação verifica-se a frequência de menos grupos de sintomas e de menor intensidade: dificuldade na área da interação social recíproca, na comunicação ou nos comportamentos repetitivos e restritivos, além de apresentar menor comprometimento cognitivo e conseqüentemente menor atraso mental.

Nas classificações internacionais (CID-10 e DSM-IV) a perturbação de Asperger pertence a uma das subcategorias das Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, restringindo a designação às situações em que não exista um comprometimento cognitivo significativo, nem se tenha verificado atraso no desenvolvimento da linguagem.

Mais recentemente a revisão do DSM efetuada em maio de 2013 veio trazer mudanças significativas na definição do Autismo: essas perturbações deixaram de existir como diagnósticos distintos do espectro do autismo. Em vez disso, com exceção da síndrome de Rett, foram incluídos no diagnóstico de "Perturbação do Espectro do Autismo". Os Transtornos globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett passaram a fazer parte de um único diagnóstico, "Transtorno do Espectro do Autismo". Esta mudança reflete que, na visão científica aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição, com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos/interesses e atividades restritas e repetitivas. De acordo com Associação Americana de Psiquiatria (APA) DSM-V (Development Team) deixam de existir os transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência. Parte dos diagnósticos extintos passaram a fazer parte dos transtornos do neurodesenvolvimento. Segundo esta Associação os padrões para o diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo mudaram porque, embora seja possível distinguir claramente a diferença entre as pessoas com PEA's e aqueles com um desenvolvimento típico, é muito difícil diagnosticar os subtipos válidos e consistentes. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão. Dado que, todas as pessoas com Perturbações do Espectro do Autismo apresentam alguns dos comportamentos típicos, é melhor um único diagnóstico de PEA, para redefinir o diagnóstico por

gravidade e que reflete a atual pesquisa sobre a apresentação e patologia do autismo. Recentemente o termo “Perturbação do Espectro do Autismo” engloba a Perturbação Autista, a Perturbação de Asperger e a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra Especificação.

## **1.2 – A Etiologia das perturbações do espectro do autismo**

Muitas teorias valorizam diferentes pontos de vistas para explicar a etiologia do autismo, baseadas em critérios teóricos e científicos específicos. Alguns estudos no domínio da neurocirurgia referem que não existem explicações relativamente ao dano físico no sistema nervoso central responsável pelo seu aparecimento. Contudo, alguns autores defendem que, subsistem fatores genéticos e ambientais considerados determinantes e ainda múltiplas variáveis de causalidade, na sua etiologia (Lima, 2012; Marques, 2000; Santos & Sousa, 2005). A partir dos anos 60, a investigação científica, baseada, sobretudo em estudos de caso de gémeos e nas doenças genéticas associadas ao autismo (X Frágil, esclerose tuberosa, fenilcetonúria, neurofibromatose e diversas anomalias cromossómicas), mostraram a existência de um fator genético e de diversas causas orgânicas relacionadas com a origem do autismo. No entanto, em grande número de casos, ainda não é possível determinar quais os fatores que desencadeiam um quadro clínico de autismo (Marques, 2002).

Santos e Sousa (2005) revelam nos seus estudos que o distúrbio do espectro do Autismo (Autistic Spectrum Disorder – ASD) é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida. Mello (2005), afirma que, o autismo seria duas vezes e meia mais frequente em pessoas do sexo masculino do que em pessoas do sexo feminino, assim como, recai também, em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais.

Segundo Oliveira (2007), ainda estão a decorrer vários trabalhos ao nível do estudo das causas do autismo. A autora acrescenta que as PEA são situações graves, com prognósticos não muito favoráveis. Por isso, torna-se importante conhecermos as causas o mais brevemente possível para que possamos prevenir. Apesar de ainda haver grandes dúvidas nesta área, na sua investigação identificou a causa em 20% dos casos: 5% apresentavam cromossomopatias, 4,2% sofriam de doenças da cadeia respiratória mitocondrial (défice na produção de energia), 2,5% sofriam de doenças

monogénicas (X – frágil), 3,3% tinham outras síndromes genéticas, 3,3% tinham doenças infecciosas, 0,8% apresentavam displasia septo-óptica e 0,8% apresentavam encefalopatia hipóxico-isquémica.

Para Marques, (2000), a incidência do autismo varia consoante o critério utilizado por cada autor. A taxa de prevalência tende a aumentar, estimando-se que cinco em cada dez mil crianças apresentem um diagnóstico de distúrbio autista e vinte e um em cada dez mil, PEA.

Investigações atuais demonstraram que um de dez indivíduos possui uma alteração grave do espectro do autismo. Nos últimos anos, as teorias Psicogenéticas, as teorias Biológicas e as teorias Cognitivas, na perspectiva de Pereira (1998), e Marques (2002) procuram explicar o problema das causas do quadro clínico do autismo, que têm conduzido a conceptualizações importantes com o objetivo de determinar os défices responsáveis pelas características cognitivas e comportamentais desta perturbação. Embora, estas teorias parecerem incidir em áreas opostas, existe entre elas uma certa complementaridade.

Apesar de, ao longo das últimas décadas, terem sido desenvolvidos diversos trabalhos de investigação científica, em busca de uma explicação etiológica que dê justificação, a todos os défices verificados no autismo (Marques, 2000), ainda não há uma explicação simples e clara sobre as verdadeiras causas deste espectro.

A compreensão etiológica poderá ser importante, no sentido de se poder proporcionar uma intervenção e aconselhamento clínico e educacional mais eficaz.

### **1.3 - As Perturbações Associadas**

As perturbações do espectro de autismo podem ocorrer com uma variedade de outras perturbações do neuro \desenvolvimento. Estudos realizados nesta área verificaram que a taxa de co - morbilidade mais estudada é a de autismo e deficiência mental. Cerca de 75% de sujeitos com autismo são intelectualmente incapacitados, metade dos quais com funcionamento da deficiência mental ligeira a moderada, sendo a outra metade com deficiência mental grave a profunda. Contudo, investigações recentes com crianças com autismo em idade pré-escolar observaram uma diminuição (de até 25%-50%) das que tinham deficiência mental. (Chakrabbarri e Fombonne 2001; Honda et al., 1996). Estas tendências têm a ver com o crescente reconhecimento do autismo como uma perturbação do espectro, o aumento da deteção dos casos ligeiros

e o efeito de intervenções precoces. Outro sintoma habitualmente associado são os ataques que surgem nas crianças com perturbações do espectro do autismo durante a idade pré-escolar ou durante a adolescência (Wolkmar e Nelson, 1990) citado por Ozonoff, (2003).

Uma pessoa com PEA tem, na maior parte das vezes, uma aparência física normal e apresenta dificuldades muito específicas em duas áreas do seu desenvolvimento: limitação na comunicação social; limitação nos padrões de comportamentos restritivos e repetitivos; os atrasos na linguagem podem ocorrer por muitas razões e por falta da sua consistência em todo o espectro do autismo, a nova versão do DSM não inclui atraso de linguagem como um critério para o diagnóstico. Desta forma, a afetação nas áreas descritas traduz-se, na prática, em dificuldades significativas para aprender de forma convencional. Pode manifestar-se, entre outras, através de: falta de motivação; dificuldade na compreensão de sequências e de consequências; défice cognitivo específico; problemas de concentração e atenção; alterações na discriminação/processamento auditivo e na compreensão de instruções fornecidas oralmente; falta de persistência nas tarefas; dificuldade em aceitar mudanças e em compreender as regras da interação social; alterações de sensibilidade à dor, a sons, a luzes ou ao tato; grande redução da capacidade imaginativa e de fantasiar; interesses restritos; alterações de sono, vigília ou particularidades no padrão alimentar.

#### **1.4 - Os modelos de intervenção**

Do ponto de vista científico surgiram três metodologias de intervenção a usar junto destas populações: Teacch (Treatment and Education of Autistic and relate Communication handicapped Children), o programa DIR associado à Unidade da Primeira Infância. A metodologia ABA começou a surgir mas, com um carácter particular. Para além destas, também existem outras terapias que são aplicadas de forma isolada que, não estão integradas num programa global: apoio psicopedagógico, apoio psicológico, terapia da fala, terapia ocupacional, integração sensorial, hipoterapia, musicoterapia, hidroterapia, etc. De acordo com a Associação Americana de Pediatria (AAP), o objetivo principal de qualquer intervenção é o de minimizar os défices existentes e maximizar as competências das crianças, promovendo a sua autonomia, a qualidade de vida e aliviando o “stress” familiar. A intervenção deverá

permitir a estimulação nas áreas de cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas (Lima, 2012, p. 5). Para isso, têm-se desenvolvido ao longo dos anos, várias metodologias de intervenção, na maioria de origem americana.

A metodologia Teacch (Treatment and Education of Autistic and relate Communication handicapped Children) foi criada por Eric Schopler e outros colaboradores, na década de setenta, na Carolina do Norte (EUA), devido a inúmeras solicitações de pais das crianças com autismo que necessitavam de respostas na prática educacional dos seus filhos. Este modelo tem como objetivo principal “ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida (Ministério da Educação, 2008, p. 17). Este modelo baseado no tratamento e na educação de crianças com autismo, de todas as idades, com dificuldades na capacidade de comunicação, proporciona-lhes uma melhor qualidade de vida. Utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisto), para avaliar a criança e determinar os seus pontos fortes e de maior interesse e suas dificuldades. A partir desses pressupostos é implementado um programa individualizado. Este modelo privilegia os seguintes princípios orientadores: melhoria das capacidades adaptativas da criança; colaboração entre pais, professores e técnicos; reforço das capacidades e habilidades da criança. Pressupõe a organização do ambiente físico e estruturação de rotinas e de um sistema de trabalho proporcionando uma melhor adaptação da criança. Segundo as autoras Carvalho e Onofre (2006, p. 5).

O Ensino Estruturado é um dos métodos pedagógicos mais importantes da metodologia TEACCH e consiste basicamente num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças e a diminuir a ocorrência de problemas de comportamento. Este modelo de intervenção permite que, a criança com autismo possa criar as suas próprias estruturas internas para que mais tarde possa estar em ambientes menos estruturados. Durante os primeiros anos, a intervenção é centrada no diagnóstico e o acompanhamento dos pais. Quando a criança atinge a idade escolar, a intervenção passa a centrar-se nas dificuldades de aprendizagem e nos problemas que lhe são inerentes, nomeadamente ao nível da comunicação e linguagem. Nas intervenções direcionadas para as crianças e jovens mais velhos, o

modelo incide particularmente na maximização da sua autonomia e independência, preparando-os na sua formação profissional. Esta metodologia pedagógica que intervêm no desenvolvimento da criança com autismo, na escola, em casa e na comunidade, favorece a sua inclusão, nas atividades junto dos pares, prevenindo a sua institucionalização (Carvalho & Onofre, 2006, p.5).

As crianças podem evidenciar as características de autismo e apresentar o mesmo diagnóstico mas, não quer dizer que tenham as mesmas dificuldades. Todas elas são diferentes umas das outras, quer em termos de competências, quer nas suas dificuldades, por isso, cada programa deverá ser desenvolvido de forma individual.

Neste programa de ensino, o espaço da sala de trabalho encontra-se estruturado, dividido em áreas bem definidas, separadas por fronteiras físicas. A estrutura visual da sala ensina e ajuda a criança com autismo a seguir as instruções que servem de estímulo e foco da sua atenção. Por outro lado, não poderá existir qualquer sinal quer visual ou sonoro que facilmente dificulte a atenção da criança. As áreas de trabalho e atividades específicas devidamente estruturadas no tempo, com o objetivo de a criança melhorar a sua sequência temporal. Na implementação deste programa, deverá existir, para além de um “ambiente no qual a firmeza e o afeto são uma constante” (Carvalho & Onofre, 2006, p. 6), uma boa colaboração, um esforço por parte de todos, pais, professores e técnicos, para se conseguir acompanhar e orientar as atividades desenvolvidas em casa e na escola. Deve existir um trabalho contínuo e cooperativo entre professores, pais e técnicos. A participação ativa dos pais nesta intervenção educativa é fundamental para o desenvolvimento do seu filho, considerando-se parceiros imprescindíveis em todo este processo educativo. Esta colaboração existente pode desenvolver partilha de experiências e novos conhecimentos sobre esta área.

O modelo DIR (baseado no Desenvolvimento nas Diferenças Individuais e na Relação) tem vindo a ser desenvolvido pelo Interdisciplinary Council on Developmental Learning Disorders (ICDL, 2000), dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos EUA. Como modelo de intervenção intensiva e global, associa a abordagem “floortime com o envolvimento e participação da família com diferentes especialidades terapêuticas (integração sensorial, terapia da fala) e articulação e integração nas

estruturas educacionais. O modelo DIR, baseia-se em sessões que se traduzem em jogos no chão para promover as interações sociais e emocionais.

O modelo ABA (Applied Behavior Analysis) aplica os princípios do behaviorismo (Skinner), para medição do comportamento (Lima, 2012, p.44), para melhorar a adaptação ao ambiente. Serve para aumentar e manter os comportamentos adaptados e desejados e generalizá-los para novos ambientes e situações. A avaliação funcional do comportamento é importante neste modelo de intervenção. Refere que todo o comportamento “disruptivo” é reforçado pelas suas consequências tais como: a atenção do adulto, ter o objeto desejado, ou escapar de uma situação de trabalho. Esta avaliação baseia-se na recolha detalhada de informação a fim de compreender o problema do comportamento, identificando os antecedentes, as consequências bem como outros fatores ambientais que contribuíram para manter os comportamentos indesejados. Também deve ser recolhida a informação, que originou este comportamento, de modo a levar a criança a adaptar melhor o seu comportamento.

O Discrete Trial Teaching (DTT) é uma das técnicas mais conhecidas do ABA segundo a qual as competências são ensinadas através de várias tentativas (Trialls): um antecedente (uma instrução ou reforço), uma resposta comportamental da criança e um reforço consequente se a resposta for correta ou um castigo (punishment), se a resposta for incorreta. A definição das tarefas é específica e contínua de modo que a criança consiga acertar o máximo possível e dominar a resposta. Esta teoria tem sido criticada pela dificuldade na generalização dos comportamentos em outros ambientes. Além do que, dificulta a espontaneidade dos comportamentos da criança, bem como a manutenção destes aprendidos em ambientes pouco estruturados.

### **CAPÍTULO III – Inclusão de alunos com PEA**

#### **1 - Necessidades educativas de crianças com perturbações do espectro autismo.**

Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações

significativas ao nível da atividade e da participação, em um ou vários domínios da vida. Este Decreto-lei veio determinar que a educação especial (EE) se destina a alunos com NEE de carácter permanente, oficializa assim a separação entre EE (para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, identificados por referência à CIF), e os apoios educativos que prestam aos restantes alunos com dificuldades escolares. Em contexto educativo, as PEA são consideradas necessidades educativas especiais de carácter permanente. Estas limitações significativas das crianças com NEE decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Segundo Simeonsson (2010), podem distinguir-se problemas de baixa-frequência e alta-intensidade, nas PEA's que têm uma etiologia biológica, inata ou congénita, tais como a cegueira, a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Dawn.

Este diploma legal também consagra um aspeto decisivo na construção de uma escola de qualidade, preconizando a inclusão educativa e social, a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2011). Sublinha a necessidade de criar respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular (ER) para atender deficiências sensoriais e mentais graves. São as chamadas escolas e agrupamentos de referência, que usufruem, entre outras, de unidades especializadas para atendimento educativo dos alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA). As unidades de ensino estruturado (UEE) são salas situadas, em escolas regulares, devidamente integradas no ambiente educativo, onde se promove a integração nas turmas e na vida escolar, de alunos diagnosticados com PEA. Estas unidades onde estas crianças permanecem em tempo parcial, são consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamentos de escolas (Gonçalves; Carvalho; Mota; Lobo; Correia; Monteiro; Soares & Miguel, 2008). Estas salas permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições porque dispõem de recursos humanos (docentes especializados, técnicos e assistentes operacionais) e físicos. A inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, e acessibilidade para todos (Ainscow, 1995; Armstrong, 2001; Correia 2001; Rodrigues 2001; Warwick, 2001,

citado por Sanches & Teodoro, 2006). Pretende-se, assim, que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, e conjuntamente com o grupo/turma, valorizando saberes e experiências de todos (Bronfenbrenner, 1979, citado por, Sanches & Teodoro, 2006).

Este normativo legal também define a responsabilidade do professor do ensino regular no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE, definindo que a coordenação do programa educativo individual fica a cargo do diretor de turma ou do professor titular, no caso do 1º ciclo do ensino básico. O docente de educação especial é considerado como um professor líder, para uma educação inclusiva, sendo fundamental na aceitação dos alunos com NEE, na colaboração, na elaboração do plano de intervenção e na sua implementação e avaliação como referem York-Barr et al (2005) citados por Ventura, (2009).

A avaliação de crianças e jovens com NEE tem como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF), permitindo a realização de uma avaliação global e interdisciplinar, possibilitando a descrição do nível de funcionalidade e incapacidade dos alunos, como também a identificação dos fatores ambientais que podem constituir barreiras ou facilitadores.

## **2 – Inclusão de crianças com perturbações do espectro autismo.**

As Perturbações do Espectro do Autismo pertencem ao grupo das Perturbações Globais do Desenvolvimento, e prevalecem desde os três anos de idade e, ao longo da vida. Estas crianças necessitam de um ambiente educativo adequado e estruturado, para o desenvolvimento da sua socialização, linguagem/comunicação e autonomia. Jordan (2000, p.22) afirma que o papel central da educação pode remediar e melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo. “É consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida” (Hewitt, 2005, p.5). A criança com autismo necessita ser integrada na família, na escola e na sociedade.

Torna-se assim necessário repensar a escola como um meio mais importante para a integração social da criança com autismo adequando todos os meios pedagógicos às suas necessidades específicas. “É necessário atuar na área curricular, na área da

organização acadêmica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos” (Hegarty, 2001).

Num estudo, em que se pretendia conhecer a opinião de professores do 1º ciclo, sobre a inclusão dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e sobre as Unidades de Ensino Estruturado, os resultados demonstram: algumas dificuldades no processo de inclusão de alunos com PEA, uma vez que permanecer na escola regular não é condição suficiente para se desenvolver uma educação inclusiva (Florian, 2003, cit. por Capucha, 2010). Torna-se evidente assegurar a participação do aluno nas diversas atividades e que essa participação se exprima no desenvolvimento efetivo de competências. Sem esta participação, podemos estar perante o que alguns autores designam como inclusão meramente presencial (Brunet e Doré (s/d); Rodrigues-Lima, 2007), citado por Ferreira e Madureira (2015), contrariando assim, de modo paradoxal, a intenção de proporcionar iguais oportunidades educativas a todos os alunos.

Neste processo, a cooperação de todos os intervenientes é muito importante uma vez que, podem contribuir para o desenvolvimento de autoconfiança e potenciar capacidades individuais e coletivas dos alunos. Esta articulação abrange não só os professores do ensino especial e do ensino regular (na planificação, na intervenção e na avaliação), mas também os alunos, as famílias e outros intervenientes. (Silva, 2008). Se caso contrário, não houver esta articulação deseja na inclusão, podemos estar a promover a exclusão, impossibilitando aos alunos as interações que estabelecem entre si, fundamentais para o desenvolvimento de todos (Silva, 2009 p.13).

O estudo permite perceber que a escola atual se organiza no sentido de criar estruturas e de disponibilizar recursos humanos capazes de dar resposta às exigências de uma educação inclusiva (Ferreira e Madureira, 2015). Relativamente aos alunos com PEA, a escola procura ir ao encontro das disposições legais que preconizam a sua inclusão na sala do ensino regular, com a criação da UEE e a existência de docentes especializados e de assistentes operacionais (AO). Nos resultados ainda evidenciam a importância de centrar a nossa atenção nas mudanças das práticas dos professores e na necessidade das escolas criarem ambientes educativos facilitadores da aprendizagem e da participação de todos.

## 2.1 - Contributos da Intervenção Precoce

Em Portugal a Intervenção Precoce ganhou terreno com o Despacho conjunto nº 891/99 onde se declarou a importância de uma intervenção junto das famílias para promover o desenvolvimento e educação da criança. Neste documento proem-se regulamentar a intervenção durante três anos, seguida de uma avaliação que fundamentaria decisões posteriores neste domínio.

Em 2009, depois de dez anos, surge O Decreto de Lei n.º 281/2009. O conceito de Intervenção Precoce é definido, como “(...) o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”. (Diário da República, O Decreto -Lei n.º 281/2009). Segundo este documento legal, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias, tem os seguintes objetivos:

- a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional;
- b) 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;
- c) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

A família desempenha um papel importante em todo o processo, nas tomadas de decisão relativamente ao que pretende para si e para o seu filho. Sendo assim, os serviços devem ser prestados de acordo com as necessidades que a família considera prioritárias. É de salientar que existem alterações significativas ao compararmos estes dois documentos legais, nomeadamente no que diz respeito à participação das famílias no processo de avaliação e intervenção precoce. Bairrão, J. e Almeida (2002, p. 23) referem a importância da intervenção precoce dirigida a família “(...) A

Intervenção Precoce deverá pois, proporcionar redes de apoio formal e informal, com o objetivo de melhorar o bem-estar da unidade familiar, nuclear e alargada. Nesse sentido poderá promover o desenvolvimento da criança e responder às preocupações e necessidades da família através de um processo de capacitação e fortalecimento progressivo com vista à sua melhor adaptação e inserção social”.

Neste contexto Almeida (2004) afirma que “A intervenção precoce diz igualmente respeito aos serviços, apoios e recursos necessários para que as famílias possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, criando oportunidades para que elas tenham um papel ativo neste processo”.

O modelo de intervenção centrado na família defende uma perspetiva ecológica e de sistemas sociais do desenvolvimento da criança. Segundo este modelo, a intervenção deve estar centrada na ajuda aos pais para obter serviços e capacidades que facilitem a adaptação e o desenvolvimento da criança e da família. Este modelo defende também a importância da definição de necessidades e prioridades da família (Serrano, 2007). Os profissionais devem, por isso, conhecer a família, em todos os aspetos. Dunst, Trivette e Deal (1988; citados por Serrano, 2007, p. 42) definiram quatro princípios para a implementação deste modelo:

- a) Identificar as aspirações e projetos da família usando os procedimentos e estratégias necessários de avaliação baseados nas necessidades para determinar o que a família considera suficientemente importante para merecer o seu tempo e a sua energia.
- b) Identificar os pontos fortes e as capacidades da família para realçar aquilo que esta já faz bem, determinar quais os pontos fortes que aumentam as suas probabilidades de mobilizar e recursos para satisfazer necessidades.
- c) Fazer um mapa de rede social pessoal da família, para identificar quer as fontes de apoio e os recursos existentes, quer as potenciais fontes de apoio e assistência.
- d) Ter a função de assumir um número diferenciado de papéis para capacitar e corresponsabilizar a família, a fim de que esta se torne mais competente no que respeita a mobilização de recursos que satisfaçam a suas necessidades e permitam que alcancem os seus desejos.

Nos últimos anos verificou-se que houve uma evolução na Intervenção Precoce em Portugal. No entanto existem algumas preocupações políticas a este nível, nomeadamente, a disponibilidade e a proximidade dos intervenientes, a diversidade de

recursos e a viabilidade financeira, o que demonstra alguma esperança no sentido de potenciar o sucesso da Intervenção Precoce.

O DL 281/2009 defende que é crucial integrar, tão precocemente quanto possível, nas determinantes essenciais relativas à família, os serviços de saúde, as creches, os jardim-de-infância e a escola. Defende ainda que deve desenvolver-se o sistema de intervenção precoce de forma a potenciar e mobilizar todos os recursos disponíveis no âmbito de uma política de integração social moderna e justa, criando, para tal, O SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância).

Segundo Pimentel, Pinto e Mendes (2010), apesar dos aspetos positivos do decreto-lei 281/2009, como a implementação de um sistema organizacional interdisciplinar e um aumento crescente do número de crianças e famílias apoiadas, existem ainda, alguns desafios a responder na Intervenção Precoce na Infância: a baixa cobertura dos serviços às crianças entre os 0 e os 2 anos; a deteção e encaminhamento tardia dos casos; uma prática interdisciplinar insuficiente e uma formação profissional insuficiente. Estes autores salientam no seu estudo, que um dos padrões da qualidade dos serviços de intervenção precoce é, sem dúvida, a formação inicial e especializada de profissionais na intervenção precoce. Para além da formação, os autores referiram ainda a importância da implementação e supervisão das práticas que garanta uma reflexão e a atualização contínuas, privilegiando cada caso dando importância a necessidade de: a) impulsionar a prevenção, generalizar os programas de base comunitária, estabelecer critérios de seleção das crianças que devem ser atendidas evitando a sobre intervenção nas famílias; b) superar a fase da mera “justaposição” de profissionais para passar a formar equipas cooperativas que partilhem informação e que elaborem e organizem as suas propostas e atuações trabalhando juntos; c) sistematizar os processos de avaliação e elaboração de programas de apoio, estabelecendo procedimentos regulares de registo das situações evolutivas, de formulação de objetivos, de participação da família, de programação das intervenções, de avaliação de resultados e de satisfação da família.

Relativamente ao atendimento a dar às famílias, é importante que o modelo de funcionamento das equipas seja centrado na família, para responder às suas necessidades. McWilliam, Tocci e Harbin, (1998), referem que ser centrado na família não significa abandonar os nossos interesses pela criança e as nossas responsabilidades relativamente ao seu desenvolvimento.

A intervenção ideal deve por isso, ser o mais precoce e expedita possível, sendo principal responsabilidade dos técnicos de intervenção precoce capacitar a família para resolver os seus problemas. “Quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem” (Decreto-Lei n.º 281/2009/6 Outubro).

A equipa de intervenção junto à criança e a sua família deverá ser transdisciplinar com um único responsável pelo caso, que deverá promover a troca de informações entre equipa e entre família e as necessidades da criança. Será importante a elaboração de um Plano Educativo Individual (P.E.I.) como um Plano Individualizado de Apoio à Família (P.I.A.F.). Segundo Robin McWilliam, (2002, p. 23), os principais “técnicos” das crianças são os prestadores de cuidados “podemos ter um maior impacto nos prestadores de cuidados do que nas crianças, mas os prestadores de cuidados têm um maior impacto nas crianças do que nós”.

## **PARTE II - Enquadramento Metodológico**

## CAPÍTULO IV – Metodologia

Com este estudo pretende-se conhecer o que pensa a comunidade educativa de um jardim-de-infância sobre a inclusão de uma criança com PEA e que práticas são desenvolvidas para promover esse processo. Assim sendo, estuda-se o grupo de docentes e de técnicos envolvidos (educadoras, professora de educação especial e terapeuta da fala), bem como os encarregados de educação das crianças, tanto da criança com PEA como daquelas que apresentam um desenvolvimento típico. O objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que as educadoras, os técnicos e os encarregados de educação pensam sobre a inclusão e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Este objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas. O que caracteriza esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”. O “caso” pode ser quase tudo... Brewer e Hunter (1989, citados em Punch, 1996, p. 152) sintetizaram seis categorias de caso passíveis de serem estudados na investigação em Ciências Sociais e Humanas: indivíduos, atributos dos indivíduos, ações e interações, atos de comportamentos, ambiente, incidentes e acontecimentos e ainda coletividades.

Nos últimos anos, o estudo de caso tem vindo a ganhar uma popularidade crescente na investigação em CSH (Yin, 1994). Tal como a expressão indica no “Estudo de caso”, examina-se o caso (ou um pequeno número de casos), em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso todos os métodos que se revelem apropriados (Gómez, Flores & Jimenez, 1996; Punch, 1998; Yin, 1994). A finalidade holística da pesquisa (sistémica, ampla, integrada) prende-se com a preservação e compreensão do caso “no seu todo e na sua unicidade, razão da preferência de alguns autores pela expressão “estratégia”, em vez de metodologia de investigação (Gomez et al., 1996; Ponte, 1994; Punch, 1998). Segundo Creswell, (1998, p. 61), “o estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto. Yin, (1994, p. 13), define o “estudo de caso”, como uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão bem definidas, utilizando múltiplas fontes de

evidências. Esta estratégia de investigação é adequada quando pretendemos saber o “como” e o “porque” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo (Yin, 1994, p. 9).

Na literatura os termos como “metodologia”, “métodos” e mesmo “técnicas” surgem como meios que ajudam e/ou orientam o investigador na busca das respostas ou conhecimento da problemática que investigam. Enquanto alguns autores usam estes termos como sinónimos (Charles, 1998; Macmillan & Shumaker, 1997), outros consideram existir diferenças teóricas e fundamentais entre estes conceitos (Bisquerra, 1989; Deshaies, 1992; Kaplan, 1998). A maioria dos autores concorda com a adoção de dois grandes paradigmas de investigação em CSH: a perspetiva quantitativa e a perspetiva qualitativa. Consideram ainda uma terceira perspetiva orientada para a prática, mais associada à investigação em Ciências da Educação, Psicologia e Sociologia, embora seja também aplicada como referencial para a generalidade de pesquisas em CSH (Bisquerra, 1989; La Torre et al., 1996).

Os paradigmas de investigação são um sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa determinando as várias opções que o investigador deverá tomar em resposta ao problema/questão a investigar, ou seja ao “conhecimento”. Erickson (1986) identifica dois tipos de abordagens da investigação em educação, como paradigmas, por corresponderem a formas distintas de investigação: a abordagem positivista/behaviorista e a abordagem interpretativa. Autores como Evertson e Green (1986) reconhecem as convergências que existem entre as diferentes abordagens e admitem a possibilidade da sua combinação numa mesma investigação. Erickson (1986, p. 120) afirma ainda que, apesar das contradições e conflitos entre estes dois paradigmas, um não vem substituir o outro, antes têm tendência a coexistir.

Embora os investigadores em antropologia e sociologia tenham vindo a utilizar a abordagem descrita desde há um século, a expressão "investigação qualitativa" não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos sessenta.

A história da investigação educacional tradicional cita o ano de 1954 como um ponto de viragem (Travers, 1978; Tyler, 1976), para que essa investigação qualitativa fosse reconhecida. Com uma longa tradição e reconhecimento no campo educacional assume muitas formas em múltiplos contextos. Segundo Erickson (1986), Segundo o

facto de uma investigação poder ser classificada “de interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que os procedimentos que utiliza.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (Guba, 1978; Wolf, 1978a). A expressão etnográfica é igualmente aplicada a este tipo de abordagem. Enquanto alguns autores a utilizam num sentido formal, para se referirem a uma categoria particular de investigação qualitativa, aquela a que a maioria dos antropólogos se dedica e que tem como objetivo a descrição da cultura, ela também é utilizada de forma mais genérica - algumas vezes como sinónimo - da investigação qualitativa tal como a estamos a descrever (Goetz e LeCompte, 1984).

Nos últimos anos, o paradigma qualitativo-interpretativo tem vindo a afirmar-se cada vez mais, facto que resulta do reconhecimento da sua adequação ao estudo dos objetivos formulados. Este reconhecimento prende-se com um conjunto de características que remetem para a própria essência da investigação qualitativa-interpretativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) assentam nas seguintes ideias: na investigação qualitativa-interpretativa o ambiente natural constitui a fonte direta de dados, sendo o investigador o seu principal instrumento. A complexidade dos fenómenos sociais estudados leva a que o investigador passe longos períodos de tempo no campo, inteirando-se do contexto e recolhendo uma grande variedade de dados, através de uma diversidade de instrumentos; uma das características da investigação qualitativa-interpretativa prende-se com a existência de uma forte componente descritiva interpretativa que, não exclui ou diminui, de forma alguma, a vertente analítica e interpretativa. Para Guba e Lincoln (1998), este componente descritivo é fundamental para a contextualização do problema em estudo, sendo um ponto fraco das abordagens quantitativas, que tendem modificar a realidade através do controlo de variáveis; a investigação qualitativa-interpretativa privilegia o estudo dos processos relativamente aos produtos mais do que se focar simplesmente nos resultados; os dados são analisados de forma indutiva. Numa investigação de natureza qualitativa, os investigadores partem de um campo de questões bastante amplo que, com o decorrer do trabalho, vão sendo ajustadas, tornando-se mais claras e específicas. Guba e Lincoln, (1998, p. 198), referem que este é um aspeto que

distingue as investigações de natureza qualitativa-interpretativa das de natureza quantitativa e positivista, uma vez que esta última, orienta a sua ação para verificação de hipóteses definidas a priori; Bogdan e Biklen (1994) sustentam que a investigação qualitativa-interpretativa preocupa-se com os significados que as pessoas atribuem às suas vidas, com as suas perspetivas. Esta preocupação leva os investigadores a confrontarem os participantes com os dados e com a interpretação que é feita deles, havendo lugar a algum tipo de negociação de significados.

## **1 - Definição do problema e questões orientadoras do estudo**

Este estudo decorre no contexto de um Jardim de Infância, onde está incluída uma criança com PEA. A criança com PEA frequenta uma das três salas do JI, com capacidade para 25 crianças. Esta criança apresenta acentuadas limitações ao nível da comunicação/linguagem e algumas dificuldades na interação com os pares. A inclusão desta criança no JI tem sido um trabalho desenvolvido de forma contínua pela Comunidade Educativa. Segundo (Correia, 2003), o conceito de inclusão, ou seja, a inserção total do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa curva normal, mas sim assumir que a heterogeneidade existente entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às turmas regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE moderadas e severas nas turmas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais (Correia, 2003).

Foram definidas as seguintes questões orientadoras do estudo:

Qual a perspetiva da Comunidade Educativa sobre a inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo (PEA) no JI?

Que práticas educativas são desenvolvidas no contexto escolar JI no sentido de promover a inclusão da criança com PEA?

Quais as expectativas dos Pais e dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança com PEA que frequenta o JI?

Assim, com este estudo propõe-se perceber o que pensa a comunidade educativa (Pais, Educadores, Professora de Intervenção Precoce e Terapeuta da Fala), sobre a inclusão de crianças com PEA, no contexto Jardim de Infância e conhecer as práticas desenvolvidas no sentido de promover a inclusão e as expectativas dos Pais e Educadores relativamente ao seu desenvolvimento. Como tal, o estudo poderá proporcionar reflexões importantes que contribuam para promover práticas educativas mais inclusivas e eficazes.

## **2 – Objetivos da Investigação**

- Conhecer as perspetivas da comunidade educativa sobre a inclusão da criança com perturbação do espectro de autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância.
- Conhecer/ caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI.
- Identificar as expectativas dos Pais e dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança (PEA), no JI.

### **2.1 – Caracterização do contexto**

O Jardim de Infância está situado no concelho da Amadora, na freguesia da Brandoa numa urbanização de realojamento do Casal da Mira. Esta Urbanização é constituída por 760 fogos, a que correspondem cerca de 2200 pessoas, provenientes de bairros degradados da Amadora, como a “Estrela d’África” e a “Azinhaga dos Besouros”. A população realojada no Casal da Mira é na maioria de origem africana, designadamente dos Países de Língua Portuguesa, que constituíram outrora colónias portuguesas. No entanto, existe um número considerável de população de origem portuguesa. Trata-se de uma população muito jovem, já que 50% tem idade inferior a 25 anos. A população com mais de 65 anos representa apenas 6% do total. Existe um elevado número de famílias monoparentais (45%). É também uma população economicamente desfavorecida, com indicadores fortes de pobreza, baixas qualificações académicas e baixas qualificações profissionais a que se associam problemas sociais, económicos e até psicológicos.

.O Jardim de Infância pertence a uma Instituição de Solidariedade Social, tendo como objetivos: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela

pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência 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 através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; 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 de efetiva colaboração com a comunidade. As crianças que frequentam o JI na sua maioria são residentes ou na Urbanização acima referida ou na periferia do Concelho de Amadora. Contudo, devido ao facto de se tratar de utentes de quase todas as nacionalidades, cabe ao Jardim-de-Infância gerir esta heterogeneidade social, económica e cultural de forma a promover a Igualdade de oportunidades, o desenvolvimento individual e a aquisição de conhecimentos das crianças. O papel central do jardim-de-infância é o de contribuir para o desenvolvimento da criança tanto no plano da sua individualidade, como no plano da socialização e no plano de uma intervenção mais específica, preparar a sua integração na escola.

Tabela1.

Caracterização das salas do JI

Jardim de Infância			
Salas	Número de alunos por sala	Crianças com NEE na sala	Idades das crianças
Sala A	25 Crianças	----	3 aos 5 anos
Sala B	23 Crianças	1 Criança com PEA	3 aos 5 anos
Sala C	23 Crianças	1 Criança com NEE ao nível da linguagem/comunicação e locomoção	3 aos 5 anos

Tabela1. Caracterização das salas do JI

## 2.2 – Caracterização dos participantes

Os participantes neste estudo são: uma criança com PEA, duas Educadoras, uma Professora de Educação Especial, uma Terapeuta da Fala e quatro Encarregados de Educação (um da criança com PEA e três de crianças com desenvolvimento típico). Nesta caracterização dos participantes no estudo, referem-se as suas habilitações académicas e experiência de intervenção junto de populações com PEA.

Tabela 2.

Caracterização dos participantes no estudo

Participantes		Formação inicial	Formação Especializada	Experiência profissional com PEA
Aluno	Criança com PEA	----	----	----
Docentes	Educadora I	Mestrado	Não	Não
	Educadora II	Mestrado	Não	Não
	Professora do Ensino Especial	Licenciatura	Área de educação especial	Sim
Técnica da Fala	Terapeuta da Fala	Licenciatura	Área da terapia da fala	Sim
Encarregados de Educação	Da criança com PEA	9º Ano	----	----
	Da criança I com desenvolvimento típico	9º Ano	----	----
	Da criança II com desenvolvimento típico	8º Ano	----	----
	Da criança III com desenvolvimento típico	9º Ano	----	----

## 2.3 - Procedimentos metodológicos

Numa abordagem informal foi solicitada à direção do Jardim de Infância autorização para a realização de um estudo com o seguinte tema: Inclusão de uma criança com

Espectro de Autismo no JI. Em seguida, procedeu-se à entrega de uma autorização à direção para contactos e recolha de dados, em torno dos objetivos do estudo, na qual se assegura a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos (anexo 1).

Após ser concedida a autorização foram selecionados os participantes: Uma criança com PEA, duas Educadoras, Professora de Intervenção Precoce (EE), Terapeuta da Fala, Encarregado de Educação da criança com PEA e Encarregados de Educação de três crianças com desenvolvimento típico. Numa primeira fase, os participantes foram contactados pessoalmente tendo sido informados dos objetivos do estudo e da garantia da confidencialidade dos dados obtidos. Por outro lado, foi entregue às docentes um termo de consentimento informada, para autorizar a participação no estudo (anexo 2). Ao encarregado de educação da criança com PEA, também solicitamos uma autorização, para a realizar as observações no contexto de sala, da educadora de infância e na sala onde decorre o apoio da educação especial (anexo 3). Aos encarregados de educação das outras crianças facultamos um termo de consentimento para informar da realização das observações no contexto de sala (anexo 4).

Após estes contactos, todos os participantes se disponibilizaram a colaborar e contribuir para a realização do estudo. A marcação do dia, hora e local das entrevistas foi feita de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, que optaram por realizar as entrevistas durante o período da tarde. As observações a realizar no contexto de sala, bem como na sala de apoio também foram calendarizadas com o consentimento das educadoras do ensino regular, da professora de educação especial (EE) e dos encarregados de educação.

#### **2.4 – Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados**

O presente estudo de caso tem como base o paradigma qualitativo, que permite ao investigador realizar um plano de investigação flexível, evidenciado pela descrição rigorosa, resultante dos dados recolhidos. Tendo em conta a natureza qualitativa do estudo e os objetivos propostos, consideramos ser mais apropriado optar pelos seguintes instrumentos de recolha de dados: pesquisa documental, entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) e observação naturalista.

Procedemos à pesquisa documental do processo individual da criança, nomeadamente o seu PIP, relatórios médicos, psicológicos e pedagógicos/educativos,

bem como a análise documental dos documentos orientadores do JI (Regulamento Interno, Projeto Educativo). Esta análise serviu para recolher dados relevantes para a caracterização inicial do estudo em causa, bem como, para complementar as informações recolhidas através das entrevistas e das observações naturalistas.

Para Bogdan e Biklen (1994), quando se recolhem os dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, se descrevem as situações vivenciadas pelos participantes e se interpretam os significados que estes lhes atribuem, desenvolvemos uma abordagem qualitativa em termos de investigação.

Segundo Morgan, 1988 cit. in Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista consiste numa conversa intencional entre duas ou mais pessoas, em que uma das pessoas tem como objetivo obter informação sobre a outra. Bogdan e Biklen (1994, p.134), referem que as entrevistas “são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Esta “técnica da entrevista é não só útil para complementar à observação participante, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 160).

Quivy e Campenhoudt (2003, p. 193) sublinham que, a entrevista é especialmente adequada quando se pretende analisar, entre outros aspetos, “o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências.

A entrevista semiestruturada, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte dos entrevistados (Quivy e Campenhoudt, 2003: 192). Kohli 1978, cit. Flick U. 2005, p. 77, afirma que a entrevista semiestruturada tem despertado interesse e amplamente utilizada, por que, a expectativa de os pontos de vista dos sujeitos são mais facilmente expressos.

É uma técnica que utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões, no decurso da conversa. Neste sentido, a entrevista “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.192).

Quivy e Campenhoudt, 2003: 194, referem que este instrumento apresenta vantagens no que concerne “ao grau de profundidade dos elementos de análises escolhidos”

Consiste “num método de recolha de informações que orientado por conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, viabilidade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações” (Ketele, 1993, p.22). Na investigação social, a entrevista está sempre associada ao método de análise de conteúdo. Trata-se de retirar o máximo possível de elementos de informação e reflexão para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda às exigências de explicitação, de estabilidade intersubjetividade dos processos (Quivy e Campenhoud, 2003: p. 195). A realização de entrevistas semiestruturadas possibilita a comparação de dados entre os vários sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994: 135). Além disso, estas “desenrolam-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke e André, 1986, p. 34).

Para colmatar os objetivos do estudo, foram construídas dois guiões de entrevistas: um para as docentes e a terapeuta da fala (Educadoras, Professora do Ensino Especial e Terapeuta da Fala), outro para os Encarregados de Educação (Anexo 4 e 5, respetivamente).

As entrevistas decorreram numa sala de atendimento aos Pais/Encarregados de Educação, num ambiente calmo, sem interrupções, proporcionando uma eficaz recolha de dados de forma natural. Durante a realização das entrevistas, houve o cuidado de iniciá-la com uma conversa informal, mantendo sempre a neutralidade, o distanciamento, no sentido de o entrevistador não manifestar pensamentos, olhares ou gestos de concordância ou discordância, com os pensamentos do entrevistado.

Durante a realização das entrevistas adotamos alguns cuidados e procedimentos, para melhorar “um clima favorável” à interação entre o entrevistador e o entrevistado; o tempo disponível, espaço e ruído que poderiam afetar o desenvolvimento normal da entrevista; informação prévia dos objetivos da entrevista ao entrevistado; esclarecimento ao entrevistado acerca do anonimato e confidencialidade da entrevista; e utilização de um estilo de linguagem acessível (Bell, 2010,p.137 a 146).

Todas as entrevistas foram realizadas durante os meses de Março e Abril de 2016. O tempo médio de duração de cada entrevista foi entre vinte e cinco e trinta e cinco minutos e o seu registo foi feito num gravador.

As entrevistas foram transcritas na totalidade, após a sua realização, respeitando o discurso do entrevistado, bem como as suas expressões (Bodgan e Biklen, 1994).

Como referimos anteriormente os dados também foram recolhidos através de observação naturalista. A palavra observar provém do latim 'observare', e quer dizer *olhar ou examinar com minúcia e atenção*. A ação de observar implica considerar atentamente os factos para conhecê-los bem. Segundo Ketele, (1980, p. 27), "observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele".

Em síntese é uma forma de observação sistematizada realizada em meio natural, que assenta no princípio da não-interferência, ou seja da não participação. Segundo Estrela (1994), caracteriza-se por um trabalho de profundidade, mas limitado a uma situação e a um tempo de recolha de dados, seguindo o princípio de acumulação e não de seletividade. A informação obtida é organizada posteriormente, através de uma análise rigorosa dos dados. A observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural, tendo como finalidade a precisão da situação. O observador deverá fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação dos mesmos comportamentos.

Existem quatro pressupostos, que definem o que o observador vê: "o observador procede a uma acumulação de dados pouco seletiva, passível de uma análise rigorosa; preocupa-se com a precisão da situação, para minimizar as dúvidas relativamente à sua interpretação; estabelece biografias compostas por um grande número de unidades de comportamentos, que se fundem umas nas outras; a continuidade é um dos princípios básicos que possibilita uma observação correta, pois é pelo registo e análise do "continuum" que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos Estrela (1994, p.18).

Foram realizadas seis observações no Jardim de Infância, duas em cada contexto educativo: sala do apoio de educação especial, sala do ensino regular e refeitório, durante o mês de Maio de 2016.

Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos, recorreu-se à análise de conteúdo, de acordo com a matriz de análise qualitativa, tomando como referência; Bardin (2004); Estrela (1994) e Bodgan e Biklen (1994).

Geertz (1973), cit. Bogdan e Biklen (1994), afirma: ...”Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar”.

#### **2.4.1 - Análise de conteúdo.**

Bardin (2004, p.11) descreve a história da análise de conteúdo referenciando as diligências tomadas pelos Estados Unidos na implicação de um conjunto de instrumentos metodológicos de análise de comunicações “é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo”. Esta autora salienta a necessidade de questionar as condições de aparecimento dessa análise e a sua extensão em diversos setores das ciências humanas. Segundo Bardin (2004), o momento histórico da “Análise de Conteúdo” é caracterizado pela expansão das aplicações da técnica em diversas disciplinas e pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico”. Afirma que, “durante algum tempo, a análise de conteúdo parece ter caído num impasse de uns quantos investigadores desiludidos” (Berelson, Janis, Lasswell, Leites, Lerner, Pool) parecem abandonar a partida” (Bardin, 2004, p.21).

Para Bardin (2004, p.19-22), historicamente, alguns fenômenos, como recuso ao computador, o interesse pelos estudos inerentes à comunicação não-verbal e a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos, acabaram por afetar a investigação e a prática da análise de conteúdo. Com o aumento de computadores nos meados nos anos 70, aumenta, neste contexto, a esperança nas possibilidades informáticas. Para contrapor esta posição a análise de conteúdo multiplica as aplicações, na sua perspetiva, em matéria de inovação metodológica.

Nesta análise, baseando-se nas inferências do investigador, fez-se inicialmente, uma leitura analítica das entrevistas e, de acordo com os indicadores recolhidos, procedeu-se, em função dos objetivos propostos, a uma categorização emergente dos dados (Miles e Huberman, 1994; Bardin, 2004). Bogdan e Biklen (1994) referem que nessa leitura procuram-se regularidades e padrões de acordo com os mesmos tópicos para constituir categorias importantes para classificação dos dados recolhidos. Após a entrevista semiestruturada, a análise do processo foi feita, inicialmente, de modo individual e, posteriormente, de modo transversal (Bardin, 2004), esclarecendo as

questões, os discursos, fazendo inferências e estabelecendo categorias e subcategorias.

Berelson e Lazarfeld (1952, cit. por Esteves, 2006, p.108) “definiram a análise de conteúdo como uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Já Holsti (1968, cit. por Esteves, 2006, p. 108) define a análise de conteúdo “como uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem”.

Para os autores Lima e Pacheco (2006, p. 106), “representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional”. Pode-se considerar que os meios fundamentais da análise de conteúdo são as categorias, os indicadores e as unidades de análise. Estas unidades podem ser definidas como unidade de registo, nomeadamente um segmento mínimo de conteúdo como frases, palavras, unidade de contexto, sendo esta considerada como um segmento mais longo de conteúdo e unidade de enumeração, sobre a qual irá ser realizada uma quantificação (Santos, 2010).

Esta técnica, estruturada por categorias de análise, permite classificar as respostas em categorias temáticas, através das informações obtidas por meio das respostas dadas pelos entrevistados. Esteves (2006, p.109) afirma que, “a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados ou reduzidos após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação”. As categorias onde os dados vão ser agrupados podem ser elaboradas através de procedimentos fechados e procedimentos abertos. Na investigação educacional, os procedimentos abertos são mais frequentes pois “trata-se de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue” (Esteves, 2006, p.110).

## **CAPÍTULO V – Apresentação e análise de resultados**

Bodgan e Biklen (1994) referem que existe uma variedade de maneiras de trabalhar e analisar os dados. Mas, o essencial é que se faça uma redução dos dados fundamentais e que se proceda a uma estreita ligação com os objetivos da pesquisa, sem esquecer que os seus resultados devem estar associados à teoria.

Tendo como referência os objetivos previamente definidos para a realização deste estudo, após o tratamento dos dados recolhidos a partir da realização das entrevistas à Comunidade Educativa do JI obtivemos os resultados que serão apresentados seguidamente. Os dados obtidos neste estudo foram devidamente tratados, recorrendo-se à utilização de determinados procedimentos como forma de os sistematizar e categorizar, recorrendo-se assim ao processo de análise de conteúdo. Seguidamente, passamos a apresentar e a analisar os dados recolhidos juntos dos docentes e encarregados de educação baseando-nos nas temáticas deste estudo: “Perceção sobre a inclusão da criança com PEA”, “Fatores facilitadores da inclusão” e “Fatores dificultadores da inclusão”.

Este estudo é predominantemente qualitativo, mas, utilizou-se também a metodologia quantitativa para o registo de frequências absolutas e relativas. Nos resultados apresentamos todas as categorias e subcategorias identificadas em cada pergunta. A apresentação e análise dos resultados contém alguns excertos das verbalizações dos entrevistados, de forma a facilitar a compreensão da ideia do sujeito.

### **1- Apresentação dos resultados das entrevistas das educadoras**

Os participantes neste estudo evidenciaram com frequência nos seus discursos: a perceção da inclusão e os fatores que a podem facilitar e/ou dificultar. Apresentamos no quadro seguinte, os temas e as categorias abordadas pelos participantes na entrevista e as respetivas frequências relativas. Para uma melhor compreensão do estudo realizado, procuramos interpretar os resultados das entrevistas realizadas, relacionando-os com excertos das entrevistas e à luz do enquadramento teórico.

Tabela 3: Temas e categorias das entrevistas às Educadoras – Frequências relativas.

Tema	Categoria	Frequência Relativa
Perceção sobre a inclusão	Concordância	<b>29%</b>
	Concordância C/reservas	
	Concordância Atribuída à família	
	Concordância atribuída ao JI	
Fatores facilitadores da Inclusão	Características do grupo de crianças	<b>50%</b>
	Características/organização do contexto de sala no JI	
	Necessidade recursos humanos e materiais	
	Necessidade de Informação e formação específica	
	Diversidade de apoios ao professor /educador	
	Trabalho de Equipa	
	Tipo de interação no contexto de sala de JI	
	Apoios especializados frequentes á criança	
	Cultura de apoio e colaboração entre todos.	
Fatores dificultadores da Inclusão	Falta de informação e de formação	<b>21%</b>
	Falta de experiência de inclusão do Educador ER	
	Intervenção de EE escassa e fora do contexto de sala	
	Imagem negativa do professor/educador sobre a criança com PEA	

Este quadro mostra que nos resultados, as educadoras privilegiam os fatores que facilitam a inclusão (50%), no JI. Estes resultados vão ao encontro da perceção positiva que têm sobre a inclusão (21%). Embora nos seus discursos manifestem concordância com a inclusão e sublinhem de modo expressivo os fatores facilitadores, não deixam de manifestar as suas ideias quanto aos fatores que dificultam a inclusão.

### 1.1 - Percepção sobre a Inclusão”

Tabela 4: Temas, categorias, subcategorias das entrevistas das Educadoras - frequência absoluta e frequência relativa.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Freq A. Total	Freq. R
Percepção/ inclusão	Concordância	S/Explicitação	2	28%
		Responde as expectativas e necessidades das famílias	1	
		Promove o desenvolvimento da criança com NEE	2	
		Promove interação com todas as crianças	1	
		Promove a socialização das crianças com NEE	3	
		Promove atitudes de aceitação da diferença	6	
		<b>Subtotal</b>	<b>15</b>	
	Concordância C/reservas	Necessidade de apoio de toda a comunidade educativa	2	25%
		Necessidade de apoio dos pais	6	
		Necessidade de assegurar apoio psicológico á família da criança com PEA.	1	
		Necessidade de assegurar a aprendizagem de todas as crianças	1	
		Necessidade de assegurar o apoio da criança	1	
		Necessidade de conhecer/perceber a limitação da criança	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	
	Concordância Atribuída à família	Processo de inclusão bem-sucedido	3	11%
		As famílias concordam com a inclusão no JI.	2	
		A inclusão favorece o desenvolvimento da criança	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	
	Concordância atribuída ao JI	O JI aposta na inclusão de crianças com NEE	7	36%
		O JI promove relação/interação entre a criança NEE e sua família	1	
		O JI promove relação/interação entre a criança NEE e os pares	1	
		A inclusão da criança com PEA no JI tem sido bem-sucedida.	5	
		O JI satisfaz as necessidades e expectativas da família	1	
		O JI promove o desenvolvimento da criança com PEA	2	
		O JI promove interação entre os profissionais da intervenção e os	1	

		pais das crianças com PEA		
		No JI a família confia na equipa de intervenção.	1	
	<b>Subtotal</b>		<b>19</b>	
<b>Total</b>			<b>53</b>	<b>29%</b>

O quadro 4 evidencia o tema “Perceção sobre a inclusão”, onde se procurou conhecer as perceções das duas Educadoras do JI. Pela análise dos resultados verificamos que a “Concordância atribuída ao JI” (36%) tem maior relevância no discurso das educadoras, isto porque “O JI aposta na inclusão de crianças com NEE”, “A inclusão da criança com PEA no JI tem sido bem-sucedida” e, “O JI promove o desenvolvimento da criança com PEA”. Sobre este ponto ainda referiram a importância da promoção de relação/interação entre a criança NEE e sua família”, a “promoção de relação/interação entre a criança NEE e os pares” e, a satisfação das necessidades e expectativas da família”. As docentes ao serem confrontadas com a pergunta “Que práticas e experiências o Jardim de Infância tem vindo a desenvolver em relação a inclusão de crianças com NEE? Para elucidar as suas respostas, transcrevemos alguns excertos:

*“O JI tem vindo a incluir crianças com NEE todos os anos. Tem-se verificado maior interesse dos profissionais em perceber precocemente as necessidades da criança com NEE, para acompanhar e colmatar as dificuldades da criança. Outra experiência que o Jardim tem vindo a desenvolver é uma maior relação/interação com a criança e sua família, com a criança com NEE e os pares, criando uma relação de afetividade, confiança e segurança que permite partilhar informação pertinente tendo em conta a limitação da criança com NEE. Através da interação com os profissionais da intervenção e com os pais das crianças com NEE, o JI tem desenvolvido práticas e experiências adequadas para cada caso em questão”.*

As educadoras também manifestaram a sua “Concordância com Reservas” face a inclusão da criança com PEA no JI. Em seu entender existem necessidades que devem ser satisfeitas para se alcançar uma verdadeira inclusão, nomeadamente a necessidade de apoio aos pais da criança com PEA, “a necessidade de conhecer/perceber a limitação da criança” bem como “a necessidade de apoio a toda a comunidade educativa”, “necessidades de apoio às famílias e as crianças com PEA” e, por último a “necessidade de assegurar o seu desenvolvimento”. Estes excertos

servem para mostrar a sua concordância com reservas relativamente a esta problemática:

*(...) “Sou a favor da inclusão de qualquer tipo, NEE, Multicultural ou seja do que for. Mas, para que haja uma verdadeira inclusão é necessário conhecer/perceber a limitação da criança para saber lidar com ela numa sala com muitas crianças. Por isso geralmente estas salas necessitam de ser adaptadas ao nível de recursos materiais e humanos, para poder acompanhar a criança com NEE e satisfazer as suas necessidades. Estou de acordo com a inclusão de crianças com NEE, se houver condições para que as crianças com NEE e as crianças com desenvolvimento típico poderem progredir da melhor forma” (...).*

Nos seus discursos ainda evidenciaram a sua “concordância” com a inclusão onde realçaram “a promoção de atitudes de aceitação da diferença”, como sendo um aspeto importante e com maior expressão. Desta forma os seguintes excertos vão ao encontro da perceção que demonstraram relativamente a inclusão:

*“ A inclusão é sempre importante tanto para a criança que é incluída como para as outras crianças porque, ambas aprendem umas com as outras a se relacionarem e a lidarem com a diferença. As crianças devem aprender a lidar com a diferença seja em que termos for: seja em crianças com NEE, seja cultural, para não haver preconceitos e estereótipos. Quanto mais novos aprenderem a lidar com isso, melhor adultos serão. Aprenderão que nem toda a gente é igual, não têm as mesmas capacidades características e estilo de vida”.*

Também foram referenciados como benefícios da inclusão “a promoção da socialização da criança” bem como o seu desenvolvimento, e ainda, a resposta às “expectativas da família” e a promoção de “interações entre as crianças”. Nestes excertos transcritos as educadoras evidenciaram a importância de trabalho de equipa:

*“O trabalho de equipa que se tem desenvolvido ao longo destes anos, permitiu que a criança com desenvolver competências ao nível da socialização, autonomia e da linguagem. Desta forma, a inclusão responde e favorece o desenvolvimento da criança com PE A, no J.I.”*

Na “Concordância Atribuída à família” as educadoras sublinham que, o processo de inclusão está a ser bem-sucedido no JI, uma vez que, “as famílias concordam com a

inclusão no JI” e, a “inclusão favorece o desenvolvimento da criança”. Relativamente a esta questão transcrevemos este excerto para demonstrar a concordância da família com a inclusão da criança com PEA:

“... O meu filho demonstra grandes melhorias em termos da socialização, autonomia e linguagem. Penso que, foi uma decisão acertada a inclusão no J.I.”

## 1.2– Fatores Facilitadores da Inclusão

Tabela 5: Tema; categoria; subcategoria das entrevistas das duas Educadoras - frequência Absoluta e frequência relativa.

Tema	Categoria	Subcategoria	Freq. A. total	Freq. R.
Fatores facilitadores da inclusão	Características do grupo de crianças	Necessidade de um grupo mais calmo	2	3%
		Necessidade um grupo heterogéneo em termos de idades	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	
	Características/org anização do contexto de sala no JI	Necessidade de reduzir o número de crianças por sala	2	6%
		Necessidade de apoio de assistentes operacionais na sala	1	
		Necessidade de envolver os pares no processo de inclusão.	3	
		<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	
	Necessidade recursos humanos e materiais	Recursos humanos especializados	2	4%
		Materiais adaptados	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	
	Necessidade de Informação e formação específica	Informação específica sobre a criança com PEA	8	20%
		Importância da informação da família	3	
		Formação específica dos profissionais da educação	2	
		Necessidade de uma adequada comunicação entre a família e JI	2	
		Necessidade do professor/educador avaliar a criança no início do ano e informar aos pais	2	

		Necessidade de a educadora informar sobre a evolução/progressos da criança com NEE.	1	
		Necessidade dos pares informar os pais sobre o processo de inclusão da criança com NEE.	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>19</b>	
	Diversidade de apoios ao professor /educador	Apoio da equipa da intervenção precoce no processo de inclusão.	6	<b>17%</b>
		Apoio dos pais da criança com PEA	1	
		Apoio das crianças na inclusão da criança com PEA	3	
		Apoio de toda a comunidade educativa	6	
		<b>Subtotal</b>	<b>16</b>	
	Trabalho de Equipa	Promove a comunicação entre JI e a família	4	<b>14%</b>
		Promove a definição conjunta de estratégias de intervenção	4	
		Garante o desenvolvimento de competências da criança com PEA.	1	
		Promove a inclusão da criança com PEA	2	
		Permite superar/resolver dificuldades	1	
		Promove a interação entre os diferentes intervenientes.	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	
	Tipo de interação no contexto de sala de JI	Relação/interação entre a criança com PEA e adultos torna o percurso de inclusão mais fácil	5	<b>10%</b>
		Relação/interação de ajuda e partilha entre os pares	4	
		<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	
	Apoios especializados frequentes à criança	Necessidade de apoio da EIP no contexto de sala de JI	1	<b>2%</b>
		Necessidade de apoio da terapeuta da fala no contexto de sala	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	
	Cultura de apoio e colaboração entre todos.	A relação pedagógica da educadora e da auxiliar facilita a inclusão.	1	<b>24%</b>
		As crianças e os adultos ajudam ao nível da linguagem/Comunicação	1	
		Apoio da educadora ao nível da locomoção	1	

		Colaboração da família da criança com PEA	4	
		Apoio de outros técnicos á família.	5	
		Apoio dos técnicos da intervenção	3	
		Apoio do professor/educador	6	
		Apoio das famílias das crianças do JI.	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>23</b>	
<b>Total</b>			<b>95</b>	<b>50%</b>

No tema “Fatores facilitadores da Inclusão”, as educadoras referiram como aspetos mais significativos as seguintes categorias: Cultura de apoio e colaboração entre todos, (24%); “Necessidade de Informação e formação específica, (20%) ”; “Diversidade de apoios ao professor /educador, (17%); “Trabalho de Equipa, (14%) ” e ainda Tipo de interação no contexto de sala de JI, (10%). Este resultado é evidenciado nas respostas das educadoras nos excertos transcritos:

*“ ... a comunicação que o JI (educadora) estabelece com a família torna-se num fator facilitador da inclusão na medida em que promove uma relação de confiança, permitindo uma maior interação. Por outro lado, o trabalho desenvolvido entre a Educadora de Intervenção Precoce, a Educadora da sala, Terapeuta da fala e outros técnicos que acompanham a criança ajuda a desenvolver estratégias de intervenção para a criança. Também o desenvolvimento de uma relação de confiança e segurança entre os adultos da sala e a criança com PEA, a relação destas crianças com as outras crianças num clima de ajuda, partilha pode facilitar a inclusão destas crianças”.*

Relativamente à cultura de apoio e colaboração entre todos, as educadoras sublinharam a importância do apoio do professor/educador, do apoio de outros técnicos à família e a colaboração da família da criança com PEA. Para que tal aconteça há necessidade de informação e formação específica sobre a criança com PEA. Os resultados apresentados demonstraram também que tanto a formação específica dos profissionais de educação, como a adequada comunicação entre JI e a família facilitam a inclusão, na opinião das entrevistadas.

Quando referem a “Diversidade de apoios ao professor /educador” torna-se evidente que consideram importante o apoio da equipa de intervenção precoce no processo de inclusão, o apoio de toda a comunidade educativa, bem como o apoio dos pares na inclusão da criança com PEA. As educadoras entendem ainda que o “Trabalho de Equipa”, facilita a inclusão, na medida em que, promove a comunicação entre JI e a família, permite a definição conjunta de estratégias de intervenção e, conseqüentemente, promove a inclusão da criança com PEA no JI. Por outro lado, o tipo de interação no contexto de sala de JI constitui um fator facilitador pois, as relação/interação entre a criança com PEA e, relação/interação de ajuda e partilha entre os pares torna o percurso de inclusão mais fácil.

### 1.3 - Fatores Dificultadores da Inclusão

Tabela 6: Tema; categoria; subcategoria das entrevistas das duas Educadoras - frequência Absoluta e frequência relativa.

Tema	Categoria	Subcategoria	Freq. A. Total	Freq. R.
Fatores dificultadores da inclusão	Falta de informação e de formação	A falta de informação dos profissionais.	2	18%
		A falta de recursos humanos especializados	5	
		<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	
	Falta de experiência de inclusão do Educador ER	Dificuldade em lidar com a criança com PEA	6	38%
		Dificuldade em lidar com os comportamentos da criança com PEA	6	
		Dificuldades em gerir um número elevado de crianças por sala	2	
		Dificuldades em gerir um grupo irrequieto de crianças.	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>15</b>	
	Intervenção de EE escassa e fora do contexto de sala	O tempo limitado de apoio de EE	2	13%
		A intervenção de EE fora do contexto de sala	2	
		Falta de apoio à criança com NEE.	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	
	Imagem negativa do professor/educa	Dificuldades na comunicação/linguagem	4	
Ausência de linguagem falada.		2		

	dor sobre a criança com PEA	Dificuldade na socialização	3	31%
		Dificuldades ao nível da locomoção	1	
		Falta de motivação	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>12</b>	
<b>Total</b>			<b>39</b>	<b>21%</b>

Nesta tabela apresentamos os resultados das entrevistas das educadoras quando se referem aos “Fatores dificultadores da Inclusão” assinalando como aspeto mais relevante a “Falta de experiência de inclusão do Educador ER (38%)”, que se verifica devido às dificuldades em lidar com a criança com PEA e com os seus comportamentos. Estas ideias das educadoras vão ao encontro da “Imagem negativa do professor/educador sobre a criança com PEA (31%)” que foi também evidente nas suas narrativas e que associam às dificuldades na linguagem/comunicação e na socialização da criança com PEA. As educadoras também referenciaram que a “Falta de informação e de formação; a “intervenção escassa da EE fora do contexto de sala” constituem fatores dificultadores, embora estes aspetos sejam referidos com menor frequência no seu discurso. Ao transcrevermos estes excertos verificamos que, as suas respostas vão ao encontro das suas ideias em relação aos fatores dificultadores quando afirmaram:

*“Os fatores que dificultam a inclusão são sobretudo falta de informação e formação dos Profissionais que acompanham a criança, o número de crianças da sala que muitas das vezes é muito maior do que é exigido pela lei e o tempo de acompanhamento que é muito limitado”. Ainda responderam que, “A inclusão é um processo contínuo que, requer muito trabalho. Não tem sido fácil, porque é a primeira vez que trabalho com uma criança com PEA na sala. Tanto eu, como a auxiliar ficamos assustadas.*

## 2 – Apresentação de resultados das entrevistas da Professora de educação especial e da terapeuta da fala

Tabela 7: Temas, Categorias das entrevistas da Professora EE e da Terapeuta da Fala - frequência relativa.

TEMA	CATEGORIA	Freq. R.
Perceção sobre a inclusão	Concordância C/Inclusão	<b>26%</b>
	Concordância Atribuída a Comunidade Educativa	
	Concordância C/reservas	
	Discordância inicial sobre a inclusão no JI	
Facilitadores da inclusão	Informação / formação específica sobre PEA	<b>45%</b>
	Informação / formação específica sobre PEA	
	Intervenção adequada no contexto de sala	
	Trabalho de equipa	
	Conhecimento/perceção da família sobre as vantagens da inclusão	
	Realização de atividades diferenciadas	
	Interação entre os pares no contexto de sala	
	Imagem positiva sobre a criança com PEA	
Dificultadores da inclusão	Dificuldades dos Pais/Encarregados de Educação em lidar com as limitações da criança com PEA	<b>29%</b>
	Condições de trabalho/exercício profissional do professor/educador desadequadas	
	Condições de trabalho/exercício profissional do PEE desadequadas	
	Imagem negativa da criança com PEA	
	Falta de apoio às crianças com NEE e suas famílias	
	Falta de experiência do professor/educador	

Na tabela 7: os resultados demonstraram que, as entrevistadas ao responderem as perguntas sobre a perceção da inclusão no JI, enunciaram três temas: Perceção sobre

a inclusão (26%); Fatores Facilitadores da inclusão (45%); Fatores Dificultadores da inclusão (29%). Como é evidente, pela análise da frequência relativa, as docentes deram mais importância aos fatores que facilitam a inclusão de crianças com PEA.

## 2.1 - Perceção sobre a Inclusão

Tabela 8: Tema; categorias; subcategorias das entrevistas da Professora do EE e da Terapeuta da Fala - frequência absoluta e frequência relativa.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Freq. A T	Freq. R.	
Perceção sobre a inclusão	Concordância C/Inclusão	A inclusão está a decorrer bem.	4	63%	
		A inclusão promove a participação do aluno com NEE nas atividades.	2		
		A inclusão no JI é livre e prática	1		
		A inclusão deve ser feita sempre muito cedo.	4		
		A inclusão começa desde JI	6		
		A inclusão no JI responde as necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento.	2		
		A inclusão satisfaz as expectativas e necessidades da família	2		
		A inclusão é importante para as crianças, pais/encarregados de educação.	1		
		<b>Subtotal</b>	<b>22</b>		
	Concordância Atribuída a Comunidade Educativa	As famílias concordam com a inclusão no JI.	3	9%	
		<b>Subtotal</b>	<b>3</b>		
	Concordância C/reservas	A inclusão é morosa e muito burocrática.	1	17%	
		Inexistência de inclusão no 2º ciclo.	1		
		Os professores não concordam com adequações curriculares	2		
		Os professores alegam que os alunos necessitam estar atentos.	1		
		A inclusão é complicada para determinados Pais/encarregados de educação	1		
		<b>Subtotal</b>	<b>6</b>		
	Discordância inicial sobre a inclusão no JI	Desconhecimento da importância da inclusão no JI	2	11%	
		Insegurança face à prática educativa no JI	2		
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>		
	<b>Total</b>	<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>26%</b>

Nesta tabela os resultados mostram a concordância da docente e da terapeuta da fala face à inclusão (63%), sublinhando ambas que a inclusão deve começar desde cedo, no JI e considerando que o processo de inclusão está a ser bem- feito. Por outro lado, referem ainda que, responde às necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento, promovendo a participação do aluno com NEE nas atividades e satisfazendo as expectativas e necessidades da família. Estes excertos demonstram que a professora do EE e a terapeuta da fala evidenciaram a sua concordância com a inclusão:

*“A experiência que eu tenho é que a inclusão na sua essência vai afunilando ao longo dos anos de escolaridade. No pré-escolar e no 1º ciclo existe a chamada “Inclusão” de crianças com NEE. Mas, no 2º ciclo não existe propriamente inclusão de alunos com NEE. No 3º ciclo é ainda muito pior pois existem professores que alegam que não é necessário as adequações curriculares de acordo com a legislação, que é necessário que os alunos estejam atentos”.*

A docente e terapeuta da fala ainda manifestaram a sua concordância com reservas face à inclusão, sobretudo porque é um processo moroso e muito burocrático e, porque os professores não concordam com as adequações curriculares e a inclusão é complicada para determinados pais e encarregados de educação. Transcrevemos estes excertos que exemplificam a concordância com reservas, em que, referiram:

*“O processo de inclusão de crianças com NEE através do serviço público nacional é um processo moroso e muito burocrático, e talvez até muito complicado para determinados pais/encarregados de educação. A inclusão das crianças com NEE é muito importante para as próprias crianças no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de muitas capacidades através dos pares, e por isso é importante que esta inclusão seja feita cada vez mais cedo”.*

Ainda manifestaram embora com pouca expressão, discordância face à inclusão, o que justificam pelo desconhecimento da importância da inclusão no JI e pela insegurança que experimentam na prática educativa, que, exemplificamos através dos seguintes excertos:

*“A inclusão é muito importante desde o JI. Acho que as pessoas não têm noção disso. Eu também antigamente também não tinha noção da importância do JI. Como a minha*

formação de base é o 3º ciclo pensava que, era eu que tinha “Matérias para os meus alunos”. Quando me destacaram para acompanhar crianças no JI, disse: “- o que vou fazer no JI”. Mais tarde é que percebi que JI é muito importante, pois aí é que se começa a construir os alicerces para educação de uma criança”.

## 2.2– Tema Fatores Facilitadores da Inclusão

Tabela 9: Tema; categorias; Subcategorias das entrevistas da Professora do EE e da Terapeuta da Fala - frequência Absoluta e frequência relativa

Tema	Categoria	Subcategoria	Freq. A. Total	Freq. R.
Fatores Facilitadores da inclusão	Informação / formação específica sobre PEA	Informação específica sobre a criança com PEA	2	21%
		Informação específica sobre a criança com NEE a todas as famílias	4	
		Troca de informação entre a equipa multidisciplinar.	3	
		Troca de informação específica entre a Terapeuta da fala e a Família foi relevante em todo o processo	3	
		Apoio em termos de formação específica dos profissionais.	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	
	Intervenção adequada no contexto de sala	Redução de número de alunos c/NEE por sala	2	17%
		Necessidade de o PEE ter mais tempo de intervenção com crianças com NEE	1	
		Necessidade de o PEE intervir no contexto de sala	3	
		Necessidade de articulação entre o PEE, a Educadora e outros técnicos.	1	
		Necessidade de tempo para o professor do regular/gerir o grupo/turma e as necessidades do aluno com NEE	1	
		Necessidade professor/educador ter uma atitude aberta e disponível	2	
	<b>Subtotal</b>	<b>10</b>		
	Trabalho de equipa	A interação entre o professor/educador, a equipa multidisciplinar e a família ajudaram a superar as dificuldades.	5	24%
		Necessidade de a família participar no processo de inclusão	5	

		Apoio das famílias da criança com PEA à toda a equipa multidisciplinar.	5	
		<b>Subtotal</b>	<b>15</b>	
	Conhecimento/percepção da família sobre as vantagens da inclusão	A família procura informação sobre a criança com PEA	4	11%
		A família conhece as vantagens da inclusão da criança com PEA	3	
		<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	
	Realização de atividades diferenciadas	Atividades que abrangem todas as crianças da sala permitem que as crianças com NEE se sintam incluídas.	1	13%
		Atividades diferenciadas para atingir os mesmos objetivos	1	
		Atividades extracurriculares adaptadas	1	
		Atividades adaptadas às crianças com PEA	3	
		Atividades a realizar em casa para estimular a criança com PEA	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	
	Interação entre os pares no contexto de sala	A interação entre os pares no contexto de sala proporciona aprendizagens e evolução de capacidades adaptadas.	3	11%
		A interação entre os pares permite vantagens para crianças sem deficiência	4	
		<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	
	Imagem positiva sobre a criança com PEA	A aquisição e desenvolvimento das competências de cada criança são dependentes do seu ritmo	2	3%
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	
<b>Total</b>			<b>62</b>	<b>45%</b>

Nesta tabela podemos verificar que, relativamente ao tema “Fatores facilitadores da Inclusão”, a docente e a terapeuta responderam sobre os fatores que favorecem a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com PEA no JI. Nomearam “O Trabalho de equipa” como o fator de maior relevância (24%). Os resultados revelaram que a interação entre o professor/educador, a equipa multidisciplinar e a família ajudaram a superar as dificuldades. Existe necessidade de a família participar no processo de inclusão e de desenvolver processos de apoio/colaboração das famílias da criança com PEA a toda a equipa multidisciplinar. No discurso destas participantes no estudo a “Intervenção adequada no contexto de sala”, a realização de atividades diferenciadas e o conhecimento/percepção da família sobre as vantagens da inclusão e Interação entre os pares no contexto de sala simultaneamente constituem também fatores facilitadores.

Estes resultados demonstram que a docente e a terapeuta da fala nos fatores facilitadores da inclusão, sublinham sobretudo o trabalho de equipa, a informação/formação específica sobre PEA e a intervenção adequada no contexto de sala. Contudo, não deixam de referir que outros fatores como a realização de atividades diferenciadas, o conhecimento por parte da família sobre as vantagens da inclusão e a interação entre os pares no contexto de sala também favorecem a inclusão no JI. Verificamos que essa ideia está explícita nestes excertos:

*“A troca de informação entre toda a equipa multidisciplinar que acompanha a criança, como por exemplo: Terapeuta da Fala, Psicóloga/o, Terapeuta Ocupacional, Educadora de Infância, Educadora de Ensino Especial, Fisioterapeuta, o/a Encarregado/a de Educação e a família da criança favorecem a inclusão. A inclusão de um aluno com NEE significa tentar fazer com ele a mesma atividade que os outros alunos fazem mas, de forma diferente. Não é dar um trabalho diferenciado”.*

## 2.2 – Fatores Dificultadores da Inclusão

Tabela 10: Tema; categorias; Subcategorias das entrevistas da Professora do EE e da Terapeuta da - frequência Absoluta e frequência relativa.

Tema	Categoria	Subcategoria	Freq. A. Total	Freq. R.
Fatores Dificultadores da inclusão	Dificuldades dos Pais/Encarregados de Educação em lidar com as limitações da criança com PEA	Falta de disponibilidade financeira das famílias	1	13%
		Pouca receptividade da família face à utilização de estratégias em casa.	3	
		Dificuldades em mudar as rotinas familiares	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	
	Condições de trabalho/exercício o profissional do professor/educador desadequadas	Número excessivo de alunos com NEE por sala	1	22%
		Excesso de tarefas de natureza burocrática.	1	
		Falta de apoio ao professor/educador	3	
		Dificuldades da criança com PEA participar nas atividades.	4	
		<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	
	Condições de trabalho/exercício o profissional do PEE desadequadas	O tempo limitado de apoio de EE a cada aluno	1	18%
		Número excessivo de alunos por professor de EE	3	
		Dificuldades em dar resposta em cada caso específico	1	
		Intervenção de EE fora do contexto de sala	1	
		Falta de apoio ao PEE no processo de inclusão	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	

	Imagem negativa da criança com PEA	Dificuldades na socialização	4	20%
		Dificuldades na comunicação/linguagem	2	
		Dificuldades em perceber/aceitar padrões fora da rotina	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	
	Falta de apoio às crianças com NEE e suas famílias	A falta de troca de ideias e conhecimentos com as famílias.	1	22%
		A burocracia necessária para iniciar o processo.	1	
		Falta de apoio moral, psicológico e clínico às famílias	5	
		Falta de apoio adequado do estado às famílias.	1	
		Falta de apoio às crianças com NEE dentro dos agrupamentos de escolas.	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	
	Falta de experiência do professor/educador	Dificuldades em lidar com a criança com PEA	1	5%
		Necessidade de formação sobre PEA	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>29%</b>	

Relativamente aos “Fatores dificultadores da inclusão”, observamos que nas respostas das docentes existe uma certa ambivalência entre as “Condições de trabalho/exercício profissional do professor/educador que consideram desadequadas” e “a falta de apoio às crianças com NEE e suas famílias”. Transcrevemos estes excertos para mostrar como manifestam essa ambivalência:

*“As crianças com NEE necessitam de tempo para conseguirem superar as suas dificuldades por isso, o professor do regular precisa ter o seu tempo para ter disponibilidade não só para o aluno com NEE mas, também para os outros alunos. O professor da educação especial deve ter mais tempo e acompanhar mais os alunos com NEE. Por outro lado, as famílias muitas das vezes sofrem muito e necessitam desabafar. O problema acaba por afetar o núcleo familiar. Por isso, é importante estabelecer com a família uma relação de cumplicidade, para perceber o que se passa de facto com a criança não só na escola como no contexto familiar”.*

Outro fator dificultador apontado diz respeito à imagem negativa da criança com PEA. A condição de trabalho/exercício desadequado do professor/educador prende-se com a dificuldade da criança com PEA participar nas atividades, com a falta de apoio ao professor, e ainda devido a outros fatores apontados, como, o número excessivo de alunos com NEE por sala e o excesso de tarefas de natureza burocrática. A “Falta de apoio às crianças com NEE e suas famílias”, abrange a Falta de apoio moral, psicológico e clínico às famílias. As docentes também mencionaram outros fatores

com menos expressão como: as desadequadas condições de trabalho/exercício profissional do PEE, e as dificuldades dos Pais/Encarregados de Educação em lidar com as limitações da criança com PEA.

### 3 – Apresentação de resultados das entrevistas dos Encarregados de Educação da criança com PEA e das crianças com desenvolvimento típico

Tabela 11: Temas, categorias das entrevistas dos Encarregados de Educação da criança com PEA e de Três crianças com desenvolvimento típico - frequência relativa.

TEMA	CATEGORIA	Freq R.
Perceção da inclusão	Concordância	<b>49%</b>
	Concordância C/reservas	
	Discordância	
Facilitadores da inclusão	Conhecimento/perceção da família sobre a limitação da criança com PEA	<b>32%</b>
	Pesquisa de informação sobre PEA realizada pela família	
	Disponibilização de informação sobre a criança com PEA	
	Existência de recursos materiais e humanos	
	Apoio à família da criança com PEA	
	Colaboração entre JI equipa de apoio e família	
Dificultadores da inclusão	Desconhecimento sobre a problemática da criança com PEA	<b>19%</b>
	Características da criança com PEA	
	Falta de informação às famílias das crianças no JI	
	Acompanhamento inadequado dos profissionais	

Também os Encarregados de Educação das crianças que integravam o grupo se manifestaram sobre os temas em análise. Os resultados apresentados na tabela 11 demonstram a existência de concordância no discurso dos encarregados de Educação das crianças, o que vai ao encontro dos fatores facilitadores que também apresentam uma expressão significativa no seu discurso.

### 3.1 - Percepção sobre a Inclusão

Tabela 12: Temas, categorias, subcategorias frequência absoluta e frequência relativa das entrevistas dos Encarregados de Educação das crianças.

Tema	Categoria	Subcategoria	Freq. A. Total	Freq R.
Percepção sobre a Inclusão	Concordância C/reservas	Incluir para facilitar a socialização.	1	31%
		Incluir mas, assegurar o acompanhamento de todas as crianças.	2	
		Incluir para trazer benefícios para todas as crianças.	2	
		Condições inadequadas das salas.	1	
		A inclusão é um trabalho difícil.	2	
		A inclusão é um trabalho difícil que requer mais recursos.	2	
		Necessidades das educadoras desenvolverem estratégias para ajudar/apoiar estas crianças.	1	
		Necessidade de conhecer/perceber a limitação da criança com PEA.	4	
		A integração/inclusão do meu filho incentivada pelo médico de desenvolvimento	2	
		Integração/inclusão incentivada pelo Médico de Família	1	
		Integração por necessidade de convivência com outras crianças.	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>20</b>	
		Concordância	S/Explicitação	
	Existem mais vantagens que desvantagens na inclusão da criança com PEA.		1	
	A inclusão no JI tem vantagens para as crianças normais.		6	
	Permite as outras crianças lidar com a diferença.		5	
	Todas as crianças aprendem com a inclusão.		1	
	A inclusão responde as necessidades da criança com PEA e favorece o seu desenvolvimento.		4	
	Permite a integração das crianças com PEA no JI.		1	
	Permite melhorar a integração das crianças com PEA na sociedade.		1	
A criança com NEE desenvolve melhor com estímulos de outras crianças	2			
A criança com PEA melhorou a socialização e relação com os outros	4			
A criança com PEA melhorou ao nível da linguagem/comunicação	3			
A criança com PEA melhorou ao nível da autonomia.	3			
A inclusão está a decorrer bem.	4			

		A inclusão tem vantagens para as crianças com PEA	3	
		Existe um esforço da equipa no sentido de melhorar a inclusão.	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>42</b>	
	Discordância	S/Explicitação	1	4%
		Acompanhamento inadequado das crianças com PEA pelos profissionais.	1	
		Falta de profissionais com formação específica no acompanhamento destas crianças.	1	
	<b>Subtotal</b>	<b>3</b>		
<b>Total</b>		<b>65</b>	<b>49%</b>	

O discurso dos encarregados de Educação das crianças relativamente ao tema “Perceção sobre a inclusão” recaiu maioritariamente na “Concordância” com a inclusão (65%). Esta concordância é porque “A inclusão no JI tem vantagens para as crianças normais”, “Permite as outras crianças lidar com a diferença”, “A inclusão responde as necessidades da criança com PEA e favorece o seu desenvolvimento; A criança com PEA melhorou a socialização e relação com os outros; A inclusão está a decorrer bem. As entrevistadas ainda mencionaram que “A criança com PEA melhorou ao nível da linguagem/comunicação”; “A criança com PEA melhorou ao nível da autonomia”; A inclusão tem vantagens para as crianças com PEA. Esta ideia encontra-se ilustrada nos excertos que transcrevemos da entrevista da encarregada de educação da criança com PEA sobre a inclusão:

*“A inclusão do meu filho está a decorrer muito bem. O meu filho foi recebido e tratado como qualquer criança. Sinto que gosta de estar no J.I. Existe um esforço por parte da equipa que acompanha o meu filho, no sentido de melhorar esta inclusão”.*

Os resultados demonstraram que, os encarregados de educação, embora evidenciem concordância com inclusão também referiram a sua concordância c/reservas (31%), dando relevância à “Necessidade de conhecer/perceber a limitação da criança com PEA”. Estes excertos das narrativas dos encarregados de educação servem para demonstrar as suas perceções, sobre a inclusão:

*“Em minha opinião não acho mal, mas, é um trabalho muito difícil. Uma criança com NEE requer mais cuidados em todos os níveis. Por isso, uma sala com muitas crianças e que também inclui uma criança com NEE necessita de mais recursos quer materiais como humanos, para colmatar as dificuldades”.* As respostas demonstraram

a concordância dos encarregados de Educação quando a inclusão satisfaz as necessidades das diferentes problemáticas que a criança pode apresentar: a inclusão é um trabalho difícil que requer mais recursos. É necessário que as educadoras desenvolvam estratégias para ajudar/apoiar estas crianças na sua socialização e no acompanhamento de todas as crianças. Importa Incluir para trazer benefícios para todas as crianças.

A “discordância com a inclusão” foi referenciada por alguns encarregados de educação que consideraram o acompanhamento realizado pelos profissionais às crianças com PEA inadequado, sublinhando ainda a falta de profissionais com formação específica para o acompanhamento destas crianças. “As Educadoras devem conhecer os recursos que têm e adaptarem-se a realidade de cada criança com NEE. O Jardim de Infância deverá apostar mais na formação dos Educadores e num trabalho em colaboração com a educação especial”.

### 3.2 – Tema Fatores Facilitadores da Inclusão

Tabela 13: Tema: Fatores facilitadores da Inclusão; categoria; Subcategoria e frequência Absoluta e frequência relativa das entrevistas dos Encarregados de Educação das crianças.

Tema	Categoria	Subcategoria	Freq. A. Total	Freq. R.
Facilitadores da inclusão	Conhecimento/percepção da família sobre a limitação da criança com PEA	Percepção precoce da família sobre as limitações da criança.	3	7%
		<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	
	Pesquisa de informação sobre PEA realizada pela família	Procura de informação sobre o problema da criança com PEA.	2	12%
		A informação obtida pela família através de consulta de livros e bibliografias.	1	
		A informação disponibilizada à família pela médica de família e de Desenvolvimento	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	
Disponibilização de informação sobre a	A informação disponibilizada à família pelas escolas	2		

	criança com PEA	Necessidade de disponibilizar mais informação às Educadoras e Auxiliares	1	7%
		<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	
	Existência de recursos materiais e humanos	Necessidade de recursos materiais.	1	24%
		Necessidade de recursos humanos	3	
		Necessidade de profissionais suficientes.	1	
		Necessidade de formação específica dos educadores.	4	
		Necessidade de profissionais com experiência em saber lidar com crianças com PEA	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>10</b>	
	Apoio à família da criança com PEA	Apoio de todos no processo de inclusão	4	33%
		Apoio de amigos	2	
		Apoio da minha família	4	
		Apoio da Educadora e Auxiliar de Ação Educativa.	4	
		<b>Subtotal</b>	<b>14</b>	
	Colaboração entre JI, equipa de apoio e famílias	Boa relação entre a família da criança com PEA e a Equipa que acompanha a criança	2	17%
		Necessidade de informação às famílias das crianças do JI.	2	
		Necessidade de conhecer/perceber a limitação da criança	1	
		Necessidade de trabalho de equipa entre EIER e PEE	1	
		Existência de menos burocracia no processo de inclusão.	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	
	<b>Total</b>		<b>42</b>	<b>32%</b>

Procuramos com este tema perceber quais são os fatores que favorecem a inclusão da criança com PEA no JI. Os resultados da análise de conteúdo demonstraram que os Encarregados de Educação privilegiam o apoio à família da criança com PEA (33%), como sendo o fator facilitador mais importante. Aqui se incluem os apoios dados a todos os intervenientes no processo de inclusão, o apoio às famílias e o apoio

ao Professor/Educador e à auxiliar de Ação Educativa. Para exemplificar estas ideias transcrevemos alguns excertos da entrevista:

*“...Pois muitas famílias sentem-se perdidas sem perceber o que se está a passar. Todos os apoios que receberem no início do processo, bem como outros que poderão surgir depois são necessários, para se conseguir incluir a criança com PEA da melhor forma numa escola. Por outro lado, os médicos de família e de desenvolvimento também tiveram um papel importante para que o meu filho pudesse ser acompanhado pela terapeuta da fala e professora de Educação especial. Outro apoio que considero também relevante em todo este processo foi do JI, sobretudo o apoio da Educadora da sala e da auxiliar de Ação Educativa”*

A “existência de recursos materiais e humanos “ (24%) é também referida pelos encarregados de Educação como fator que favorece a inclusão da criança com PEA. Neste âmbito, referem a necessidade de formação específica dos educadores, a necessidade de recursos humanos e materiais, e sublinham a importância de existirem profissionais suficientes e com experiência na intervenção com crianças com PEA. Nas suas respostas os encarregados de educação realçaram a ideia de necessidade de recursos humanos e matérias que está explícita nestes excertos da entrevista:

*“...É necessário dar mais informação/formação as Educadoras e Auxiliares para poderem estar preparadas. Não é fácil trabalhar numa sala com muitas crianças tendo uma criança que necessita de cuidados de diferentes ordens. Por isso, também será necessário um número suficiente de pessoas para apoiar estas crianças”.*

Os encarregados de educação revelaram nas respostas que, a “Colaboração entre JI, equipa de apoio e famílias” é um fator facilitador da inclusão envolvendo assim uma boa relação entre a família da criança com PEA e a Equipa que a acompanha e necessidade de informação às famílias das crianças do JI. Os seguintes excertos serve para exemplificar as ideias anteriormente referidas, pelos encarregados de educação.

*“Todas as escolas deveriam disponibilizar mais informações às famílias da criança incluída bem como às outras famílias. Tenho uma boa relação com todos os profissionais que acompanham o meu filho e penso que estão a fazer um bom trabalho porque como disse, o meu filho está cada vez a melhorar”.*

Na análise de conteúdo das entrevistas outras categorias emergiram nos discursos dos encarregados de Educação: Pesquisa de informação sobre PEA realizada pela família (12%); Conhecimento/percepção da família sobre a limitação da criança com PEA; Disponibilização de informação sobre a criança com PEA, ambas com 7% de frequência relativa. Podemos verificar, que essas ideias estão referenciadas nestes excertos das entrevistas dos encarregados que educação, os quais transcrevemos:

*“... Depois da avaliação na consulta de desenvolvimento veio à confirmação de que, se tratava de Autismo. Comecei então a procurar todo o tipo de informação para perceber este problema. Por outro lado, informações que fui obtendo através de leituras de vários livros e “sites na Internet” alusivos ao Autismo, ajudaram-me a perceber os passos, que poderíamos dar, para pedir subsídios/ajuda do estado, relativamente ao problema do meu filho”.*

### 3.3– Fatores Dificultadores da Inclusão

Tabela 14: Tema: Fatores dificultadores da Inclusão; categoria; Subcategoria e frequência Absoluta e frequência relativa das entrevistas dos Encarregados de Educação das crianças.

Tema	Categoria	Subcategoria	Freq. A. total	Freq. R.
Dificultadores da inclusão	Desconhecimento sobre a problemática da criança com PEA	Falta conhecimento/percepção sobre a limitação da criança com PEA	3	19%
		Imagem negativa sobre a criança com PEA.	2	
		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	
	Características da criança com PEA	Dificuldades na socialização	7	46%
		Dificuldades na comunicação	2	
		Dificuldades na concentração.	2	
		Comportamentos repetitivos da criança com PEA	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>12</b>	

	Falta de informação às famílias das crianças no JI	Falta de informação à família da criança com PEA	2	<b>19%</b>
		Falta de troca de informação entre as famílias e JI.	3	
		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	
	Acompanhamento inadequado dos profissionais	Existência de um número excessivo de crianças por sala.	1	<b>16%</b>
		Falta de profissionais com formação para acompanharem crianças com NEE	2	
		Falta de materiais adequados na sala	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>19%</b>	

No tema “Fatores dificultadores da Inclusão”, os Encarregados de Educação enfatizaram as características da criança com PEA (46%), tendo referido ainda o desconhecimento sobre a problemática da criança com PEA, a falta de informação às famílias das crianças no JI, e o acompanhamento inadequado dos profissionais (16%). Para ilustrar estes resultados transcrevemos alguns excertos da entrevista dos encarregados de educação:

*“... Para facilitar a inclusão deve-se em primeiro lugar conhecer melhor o problema da criança para saber se é necessário diferentes tipos de materiais ou maneiras de trabalhar. “... Todas as escolas deveriam disponibilizar mais informações às famílias da criança incluída bem como às outras famílias. No entanto, podem existir desvantagens quando o acompanhamento das crianças com autismo, não está a ser feito de forma adequada, como por exemplo, por falta de profissionais com formação para estes casos”.*

Relativamente às características da criança com PEA que apresenta maior expressão, os encarregados de educação referiram que as “Dificuldades na socialização” representam a maior dificuldade na inclusão, embora existam outros dificultadores de menor relevância como as “Dificuldades na comunicação” e as “Dificuldades na concentração”.

Os resultados evidenciam a existência de uma ambivalência entre o “Desconhecimento sobre a problemática da criança com PEA” e a “Falta de informação às famílias das crianças no JI”. Os encarregados de educação enfatizam que, estes fatores dificultadores têm simultaneamente a ver com a “Falta de conhecimento/perceção sobre a limitação da criança com PEA” e a “Falta de informação entre as famílias e JI”. Ainda responderam que outro fator, de menor relevância podem dificultar a inclusão da criança com PEA no JI: “o acompanhamento inadequado dos profissionais”, que se manifesta através da “falta de profissionais com formação para acompanhar crianças com NEE”.

#### **4 - Apresentação de resultados das observações**

Neste estudo de caso, entendemos que seria pertinente utilizar variadas fontes na recolha de dados, para além da entrevista, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas nos contextos educativos onde está inserida a criança com PEA. Segundo Creswell, (1998, p. 61), “o estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto. A observação da criança com PEA no contexto educativo (sala de ER, sala de apoio EE) constituiu uma das técnicas de recolha de dados, pois como refere Rodrigues (2001, p. 66), “qualquer que seja o caminho selecionado pelo investigador, a observação é um procedimento de base”.

##### **4.1 - Comportamentos de interação do aluno A (aluno com PEA) e dos pares nas seis observações**

Tabela 15: Síntese dos comportamentos de interação do aluno A e dos pares nas seis observações. Obs. Os registos dos comportamentos de interação dos pares “vermelhos”.

Comportamentos		Intenção comunicativa	Observações						Total
Categoria	Subcategoria		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Focar o olhar	Olha/observa para a professora	Prestar atenção	2				1		3
	Olha/observa para as fichas	Prestar atenção	3						3
	Olhar/observar outras crianças	Prestar atenção			2	1	1 - 1		5
		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>		<b>11</b>
	Observar.	Revela curiosidade	2				2	1	5
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>				<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
		<b>Total</b>	<b>7</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>16</b>
Expressões faciais	O A sorri.	Manifesta agrado	1	1	3	3			8
	O A chora.	Manifesta desagrado			1				1
		<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>			<b>9</b>
Gestos naturais	Brinca com as mãos.		1	1					2
		<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>					<b>2</b>
Imitar Imitar	Repetir a frase.	Responder a solicitação da professora EE.	2	2					4
		<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>					<b>4</b>
Cantar	Cantaram a canção de bom dia.	Cumprimentar			1				1
Brincar/interação com os pares	O aluno brincava com as duas crianças ao seu lado.	Revela vontade de interagir com os pares.			1				1
Movimentos durante a atividade	Entrar/sentar	Interesse na atividade.					3	2	5
	Correr para os lugares.	Interesse na atividade.					1		1
		<b>Subtotal</b>					<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
	Levantar-se e sentar-se na cadeira durante a atividade.	Revela falta de atenção	1						1
	Correr afastado á volta da cadeira.	Revela falta de atenção				4			4
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>			<b>4</b>			<b>5</b>
	Levantar-se com o prato na mão.	Arrumar a loiça.					2	2	4
		<b>Subtotal</b>					<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	Levantar-se e dirige-se á porta.	Revela vontade de sair.		1					1
		<b>Subtotal</b>		<b>1</b>					<b>1</b>
Correr para a sala.	Demonstra que a atividade terminou.		1					1	
Sair do refeitório.	Demonstra que a atividade					1		1	

Movimentos durante a atividade		terminou.								
	Dirigir-se á casa de banho.	Demonstra que a atividade terminou.							1	1
		<b>Subtotal</b>		<b>1</b>			<b>1</b>		<b>1</b>	<b>3</b>
	Seguir com o prato na mão a educadora	Demonstra vontade de comer mais comida.							1	1
		<b>Subtotal</b>							<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>2</b>		<b>4</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	
Comportamentos na sala e no refeitório	Pegar no livro	Manifesta curiosidade	2							2
	Mexer nos materiais da professora	Manifesta curiosidade	1							1
	Pegar na caneta e fazer um desenho	Manifesta curiosidade		1						1
		<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>1</b>						<b>4</b>
	Pegar na colher e comer	Manifesta vontade de comer						4 -		8
		<b>Subtotal</b>						8		8
	Comer com ajuda	Manifesta necessidade de apoio						1		1
Comportamentos na sala e no refeitório	Comer com a mão	Manifesta necessidade de apoio						3		3
	Comer com a mão	<b>Subtotal</b>						<b>4</b>		<b>4</b>
	<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>1</b>			<b>12</b>		<b>16</b>	
Linguagem Verbal/Fala	Responder solicitações	Responder	8	8	1	1	1	3	17 e 6	
		<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	
	Utiliza frases curtas para expor sua ideia.	Comentar		4	4					8
	Outras crianças disseram que A perdeu.	Comentar				1				1
		<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>				<b>9</b>
	As crianças conversam umas com as outras	Revela vontade de comunicar						1	1	2
		<b>Subtotal</b>						<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>			<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	
Ausência de interação comunicativa	O aluno não diz nada	Ignora	3	6	4	1	9	5	28	
	<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	
Linguagem não-verbal	Dizer sim c/cabeça	Dizer sim	1	1	2			1	5	
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>			<b>1</b>	<b>5</b>	
	Dizer não c/cabeça	Dizer não	1				1		2	
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>				<b>1</b>		<b>2</b>	
	Ruídos estranhos	Fazer alguns ruídos			2				2	

		<b>Subtotal</b>			<b>2</b>			<b>2</b>	
<b>Total</b>			<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
Comportamento durante a atividade "Jogo das cadeiras"	As crianças ordenaram as cadeiras em círculo	Iniciar o jogo				1			1
	O primeiro grupo iniciou o jogo	Iniciar o jogo				1-1			2
		<b>Subtotal</b>				<b>3</b>			<b>3</b>
	As crianças foram saindo do jogo ao perderem as cadeiras	Sair do jogo				2 - 2			4
	<b>Subtotal</b>				<b>4</b>			<b>4</b>	
Comportamento durante a atividade "Jogo das cadeiras"	O aluno A não queria sair do jogo	Dificuldades em aceitar a derrota				3			3
		<b>Subtotal</b>				<b>3</b>			<b>3</b>
	As crianças corriam para as cadeiras para se sentarem	Vontade/desejo de ganhar				3			3
		<b>Subtotal</b>				<b>3</b>			<b>3</b>
<b>Total</b>						<b>13</b>			<b>13</b>

Na observação realizada na Instituição verificamos que a criança A, com PEA permanece mais tempo na sala do regular, onde realiza as atividades, acompanhada pelos pares, pela Educadora e Auxiliar de ação Educativa. No entanto, também recebe apoio da Professora de Educação Especial numa sala específica, onde permanece cerca de quarenta e cinco minutos, duas vezes por semana.

A sala do ensino regular é heterogénea, com 23 crianças de desenvolvimento típico e uma criança com PEA. No grupo existem algumas crianças muito irrequietas, pelo que a educadora estava constantemente a chamá-las atenção. A criança A desenvolve as mesmas atividades que os seus pares. Algumas vezes as atividades foram adaptadas às suas necessidades e comportamentos, para tal foram utilizadas diversas formas de informação, para motivar a criança.

Ao analisar os resultados da tabela 15 verificamos que, a criança A manifestou de forma significativa ausência de interação comunicativa. Por outro lado, foram notórias as dificuldades de concentração/motivação manifestadas pela criança A através sucessivos movimentos durante a execução das atividades como: levantar-se/sentarse no lugar, correr na sala, dirigir-se à porta, sair da sala. Também a tabela 15 explicita alguns comportamentos da criança A, na sala, no refeitório e na execução da atividade "Jogo das cadeiras", muito significativos. Embora por vezes a criança A tenha demonstrado curiosidade/vontade em participar nas atividades, necessita de apoio na aceitação e execução das mesmas.

A criança A utiliza mais o “Focar o olhar” do que a linguagem oral/fala para comunicar com as docentes e os pares. Comunica também através da linguagem verbal e não-verbal, de forma menos significativa. Utiliza palavras soltas ou frases muito curtas, demonstrando muitas fragilidades na construção de frases e no uso de vocabulário variado.

Durante a observação constatamos que as docentes utilizavam algumas estratégias para incentivar e motivar a criança ao nível da linguagem/comunicação: utilização constante de linguagem verbal na execução das atividades (comentar, responder, fazer pedidos, construir frases por repetição ou através de visualização de imagens, como iremos ilustrar com algumas frases transcritas: “A Professora disse: - Hoje, vamos trabalhar as emoções. Depois pergunta: - A, o que está na imagem. A professora: - O que está ela a fazer? A professora pergunta: - Para onde é que está a correr? Professora:- Olha bem para a cara dela e diz como é que ela está? A professora insiste: - Como é que está a menina?”

Verificamos a existência de escassa interação entre os pares (registadas a vermelho), sobretudo entre as crianças com desenvolvimento típico e a criança A com PEA. Embora, muitas crianças tenham manifestado interesse em ajudar, brincar com a criança com PEA, algumas limitavam-se a fazer queixas à educadora sobre os seus comportamentos.

De uma maneira geral a integração da criança na dinâmica da sala está a ser feita progressivamente de modo gradual. Neste jardim-de-infância, a criança com PEA está integrada no grupo de pares e participa em toda a dinâmica da sala, embora seja escassa a interação com pares.

#### 4.2 - Comportamentos das professoras promotores da interação comunicativa com o aluno nas seis observações

Tabela 16: Síntese dos comportamentos das professoras promotores da interação comunicativa com o aluno nas seis observações

Comportamentos		Intenção comunicativa	Observações						Total
Categoria	Subcategoria		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Focar o olhar	A Educadora observa o aluno.	Observar com atenção			1		3		4

		<b>Total</b>			<b>1</b>		<b>3</b>		<b>4</b>
Linguagem oral/Fala	Dizer boa tarde.	Cumprimentar	2	1	1				4
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>4</b>
	Fazer perguntas.	Perguntar	14	1	6	2	3	1	40
				4					
	A auxiliar pergunta	Perguntar					1	1	2
		<b>Subtotal</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>42</b>
	A educadora responde ao aluno.	Responder			1	1			2
		<b>Subtotal</b>			<b>1</b>	<b>1</b>			<b>2</b>
	A professora informa o aluno no decorrer da atividade.	Dar informação	4	1	5	4	5	2	32
				2					
	A auxiliar informa o aluno.	Dar informação					3	1	4
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>36</b>
A professora solicita/faz um pedido ao aluno.	Solicita para chamar a atenção do aluno.	5	3	6	3	5	2	24	
A auxiliar solicita/faz um pedido ao aluno.	Solicita para chamar a atenção do aluno.					2		2	
	<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	
<b>Total</b>		<b>25</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>114</b>	
Mostrar imagens ficha/ livro	A professora mostra imagens da ficha/livro	Chamar atenção do aluno	4					4	
	<b>Total</b>		<b>4</b>					<b>4</b>	
Expressões faciais	A professora sorri	Manifesta agrado	1					1	
	A professora faz careta e mostra.	Dar mais informação	1					1	
	<b>Total</b>		<b>2</b>					<b>2</b>	
Elogiar	A professora elogia o aluno	Motivar o aluno/reforço positivo	2					2	
	<b>Total</b>		<b>2</b>					<b>2</b>	
Interação comunicativa	A educadora aproxima-se do aluno.	Motivar o aluno			1		1	1	3
	A Educadora insistiu pegando-lhe na mão.	Motivar o aluno					1		1
	A Educadora trouxe uma colher e pôs a frente do A.	Motivar o aluno					1		1
	A Educadora foi á mesa do A.	Motivar o aluno					1		1
		<b>Subtotal</b>			<b>1</b>		<b>4</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
	A Educadora foi ajudar outras crianças.	Ajudar outras crianças					1		1
		<b>Subtotal</b>					<b>1</b>		<b>1</b>
<b>Total</b>				<b>1</b>		<b>5</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	

Pela análise da tabela 16 verifica-se que, tanto a educadora como a professora de educação especial adaptaram os seus comportamentos e atitudes de forma a favorecer as necessidades e comportamentos da criança com PEA. Embora não se tenham verificado mudanças significativas na dinâmica do grupo de pares e nas atividades, as docentes do ER e da EE privilegiam a linguagem/comunicação nas atividades desenvolvidas. De facto, constatamos durante todas as observações que, as docentes utilizaram com frequência a linguagem verbal/fala na execução das atividades para informar, perguntar, responder e estimular a criança na aquisição de competências nessa área. Existe nesse sentido um esforço das docentes em facilitar a interação comunicativa quer entre os pares, quer entre a criança com PEA e as docentes, no entanto usam sobretudo a linguagem oral.

As crianças da sala ER, independentemente das suas características e necessidades desenvolvem vivências e experiências em conjunto na mesma “comunidade educativa”. De facto, segundo Fenlom (2005, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), “A inclusão consubstancia-se pela participação ativa de todos os alunos com e sem NEE na mesma sala e na mesma escola”

## **CAPÍTULO VI - Discussão dos resultados**

Este estudo foi realizado num jardim-de-infância de uma Instituição de Solidariedade Social que tem como objetivo colmatar as dificuldades da população local, muitas das vezes com problemas de foro social, económico e até psicológicos.

A educação de crianças com PEA constitui um desafio para todos os profissionais de educação. A inclusão poderá ser uma “porta” para o desenvolvimento de conceções positivas na escola e na sociedade sobre as crianças com PEA.

Ao analisarmos os resultados das entrevistas, das observações, da análise documental e das informações resultantes da revisão bibliográfica procedemos à apresentação da discussão dos dados obtidos, tendo em conta os objetivos do estudo: Perceber quais as perspetivas da comunidade educativa sobre a inclusão de crianças com perturbação do espectro de autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância; Identificar/ conhecer as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI;

Identificar as expectativas dos Pais e dos Educadores relativamente ao desenvolvimento das crianças (PEA), no JI.

Relativamente ao primeiro objetivo, pela análise dos dados obtidos através das respostas das educadoras ER, concluímos que embora não tenham nenhuma formação adicional relativamente às crianças com NEE, mais especificamente às crianças com PEA, demonstraram uma perceção positiva sobre a inclusão destas crianças, nas salas do ensino regular, dando ênfase ao processo de inclusão desenvolvido no jardim-de-infância. Como se refere na Declaração de Salamanca, 1994 garantiu o acesso à frequência do ensino regular a todas as crianças independentemente da sua situação de deficiência, dando origem ao conceito de educação inclusiva. Esta declaração constitui um documento central na construção de uma escola inclusiva, abrangendo crianças e jovens com necessidades educativas especiais, nas estruturas regulares, englobando assim simultaneamente a educação especial e a educação regular. Refere, no capítulo 7º do Enquadramento da Ação que, “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994: p.11-12).”

No seu discurso as educadoras enfatizaram de modo expressivo os fatores facilitadores onde referiram aspetos mais significativos na promoção desta mesma inclusão, a saber: “ a cultura de apoio e colaboração entre todos”, “a necessidade de Informação e formação específica”; “a diversidade de apoios ao professor /educador; “ o trabalho de Equipa”, e ainda o tipo de interação no contexto de sala de JI”. No entanto, também mencionaram nos seus discursos, embora com menor expressão, os fatores que dificultam a inclusão, referindo como dificultador mais relevante a “Falta de experiência de inclusão do Professor/Educador”. Estes aspetos são igualmente focados por Correia, (2005); Stainback, (2006) quando referem que, a colocação dos alunos com NEE nas classes regulares pressupõe considerar um conjunto de fatores,

que podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão: os recursos/apoios humanos e materiais; os aspetos organizativos da escola e da sala de aula; o relacionamento entre o docente de EE e o professor do ER; a participação dos encarregados de educação; os apoios e atitudes dos serviços da comunidade; e, finalmente a formação dos professores.

As opiniões das educadoras vão ao encontro das opiniões reveladas nas entrevistas pela docente de educação especial e pela terapeuta da fala; estas duas técnicas nas suas narrativas também demonstraram concordar com a inclusão das crianças com PEA no JI e sublinharam alguns dos fatores que a facilitam. Consideraram que, o processo da inclusão deve começar muito cedo e a inclusão no JI está a ser bem-sucedida. Relativamente aos “Fatores facilitadores da Inclusão”, nomearam “O trabalho de equipa” como o fator de maior relevância. Ainda referiram que, a interação entre o professor/educador, a equipa multidisciplinar e a família ajudaram a superar as dificuldades.

Os resultados demonstram que, tanto as educadoras como a professora de educação especial e a terapeuta consideraram as “condições de trabalho/exercício profissional do professor/educador desadequadas” e “ a falta de apoio às crianças com NEE e suas famílias” e a “imagem negativa da criança com PEA, como fatores dificultadores. Já os resultados obtidos nas entrevistas dos encarregados de educação demonstraram também uma concordância com a inclusão por esta trazer vantagens tanto para as crianças “normais”, como para crianças com PEA pois aprendem sobretudo a lidar com a diferença. A inclusão responde as necessidades da criança com PEA e favorece o seu desenvolvimento. As investigações recentes sobre a temática de inclusão não levantam dúvidas dos seus benefícios para o desenvolvimento académico, social e emocional de todas as crianças (Correia, 2005; Grácio, Borralho et al., 2009; Rebocho, Saragoça et al., 2009), e para a criação de comunidades educativas que aceitam, respeitam e valorizam as diferenças individuais. Os encarregados de educação sublinharam ainda que o apoio à família da criança com PEA, constitui um dos fatores mais importante. Os resultados revelaram que, a “Colaboração entre JI, equipa de apoio e famílias” é um fator facilitador da inclusão envolvendo assim uma boa relação entre a família da criança com PEA e a Equipa que a acompanha e sublinhando assim a necessidade de informação às famílias das crianças do JI. A “existência de recursos materiais e humanos “ é também referida

pelos encarregados de Educação como fator que favorece a inclusão da criança com PEA. Nos resultados do estudo, os encarregados de educação sublinharam que as características da criança com PEA, o desconhecimento sobre a sua problemática, a falta de informação às famílias das crianças no JI, e o acompanhamento inadequado dos profissionais são fatores que dificultam a inclusão da criança com PEA no JI.

Perante estes resultados torna-se evidente que neste estudo todos os participantes demonstram uma concordância com a inclusão da criança com PEA no JI. Também mencionam a existência de barreiras que dificultam esta mesma inclusão. Estas barreiras referem-se sobretudo às características da criança com PEA que apresentam dificuldades ao nível da interação, da socialização e da comunicação e necessitam de apoios especializados, individualizados e permanentes. As escolas devem estar preparadas para responder as necessidades de todos os alunos, respeitando as suas diferenças e valorizando os seus saberes. Contudo, sabemos que na prática muitas das vezes não acontece, uma vez que como enunciaram nos resultados o professor/educador tem dificuldades na inclusão da criança com PEA, dado a imagem negativa que possui relativamente a esta perturbação de foro neurológico, porque carece de formação nessa área e também porque a escola não possui recursos humanos e materiais suficientes para responder as necessidades existentes.

Ao analisarmos os resultados apresentados nas observações efetuadas no JI concluímos que há coerência entre o discurso e a prática pedagógica das docentes, os mesmos vão ao encontro com os que constatamos nas entrevistas. O autismo sendo um distúrbio de desenvolvimento afeta o processo de aquisição de experiências nas crianças com PEA. Enquanto, as outras crianças aprendem espontaneamente, as crianças com PEA apresentam dificuldades na forma como aprendem. Necessitam de procedimentos de intervenção, como estratégias para compensar as suas dificuldades específicas. Na verdade, os ambientes estruturados, onde se utilizam diversas estratégias de forma sequenciada e persistente possibilitam o aumento das suas capacidades funcionais, a redução das suas limitações e dos comportamentos inadequados. Sendo assim, a sala do ensino regular torna-se num espaço aberto para trabalhar não só com a criança com PEA, mas também com outras crianças e na qual se pratica a inclusão. A interação social e a formação dos intervenientes no processo de inclusão tornam-se essenciais na modificação da sua evolução e do seu

prognóstico. As necessidades específicas da criança autista não serão apenas determinadas pelas suas dificuldades, mas, também pela forma como se organizam os contextos de aprendizagem.

Este JI aposta na inclusão das crianças com NEE. A comunidade educativa está empenhada na inclusão da criança com PEA tanto em termos pedagógicos como pessoais. Todos os profissionais que acompanham a criança com PEA têm enriquecido e partilhado as suas experiências pedagógicas, não só entre eles, como também entre as famílias das crianças do JI.

## **CAPÍTULO VII – Conclusões**

Este estudo teve como objetivos gerais: Conhecer as perspetivas da Comunidade Educativa sobre a inclusão de crianças com perturbação do espectro de autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância, conhecer/ caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI e Identificar as expectativas dos Pais e dos Educadores relativamente ao desenvolvimento das crianças (PEA). Tendo em conta estes objetivos e os resultados do estudo e a revisão bibliográfica apresentada pretendemos tecer algumas considerações finais que julgamos pertinentes.

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que abrange várias áreas e características e que variam de indivíduo para indivíduo. Apesar de várias respostas que têm sido satisfatórias, o seu diagnóstico, a sua etiologia bem como as investigações nesta área continuam a suscitar algumas dúvidas. Segundo Lima (2012), Pereira (2006a) e Santos e Sousa (2005), a PEA surge antes dos três anos de idade. A maioria das crianças começa a manifestar alterações no desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida. Em casos raros pode ocorrer depois dos dois anos de idade, mas sempre antes do terceiro ano de vida.

A criança A, com PEA apresenta características que se enquadram na perturbação do espectro do autismo, nomeadamente referentes DSM- V-TR, sendo as dificuldades ao nível da linguagem/comunicação as características mais constante, embora também manifestasse défices de atenção e na socialização.

Neste estudo de caso que se insere na metodologia qualitativa os dados foram recolhidos através de seguintes instrumentos: recolha documental, entrevistas semiestruturadas e observações naturalistas.

Ao analisarmos os resultados das entrevistas constatamos que, de uma maneira geral tanto as docentes, como os encarregados de educação concordam com a inclusão no JI. Nesse caso podemos referir que a Comunidade Educativa demonstra ter uma perceção positiva sobre a inclusão. No entanto, dado tratar-se da inclusão de uma criança com PEA torna-se necessário que a escola esteja preparada para responder às necessidades de aprendizagem destas crianças. Atualmente nas escolas e agrupamentos de escolas existem salas integradas no ambiente educativo, denominadas “Unidades de ensino Estrutura”, para promover inclusão nas turmas e na vida escolar, de alunos diagnosticados com PEA. Estas unidades são consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamentos de escolas (Gonçalves; Carvalho; Mota; Lobo; Correia; Monteiro; Soares & Miguel, 2008). Pretende-se, assim, que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, e conjuntamente com o grupo/turma, valorizando saberes e experiências de todos (Bronfenbrenner, 1979, cit. por, Sanches & Teodoro, 2006). Nesse caso, a utilização de modelos de intervenção, de acordo com a Academia Americana de Pediatria (AAP) torna-se importante para minimizar os défices existentes e maximizar as competências fortes das crianças: o modelo Teacch (Treatment and Education of Autistic and relate Communication handicapped Children) o programa DIR associada à Unidade da Primeira Infância, a metodologia ABA com um caracter particular. Para além destas, também existem outras terapias que são aplicadas de forma isolada: apoio psicopedagógico, apoio psicológico, terapia da fala, terapia ocupacional, integração sensorial, hipoterapia, musicoterapia, hidroterapia, etc. Todas estas metodologias de intervenção têm em comum a necessidade da presença e colaboração dos pais, como condição imprescindível para a sua efetivação e eficácia.

O Jardim de Infância onde foi realizado este estudo não dispõe de Unidade de Ensino Estruturado mas, existe uma sala de apoio, onde a criança com PEA recebe acompanhamento de Educação especial, quarenta e cinco minutos, duas vezes por semana. Ora, verificamos que embora, haja uma aceitação da inclusão desta criança, a permanência na sala do JI a tempo integral e participação da criança nas diversas atividades constituem dimensões que ainda não foram atingidas. Mesmo nas entrevistas as docentes do EE e ER evidenciaram nas suas respostas, o escasso tempo de acompanhamento de educação especial, assim como, o acompanhamento fora do contexto de sala ER, como dificultadores na inclusão da criança com PEA. A

legislação ao reconhecer que a inclusão destes alunos não significa apenas presença física mas, pressupõe a sua inserção em salas do ensino regular, aponta para a necessidade encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE moderadas e severas nas turmas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais (Correia, 2003).

Relativamente ao desenvolvimento do trabalho, nesta investigação consideramos que, por um lado, dado a pertinência do tema em estudo “Inclusão de uma criança com autismo no Jardim de Infância” tivemos sempre a consciência das limitações deste estudo, devido a falta de experiência do investigador e uma amostra não significativa. Por conseguinte, por se tratar de um estudo de caso, os resultados não poderão ser generalizados, podendo apenas equacionar-se a sua transferibilidade perante contextos e situações semelhantes.

Por fim não podemos deixar de frisar que este trabalho constitui no aspeto teórico/prático um valioso instrumento na aquisição de experiências e conhecimentos, não somente, na área da Inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo, mas também na prática de investigação na área da educação. Sublinhamos que, pretendemos que seja um contributo para o conhecimento científico na área de Perturbação do Espectro do Autismo, que futuramente poderão ser pertinentes, para perceber quais os fatores determinantes, no aumento da participação da criança, em diferentes contextos do JI, para que a inclusão seja efetiva.

Os estudos analisados, realizados no Reino Unido, sugerem mudanças na forma de perspetivar o processo de ensinar e de aprender, apontam para a pertinência de integrar todos os alunos nas rotinas existentes na sala de aula e identificam alguns conceitos e características de práticas inclusivas que, pela sua relevância, importa considerar. Madureira (2015, p.57).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbenyega, J. S., & Klibthong, S. (2012). *Transforming Selves for Inclusive Practice: Experiences of Early Childhood Preservice Teachers*. Australian Journal of Teacher Education, 37(5).
- Agbenyega, J. S., & Klibthong, S. (2015). *Transforming Thai Preschool Teachers' Knowledge on Inclusive Practice: A Collaborative Inquiry*. Australian Journal of Teacher Education, 40(7).
- Ainscow, M. (2000). *Necessidades Especiais em sala de aula, um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições Unesco.
- Ainscow, M.; Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, A. (2006). *A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. In David Rodrigues (org.). *Investigação em Educação Inclusiva Vol. 1*. FMH Edições.
- Bairrão, J.; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa. Editora: Conselho Nacional de Educação.
- Bandeira, C. L. (2012) – *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção*. LIDEL.
- Baptista, C. & Bosa, C. (2002). *Autismo e Educação. Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo (3ª ed.)*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora.

- Bosa, C. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1).
- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* revised edition.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Onofre, C. (2006). *Aprender a olhar para o outro: Inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso (p.6-21)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L., & Whaley, K. (Eds.). (2010). *Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center.
- Castro, H.; (2008/2009). *Perceção dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA*. Escola Superior De Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o Autismo*. Editorial Novembro.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In David Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Secretaria Regional de Educação e Cultura, Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2006). *A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In David Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva – Estamos a Fazer Progressos?* FMH Edições.
- Dinis, S. (2006). *Autismo, Uma Abordagem da Perspetiva Atual: Um Estudo de Caso*. Monografia. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações teses*. Porto. Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores – Pedagogia 2*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Farrel, P., & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive*. London: David Fulton Publishers.
- Ferreira A. P. & Madureira I. P. (2015). *Atas do II Encontro de Mestrado em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa - Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo no 1º Ciclo*.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Epistemologia e Sociedade. Lisboa. Instituto Piaget.
- Hewitt, S. (2005). *Compreender O Autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologias de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kron, M.; Serrano, A. e Afonso, J. 2014. *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Kronberg, R. (2003). *A inclusão em Escolas e Classes Regulares A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente*. In Luís Miranda Correia (org.). *Educação especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto. Porto Editora.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopéz, J. L. (2012). *Facilitadores de la inclusión*. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-187.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Madureira, I. (2017). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve Faro, 23-25 de fevereiro de 2017
- Magalhães, B. (2006). Introdução. In David Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva – Estamos a fazer Progressos*. FMH Edições.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mello, A. (2005). *Autismo. Guia Prático – 4º Edição*. São Paulo: AMA; Brasília: Corde.
- Ministério da Educação. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC. Ministério da Educação. Lisboa.

- Ministério da Educação. (2008). *Educação Especial* – Manual de Apoio à Prática. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Mem Martins. Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Estoril. Editora Cercica.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas*. *Da Investigação às Práticas*, Revista do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 5(2),126-143.
- OMS. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Organização Mundial de Saúde. Direção Geral de Saúde.
- Ozonoff, S; Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspectivas de Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pacheco, J. (2006). *Um Olhar Global sobre o Processo de Investigação*. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações teses*. Porto. Porto Editora.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de investigação em ciencias sociais*. (4ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. & Lima R. L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores (2011). Consultado a 10 de Agosto de 2017, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076004>> ISSN 0104-4060.pdf
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos No Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação – ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-15
- Silva, F. V. (2012) *A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves: revisão de Dissertações e projetos de investigação realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx. Da Investigação às Práticas, II (II)*. 3-7.
- Santos, M. (2010). *A Aplicação da CIF – CJ nos Programas Educativos Individualizados das Crianças da Creche e Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto. Porto.
- Simeonsson, R. J. & Ferreira, M. S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Sumário Executivo*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão. Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, C. (2008/2009). *O Espectro Do Autismo*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França.
- Vale, M. (2009). *Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): conceitos, preconceitos e paradigmas. Contributo de um constructo para o percurso real em meio natural de vida*. Acta Pediátrica Portuguesa. Sociedade Portuguesa de Psiquiatria.
- WANG, Margaret, Gordon PORTER & Mel. AINSCOW (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.5), 229-36.

**Legislação consultada:**

- Decreto-lei nº35/90 de 25 de janeiro – Consultado em 12 em 12 Agosto 2017: em <https://dre.tretas.org/dre/4481/decreto-lei-35-90-de-25-de-janeiro>.

Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto. Diário da república, nº193 – 1ªsérie A. Ministério da educação. Lisboa.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da república, nº4 – 1ª série. Ministério da educação. Lisboa.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1: Requerimento para autorização do estudo, no Jardim de Infância**

Maria Lassalett Fonseca

Rua D. Afonso II – Lote 5 - 2ºdto

1675 – 204 Pontinha

Exmº Sr. Presidente da Associação Unidos de Cabo Verde

Assunto: Pedido de autorização para contactos e recolha de dados.

No âmbito da frequência no Curso de Mestrado em Educação Especial no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa, a mestranda Maria de Lassalett Fonseca, vem por este meio solicitar a V. Ex.ª que se digne autorizar que entre em contacto com docentes, terapeuta da fala e Encarregados de educação de alguns alunos do Jardim de Infância “Unidinhos”, para realização de um estudo.

Tal pedido prende-se com a necessidade de observar uma criança com PEA em sala de aula, assim como entrevistar as educadoras do JI, a professora de educação especial, a terapeuta da fala, bem como os encarregados de educação da criança com PEA e de crianças com desenvolvimento típico, sendo este parte integrante de um trabalho de investigação que visa o estudo da inclusão de uma criança com PEA no JI.

Asseguramos o anonimato das informações recolhidas quer sobre os contextos quer sobre os intervenientes.

Sem outro assunto e com os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **ANEXO 2 – Termo de consentimento informado às docentes**

\_\_\_\_\_ declaro ter sido informada por Maria de Lassalett Fonseca a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende conhecer as perspetivas da Comunidade Educativa sobre a inclusão de uma criança com PEA, no Jardim de Infância, identificar as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes que trabalham com esta criança e conhecer as expectativas dos encarregados de educação e docentes relativamente ao seu desenvolvimento.

Na minha participação neste estudo envolve a autorização, para consultar o programa educativo individual da criança; fazer uma entrevista; observar as minhas práticas pedagógicas na inclusão da criança com PEA no jardim-de-infância.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **Anexo 3: Termo de consentimento informado ao encarregado de educação da criança com PEA**

Maria de Lassalett Fonseca, aluna da escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da realização do trabalho de Dissertação de Mestrado em Educação especial, sobre o tema: Inclusão de criança com Perturbação do Espectro do Autismo no JI, vem solicitar ao Encarregado de Educação da criança com PEA autorização para proceder à observação do seu educando em contexto de sala de aula. Garantimos que todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas quer sobre os contextos quer sobre os intervenientes serão assegurados.

A/O Encarregado(a) de Educação:

-----

O/A Aluno(a):

-----

Data-----/-----/-----

## **ANEXO 4: Termo de consentimento informado aos encarregados de educação das crianças**

Maria Lassalett Fonseca, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, vem informar que após contacto e consentimento da Direção e colaboração da Comunidade Educativa, no âmbito da realização do trabalho de dissertação de mestrado sobre a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo no JI, irá proceder à observação em contexto de sala de aula em dias a designar. A observação tem como objetivo compreender como se desenvolve a inclusão da criança com PEA na sala do ensino regular.

Assim sendo, será garantido todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas sobre o contexto e sobre todos os intervenientes.

Tomei conhecimento,

Assinatura do Encarregado(a) de Educação:

-----

Data:-----/-----/2016

## **ANEXO 5: Guião de entrevista às educadoras, à professora de educação especial e à terapeuta da fala**

## Guião da Entrevista às educadoras, à professora de educação especial e à terapeuta da fala

**Tema:** Inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA) no JI.

**Tipo:** semiestruturada.

**Entrevistados:** duas Educadoras, Terapeuta da fala, Professora de Intervenção Precoce.

**Objetivos:** conhecer as perspetivas da comunidade educativa sobre a inclusão de uma criança com perturbação do espectro de autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância; conhecer/ caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI; identificar as expectativas dos Pais e dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança (PEA).

**Local da realização da entrevista:** JI.

**Dia/Horário:** A definir pelos participantes.

Bloco Temático	Objetivos específicos	Formulário de Questões	Observações
<b>A</b> - Legitimação da entrevista e motivação	1 - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o trabalho que estamos a desenvolver.</li> <li>- Solicitar a colaboração da Comunidade Educativa, na medida em que as suas informações são importantes para o êxito do trabalho.</li> <li>- Informar a Comunidade Educativa que, posteriormente lhe será dado conhecimento dos resultados do trabalho.</li> <li>- Assegurar o carácter de confidencialidade e anonimato das informações prestadas.</li> <li>- Pedir para gravar a entrevista.</li> </ul>	5 min. Conversar informal.
<b>B</b> - Inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância	2 - Conhecer as perceções da Comunidade Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A inclusão de crianças com NEE não é um processo fácil e linear, requer muito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão ou Integração</li> <li>- Relações</li> </ul>

	<p>relativamente à inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância.</p> <p>3 - Na sua experiência de intervenção, quais as dificuldades que sentiu na inclusão desta criança no J.I? Como conseguiu superá-las?</p>	<p>trabalho. A legislação em Portugal aponta para a inclusão destas crianças desde o J.I.</p> <p>- Qual a sua opinião acerca de inclusão de crianças com NEE, no contexto Jardim de Infância?</p> <p>-Tendo em conta a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com NEE?</p> <p>- Que práticas e experiências o Jardim de Infância tem vindo a desenvolver em relação a inclusão de crianças com NEE?</p> <p>- Quais as vantagens da inclusão de crianças com NEE no contexto Jardim de Infância?</p> <p>i - No seu entender o que é necessário mudar no J.I. para promover a inclusão de crianças com NEE?</p>	<p>Educadores/criança.</p> <p>- Relações entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com NEE.</p> <p>-Facilidade ou dificuldade na Inclusão.</p> <p>- Relação com as famílias de crianças com NEE (próxima ou formal com as famílias).</p> <p>- Vantagens da inclusão no J.I.</p> <p>Medidas ou estratégias para promover a Inclusão.</p>
<p><b>C</b> - Inclusão de crianças com PEA</p>	<p>4 - Conhecer as perceções da Comunidade Educativa relativamente à inclusão de crianças com PEA.</p> <p>5 - Conhecer as expectativas dos Educadores relativamente ao desenvolvimento de crianças com PEA.</p>	<p>- Sabemos que tem experiência ou conhecimento da existência de crianças com PEA.</p> <p>- Como decorreu a inclusão da criança com PEA?</p> <p>I- Quais as estratégias que desenvolveu na inclusão desta criança que considera serem mais eficazes?</p> <p>- Como caracteriza as crianças com PEA em termos do comportamento e desenvolvimento?</p> <p>- Na sua experiência de intervenção, quais as dificuldades que sentiu</p>	<p>- Inclusão desta criança ou também relativa ao processo educativo:</p> <p>-Facilidade ou dificuldade na Inclusão.</p> <p>- Vantagens da inclusão no J.I.</p> <p>Medidas ou estratégias para promover a Inclusão.</p> <p>- Tipos de apoios necessários para uma verdadeira inclusão das crianças com PEA.</p>

	6 - Conhecer a relação de parceria entre a familiar e a Comunidade Educativa no processo Educativo destas crianças.	<p>na inclusão desta criança no J.I.? Como conseguiu superá-las?</p> <p>- Perante inclusão de crianças com PEA, que necessidade de apoio tem o professor?</p> <p>- Que apoio teve na inclusão de criança com PEA?</p> <p>r - Como caracteriza a relação que estabeleceu com a família de criança com PEA?</p>	<p>- Envolvimento nas atividades do Jardim.</p> <p>Se a relação entre a Comunidade Educativa e as famílias privilegia o desenvolvimento das crianças com PEA.</p>
<b>D - Agradecimento</b>	7 - Agradecer a colaboração na realização da entrevista	- Agradece-se a colaboração da Docente ou técnica.	Agradecimento à toda a Comunidade Educativa

**ANEXO 6: Guião de entrevista aos encarregados de educação da criança com PEA e das crianças com desenvolvimento típico**

## Guião de Entrevista aos encarregados de educação da criança com PEA e das crianças com desenvolvimento típico

**Tema:** Inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA), no JI.

**Tipo:** semiestruturada

**Entrevistados:** Pais (pai e mãe) da criança com perturbação do espectro do autismo (PEA).

**Objetivo geral:** conhecer as perspetivas dos Encarregados de Educação sobre a inclusão da criança com perturbação do espectro do autismo (PEA) e identificar as suas expectativas relativamente a esta inclusão.

**Local da realização da entrevista:** JI.

**Dia/Horário:** A definir pelos participantes.

Bloco Temático	Objetivos específicos	Formulário de Questões	Observações
<b>A</b> - Legitimação da entrevista e motivação	1-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o trabalho que estamos a desenvolver.</li> <li>- Pedir a colaboração dos Pais da criança com PEA, na medida em que as suas informações são importantes para o êxito do trabalho.</li> <li>- Informar os Pais da criança com PEA que, posteriormente lhe será dada conhecimento dos resultados do trabalho.</li> <li>-Assegurar o carácter de confidencialidade e anonimato das informações prestadas.</li> <li>- Pedir para gravar a entrevista.</li> </ul>	5 min. Conversar informal.
<b>B</b> - Inclusão de crianças com PEA	2 - Conhecer as perceções dos Pais	- Como ficou, a saber, que o seu filho	-Apenas relativas à inclusão destas

	<p>relativamente à inclusão de crianças com PEA.</p> <p>3 - Conhecer a relação estabelecida entre a familiar e a Comunidade Educativa no processo de inclusão das crianças com PEA no Jardim de Infância.</p>	<p>precisava de apoio educativo ao nível de Educação Especial?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A iniciativa de integrar a criança no Jardim de Infância foi uma decisão da família? Por que razão?</li> <li>- Como decorreu a inclusão do seu filho no J.I.?</li> <li>- Quais as dificuldades que sentiu na inclusão do seu filho?</li> <li>- Que tipo de apoios teve quando procurou incluir o seu filho no Jardim de Infância?</li> <li>- Que apoio considera serem fundamentais no processo da inclusão do seu filho?</li> </ul>	<p>crianças ou também relativas ao processo educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de apoios necessários para uma verdadeira inclusão das crianças com PEA.</li> <li>- Envolvimento nas atividades do Jardim.</li> </ul>
<p><b>C</b> - Expectativas dos Pais relativamente a Inclusão de crianças com PEA.</p>	<p>4 - Conhecer as expectativas dos Pais relativamente a inclusão de crianças com PEA no Jardim de Infância.</p> <p>5 - Perante a inclusão conhecer as necessidades de apoio por parte das famílias de crianças com PEA no JI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como caracteriza o seu filho em termos do desenvolvimento?</li> <li>- O que pensa sobre a inclusão do seu filho neste Jardim de Infância?</li> <li>- A inclusão no J.I. que vantagens têm para o seu filho?</li> <li>- Como caracteriza a relação estabelecida entre a família e o Jardim de Infância?</li> <li>- No processo de inclusão, de que</li> </ul>	<p>Se a relação entre a Comunidade Educativa e as famílias privilegia o desenvolvimento das crianças com PEA.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se o Jardim procura saber quais as necessidades da família e quais as expectativas da mesma.</li> <li>- Se sente que está envolvido no processo educativo do seu filho.</li> <li>- Se sente necessidade de privilegiar relações/interações</li> </ul>

		<p>apoios necessitam as famílias de crianças com PEA?</p> <p>- Sente que a inclusão no Jardim de Infância responde as necessidades do seu filho e favorece o seu desenvolvimento?</p> <p>- Que aspetos deverão ser melhorados no J.I. para facilitar a inclusão de crianças com PEA?</p>	<p>entre o Jardim de Infância e as famílias.</p> <p>- Se sente que as famílias têm necessidade de apoios.</p>
<b>D- Agradecimento</b>	6 - Agradecer a colaboração na realização da entrevista	- Agradecemos a colaboração dos encarregados de educação	Agradecer todos os encarregados de educação.

## **ANEXO 7: Entrevistas da Educadora I e II**

**Entrevista da Educadora I:**

**Dia 21 de Março 2016**

**Objetivos: Conhecer as perspetivas das Educadoras, da Professora do Ensino Especial e da Terapeuta da Fala sobre a inclusão de criança com perturbação do espectro do autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância; conhecer/caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI; identificar as expectativas dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança (PEA).**

**A inclusão de crianças com NEE não é um processo fácil e linear, requer muito trabalho. A legislação em Portugal aponta para a inclusão destas crianças desde o J.I.**

**- Qual a sua opinião acerca de inclusão de crianças com NEE, no contexto Jardim de Infância?**

Estou de acordo com a inclusão de crianças com NEE, se houver condições para que as crianças com NEE e as crianças com desenvolvimento típico possam progredir da melhor forma.

A inclusão é sempre importante tanto para a criança que é incluída como para as outras crianças porque, ambas aprendem umas com as outras a se relacionarem e a lidarem com a diferença. Mas, para que haja uma verdadeira inclusão é necessário conhecer/perceber a limitação da criança para saber lidar com ela numa sala com muitas crianças. Por isso geralmente estas salas necessitam de ser adaptadas ao nível de recursos materiais e humanos, para poder acompanhar a criança com NEE e satisfazer as suas necessidades.

**-Tendo em conta a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com NEE?**

Na minha perspetiva a comunicação que o JI (educadora) estabelece com a família torna-se num fator facilitador da inclusão na medida em que, promove uma relação de confiança, permitindo uma maior interação. Por outro lado, o trabalho desenvolvido entre a Educadora de Intervenção Precoce, a Educadora da sala, Terapeuta da fala e

outros técnicos, que acompanham a criança, ajuda a desenvolver estratégias de intervenção para a criança. Também, o desenvolvimento de uma relação de confiança e segurança entre os adultos da sala e a criança com PEA, a relação destas crianças com as outras crianças, num clima de ajuda e partilha, pode facilitar a inclusão destas crianças. Os fatores que dificultam a inclusão são sobretudo falta de informação e formação dos profissionais que acompanham a criança, o número de crianças da sala que muitas das vezes é muito maior do que é exigido pela lei e, o tempo de acompanhamento que é muito limitado.

**- Que práticas e experiências o Jardim de Infância tem vindo a desenvolver em relação a inclusão de crianças com NEE?**

O Jardim de Infância tem vindo ao longo dos anos a apostar na inclusão de crianças com NEE. Tem-se verificado maior interesse dos profissionais em perceber precocemente as necessidades da criança com NEE, para acompanhar e colmatar as dificuldades da criança. Outra experiência que o Jardim tem vindo a desenvolver é uma maior relação/interação com a criança e sua família, com a criança com NEE e os pares, criando uma relação de afetividade, confiança e segurança que permite partilhar informação pertinente tendo em conta a limitação da criança com NEE.

**- Quais as vantagens da inclusão de crianças com NEE no contexto Jardim de Infância?**

Existem vantagens tanto para as crianças com NEE, como para outras crianças, na medida em que, todos beneficiam com esta inclusão: as crianças com NEE têm oportunidade de interagir com outras crianças e, estas aprendem a conviver/relacionar com crianças com NEE, sem preconceitos e discriminações: partilhar o espaço, o material e, aprender a ser solidário com o próximo.

**No seu entender o que é necessário mudar no J.I. para promover a inclusão de crianças com NEE?**

Em primeiro lugar é necessário conhecer melhor o problema de cada criança com NEE. Uma melhor interação entre os intervenientes no processo de inclusão poderá facilitar a inclusão da criança com NEE. Mas, muitas das vezes esta intervenção não é

eficaz para promover a inclusão, sobretudo quando é feita fora do contexto de sala. É importante que toda e qualquer intervenção da educadora e dos outros técnicos sejam feitas no contexto de sala, onde a criança está incluída e, nunca fora dele como geralmente acontece. Apostar mais na informação/formação específica dos intervenientes, para poderem exercer melhor as suas funções, adaptando estratégias no acompanhamento destas crianças.

**Sabemos que tem conhecimento da existência PEA ou experiência com crianças com PEA.**

**- Como decorreu a inclusão da criança com PEA?**

Esta criança com PEA está no JI desde o ano letivo 2014/2015. A inclusão é um processo contínuo que, requer muito trabalho. Não tem sido fácil, porque é a primeira vez que trabalho com uma criança com PEA na sala. Tanto eu, como a auxiliar ficamos assustadas. Não sabíamos como lidar com os comportamentos da criança com PEA: tinha comportamentos repetitivos, como por exemplo repetia o que dizíamos quando falávamos com ela, não nos encarava, olhava sempre para o teto apontando o que via, como se quisesse contar alguma coisa no ar. A pior parte era a hora do repouso. Não deixava as outras crianças descansarem porque gritava muito e, abanava a cabeça de um lado para outro. A Auxiliar da sala uma vez sugeriu que a criança não fizesse o repouso, para não perturbar as outras crianças. Mas, depois de refletirmos sobre o caso, resolvemos manter a criança na sala a hora do repouso, porque entendemos que seria a melhor solução na inclusão desta criança. Depois, com o passar do tempo, com o apoio da Professora do Ensino Especial e a Terapeuta da Fala, a criança começou a adaptar-se um pouco mais, com as rotinas diárias. Este percurso foi-se tornando mais fácil, com o desenvolvimento de uma relação/interação entre a criança com PEA e os adultos da sala e, entre ela e outras crianças.

**- Quais as estratégias que desenvolveu na inclusão desta criança que considera serem mais eficazes?**

Esta criança com PEA estava a frequentar o JI pela primeira vez, então nada melhor do que ser muito bem acolhida.

A estratégia desenvolvida que, considero eficaz na inclusão da criança com PEA diz respeito a relação que, se desenvolveu entre ela e os adultos e, entre ela e outras

crianças, de modo a se sentir confiante e segura. Desenvolvemos ao longo deste percurso, relações/interações entre todos na sala, dando oportunidade e ajudando a criança com PEA a participar nas rotinas diárias, com as outras crianças.

**- Como caracteriza as crianças com PEA em termos do comportamento e desenvolvimento?**

Uma criança com PEA não encara o mundo da mesma maneira que outras crianças. Por isso, demonstra dificuldades na socialização e pode ter limitações ao nível da linguagem. Necessita de apoio e de muitos estímulos para melhorar as suas competências.

**Na sua experiência de intervenção, quais as dificuldades que sentiu na inclusão desta criança no JI? Como conseguiu superá-las?**

Como referi anteriormente, no início do percurso, nada foi fácil. Devido aos comportamentos que demonstrava era difícil perceber o que a criança queria e que estratégias deveríamos adotar. Gritava muito, queria contar tudo que via e repetia muita às palavras: Mãe, Pai, sempre que alguém lhe contrariasse.

Por outro lado não aceitava participar nas atividades da sala. Muitas das vezes era difícil motivá-la para o trabalho desenvolvido na sala. Ao longo do tempo com o desenvolvimento de relação/interações, esta a criança com PEA começou a participar melhor nas atividades, aceitar recomendações dos adultos.

**- Perante inclusão de crianças com PEA, que necessidade de apoio tem o professor/Educador?**

Perante a inclusão o Professor/Educador necessita de apoio, pois estamos sempre abertos a novas aprendizagens ao longo da vida. Como Professor/Educador necessitamos de apoio de outros técnicos, dos pais da criança com PEA para podermos acompanhar da melhor forma a criança com PEA. Penso que existe uma grande necessidade de informação/formação específica para os intervenientes no acompanhamento a criança com PEA, sobretudo como no meu caso, que estou a acompanhar uma criança com PEA pela primeira vez. Por outro lado e de acordo com cada caso (o grau de PEA pode variar), os profissionais poderão necessitar de mais recursos humanos ou materiais ao longo do seu trabalho.

### **Que apoio teve na inclusão de criança com PEA?**

Na inclusão da criança com PEA teve apoio da Comunidade Educativa: da Professora de Intervenção Precoce, Terapeuta da Fala, os Pais da criança com PEA e a Auxiliar de Ação Educativa e até das crianças, que aceitaram e ajudaram sempre esta criança. Todos sempre apoiaram o processo de inclusão, num clima de interajuda entre os intervenientes. Os Pais das crianças com desenvolvimento típico não tiveram um papel muito importante porque não se aperceberam bem da inclusão duma criança com este tipo de limitação no J.I.

### **- Qual a participação da família no processo de inclusão?**

A família (Os Pais) esteve sempre presente, no processo de inclusão da criança. Acompanham de forma ativa o desenvolvimento da criança: participaram na elaboração do PIIP, estão sempre presentes quando solicitados para qualquer atividade no J.I.

### **- Que tipo de relação o J.I. estabelece com as famílias das crianças com PEA?**

A relação com a família da criança com PEA foi sempre aberta, de confiança e segurança. Tive sempre em conta as sugestões e informações pertinentes da família assim como de outros intervenientes no processo.

### **- O que pensam as famílias sobre a inclusão destas crianças no Jardim de Infância?**

As famílias aceitam bem a inclusão da criança com PEA no JI. Algumas famílias não têm bem a perceção que a criança incluída tem PEA e o que isso significa. Mas, geralmente todas se disponibilizam a ajudar no que for preciso

### **Em que medida foram satisfeitas as expectativas e necessidades das famílias de crianças com PEA?**

Toda a comunidade educativa empenhou-se na inclusão desta criança. A família pensa que, a inclusão desta criança foi muito bem-sucedida. A mãe da criança afirma que, a criança demonstra grandes melhorias em termos da socialização, autonomia e linguagem. Pensa que, foi uma decisão acertada a inclusão desta criança no J.I.

Por isso, penso que foram satisfeitas as expectativas e necessidades das famílias de crianças com PEA.

**No processo de inclusão, de que apoios necessitam as famílias de crianças com PEA?**

Para as famílias também não é fácil lidar com um filho com PEA. Por isso necessitam de muito apoio nesse processo, sobretudo ao nível psicológico. Por outro lado, a informação específica parece ser importante para os Pais das crianças com PEA, no caso da criança com PEA da minha sala, foi preciso que a família se disponibilizasse a recolher informação através de diferentes fontes relativamente a PEA, para perceber o que estava a passar e poder agir para ajudar o seu filho.

**- Sente que a inclusão no Jardim de Infância responde as necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento?**

Sim. Pelos relatos da família, penso que estamos num bom caminho. A inclusão é um processo contínuo pelo que, continuamos a proporcionar á criança com PEA vivências e atividades para promover a sua inclusão. O trabalho de equipa que se tem desenvolvido ao longo destes anos, permitiu que a criança com desenvolver competências ao nível da socialização, autonomia e da linguagem. Desta forma, a inclusão responde e favorece o desenvolvimento da criança com PE A, no J.I.

### **Entrevista da Educadora II**

**Dia: 11 de Abril 2016**

**Objetivos: Conhecer as perspetivas das Educadoras, da Professora do Ensino Especial e da Terapeuta da Fala sobre a inclusão de criança com perturbação do espectro do autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância; conhecer/caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI; identificar as expectativas dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança (PEA).**

**A inclusão de crianças com NEE não é um processo fácil e linear, requer muito trabalho. A legislação em Portugal aponta para a inclusão destas crianças desde o J.I.**

**- Qual a sua opinião acerca de inclusão de crianças com NEE, no contexto Jardim de Infância?**

Acho que, as crianças devem aprender a lidar com a diferença seja em que termos for: seja em crianças com NEE, seja cultural, para não haver preconceitos e estereótipos. Quanto mais novos aprenderem a lidar com isso, melhor adultos serão. Aprenderão que, nem toda a gente é igual, não têm as mesmas capacidades, características e estilo de vida. Sou a favor da inclusão de qualquer tipo, NEE, Multicultural ou seja do que for.

**-Tendo em conta a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com NEE?**

Na minha experiência tem que ser acima de tudo uma sala preparada, não em termos de mobiliário, mas no que diz respeito ao grupo e equipa preparada. Claro que, não estamos sempre preparadas, temos sempre novidades, porque podem descrever a criança duma maneira, mas estamos sempre com expectativas. Em termos de grupo: com um grupo muito irrequieto é mais difícil a inclusão, porque o apoio à criança será mais reduzido. No caso de um grupo mais calmo, menos irrequieto, o apoio será maior. No que diz respeito a uma sala heterogénea, com crianças mais velhas para ajudar torna-se mais fácil.

Em termos de pessoal docente e não docente temos que ter uma auxiliar na sala. Se tivermos 25 crianças na sala com redução 5 crianças por cada criança com NEE, consegue-se trabalhar facilmente. Mas caso contrário é mais difícil. Também, depende muito da opção tomada pela Coordenação. A interação com a Educadora da Intervenção Precoce, com atividades programadas também é muito importante. Por outro lado, algumas crianças com limitações poderão necessitar de mais técnicos, como foi o caso duma criança que acompanhei com limitações ao nível cognitivo, fala e locomoção. O tempo para acompanhar a criança com NEE tornou-se muito reduzido porque tinha todo o grupo para acompanhar.

**- Que práticas e experiências o Jardim de Infância tem vindo a desenvolver em relação a inclusão de crianças com NEE?**

O JI tem vindo a incluir crianças com NEE todos os anos. No que diz respeito a este jardim, falando da minha sala, a criança que esteve incluída era ajudada por todos, era inclusive tratada como “o bebé da sala”. Aprendemos todos a tomar conta dela e a ajudar e, isso é importante. Através da interação com os profissionais da intervenção e com os pais das crianças com NEE, o JI tem desenvolvido práticas e experiências adequadas para cada caso em questão.

**- Quais as vantagens da inclusão de crianças com NEE no contexto Jardim de Infância?**

Existem vantagens para os colegas e para a própria criança: lidar com a diferença, partilhar, aprender a lidar com pessoas diferentes. Aprender que as pessoas com limitações precisam ser ajudadas e, não discriminadas. No caso da criança da minha sala, ela não comunicava no início, chorava muito quando queria alguma coisa mas, depois quando percebeu que todos o ajudavam quando necessitasse, passou a chorar menos, pegava na mão de qualquer pessoa (adulto ou criança), para indicar o que queria. Sabia que tinha ao seu lado alguém para o ajudar.

**No seu entender o que é necessário mudar no J.I. para promover a inclusão de crianças com NEE?**

Penso que, deverá haver maior interação entre os profissionais de Intervenção, não só com a Professora da Intervenção Precoce e da Terapeuta mas também, com o Médico de Desenvolvimento da criança, que faz a avaliação para despiste da limitação. Acho

que, existe uma falta de diálogo e informação entre os profissionais de intervenção. Por outro lado, os Pais destas crianças devem informar o JI da limitação da criança no ato da matrícula, para se poder iniciar de imediato a preparação do pessoal docente e não docente. A própria educadora ou a Coordenação deve fazer uma avaliação da criança logo no início do ano letivo e, falar com os Pais para conhecermos a criança previamente. Quanto mais cedo conhecermos a criança, melhor será, sobretudo se ela tiver dificuldades na comunicação/linguagem.

**Sabemos que tem conhecimento da existência de crianças com PEA ou experiência com estas crianças.**

**- Como decorreu a inclusão da criança com PEA?**

Do que conheço desta criança com PEA, penso que ela está envolvida nas rotinas e vivências do Jardim. Tem alguns comportamentos característicos do que ela tem mas, como disse está totalmente envolvida. Teve facilidade de ter um irmão no JI, um pilar que continuava o elo de ligação com a família. Não sei qual é a sua participação na sala porque não estou lá para ver, sou educadora de outra sala. Mas, ao nível do refeitório, recreio e saídas pedagógicas que consigo visualizar mais, penso que a inclusão está a decorrer da melhor forma.

**- Quais as estratégias que se desenvolveu na inclusão desta criança que considera serem mais eficazes?**

O que foi feito até agora, foi bem feito! Esta criança com PEA tem características próprias que se devem ter em conta e, tanto a educadora como a auxiliar têm que, adotar estratégias para lidar com ela. A maneira como a educadora, auxiliar e outras crianças se relacionam com esta criança mostra que, a criança está integrada no grupo de outras crianças e pode ter apoio de todos. O que tenho notado em relação a esta criança é a atenção da educadora no diz respeito a locomoção da criança (Andar de biquinhos dos pés), em ajudar a melhorar esses comportamentos quando a criança caminha, dizendo-lhe a maneira que pode andar e pegando-lhe na mão para que caminhe como as outras crianças. Na linguagem/Comunicação tanto os adultos da sala, como outras crianças têm ajudado esta criança.

**- Como caracteriza as crianças com PEA em termos do comportamento e desenvolvimento?**

Ao nível do comportamento, estas crianças têm um feitio estridente, não reagem tão bem e facilmente a certas situações, como outras crianças. Na locomoção por vezes andam com biquinhos dos pés, ou com os pés tortos, não conseguem encarar as pessoas nos olhos, não mantêm o contacto direto. Vivem isolados no seu mundo. Não reagem bem aos estímulos e, podem inclusive por qualquer coisa desatarem a chorar num pranto. Ao nível cognitivo podem ser muitos inteligentes.

**Na sua experiência de intervenção, quais as dificuldades que sentiu na inclusão desta criança no JI? Como conseguiu superá-las?**

Em relação a esta criança com PEA não posso dizer que tive dificuldades na sua inclusão, porque não faço parte da equipa de intervenção. Mas, pela minha experiência na intervenção com uma criança com NEE, penso que todos nós sentimos algumas dificuldades na inclusão duma criança com limitações no JI. No meu caso, foi difícil ao nível da comunicação poder perceber o que a criança queria dizer. Embora a criança emitisse sons e fizesse gestos, não falava, por isso era difícil perceber a criança. Esta criança comunicava muitas vezes através do riso e choro e, não havia mais nada. Estas dificuldades foram sendo superadas porque tivemos que perceber o que o riso, choro significavam com o passar do tempo. Assim, a criança passou a se sentir mais segura, porque percebia que tinha apoio de todos. A interação com a Intervenção precoce também ajudou a superar as dificuldades uma vez que as atividades eram planeadas, tendo em conta as limitações da criança.

**- Perante inclusão de crianças com PEA, que necessidade de apoio tem o professor/Educador?**

Penso que o professor/educador tem sempre necessidade de apoio. Um Professor/Educador quando estudou teve cadeiras de NEE, de Intervenção Precoce mas, não tem uma formação tão específica nesta área como uma Professora/Educadora de Intervenção Precoce, Terapeuta da fala, Terapeuta Ocupacional. Por isso, com os conhecimentos que temos de carácter geral não podemos generalizar no caso da criança, porque cada caso é “um caso”. Aprendemos teoricamente o que são NEE mas, não como podemos lidar com uma criança com

esta ou aquela limitação. Necessitamos de apoio destes profissionais (Professor do Ensino Especial/Intervenção Precoce, Terapeuta da fala e outros técnicos), pois são eles que conhecem melhor as limitações das crianças com PEA e podem ajudar a delinear as estratégias eficazes para trabalhar com elas. Os Pais da criança também são importantes e podem dar o seu apoio, informando-nos da situação da criança: como surgiu a limitação, como é a criança em casa, o que fazem para ajudar a criança em casa, se tiveram ou não apoios de outros técnicos. O apoio do próprio grupo de crianças, também é extremamente importante. Por isso, é importante o apoio de toda a Comunidade Educativa, desde os adultos da sala, adultos da Instituição, outras crianças, os pais de outras crianças, outros profissionais da intervenção para evitar a discriminação e o estereótipo.

#### **Que apoio teve na inclusão de crianças com PEA?**

No processo da inclusão de crianças com PEA neste JI o apoio mais importante tem sido da família da criança com PEA, da Professora do Ensino Especial/Intervenção Precoce e da Terapeuta da Fala.

#### **- Qual a participação da família no processo de inclusão?**

A participação da família é fundamental no trabalho com estas crianças. Os pais são os principais responsáveis pela educação da criança e vão continuar a sê-lo, independentemente de terem uma educadora, uma professora de Intervenção Precoce e uma Terapeuta da Fala. Se a família não revelar plena confiança nos profissionais que trabalham com a criança com PEA, então não se pode fazer nada em relação a inclusão desta criança. Os Pais devem partilhar com os profissionais o quotidiano da criança, situações vividas pela criança, coisas que acontecem fora do normal, rotinas que mudem, tudo isso, é importante informar aos profissionais que trabalham com a criança. Se os Pais não estiverem envolvidos, ajudarem e apoiarem outros técnicos, nada é possível.

#### **- Que tipo de relação o J.I. estabelece com as famílias das crianças com PEA?**

Os pais destas crianças com PEA têm que ter uma presença mais assídua do que os pais de outras crianças ditas “normais”, para se estabelecer uma comunicação entre o JI e a família da melhor forma possível, de modo a permitir a continuidade do trabalho desenvolvido com a criança. Por isso, informar os pais dos progressos ou não dos

filhos e pedir ajuda para que seja dada continuidade do trabalho que está a ser desenvolvido

**- O que pensam as famílias sobre a inclusão destas crianças no Jardim de Infância?**

Em relação a criança com PEA, acho que a maioria das famílias não se apercebem das suas limitações, porque por ser uma criança autista, não é assim tão notória. No caso da criança que tive na minha sala, cujas características era mais notórias os pais até reagiam muito bem, porque como no início motivamos as crianças da sala para incluir a criança na sala, eram estas que levavam informações para casa da necessidade da criança com limitações e da ajuda que prestavam. Assim, uma vez que eram as crianças que informavam aos pais da sua postura de ajudar, estes também assumiam a mesma postura de envolvimento e ajuda.

**Em que medida foram satisfeitas as expectativas e necessidades das famílias de crianças com PEA?**

Como disse anteriormente tudo foi feito para incluir a criança com PEA da melhor forma. Não sou Educadora da criança, mas, na minha perceção penso que, foram satisfeitas as necessidades e expectativas da família. A família demonstra confiança nos profissionais de educação e nos técnicos que acompanham a criança.

**No processo de inclusão, de que apoios necessitam as famílias de crianças com PEA?**

Acho que sim. Além de apoio dos profissionais que trabalham com a criança com PEA, os pais necessitam de apoio de outros técnicos como, por exemplo, um Psicólogo, para resolver a parte psicológica de lidar com a criança. De uma maneira geral sentem-se cansados, saturados com os problemas com que se deparam.

**- Sente que a inclusão no Jardim de Infância responde as necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento?**

Sim, desde que haja o apoio dos técnicos como foi evidenciado. Porque é importante a criança estar na sala com uma Educadora mas, uma hora e meia por semana com uma Educadora de Intervenção Precoce e, uma hora e meia com a terapeuta da fala faz toda a diferença.

## **Anexo 8: Entrevistas da professora de educação especial e da terapeuta da fala**

**Entrevista da Professora de Educação Especial**

**Dia: 14 de Abril 2016**

**Objetivos: Conhecer as perspetivas das Educadoras, da Professora do Ensino Especial e da Terapeuta da Fala sobre a inclusão de criança com perturbação do espectro do autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância; conhecer/caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI; identificar as expectativas dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança (PEA).**

**A inclusão de crianças com NEE não é um processo fácil e linear, requer muito trabalho. A legislação em Portugal aponta para a inclusão destas crianças desde o J.I.**

**- Qual a sua opinião acerca de inclusão de crianças com NEE, no contexto Jardim de Infância?**

A experiência que eu tenho é que a inclusão na sua essência vai afunilando ao longo dos anos de escolaridade. No pré-escolar e no 1º ciclo existe a chamada “Inclusão” de crianças com NEE. Mas, no 2º ciclo não existe propriamente inclusão de alunos com NEE. No 3º ciclo é ainda muito pior pois existem professores que alegam que não é necessário as adequações curriculares de acordo com a legislação, que é necessário que os alunos estejam atentos.

**-Tendo em conta a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com NEE?**

O que dificulta a inclusão de crianças com NEE:

Primeiro é o número de aluno em contexto de sala e a parte burocrática para os professores do regular e de educação especial. Por outro lado, nós, os professores da educação especial precisamos de mais tempo, e também, que não nos seja distribuído tantos alunos. A distribuição de alunos não é uniforme: há escolas em que fazem distribuição por cada professor de educação especial, cerca de 8 a 12 alunos, mas existem agrupamentos que são cerca de 21 alunos e não se consegue dar resposta sobretudo porque tem que fazer um trabalho específico.

As crianças com NEE necessitam de tempo para conseguirem superar as suas dificuldades por isso, o professor do regular precisa ter o seu tempo para ter disponibilidade não só para o aluno com NEE mas, também para os outros alunos. O professor da educação especial deve ter mais tempo e acompanhar mais os alunos com NEE.

**- Que práticas e experiências o Jardim de Infância tem vindo a desenvolver em relação a inclusão de crianças com NEE?**

A inclusão de um aluno com NEE significa tentar fazer com ele a mesma atividade que os outros alunos fazem mas, de forma diferente. Não é dar um trabalho diferenciado. No jardim-de-infância a inclusão é mais livre e prática.

**- Quais as vantagens da inclusão de crianças com NEE no contexto Jardim de Infância?**

No Jardim de Infância tem vantagens para as crianças de desenvolvimento típico porque promove a aceitação e sensibiliza as crianças desde pequenas para a cidadania, que somos todos iguais. As crianças aprendem a olhar melhor para o que é diferente e podem sensibilizar os pais através das suas vivências.

Para as crianças com NEE também existem vantagens pois nós aprendemos e crescemos por imitação assim, estas crianças só beneficiam com a inclusão. Por isso, sou defensora da inclusão destas crianças desde o jardim-de-infância.

**No seu entender o que é necessário mudar no J.I. para promover a inclusão de crianças com NEE?**

A primeira coisa a fazer é reduzir o número de crianças na sala, para se conseguir dar resposta. O tempo do professor do ensino especial não deve ser muito limitado. Por outro lado, o tempo deve ser disponibilizado em contexto de sala de aula. Não é retirar a criança da sala, do seu ambiente e ainda por vezes sem articulação com a educadora.

**Sabemos que tem conhecimento da existência PEA ou experiência com crianças com PEA.**

**- Como decorreu a inclusão da criança com PEA?**

Eu comecei a trabalhar com esta criança este ano letivo. Por aquilo que me relataram tanto a mãe, a educadora, a terapeuta da fala e o que, tenho vivenciado no trabalho com esta criança, penso que a inclusão está a decorrer bem.

**- Quais as estratégias que desenvolveu na inclusão desta criança que considera serem mais eficazes?**

Como mencionei anteriormente pelos relatos da educadora, existem muitas estratégias que foram utilizadas em contexto de sala que estão a ser eficazes na inclusão desta criança.

**- Como caracteriza as crianças com PEA em termos do comportamento e desenvolvimento?**

É uma criança que pode estar no meio de todos mas, basicamente está isolada. Hoje em dia, felizmente temos informação e respostas, para perceber o que é o autismo porque, por vezes as respostas de um autista podem ferir suscetibilidade. Para estas crianças tudo que sai do padrão normal torna-se complicado para elas.

**- Perante inclusão de crianças com PEA, que necessidade de apoio tem o professor/Educador?**

Na inclusão de crianças com PEA o professor/Educador necessita sempre de apoio, ao nível de informação e formação. Contudo, nem todos se disponibilizam para terem apoio necessário na inclusão de uma criança. Os professores/educadores no pré-escolar e no 1º ciclo estão mais abertos e disponíveis, para todo o tipo de apoio e até questionam sobre determinados temas. Mas, relativamente a outros professores já não é tão linear, e não se disponibilizam para terem apoios de que podem necessitar.

**Que apoio teve na inclusão de criança com PEA?**

Não tive nenhum apoio na inclusão da criança com PEA. Mas, estive sempre disponível para articular com a Educadora e outros técnicos sempre que fosse necessário.

**- Qual a participação da família no processo de inclusão?**

A Família tem que participar sempre em todo o processo de inclusão. Tem que haver uma articulação entre a comunidade, a escola e a família, para que os objetivos sejam alcançados, para que todos estejam a “Remar para a mesma margem”. Por isso, acho fundamental a participação da família.

**- Que tipo de relação o JI estabelece com as famílias das crianças com PEA?**

As famílias muitas das vezes sofrem muito e necessitam desabafar. O problema acaba por afetar o núcleo familiar. Por isso, é importante estabelecer com a família uma relação de cumplicidade, para perceber o que se passa de facto com a criança não só na escola, como no contexto familiar.

**- O que pensam as famílias sobre a inclusão destas crianças no Jardim de Infância?**

A família da criança com PEA é informada e atenta, e tomou a iniciativa de incluir o seu filho numa rede pública, porque tem a noção das vantagens da inclusão desta criança. Por outro lado, penso que as outras famílias aceitam bem a inclusão das crianças com PEA no JI, na medida em que foram sensibilizadas pelos filhos sobre a criança incluída que precisa de ajuda, e demonstram que têm vontade de apoiar o JI quando necessário.

**Em que medida foram satisfeitas as expectativas e necessidades das famílias de crianças com PEA?**

Por aquilo que eu me apercebo, penso que sim, as expectativas e necessidades da família foram satisfeitas. A mãe é uma pessoa que, quando questionada responde de forma objetiva. Mas, não diz tudo, tudo que se passa e o que sente.

**No processo de inclusão, de que apoios necessitam as famílias de crianças com PEA?**

Esta família em particular não necessita de muitos apoios porque é muito informada. A mãe é uma pessoa muito ativa, que procura estar sempre informada. Mas, há famílias que necessitam de apoio moral, orientação ao nível clínico e até psicológico, porque não é fácil. As famílias sofrem e enfrentam muitas dificuldades no processo de inclusão.

**- Sente que a inclusão no Jardim de Infância responde as necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento?**

A inclusão é muito importante desde o JI. Acho que as pessoas não têm noção disso. Eu também antigamente também não tinha noção da importância do JI. Como a minha formação de base é o 3º ciclo pensava que era eu que tinha “Matérias para os meus alunos”. Quando me destacaram para acompanhar crianças no JI, disse: “- o que vou fazer no JI”? Mais tarde é que entendi que JI é muito importante, pois aí é que se começa a construir os alicerces para educação de uma criança. Tudo isso leva-me a dizer que, a inclusão no JI responde as necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento.

**Entrevista da Terapeuta da Fala**

**Dia: 19 de Abril 2016**

**Objetivos: Conhecer as perspetivas das Educadoras, da Professora do Ensino Especial e da Terapeuta da Fala sobre a inclusão de criança com perturbação do espectro do autismo (PEA), no contexto Jardim de Infância; conhecer/caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de JI; identificar as expectativas dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança (PEA).**

**1 - A inclusão de crianças com NEE não é um processo fácil e linear, requer muito trabalho. A legislação em Portugal aponta para a inclusão destas crianças desde o J.I.**

**- Qual a sua opinião acerca de inclusão de crianças com NEE, no contexto Jardim de Infância?**

O processo de inclusão de crianças com NEE através do serviço público nacional é um processo moroso e muito burocrático, e talvez até muito complicado para determinados pais/encarregados de educação. A inclusão das crianças com NEE é muito importante para as próprias crianças no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de muitas capacidades através dos pares, e por isso é importante que esta inclusão seja feita cada vez mais cedo, como por exemplo no Jardim de Infância. Penso que o ideal seria logo desde a creche (4/6 meses de idade), pois a aquisição de conhecimentos inicia-se desde o nascimento, através de diferentes estímulos apresentados às crianças. Espero que esta seja uma medida a ser tomada num futuro próximo.

**2 -Tendo em conta a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com NEE?**

Os fatores que facilitam a inclusão destas crianças são: a informação que é transmitida pelas instituições às famílias; o apoio fornecido através da equipa multidisciplinar da criança; a troca de informação entre toda a equipa multidisciplinar que acompanha a criança, como por exemplo: Terapeuta da Fala, Psicóloga/o,

Terapeuta Ocupacional, Educadora de Infância, Educadora de Ensino Especial, Fisioterapeuta, o/a Encarregado/a de Educação e a família da criança.

Os fatores que dificultam a inclusão destas crianças são: disponibilidade financeira das famílias, a burocracia que é necessária, principalmente se forem famílias que requerem apoio financeiro ao estado para este efeito, demorando mais que 6 meses a dar início ao processo; ainda no caso de famílias carenciadas que solicitam apoio ao estado, o facto de só ser possível o acompanhamento da criança por parte de um único técnico, como por exemplo a criança necessitar de acompanhamento psicológico e acompanhamento em Terapia da Fala e a família ter de escolher um destes apoios; a disponibilidade de alguns agrupamentos de escolas em possibilitar o apoio à criança dentro das suas instalações, sendo que existem agrupamentos que não o permitem; o desconhecimento dos pais/encarregados de educação nesta possibilidade de inclusão dos seus educandos no ensino dito normal, leva a que estas crianças ingressem no jardim-de-infância cada vez mais tarde, o que dificulta a inclusão destas crianças.

### **3 - Que práticas e experiências o Jardim de Infância tem vindo a desenvolver em relação a inclusão de crianças com NEE?**

As diversas atividades em sala que abrangem todas as crianças, inclusive a(s) criança(s) com NEE, é muito relevante para a criança se sentir incluída nas atividades. As atividades extracurriculares, como por exemplo musica, inglês e ginástica, adaptados a esta criança é sempre uma mais-valia no desenvolvimento da criança com NEE. Penso que em alguns agrupamentos/instituições seria importante a realização de workshops informativos para que as pessoas envolvidas com estas crianças consigam compreender um pouco mais estas crianças e as suas dificuldades e existir troca de ideias e de conhecimentos entre as famílias.

### **4 - Quais as vantagens da inclusão de crianças com NEE no contexto Jardim de Infância?**

A aquisição e desenvolvimento de conhecimentos começa no nascimento através dos estímulos que são apresentados ao ser humano ao longo do tempo, sendo que a maior parte da aquisição destes conhecimentos/capacidades ocorre entre os 6 meses

e os 6/7 anos, sendo determinante para estas crianças a inclusão nas diversas atividades e experiências durante este período.

Outras grandes vantagens são: a interação com outras crianças, o que também proporciona a aprendizagem e evolução de capacidades adequadas; a apresentação de modelos adequados por parte dos colegas de sala; a criança aprende desde cedo a viver em ambientes integrados.

Contudo as vantagens também existem para as crianças que não têm deficiência, sendo que lhes permite perceber que todos somos diferentes e que, por conseguinte, as diferenças individuais devem ser aceites e respeitadas. Isto também permite a compreensão e aceitação dos outros, o reconhecimento das necessidades e competências dos colegas, construção de uma sociedade solitária, e sobretudo o desenvolvimento de apoio e assistência mútua.

**5 - No seu entender o que é necessário mudar no J.I. para promover a inclusão de crianças com NEE?**

Informar as famílias da comunidade em que a instituição está inserida, de que as crianças com NEE também podem frequentar o Jardim de Infância, não se regendo apenas às famílias das crianças que já frequentam a instituição. Mostrar a todas as famílias, tanto às que já fazem parte da instituição como às que ainda não a frequentam, de como funciona esta inclusão é muito importante e relevante para todos.

**- Sabemos que tem experiência ou conhecimento da existência de crianças com PEA.**

Sim, tenho experiência na inclusão de crianças com NEE, com as mais diversas dificuldades e determinantes, tais como crianças com PEA.

**- Como decorreu a inclusão da criança com PEA neste Jardim de Infância?**

Com muita naturalidade, calma e com segurança e demonstração de pelo menos os conhecimentos mínimos necessários acerca da PEA, que são fatores essenciais para a inclusão da criança. Todos estes procedimentos foram/são muito importantes não só para a criança mas também para a família (pais e/ou encarregados de educação).

**- Quais as estratégias que desenvolveu na inclusão desta criança que considera serem mais eficazes?**

A utilização dos interesses da criança para potenciar a sua expressão verbal de forma a desenvolver a comunicação da criança nas mais diversas áreas, foi o início de uma das estratégias utilizadas. Ao longo do tempo e à medida que a criança se ia adaptando à instituição foram adotadas outras estratégias, tais como: serem feitas atividades em casa de modo a estimular a criança e desenvolver as suas capacidades, como por exemplo a leitura de histórias e montagem de puzzles didáticos; na instituição, durante as atividades em sala, tentar ir ao encontro dos interesses da criança e ao mesmo tempo tentar que existam atividades contrárias ao seu interesse de modo a que a criança se fosse “confrontando” com o “desconhecido” e sair da sua “zona confortável”.

**- Como caracteriza as crianças com PEA em termos do comportamento e desenvolvimento?**

Cada criança tem o seu ritmo de aquisição e desenvolvimento dos diversos conhecimentos que lhe são apresentados e as crianças com PEA não são exceção, ainda para mais dependendo do grau de PEA. Contudo, em geral, as crianças com PEA tendem ao isolamento, não têm contacto ocular ou se o possuem, este não é mantido, o relacionamento interpessoal não é o esperado/habitual para uma criança, o atraso e ou ausência de linguagem oral, mimica e gestual, os estereótipos, comportamentos repetitivos e interesses restritos são comportamentos.

**- Na sua experiência de intervenção, quais as dificuldades que sentiu na inclusão desta criança no Jardim de Infância? Como conseguiu superá-las?**

Acompanho esta criança desde 2014 e a sua inclusão foi relativamente fácil e pacífica, contudo teve algumas dificuldades, ainda que mínimas. Essas dificuldades prenderam-se com o facto de, neste caso, existir um irmão gémeo que “protegia” a criança com PEA e por vezes não permitia a sua participação direta nas atividades, ou seja, quando eram colocadas questões ou apresentadas atividades à criança com NEE existia sempre uma grande tendência para que o irmão gémeo não o deixasse fazer essa atividade. Esta situação também criou alguma inibição por parte da criança com NEE, contudo foi ultrapassada com o facto de ser feito uma diferenciação do tipo de atividades, de modo a atingir o mesmo objetivo. Para esta situação foi muito relevante a troca de informações prestada pela Educadora de Infância e Auxiliar de Sala.

**- Perante a inclusão de crianças com PEA, que necessidade de apoio tem o professor?**

Uma das grandes dificuldades do professor é a forma de lidar com a criança e a forma de conseguir cativá-la nas atividades e aprendizagens, contudo ao longo do tempo, e com a interação do professor com a equipa multidisciplinar e com a família, estas dificuldades vão sendo ultrapassadas.

Também ao longo do processo, e dependendo de cada professor, os apoios necessários provêm da família e de toda a equipa multidisciplinar, de forma que entre todos conheçam as suas dificuldades e conquistas da criança que ocorrem ao longo do tempo. Geralmente, o profissional que mais tempo passa com a criança é sempre, ou quase sempre, o professor, o que leva à necessidade de maior apoio de toda a equipa envolvente à criança e ao longo de todo o processo de inclusão.

**7- Que apoio teve na inclusão de criança com PEA?**

Ao longo do tempo foi-me sempre dado apoio por parte de toda a equipa multidisciplinar que acompanha a criança na instituição através da transmissão de diversas informações, tais como por exemplo, os comportamentos da criança em sala perante certas e determinadas atividades e objetos. A família foi, também, uma peça essencial, determinante e imprescindível neste apoio, pois é quem conhece a criança num contexto diferente, e de forma diferente, desde início.

**- Como caracteriza a relação que estabeleceu com a família de criança com PEA?**

Em certos casos as famílias não são recetíveis à utilização de estratégias e à realização de atividades em casa, mesmo estas sendo específicas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem e da fala. A razão depende sempre de cada caso e de cada família, mas normalmente tem a ver com o facto de ser algo novo, ou até uma mudança na rotina. Contudo todas as famílias acabam por se adaptar e relacionar-se de forma saudável comigo enquanto terapeuta da fala.

No caso que acompanho na instituição, a família foi bastante recetiva e interessada não só no acompanhamento que estava a ser dado à criança a nível da Terapia da Fala, em querer saber o que estava a ser feito e como, mas também no facto de ter estado à vontade para me dar a conhecer a criança, os seus hábitos e interesses. A família transmitiu sempre os feedbacks e informações dados por outros profissionais que acompanham a criança ao longo do tempo, como por exemplo o pediatra de desenvolvimento. Esta relação foi muito relevante para todo o processo de inclusão, facilitando-o.

## **Anexo 9: Entrevistas dos encarregados de educação**

**Entrevista Encarregada de Educação da criança A, com PEA**

**Dia 28 de Março 2016**

**Objetivos: conhecer a perceção do Encarregado de Educação da criança com (PEA) sobre a inclusão do seu filho e identificar as suas expectativas relativamente ao seu desenvolvimento**

**- Como descobriu, que o seu filho precisava de apoio educativo ao nível de Educação Especial?**

Comecei a perceber muito cedo que, o meu filho tinha comportamentos diferentes de uma criança normal: isolava-se muito no seu mundo, não falava, não encarava as pessoas e, chorava muito. Decidimos consultar a médica de família, para expormos a situação. Mais tarde, depois duma avaliação na consulta de desenvolvimento veio à confirmação que, se tratava de Autismo. Comecei então a procurar todo o tipo de informação, para perceber este problema.

**- A iniciativa de integrar o seu filho no J.I. foi uma decisão dos Pais? Por que razão?**

A iniciativa de integrar o meu filho no J.I. surgiu por recomendação do médico de desenvolvimento. Nós concordamos com esta decisão porque sentimos que o nosso filho precisava conviver com outras crianças dadas às dificuldades que apresentava, na linguagem e no relacionamento com as pessoas.

**- A Inclusão requer muito trabalho. Não é uma tarefa fácil e linear.**

**Quais as dificuldades que sentiu na inclusão do seu filho no J.I.?**

No caso do meu filho não senti nenhuma dificuldade. Fui sempre apoiada em todos os aspetos. Tive amigos e familiares que sempre estiveram ao meu lado e que me aconselharam integrar o meu filho neste J.I.

**- Que tipo de apoios teve quando procurou incluir o seu filho no Jardim de Infância?**

O apoio da família foi sem dúvida importante para este processo. Por outro lado, informações que fui obtendo através de leituras de vários livros e sites na Internet alusivos ao Autismo, ajudaram-me a perceber os passos que poderíamos dar para pedir subsídios/ajuda do estado relativamente ao problema do meu filho.

**- Que apoios consideram serem fundamentais no processo de inclusão do seu filho?**

Os apoios que considero fundamentais no processo de inclusão são: apoios prestados pela minha família (minha mãe e meu irmão), que estiveram sempre presentes e me ajudaram na recolha de informações relativas ao problema do meu filho. Por outro lado, os médicos de família e de desenvolvimento também tiveram um papel importante para que o meu filho pudesse ser acompanhado pela terapeuta da fala e professora de Educação especial. Outro apoio que considero também relevante em todo este processo foi do JI, sobretudo o apoio da Educadora da sala e da auxiliar de Ação Educativa. Estes profissionais estiveram sempre ao lado da família para ouvir, solicitar e dar informação relativamente ao desenvolvimento da criança. Penso que o JI teve um papel muito importante no processo de inclusão do meu filho.

**- Como caracteriza o seu filho em termos do desenvolvimento?**

Hoje posso dizer que o meu filho evoluiu bastante. Era uma criança muito agitada que não interagia com as outras crianças e com muitas dificuldades ao nível da linguagem. Em casa estava sempre muito agitado, gritava muito e a noite tinha muitas dificuldades em adormecer. Não deixava a família dormir em condições porque chorava e gritava muito. Agora, melhorou a relação com os outros assim como a comunicação e autonomia.

**- O que pensa sobre a inclusão do seu filho no Jardim de Infância?**

A inclusão do meu filho está a decorrer muito bem. O meu filho foi recebido e tratado como qualquer criança. Sinto que gosta de estar no J.I. Existe um esforço por parte da equipa que acompanha o meu filho, no sentido de melhorar esta inclusão. Tenho uma boa relação com todos os profissionais que acompanham o meu filho e penso que estão a fazer um bom trabalho porque como disse, o meu filho está cada vez a melhorar.

**- Que vantagens têm a inclusão do seu filho no Jardim de Infância?**

A inclusão no J.I. trouxe grandes vantagens ao meu filho. Estar numa sala e relacionar-se com as outras crianças foi muito importante para o meu filho, na medida em que ajudou-lhe a aprender a lidar com os outros, a comunicar. Ele nunca tinha frequentado uma escola. Vivia e brincava somente com o irmão gémeo. Por isso, penso que a inclusão traz vantagens tanto para o meu filho como também para as outras crianças da sala, pois todas aprendem umas com as outras.

**- Como caracteriza a relação estabelecida entre a família e o Jardim de Infância?**

A relação estabelecida com JI tem sido muito boa. Confio nas pessoas que trabalham neste Jardim de Infância, tanto da sala do meu filho como das outras salas. Por isso, ao longo de todo este processo temos desenvolvido uma relação de respeito, de interajuda em que partilhamos muita informação relevante sobre o meu filho.

**- No processo de inclusão, de que apoios necessitam as famílias das crianças com PEA?**

No caso do meu filho em concreto penso que, teve todo o apoio de que necessitava: da família, dos amigos, de JI, dos profissionais que acompanham o meu filho. Mas, como disse anteriormente o apoio mais importante que a família necessita no início do processo de inclusão é a informação relativamente a PEA, para perceber como agir. Pois muitas famílias sentem-se perdidas sem perceber o que se está a passar. Todos os apoios que receberem no início do processo, bem como outros que poderão surgir depois são necessários, para se conseguir incluir a criança com PEA da melhor forma numa escola.

**- Sente que a inclusão no Jardim de Infância responde as necessidades do seu filho e favorece o seu desenvolvimento?**

Penso que sim. Porque como disse anteriormente esta inclusão ajudou ao meu filho a melhorar em muitos aspetos: o relacionamento com as pessoas, a linguagem, e a autonomia. Por isso, posso dizer que este processo responde as necessidades do meu filho e favorece o seu desenvolvimento uma vez que, toda família já tem esta perceção e está muito satisfeita.

**- Que aspetos deverão ser melhorados no J.I. para facilitar a inclusão de crianças com PEA?**

O trabalho que está a ser feito com o meu filho está a decorrer bem. Contudo, penso que, todas as escolas deveriam disponibilizar mais informações às famílias da criança incluída bem como às outras famílias. Por outro lado, o facto de permitir que não haja muita burocracia no tratamento do processo, a disponibilização de mais profissionais com formação nas salas para melhorar o acompanhamento das crianças com PEA seriam também fatores importantes para facilitar a inclusão da criança.

**Entrevista do Encarregado de Educação II de uma criança com desenvolvimento típico**

**Dia: 7 de Abril 2016**

**Objetivos: conhecer as perspetivas do Encarregado de Educação II de uma criança com desenvolvimento típico sobre a inclusão de criança com perturbação do espectro do Autismo (PEA)**

**A legislação em Portugal aponta para a inclusão de criança com NEE desde J.I.**

**- Tem conhecimento que este Jardim de Infância integra crianças com NEE?**

Na verdade nunca tive conhecimento que este Jardim de Infância integra crianças com estas necessidades.

**- Qual a sua opinião sobre esta política educativa?**

A meu ver, penso que é importante à inclusão e acompanhamento destas crianças com NEE. Incluir para permitir uma relação com outras crianças que não têm problemas, mas, tendo sempre o cuidado de também permitir um bom acompanhamento de todas as crianças. Numa sala todas as crianças precisam de acompanhamento, sendo que umas precisam mais que outras. Por isso, devem-se fazer os possíveis para que esta inclusão traga benefícios para todas as crianças.

**- O que é para si uma criança com NEE?**

Uma criança com NEE é aquela que, precisa de apoios e cuidados, até na sua aprendizagem de acordo com o seu problema. Por exemplo, uma criança que não pode andar é mais fácil integrar do que aquela com problemas mentais.

**Tendo em conta a legislação portuguesa, este Jardim de Infância integra uma criança com PEA.**

**- Como caracteriza uma criança com PEA?**

Não tenho uma ideia bem formada do que é uma criança com autismo. Mas, na minha opinião uma criança com autismo não exprime os seus sentimentos. Gosta de estar sozinha isolada no seu mundo.

**- Na sua opinião quais as vantagens e desvantagens de inclusão de crianças com PEA, no JI?**

Para mim existem vantagens e desvantagens na inclusão destas crianças. A grande vantagem é integrar estas crianças com autismo com outras crianças no J.I. Por um lado, esta integração é muito importante, porque permite as outras crianças sem problemas conhecer, não discriminar e ajudar a criança com autismo. Esta inclusão no J.I permite uma melhor integração na sociedade das crianças com autismo. No entanto, podem existir desvantagens quando o acompanhamento das crianças com autismo não está a ser feito de forma adequada, como por exemplo, por falta de profissionais com formação para estes casos.

**- Que aspetos deverão ser melhorados no J.I. para facilitar a inclusão de**

Para facilitar a inclusão penso que, deve-se em primeiro lugar conhecer melhor o problema da criança, para saber se é necessário diferentes tipos de materiais ou maneiras de trabalhar. Para isso, é necessário dar mais informação/formação as Educadoras e Auxiliares para poderem estar preparadas. Não é fácil trabalhar numa sala com muitas crianças tendo uma criança que, necessita de cuidados de diferentes ordens. Por isso, penso que também será necessário um número suficiente de pessoas para apoiar estas crianças.

## **ANEXO 10: Análise de conteúdo das entrevistas às educadoras I e II**

### Análise de conteúdo da entrevista da educadora I

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Percepção sobre a inclusão	Concordância	S/Explicitação	Estar de acordo com a inclusão	Estou de acordo com a inclusão de crianças com NEE	1
		Responde as expectativas e necessidades das famílias	A inclusão responde as expectativas e necessidades da família	...Por isso, penso que foram satisfeitas as expectativas e necessidades das famílias de crianças com PEA.	1
		Promove o desenvolvimento da criança com NEE	A inclusão favorece o desenvolvimento da criança com PEA no JI	Desta forma, a inclusão responde e favorece o desenvolvimento da criança com PE A, no J.I.	1
			A inclusão é importante para a criança incluída	A inclusão é sempre importante tanto para a criança que é incluída	1
		Promove interação com todas as crianças	Existem vantagens para todas as crianças, pois têm oportunidade de interagir umas com as outras.	Existem vantagens tanto para as crianças com NEE como para outras crianças, na medida em que, todos beneficiam com esta inclusão: As crianças com NEE têm oportunidade de interagir com outras crianças.	1
		Promove a socialização das crianças com NEE	As crianças aprendem a conviver/relacionar com a criança com NEE sem preconceitos e discriminações: partilhar o espaço, o material.	... E estas aprendem a conviver/relacionar com crianças com NEE sem preconceitos e discriminações: partilhar o espaço, o material e aprender a ser solidário com o próximo.  ...Como para as outras crianças.	2

Percepção sobre a inclusão	Concordância	Promove atitudes de aceitação da diferença	As crianças aprendem a se relacionarem e lidarem com a diferença	...Porque ambas aprendem umas com as outras a se relacionarem e lidarem com a diferença.	1
	Concordância C/reservas	Necessidade de apoio de toda a comunidade educativa	O professor/Educador necessita de Apoio de outros técnicos na inclusão	Perante a inclusão o Professor/Educador necessita de apoio, pois estamos sempre abertos a novas aprendizagens ao longo da vida. ...Como Professor/Educador necessito de apoio de outros técnicos.	2
		Necessidade de apoio dos pais	O professor/Educador necessita de Apoio dos pais na inclusão	...Dos pais das crianças com PEA, para podermos acompanhar da melhor forma as crianças com PEA Os Pais das crianças com desenvolvimento típico não tiveram um papel muito importante porque não se aperceberam bem da inclusão numa criança com este tipo de limitação no JI. Algumas famílias não têm bem a percepção que a criança incluída tem PEA e o que isso significa.	3
		Necessidade de assegurar apoio psicológico á família da criança com PEA.	A família da criança com PEA tem necessidade de apoio, sobretudo psicológico para lidar com ela.	Para as famílias também não é fácil lidar com um filho com PEA. Por isso necessitam de muito apoio nesse processo, sobretudo ao nível psicológico.	1
		Necessidade de assegurar a aprendizagem de todas as crianças	Está de acordo com a inclusão se houver condições para que todas as crianças possam progredir.	...Se houver condições para que as crianças com NEE e as crianças com desenvolvimento típico poderem progredir da melhor forma.	1

Percepção sobre a inclusão	Concordância c/reservas	Necessidade de conhecer/perceber a limitação da criança Necessidade de conhecer/perceber a limitação da criança	Para que a inclusão seja verdadeira é necessário conhecer e perceber a limitação da criança para intervir	... Mas, para que haja uma verdadeira inclusão é necessário conhecer/perceber a limitação da criança para saber lidar com ela numa sala com muitas crianças. Em primeiro lugar é necessário conhecer melhor o problema de cada criança com NEE.	2
	Concordância Atribuída a família	Processo de inclusão bem-sucedido	A família da criança considera que a inclusão está a ser bem-sucedida.	A família pensa que, a inclusão desta criança foi muito bem-sucedida. Sim. Pelos relatos da família, penso que estamos num bom caminho.	2
			A família pensa que a inclusão da criança no JI foi uma decisão acertada	...Pensa que, foi uma decisão acertada a inclusão desta criança no J.I.	1
		As famílias concordam com a inclusão no JI.	As famílias concordam com a inclusão da criança no JI	As famílias aceitam bem a inclusão da criança com PEA no JI.	1
			As famílias se disponibilizam a ajudar	... Mas, geralmente todas se disponibilizam a ajudar no que for preciso.	1
		A inclusão favorece o desenvolvimento da criança	A mãe afirma que a criança demonstra melhorias em termos de socialização, autonomia e linguagem.	A mãe da criança afirma que, a criança demonstra grandes melhorias em termos da socialização, autonomia e linguagem.	
	Concordância atribuída ao JI	O JI aposta na inclusão de crianças com NEE	O JI aposta na inclusão bem-sucedida de crianças com NEE	O Jardim de Infância tem vindo ao longo dos anos a apostar na inclusão de crianças com NEE	1
			A criança PEA está a ser bem acolhida por frequentar o JI pela primeira vez	Esta criança com PEA estava a frequentar o JI pela primeira vez, então nada melhor do que ser muito bem acolhida.	1

Percepção sobre a inclusão	Concordância atribuída ao JI	O JI aposta na inclusão de crianças com NEE	A inclusão é um processo contínuo que requer muito trabalho	Esta criança com PEA está no JI desde o ano letivo 2014/2015. A inclusão é um processo contínuo que, requer muito trabalho. A inclusão é um processo contínuo pelo que, continuamos a proporcionar á criança com PEA vivências e atividades para promover a sua inclusão.	2
		O JI promove relação/interação entre a criança NEE e sua família	o Jardim tem vindo a desenvolver uma maior relação/interação com a criança e sua família	...Outra experiência que o Jardim tem vindo a desenvolver é uma maior relação/interação com a criança e sua família.	1
		O JI promove relação/interação entre a criança NEE e os pares	o Jardim tem vindo a desenvolver uma maior relação/interação entre a criança com NEE e os pares criando uma relação de afetividade, confiança e segurança	...Com a criança com NEE e os pares criando uma relação de afetividade, confiança e segurança que permita partilhar informação pertinente tendo em conta a limitação da criança com NEE	1
Fatores facilitadores da inclusão	Necessidade recursos humanos e materiais	Recursos humanos especializados	As salas necessitam de recursos humanos específicos na intervenção com crianças com NEE	...E recursos humanos, para poder acompanhar a criança com NEE e satisfazer as suas necessidades.	1
			Os profissionais podem necessitar de mais recursos humanos de acordo com o acompanhamento de cada caso	...Por outro lado e de acordo com cada caso (o grau de PEA pode variar), os profissionais poderão necessitar de recursos humanos.	1
		Materiais adaptados	As salas precisam de recursos materiais adaptados para intervir com crianças com PEA	Por isso geralmente estas salas necessitam de ser adaptadas ao nível de recursos materiais ...Ou materiais ao longo do seu trabalho.	2

Fatores facilitadores da inclusão	Necessidade de Informação e formação específica	Informação específica sobre a criança com PEA Informação específica sobre a criança com PEA	Importa apostar na informação específica dos intervenientes.	Apostar mais na informação/formação Penso que existe uma grande necessidade de informação. Por outro lado, a informação específica parece ser importante para os Pais das crianças com PEA, No caso da criança com PEA da minha sala, foi preciso que a família se disponibilizasse a recolher informação através de diferentes fontes relativamente a PEA, para perceber o que estava a passar e poder agir para ajudar o seu filho.	4
		Importância da informação da família	As informações da família e de outros intervenientes foram sempre importantes no processo de inclusão.	Tive sempre em conta as sugestões e informações pertinentes da família assim como de outros intervenientes no processo.	1
		Formação específica dos profissionais da educação	A formação específica dos intervenientes ajuda a adaptar estratégias de intervenção no acompanhamento das crianças.	...formação específica dos intervenientes, para poderem exercer melhor as suas funções, adaptando estratégias no acompanhamento destas crianças.	1
			A formação específica dos intervenientes facilita a inclusão, sobretudo no acompanhamento da criança com PEA, pela primeira vez.	---formação específica para os intervenientes no acompanhamento da criança com PEA, sobretudo como no meu caso, que estou a acompanhar uma criança com PEA pela primeira vez.	1
	Diversidade de apoios ao professor /educador	Apoio da equipa da intervenção precoce no processo de inclusão.	O Professor/Educador teve apoio de outros técnicos na inclusão da criança com PEA	Na inclusão da com PEA tive apoio da Comunidade Educativa: da Professora de Intervenção Precoce, Terapeuta da Fala,	1

Fatores facilitadores da inclusão	Necessidade de apoio do professor /educador	Apoio da equipa da intervenção precoce. Apoio da equipa da intervenção precoce.	O Professor/Educador teve apoio de outros técnicos e a criança com PEA começou a se adaptar às rotinas diárias.	Depois com o passar do tempo, com o apoio da Professora de Intervenção Precoce e a Terapeuta da fala, a criança começou a se adaptar um pouco mais com as rotinas diárias	
		Apoio dos pais da criança com PEA	O Professor/Educador teve Apoio dos Pais na inclusão da criança com PEA.	... Os Pais da criança com PEA	1
		Apoio das crianças na inclusão da criança com PEA	O Professor/Educador teve apoio das crianças na inclusão da criança com PEA	... E até das crianças, que aceitaram e ajudaram sempre esta criança.	1
		Apoio de toda a comunidade educativa	O Professor/Educador teve apoio de toda a comunidade num clima de interajuda.	... Todos sempre apoiaram o processo de inclusão, num clima de interajuda entre os intervenientes. Toda a comunidade educativa empenhou-se na inclusão desta criança	2
				O Professor/Educador teve apoio da Auxiliar de Ação Educativa na inclusão da criança com PEA.	... e a Auxiliar de ação Educativa
	Trabalho de Equipa	Promove a comunicação entre JI e a família	A comunicação entre JI e a família promove uma relação de confiança e facilita a inclusão	Na minha perspetiva a comunicação que o JI (educadora) estabelece com a família torna-se num fator facilitador da inclusão na medida em que promove uma relação de confiança.  A família (Os Pais) esteve sempre presente, no processo de inclusão da criança.  Acompanham de forma ativa o desenvolvimento da criança: participaram na elaboração do PIIP.	3

Fatores facilitadores da inclusão	Trabalho de Equipa	Promove a comunicação entre JI e a família	A comunicação entre JI e a família promove uma relação de confiança e facilita a inclusão	Estão sempre presentes quando solicitados para qualquer atividade no J.I. A relação com a família da criança com PEA foi sempre aberta, de confiança e segurança.	
			A comunicação entre JI e a família permite uma maior interação e facilita a inclusão	...permitindo uma maior interação.	1
		Promove a definição conjunta de estratégias de intervenção	O trabalho de equipa ajuda a identificar estratégias de intervenção facilitando a inclusão.	...Por outro lado, o trabalho desenvolvido entre a educadora de intervenção precoce, a educadora da sala, terapeuta da fala e outros técnicos que acompanham a criança ajuda a desenvolver estratégias de intervenção.	1
		Garante o desenvolvimento de competências da criança com PEA.	Trabalho de equipa permite a criança com PEA desenvolver competências	...O trabalho de equipa que se tem desenvolvido ao longo destes anos, permitiu a criança com PEA desenvolver competências ao nível da socialização, autonomia e linguagem.	1
	Promove a inclusão da criança com PEA		Trabalho de equipa entre a família e outros intervenientes no processo facilita a inclusão da criança com PEA	...Uma melhor interação entre os intervenientes no processo de inclusão poderá facilitar a inclusão da criança com NEE	1
			Trabalho de equipa facilita a relação de segurança entre adultos da sala e criança com PEA	...E segurança entre os adultos da sala e a criança com PEA	1

Fatores facilitadores da inclusão	Tipo de interação no contexto de sala de JI	Relação/interação entre a criança com PEA e adultos torna o percurso de inclusão mais fácil	A relação de confiança e segurança entre os adultos da sala e criança com PEA facilita a inclusão	<p>...Também o desenvolvimento de uma relação de confiança e segurança entre os adultos da sala e a criança com PEA</p> <p>...Este percurso foi-se tornando mais fácil, com o desenvolvimento de uma relação/interação entre a criança com PEA e os adultos da sala.</p> <p>..A estratégia desenvolvida e que considero eficaz na inclusão da criança com PEA, diz respeito a relação que se desenvolveu entre ela e os adultos.</p>	3
			A relação/interação entre todos na sala facilita a inclusão da criança com PEA	<p>Ao longo do tempo com o desenvolvimento de relação/interação esta criança com PEA começou a participar com PEA começou a participar melhor nas atividades, aceitar recomendações dos adultos.</p> <p>...Desenvolvemos ao longo deste percurso relações/interações entre todos na sala.</p> <p>Dando oportunidade e ajudando a criança com PEA a participar nas rotinas diárias com as outras crianças</p>	2
		Relação/interação de ajuda e partilha entre os pares	A relação entre os pares num clima de ajuda, partilha facilita a inclusão.	<p>...A relação destas crianças com outras crianças num clima de ajuda, partilha pode facilitar a inclusão destas crianças.</p> <p>...E entre ela e outras crianças. e entre ela e outras crianças de modo que se sentisse confiante e segura.</p>	3

Fatores facilitadores da inclusão	Interação no contexto de sala	Existência de apoio de EE no contexto de sala de JI	É importante que a intervenção dos técnicos seja no contexto de sala.	É importante que toda e qualquer intervenção da Educadora e dos outros técnicos sejam feitas no contexto de sala, onde a criança está incluída e nunca fora dele como geralmente acontece. Mas, depois de refletirmos sobre o caso, resolvemos manter a criança na sala a hora do repouso porque entendemos que seria a melhor solução na inclusão desta criança.	2
Fatores dificultadores da inclusão	Falta de informação e de formação	A falta de informação dos profissionais dificulta a inclusão	O fator dificultador é sobretudo falta de informação.	O fator que dificulta a inclusão é sobretudo, falta de informação.	1
		A falta de recursos humanos especializados dificulta a inclusão	A falta de recursos humanos especializados é fator dificultador.	...e formação dos Profissionais que acompanham a criança.	1
			A falta de formação específica dos intervenientes, sobretudo quando estão a intervir pela primeira vez.	...formação específica para os intervenientes no acompanhamento a criança com PEA, sobretudo como no meu caso, que estou a acompanhar uma criança com PEA pela primeira vez.	1
	Falta de experiência de inclusão do Educador do ensino regular	Dificuldade em lidar com a criança com PEA	Não foi fácil trabalhar pela primeira vez com uma criança com PEA na sala	Como referi anteriormente, no início do percurso, nada foi fácil. Não tem sido fácil, porque é a primeira vez que trabalho com uma criança com PEA na sala. ...Tanto eu, como a auxiliar ficamos assustadas.	2
Muita das vezes o número de crianças por sala era excessivo.	O número de crianças da sala que muitas das vezes é muito maior do que é exigido pela lei				

Fatores dificultadores da inclusão	Falta de experiência de inclusão do Educador do ensino regular	Dificuldade em lidar com os comportamentos da criança com PEA	Não sabíamos como lidar com os comportamentos da criança com PEA: repetia as palavras que ouvia, não nos encarava, olhava para o teto e contava o que via	...tinha comportamentos repetitivos, como por exemplo, repetir o que dizíamos quando falávamos com ela, não nos encarava, olhava sempre para o teto a apontar o que via como se quisesse contar alguma coisa no ar.	1
			Gritava muito sobretudo á hora do repouso e abanava a cabeça de um lado para outro, não deixava as outras crianças descansarem.	Gritava muito, queria contar tudo que via e repetia muita às palavras: Mãe, Pai, sempre que alguém lhe contrariasse. ...A pior parte era a hora do repouso. Não deixava as outras crianças descansarem porque gritava muito e abanava a cabeça de um lado para outro.	2
Intervenção de EE escassa e fora do contexto de sala	Intervenção de EE escassa e fora do contexto de sala	O tempo limitado de apoio de EE	O tempo escasso de acompanhamento de EE dificulta a inclusão	E o tempo de acompanhamento é muito limitado	1
		A intervenção de EE fora do contexto de sala	A intervenção dos técnicos fora do contexto de sala dificulta a inclusão	...Mas, muitas das vezes esta intervenção não é eficaz para promover a inclusão, sobretudo quando é feita fora do contexto de sala	1
			A Auxiliar da sala sugeriu uma vez que, a criança fizesse o repouso fora da sala para não perturbar outras crianças.	A Auxiliar da sala uma vez sugeriu que a criança não fizesse o repouso para não perturbar as outras crianças.	1
Imagem negativa do professor/educador sobre a criança com PEA	Imagem negativa do professor/educador sobre a criança com PEA	Dificuldades na comunicação/linguagem	A criança com PEA tem limitações ao nível da linguagem.	...E pode ter limitações ao nível da linguagem.	1
		Dificuldade na socialização	A criança com PEA encara o mundo de maneira diferente. Demonstra dificuldades na socialização	Uma criança com PEA não encara o mundo da mesma maneira que outras crianças. Demonstra dificuldades na socialização.	1

Fatores dificultadores da inclusão	Imagem negativa do professor/educador sobre a criança com PEA	Falta de motivação	A criança com PEA não estava motivada para as atividades desenvolvidas para poder desenvolver as suas competências	...Por outro lado não aceitava participar nas atividades da sala. Muitas das vezes era difícil motivá-la para o trabalho desenvolvido na sala. Necessita de apoio e de muitos estímulos para melhorar as suas competências.	2
------------------------------------	---	--------------------	--	---	---

### Análise de conteúdo da entrevista da educadora II

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Perceção da inclusão	Concordância	Promove atitudes de aceitação da diferença	As crianças devem aprender a lidar com a diferença em todos os termos	Acho que as crianças devem aprender a lidar com a diferença seja em que termos for: seja em crianças com NEE, seja cultural, para não haver preconceitos e estereótipos.	1
			Melhores adultos serão se aprenderem a lidar cedo com a diferença.	Quanto mais novos aprenderem a lidar com isso, melhor adultos serão.	1
			Aprenderão que as pessoas não são iguais, não têm as mesmas características e capacidades.	Aprenderão que nem toda a gente é igual, não têm as mesmas capacidades características e estilo de vida	1
			Aprendemos a lidar com a criança com NEE e ajudar.	Aprendemos todos a tomar conta dela e a ajudar e isso é importante.	1
			Aprendem a ajudar as pessoas com limitações sem preconceitos.	Aprender que as pessoas com limitações precisam ser ajudadas e não ser discriminadas.	1

Perceção da inclusão	Concordância	Promove a socialização das crianças	Existem vantagens para todas as crianças saberem lidar com pessoas diferentes, partilhar.	Existem vantagens para os colegas e para a própria criança: lidar com a diferença, partilhar, aprender a lidar com pessoas diferentes.	1
		S/Explicitação	Sou a favor de qualquer tipo de inclusão	Sou a favor da inclusão de qualquer tipo, NEE, Multicultural ou seja do que for.	1
	Concordância c/reserva	Necessidade de assegurar o apoio á criança com NEE.	É necessário o apoio dos técnicos para assegurar as necessidades da criança.	Sim, desde que haja o apoio dos técnicos como foi evidenciado.	1
		Necessidade de garantir a confiança e apoio dos pais/família aos técnicos	A inclusão torna-se impossível sem o apoio dos pais/família aos técnicos que acompanham a criança.	Se os Pais não estiverem envolvidos, ajudarem e apoiarem outros técnicos, nada é possível.	1
			Se a família não revelar confiança nos profissionais que acompanham a criança então, a inclusão torna-se impossível	Se a família não revelar plena confiança nos profissionais que trabalham com a criança com PEA, ...então não se pode fazer nada em relação a inclusão desta criança.	2
	Concordância atribuída ao JI	O JI promove a inclusão da criança com NEE	Todos os anos, JI inclui crianças com NEE.	O JI tem vindo a incluir crianças com NEE todos os anos.	1
			A criança com NEE da minha sala era ajudada por todos.	No que diz respeito a este Jardim, falando da minha sala, a criança que esteve incluída era ajudada por todos, era inclusive tratada como "o bebé da sala".	1
				...era inclusive tratada como "o bebé da sala".	1

Perceção da inclusão	Concordância atribuída ao JI	A inclusão da criança com PEA no JI tem sido bem-sucedida.	Sou educadora de outra sala por isso não sei qual é a sua participação na sala.	Não sei qual é a sua participação na sala porque não estou lá para ver, sou Educadora de outra sala.	1
			Por quilo que consigo visualizar no refeitório, recreio e saídas pedagógicas a inclusão está a decorrer bem.	Mas, ao nível do refeitório, recreio e saídas pedagógicas que consigo visualizar mais, penso que a inclusão está a decorrer da melhor forma.	1
			Até agora, tudo foi bem feito	O que foi feito até agora, foi bem feito!	1
			Tudo foi feito para incluir a criança com PEA da melhor forma.	Como disse anteriormente tudo foi feito para incluir a criança com PEA da melhor forma.	1
			O JI desenvolve estratégias de intervenção para cada caso.	...o JI tem desenvolvido práticas e experiências adequadas para cada caso em questão.	1
			O JI satisfaz as necessidades e expectativas da família	Na minha perceção foram satisfeitas as necessidades e expectativas da família	. Não sou Educadora da criança, mas, na minha perceção penso que, foram satisfeitas as necessidades e expectativas da família.
	O JI promove o desenvolvimento da criança com PEA	A criança com PEA está totalmente envolvido nas rotinas e vivências do JI.	Do que conheço desta criança com PEA, penso que ela está envolvida nas rotinas e vivências do Jardim.	1	
			Tem alguns comportamentos característicos mas, como disse está totalmente envolvido.	1	
	O JI promove interação entre os profissionais da intervenção e os pais das crianças com NEE.	O JI desenvolve interações entre os profissionais da intervenção e os pais	Através da interação com os profissionais da intervenção e com os pais das crianças com NEE...	1	
	No JI a família confia na equipa de intervenção.	A família demonstra confiança na equipa de intervenção	A família demonstra confiança nos profissionais de educação e nos técnicos que acompanham a criança.	1	

Facilitadores da inclusão	Características do grupo de crianças	Necessidade de um grupo mais calmo	Acima de tudo a sala terá que estar preparada em termos de grupo e equipa.	Na minha experiência tem que ser acima de tudo uma sala preparada, não em termos de mobiliário, mas no que diz respeito ao grupo e equipa preparada.	1
			O apoio é maior se o grupo for calmo e menos irrequieto.	No caso de um grupo mais calmo, menos irrequieto o apoio será maior.	1
		Necessidade de um grupo heterogéneo em termos de idades	O apoio é maior numa sala heterogénea onde as crianças mais velhas ajudam.	No que diz respeito a uma sala heterogénea, com crianças mais velhas para ajudar torna-se mais fácil.	1
	Características/organização do contexto de sala no JI	Necessidade de reduzir o número de crianças por sala	É mais fácil trabalhar numa sala com a redução de 5 crianças por cada criança com NEE.	Se tivermos 25 crianças na sala com a redução de 5 crianças por cada criança com NEE, consegue-se trabalhar facilmente. Também depende muito da opção tomada pela Coordenação.	2
		Necessidade de apoio de assistentes operacionais na sala	Temos que ter uma auxiliar na sala em termos de pessoal docente e não docente.	Em termos de pessoal docente e não docente temos que ter uma auxiliar na sala	1
		Necessidade de envolver os pais no processo de inclusão.	A informação aos pais sobre a limitação da criança era dada pelas próprias crianças, por isso reagiam bem e assumiam a postura de ajudar.	No caso da criança que tive na minha sala cujas características era mais notórias os pais até reagiam muito bem, porque como no início motivamos as crianças da sala para incluir a criança na sala. ...Eram estas que levavam informações para casa da necessidade da criança com limitações e da ajuda que prestavam.	3

Facilitadores da inclusão	Características/organização do contexto de sala no JI	Necessidade de envolver os pares no processo de inclusão.	A informação aos pais sobre a limitação da criança era dada pelas próprias crianças, por isso regiam bem e assumiam a postura de ajudar.	...Assim, uma vez que eram as crianças que informavam aos pais da sua postura de ajudar, estes também assumiam a mesma postura: envolvimento e ajuda	
	Partilha de informação sobre a criança	Necessidade dos pais informar sobre as limitações da criança.	Os pais devem informar o JI da limitação da criança no ato da matrícula para preparação do pessoal docente e não docente.	Por outro lado os Pais destas crianças devem informar o JI da limitação da criança no ato da matrícula para se poder iniciar de imediato a preparação do pessoal docente e não docente.	1
		Necessidade dos pais partilharem informação sobre diferentes formas de lidar com a criança	Os pais devem dar informação sobre as limitações da criança e sobre o seu quotidiano em casa e de apoios de outros técnicos.	Os Pais da criança também são importantes e podem dar o seu apoio informando-nos da situação da criança: como surgiu a limitação. ...como a criança é em casa, o que fazem para ajudar a criança em casa.  ...se tiveram ou não apoios de outros técnicos.	3
			Os pais devem partilhar informação com os profissionais acompanham a criança o quotidiano e situações vividas...	Os Pais devem partilhar com os profissionais o quotidiano da criança, situações vividas pela criança, coisas que acontecem fora do normal, rotinas que mudem tudo isso, ...é importante informar os profissionais que trabalham com a criança.	2

Facilitadores da inclusão	Partilha de informação sobre a criança	Necessidade de uma adequada comunicação entre a família e JI	Pais da criança com PEA mais assíduos do que de outras crianças para continuidade do trabalho desenvolvido.	Os pais destas crianças com PEA têm que ter uma presença mais assídua do que os pais de outras crianças ditas “normais”, de modo a permitir a continuidade do trabalho desenvolvido com a criança.	1
			Os pais da criança com PEA devem ser mais assíduos para se estabelecer uma melhor comunicação com JI.	...para se estabelecer uma comunicação entre o JI e a família da melhor forma possível,	1
		Necessidade do professor/educador avaliar a criança no início do ano e informar aos pais	A Educadora ou a Coordenação devem avaliar a criança e informar os pais no início do ano.	A própria Educadora ou a Coordenação deve fazer uma avaliação da criança logo no início do ano letivo.  ... E falar com os Pais para conhecermos a criança previamente.	2
		Necessidade de a educadora informar sobre a evolução/progressos da criança com NEE.	A informação aos pais sobre os progressos dos filhos e pedir a sua ajuda para dar continuidade do trabalho é importante.	...Por isso, informar os pais dos progressos ou não dos filhos e pedir ajuda para que seja dada continuidade do trabalho que está a ser desenvolvido	1
		Necessidade dos pares informar os pais sobre o processo de inclusão da criança com NEE.	As crianças informavam aos pais da sua postura de ajudar estes então, assumiam uma postura de envolvimento e ajuda.	Assim, uma vez que eram as crianças que informavam aos pais da sua postura de ajudar, estes também assumiam a mesma postura: envolvimento e ajuda	1

Facilitadores da inclusão	Trabalho de equipa	Promove a definição conjunta de estratégias de intervenção	O trabalho de equipa ajuda a identificar estratégias de intervenção	A interação com a Educadora da Intervenção Precoce com atividades programadas também é muito importante.	1
			A educadora e a auxiliar devem adotar estratégias para lidar com a criança com PEA que apresenta características próprias.	Esta criança com PEA tem características próprias que se devem ter em conta e tanto a educadora e auxiliar têm que adotar estratégias para lidar com ela.	1
			Os outros técnicos podem ajudar delinear estratégias de intervenção.	...e podem ajudar a delinear as estratégias eficazes para trabalhar com elas	1
		Permite superar/resolver dificuldades	O trabalho de equipa ajudou a superar as dificuldades e a desenvolver estratégias de intervenção	A interação com a Intervenção precoce também ajudou a superar as dificuldades uma vez que as atividades eram planeadas tendo em conta as limitações da criança.	1
		Promove a interação entre os diferentes intervenientes.	Maior interação entre todos os intervenientes no processo facilita a inclusão	Penso que deverá haver maior interação entre os profissionais de Intervenção não só com a Professora da Intervenção Precoce e Terapeuta da Fala mas também com o Médico de Desenvolvimento da criança que faz a avaliação para despiste da limitação.	1
	Apoios especializados frequentes à criança	Necessidade de apoio da EIP no contexto de sala de JI	Importa que a criança esteja numa sala com uma Educadora	Porque é importante a criança estar na sala com uma Educadora,	1

Facilitadores da inclusão	Apoios especializados frequentes à criança	Necessidade de apoio da terapeuta da fala no contexto de sala	Importa que a criança esteja numa sala com uma Educadora	...mas, uma hora e meia por semana com uma Educadora de Intervenção Precoce e uma hora e meia com a terapeuta da fala faz toda a diferença.	1
	Boa relação pedagógica do grupo JI.	A relação pedagógica da educadora e da auxiliar facilita a inclusão.	A maneira como todo o grupo lida com criança no contexto de sala promove a sua integração	A maneira como a educadora, auxiliar e outras crianças se relacionam com esta criança: a criança estar integrada no grupo de outras crianças e poder ter apoio de todos.	1
		A forma como o grupo interage no JI facilita a inclusão	A criança sentiu-se mais segura porque percebeu que tinha apoio de todos.	Assim a criança passou a se sentir mais segura porque percebia que tinha apoio de todos.	1
		As crianças e os adultos ajudam ao nível da linguagem/Comunicação	Os adultos da sala e o grupo de crianças têm ajudado a criança com PEA na linguagem/comunicação	Na linguagem/Comunicação tanto os adultos da sala, como outras crianças têm ajudado esta criança.	1
		Apoio da educadora ao nível da locomoção	A educadora da sala tem ajudado a criança com PEA a melhorar a sua locomoção quando caminha.	O que tenho notado em relação a esta criança é a atenção da Educadora no diz respeito a locomoção da criança (Andar de biquinhos dos pés) ... Em ajudar a melhorar esses comportamentos quando a criança caminha, dizendo-lhe a maneira que pode andar. ...e pegando-lhe na mão para que caminhe como as outras crianças.	3

Facilitadores da inclusão	Apoio especializado ao professor/educador	Apoio de outros técnicos S/explicitação.	O professor/educador tem sempre necessidade de apoio.	Penso que o Professor/Educador tem sempre necessidade de apoio. ... Outros profissionais da intervenção para evitarem a discriminação e o estereótipo.	2
		O Professor/Educador necessita de apoio especializado de outros profissionais (IP, TF, TO).	O professor/educador necessita de apoio de técnicos especializados.	Necessitamos de apoio destes profissionais (Professora da Intervenção Precoce, Terapeuta da fala e outros técnicos), ...da Professora de Intervenção. --- e da Terapeuta da Fala.	1
		Apoio das crianças	É importante o apoio do grupo de crianças	O apoio do próprio grupo de crianças também é extremamente importante. ... Outras crianças,	2
		Apoio da comunidade educativa	É importante o apoio de toda a Comunidade Educativa,	Por isso, é importante o apoio de toda a Comunidade Educativa,	2
	É importante o apoio dos adultos de JI.		...desde os adultos da sala, adultos da Instituição,	1	
	Cultura de apoio e colaboração entre todos.	Colaboração da família da criança com PEA	É importante o apoio à família da criança com PEA.	No processo da inclusão de crianças com PEA neste JI o apoio mais importante tem sido da família da criança com PEA, ... A participação da família é fundamental no trabalho com estas crianças. ... Os pais são os principais responsáveis pela educação da criança e vão continuar a sê-lo, independentemente de terem uma educadora, uma professora de Intervenção Precoce e uma Terapeuta da Fala.	3

Facilitadores da inclusão	Conhecimento/percepção sobre a limitação da criança com PEA		Existência de um irmão no JI.	Teve facilidade de ter um irmão no JI, um pilar que continuava o elo de ligação com a família.	1
		Apoio de outros técnicos á família.	A família tem necessidade de apoio de outros técnicos.	Acho que a família necessita de apoios. Além de apoio dos profissionais que trabalham com a criança com PEA,	2
			A família tem dificuldades em perceber a limitação da criança com PEA.	Em relação a criança com PEA, acho que a maioria das famílias não se apercebem das suas limitações, ...porque por ser uma criança autista, não é assim tão notória.	2
			Os pais necessitam de apoio psicológico para lidarem com a parte psicológica da criança com PEA.	...os pais necessitam de apoio de outro técnico como, por exemplo, um Psicólogo, para resolver a parte psicológica de lidar com a criança.	1
	Pelos técnicos da intervenção	Será melhor conhecermos quanto mais cedo a limitação da criança sobretudo se ela tiver dificuldades na comunicação/linguagem.	...De uma maneira geral sentem-se cansados, saturados com os problemas com que se deparam. Quanto mais cedo conhecermos a criança, melhor será, sobretudo se ela tiver dificuldades na comunicação/linguagem	2	
		Os técnicos da intervenção como o professor do EE e terapeuta da fala conhecem melhor a limitação da criança.	. ...pois são eles que conhecem melhor as limitações das crianças com PEA.	1	

Facilitadores da inclusão	Conhecimento/percepção sobre a limitação da criança com PEA	Pelo professor/educador	Com o passar do tempo passamos a perceber a criança com limitação e as dificuldades foram sendo superadas.	Estas dificuldades foram sendo superadas porque tivemos que perceber o que o riso, choro significavam com o passar do tempo.	1
			Pode ser inteligente ao nível cognitivo	Ao nível cognitivo podem ser muito inteligentes.	1
			Passou a perceber que todos a ajudavam e assim chorava menos	...mas, depois quando percebeu que todos o ajudavam quando necessitasse passou a chorar menos, ... Sabia que tinha ao seu lado alguém para ajudá-la,	2
			Pegava na mão do adulto ou outra criança para indicar o que queria.	...Pegava na mão de qualquer pessoa (adulto ou criança), para indicar o que queria.	2
		Pelas famílias das crianças do JI.	A maioria das famílias não se apercebem das limitações da criança com PEA.	Em relação a criança com PEA, acho que a maioria das famílias não se apercebem das suas limitações, ...porque por ser uma criança autista, não é assim tão notória.	2
Dificultadores da inclusão	Falta de experiência de inclusão do professor/educador	Dificuldades em lidar com a criança com NEE	Nunca estamos preparadas, temos sempre alguma novidade dado as nossas expectativas.	Claro que não estamos sempre preparadas, temos sempre novidades porque podem descrever que a criança numa maneira, mas estamos sempre com expectativas.	1
			Não tive dificuldades porque não faço parte da equipa de intervenção. Mas, pela minha experiência, todos nós	Em relação a esta criança com PEA não posso dizer que tive dificuldades na sua inclusão porque não faço parte da equipa de intervenção.	2
Dificultadores					

da inclusão	Falta de experiência de inclusão do professor/educador	Dificuldades em lidar com a criança com NEE	sentimos algumas dificuldades na inclusão de uma criança com NEE	Mas, pela minha experiência na intervenção com uma criança com NEE, penso que todos nós sentimos algumas dificuldades na inclusão dum criança com limitações no JI.	
		Dificuldades em gerir um número elevado de crianças por sala	A inclusão é difícil quando o número de crianças é maior do que exigido pela lei	...Mas caso contrário é mais difícil.	1
		Dificuldades em gerir um grupo irrequieto de crianças.	O apoio será reduzido quando o grupo é irrequieto, a inclusão é mais difícil.	Em termos de grupo: com um grupo muito irrequieto é mais difícil a inclusão, porque o apoio a criança será mais reduzido.	1
	Escassa intervenção de EE	Tempo limitado de apoio EE À criança com NEE	O tempo para acompanhar a criança era escasso.	Por outro lado o tempo para acompanhar a criança com NEE tornou-se muito reduzido porque tinha todo o grupo para acompanhar.	1
		Falta de apoio à criança com NEE.	Algumas crianças com limitações necessitam de mais apoio de outros técnicos Algumas crianças com limitações necessitam de mais apoio de outros técnicos	Por outro lado, algumas crianças com limitações poderão necessitar de mais apoio de outros técnicos, como foi o caso dum criança que acompanhei com limitações ao nível cognitivo, fala e locomoção.	1

Dificultadores da inclusão	Falta de informação e formação do professor/educador	Ausência de diálogo entre os profissionais de intervenção	Existe falta de informação e diálogo entre os profissionais.	Acho que existe uma falta de diálogo e informação entre os profissionais de intervenção.	1
		A falta de formação específica dos profissionais de intervenção	Os conhecimentos de carácter geral não podem generalizar na maneira como lidar com uma as crianças com NEE.	Por isso com os conhecimentos que temos de carácter geral não podemos generalizar no caso da criança porque cada caso é "um caso". ... Aprendemos teoricamente o que são NEE, mas, não como podemos lidar com uma criança com esta ou aquela limitação.	2
			Um Professor/Educador não tem formação específica como uma Professora/Educadora de Intervenção Precoce, Terapeuta da fala, Terapeuta Ocupacional.	Um Professor/Educador quando estudou teve cadeiras de NEE, de Intervenção Precoce mas, não tem uma formação tão específica nesta área como uma Professora/Educadora de Intervenção Precoce, Terapeuta da fala, Terapeuta Ocupacional.	1
	Perceção negativa sobre a criança com PEA	Dificuldades em termos de comportamentos	Não reage bem aos estímulos como outras crianças.	Ao nível do comportamento, estas crianças têm um feitiço estridente, . ...Não reagem tão bem e facilmente a certas situações como outras crianças.	2
				Não reagem bem aos estímulos e podem inclusive por qualquer coisa desatarem a chorar num pranto.	1
		Dificuldades ao nível da linguagem/comunicação	Foi difícil perceber a criança porque ela não comunicava	No meu caso foi difícil ao nível da comunicação poder perceber o que a criança queria dizer. ...Embora a criança emitisse sons e fizesse gestos, não falava, por isso era difícil perceber a criança.	2

Dificultadores da inclusão	Perceção negativa sobre a criança com PEA	Dificuldades ao nível da linguagem/comunicação	A criança comunicava muitas vezes através de riso e choro	Esta criança comunicava muitas vezes através do riso e choro e não havia mais nada.	1
		Ausência de linguagem falada.	A criança da minha sala não comunicava e chorava muito	No caso da criança da minha sala, ela não comunicava. ... no início chorava muito quando queria alguma coisa	2
		Dificuldades ao nível da locomoção	Andam com biquinhos dos pés e com pés tortos	Na locomoção por vezes andam com biquinhos dos pés, ou com os pés tortos,	1
		Dificuldades ao nível da socialização	Não encara as pessoas	... Não conseguem encarar as pessoas nos olhos, não mantém o contacto direto.	1
			Vivem isolados no seu mundo	Vivem isolados no seu mundo.	1

## **Anexo 11: Análise de conteúdo da entrevista da professora de educação especial**

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Percepção sobre a inclusão	Concordância C/Inclusão	A inclusão está a decorrer bem.	Comecei a trabalhar este ano letivo com esta criança e o que tenho vivenciado, penso que a inclusão está a decorrer bem.	Comecei a trabalhar este ano letivo com esta criança.  ... e o que tenho vivenciado no trabalho com esta criança penso que a inclusão está a decorrer	1
			Por aquilo que relataram: a mãe, educadora e a terapeuta da fala a inclusão está a decorrer bem.	Pelos relatos da mãe, educadora e a terapeuta da fala a inclusão está a decorrer bem. ...Como mencionei anteriormente pelos relatos da educadora, existem muitas estratégias que foram utilizadas em contexto de sala. ... Que estão a ser eficazes na inclusão desta criança.	1
		A inclusão promove a participação do aluno com NEE nas atividades.	A inclusão de um aluno com NEE é intervir com ele de uma forma diferente.	A inclusão de um aluno com NEE significa tentar fazer com ele a mesma atividade que os outros alunos fazem, mas, de forma diferente. ...Não é dar um trabalho diferenciado.	2
		A inclusão no JI é livre e prática	No JI a inclusão é mais livre e prática.	No jardim-de-infância a inclusão é mais livre e prática.	1
		A inclusão começa desde JI	Pela minha experiência a inclusão na sua essência vai afunilando ao longo dos anos de escolaridade.	A experiência que eu tenho é que a inclusão na sua essência vai afunilando ao longo dos anos de escolaridade.	1
				No pré-escolar e no 1º ciclo existe a chamada "Inclusão" de crianças com NEE.	1

Percepção sobre a inclusão	Concordância C/Inclusão	A inclusão começa desde JI	Mais tarde é que percebi que no JI se começa a construir alicerces para a educação da criança	Mais tarde é que percebi que JI é muito importante, pois aí é que se começa a construir os alicerces para educação de uma criança.	1
				A inclusão é muito importante desde o JI.	1
		A inclusão no JI responde as necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento.	Posso concluir que JI responde as necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento.	Tudo isso, leva-me a dizer que a inclusão no JI responde as necessidades da criança e favorece o seu desenvolvimento.	1
		A inclusão satisfaz as expectativas e necessidades da família	Penso que a inclusão satisfaz as expectativas e necessidades da família	Por aquilo que eu me apercebo, penso que sim, ...as expectativas e necessidades da família foram satisfeitas.	2
	Concordância Atribuída a Comunidade Educativa	As famílias concordam com a inclusão no JI.	As famílias aceitam bem a inclusão no JI.	... Por outro lado, penso que as outras famílias aceitam bem a inclusão das crianças com PEA, no JI. ...na medida em foram sensibilizados pelos filhos sobre a criança incluída que precisa de ajuda ... e demonstram que têm vontade de apoiar o JI quando necessário.	3
	Concordância C/reservas	Inexistência de inclusão no 2º ciclo.	No 2º ciclo não existe inclusão propriamente dita.	...Mas, no 2º ciclo não existe propriamente inclusão de alunos com NEE.	1
		Os professores não concordam com adequações curriculares	Os professores alegam que não há necessidade de adequações curriculares de acordo com a legislação.	No 3º ciclo é ainda muito pior. ...pois existem professores que alegam que não é necessário as adequações curriculares de acordo com a legislação,	2

Percepção sobre a inclusão	Concordância C/reservas	Os professores alegam que os alunos necessitam estar atentos.	Os professores alegam que os alunos necessitam estar atentos.	... Que é necessário que os alunos estejam atentos.	1
	Discordância inicial sobre a inclusão no JI	Desconhecimento da importância da inclusão no JI	As pessoas não têm noção sobre a importância da inclusão no JI.	... Acho que as pessoas não têm noção disso.	1
			Antigamente eu também não tinha noção da importância do JI.	... Eu também antigamente também não tinha noção da importância do JI.	1
	Insegurança face à prática educativa no JI	Com a minha formação pensava que eu é que tinha matérias para os alunos e que nada se podia fazer com crianças no JI.	... Como a minha formação de base é o 3º ciclo pensava que eu é que tinha "Matérias para os meus alunos". ... Quando me destacaram para acompanhar crianças no JI, disse: "- o que vou fazer no JI".	1	1
Informação / formação específica sobre PEA	Informação específica sobre a criança com PEA	Hoje em dia disponibilizamos de informação e respostas para perceber PEA	Hoje em dia felizmente temos informação e respostas para perceber o que é o autismo	2	
		Na inclusão o professor/educador necessita de apoio ao nível de informação.	Na inclusão de crianças com PEA o professor/Educador necessita sempre de apoio ao nível de informação.		
	Apoio em termos de formação específica dos profissionais.	Na inclusão o professor/educador necessita de apoio ao nível de formação.	... E formação.	1	
Intervenção adequada do PEE	Redução de número de alunos c/NEE por sala	O número de alunos distribuídos ao professor de EE deve ser limitado.	... ..e também que não nos seja distribuído tantos alunos. ...A primeira coisa a fazer é reduzir o número de crianças na sala, para se conseguir dar resposta.	2	

Facilitadores da inclusão	Intervenção adequada do PEE	Necessidade de o PEE ter mais tempo de intervenção com crianças com NEE	O professor de EE não deve ter tempo limitado.	...O tempo do professor do ensino especial não deve ser muito limitado.	1
			As crianças com NEE precisam de tempo para superar as suas dificuldades.	As crianças com NEE necessitam de tempo para conseguirem superar as suas dificuldades.	
		Necessidade do PEE intervir no contexto de sala	A intervenção de EE deve ser em contexto de sala.	...Por outro lado o tempo deve ser disponibilizado em contexto de sala de aula. ... Não é retirar a criança da sala, do seu ambiente.	2
		Necessidade de articulação entre o PEE, a Educadora e outros técnicos.	Estive sempre presente para articular com a educadora e outros técnicos.	Mas, estive sempre disponível para articular com a Educadora e outros técnicos sempre que fosse necessário.	1
	Intervenção adequada do PER	Necessidade tempo para o professor do regular gerir o grupo/turma e as necessidades do aluno com NEE	O professor do regular precisa de tempo de intervenção para aluno com NEE e outros alunos.	o professor do regular precisa ter o seu tempo para ter disponibilidade não só para o aluno com NEE mas, também para os outros alunos	1
		Necessidade professor/educador ter uma atitude aberta e disponível	...Os professores/Educadores no pré-escolar e no 1º ciclo estão mais disponíveis aos apoios e até questionam sobre determinados temas.	...Os professores/Educadores no pré-escolar e no 1º ciclo estão mais abertos e disponíveis para todo o tipo de apoio. ... E até questionam sobre determinados temas.	2
	Trabalho de equipa C/a família	Necessidade da família participar no processo de inclusão	A participação da família é fundamental em todo o processo.	A Família tem que participar sempre em todo o processo de inclusão. ...Por isso, acho fundamental a participação da família.	2

Facilitadores da inclusão	Trabalho de equipa C/a família	Necessidade de articulação com todos os intervenientes no processo		Tem que haver uma articulação entre a comunidade, a escola e a família para que os objetivos sejam alcançados. ... para que todos estejam a “Remar para a mesma margem”.	2
		Necessidade de estabelecer com a família uma relação de cumplicidade	Importa estabelecer com a família uma relação de cumplicidade.	Por isso, é importante estabelecer com a família uma relação de cumplicidade. ... para perceber o que se passa de facto com a criança não só na escola como no contexto familiar.	2
	Conhecimento/perceção da família sobre as vantagens da inclusão	A família procura informação sobre a criança com PEA	A família da criança com PEA é informada e atenta sobre a criança com PEA.	A família da criança com PEA é informada e atenta ... A mãe é uma pessoa muito ativa que procura estar sempre informada. ... A mãe é uma pessoa que quando questionada responde de forma objetiva. ...Esta família em particular não necessita de muitos apoios porque é muito informada.	4
		A família conhece as vantagens da inclusão da criança com PEA		... que tomou a iniciativa de incluir o seu filho numa rede pública. ... Porque tem a noção das vantagens da inclusão desta criança.	3
	Condições de trabalho/exercício profissional do professor/educador	Número excessivo de alunos com NEE por sala	O número excessivo de crianças com NEE no contexto de sala dificulta a inclusão.	O que dificulta a inclusão de crianças com NEE, 1º é o número de aluno em contexto de sala	1
		Excesso de tarefas de natureza burocrática.	A parte burocrática dos professores dificulta a inclusão.	...e a parte burocrática para os professores do regular e de educação especial.	1

Facilitadores da inclusão	Condições de trabalho/exercício profissional do professor/educador	Falta de apoio ao professor/educador	Nem todos os professores se disponibilizam a ter apoio necessário á inclusão da criança NEE.	... Contudo nem todos se disponibilizam para terem apoio necessário na inclusão de uma criança. ... E não se disponibilizam para terem apoios de que podem necessitar. ... Mas, relativamente a outros professores já não é tão linear	3
	Condições de trabalho/exercício profissional do PEE	O tempo limitado de apoio de EE a cada aluno	Os professores de EE necessitam de mais tempo.	...Por outro lado, nós os professores do educação especial precisamos de mais tempo	1
		Número excessivo de alunos por professor de EE	A distribuição de alunos por cada professor de EE não é uniforme.	...A distribuição de alunos não é uniforme: ... ..há escolas em que fazem distribuição por cada professor de educação especial, cerca de 8 a12 alunos, ... ..mas existem agrupamentos que são cerca de 21 alunos	3
		Dificuldades em dar resposta em cada caso específico	Não se consegue dar resposta no trabalho específico	.E não se consegue dar resposta sobretudo porque tem que fazer um trabalho específico.	1
		Intervenção de EE fora do contexto de sala	Intervenção sem articulação com a educadora.	... e ainda por vezes sem articulação com a educadora.	1
		Falta de apoio ao PEE no processo de inclusão	Não tive apoio na inclusão da criança com PEA.	Não tive nenhum apoio na inclusão da criança com PEA.	1

Dificultadores da inclusão	Imagem negativa da criança com PEA	Dificuldades na socialização	É uma criança que no meio de todos está basicamente isolada.	É uma criança que pode estar no meio de todos mas, basicamente está isolada.	1
		Dificuldades na comunicação/linguagem	As suas respostas podem ferir suscetibilidades.	... Porque por vezes as respostas de um autista podem ferir suscetibilidades.	1
		Dificuldades em perceber/aceitar padrões fora da rotina	Tudo que sai do padrão normal torna-se complicado para elas.	Para estas crianças tudo que sai do padrão normal torna-se complicado para elas.	1
	Falta de apoio às famílias das crianças com NEE	Falta de apoio moral, psicológico e clínico às famílias	As famílias necessitam de apoio moral.	As famílias muitas das vezes sofrem muito e necessitam desabafar. ... Mas, não diz tudo, tudo que se passa e o que sente. ... As famílias sofrem e enfrentam muitas dificuldades no processo de inclusão. ... O problema acaba por afetar o núcleo familiar. ... Mas, há famílias que necessitam de apoio moral,	4
			As famílias necessitam de apoio clínico.	... Orientação ao nível clínico.	1
			As famílias necessitam de apoio psicológico.	... e até psicológico, porque não é fácil.	1

## **Anexo 12: Análise de conteúdo da entrevista do encarregado de educação da criança com PEA**

**Análise de conteúdo da entrevista do encarregado de educação da criança com PEA**

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Facilitadores da inclusão	Conhecimento/percepção da família sobre a limitação da criança com PEA	Percepção precoce da família sobre as limitações da criança.	Comecei a perceber muito cedo que o meu filho não era uma criança normal.	Comecei a perceber muito cedo que, o meu filho tinha comportamentos diferentes de uma criança normal:	1
	Pesquisa de informação sobre PEA realizada pela família	Procura de informação sobre o problema da criança com PEA.	Comecei a procurar toda a informação possível para perceber este problema.	Comecei então a procurar todo o tipo de informação para perceber este problema. ...Mas, como disse anteriormente o apoio mais importante que a família necessita no início do processo de inclusão é à informação relativamente a PEA, para a família perceber como agir.	2
	Disponibilização de informação à família da criança com PEA	A informação obtida pela família através de consulta de livros e bibliografias.	Toda a informação que fui obtendo através de consulta de livros e bibliografias também foi muito importante.	Por outro lado, informações que fui obtendo através de leituras de vários livros e sites na Internet alusivos ao Autismo, ajudaram-me a perceber os passos que poderia dar, para pedir subsídios/ajudas do estado relativamente ao problema do meu filho.	1
			Resolvemos consultar a médica e expor a situação	Decidimos consultar a médica de família para expormos a situação.	1
		A informação disponibilizada à família pela médica de família e de Desenvolvimento	Mais tarde na consulta de desenvolvimento confirmaram que se tratava de autismo.	Mais tarde, depois duma avaliação na consulta de desenvolvimento veio à confirmação que se tratava de Autismo.	1

Facilitadores da inclusão		A informação disponibilizada á família pelas escolas	Todas as escolas deveriam disponibilizar mais informações às famílias da criança incluída bem como às outras famílias.	Contudo, penso que, todas as escolas deveriam disponibilizar mais informações às famílias da criança incluída bem como às outras famílias.	1
	Existência de recursos humanos com formação específica	Profissionais que acompanham a criança.com formação específica	Disponibilização de mais profissionais com formação específica nas salas para o acompanhamento de crianças com PEA seriam fatores importantes para facilitar a inclusão.	...a disponibilização de mais profissionais com formação nas salas para melhorar o acompanhamento das crianças com PEA seriam também fatores importantes para facilitar a inclusão da criança.	1
	Apoio à família da criança com PEA	Apoio de todos no processo de inclusão	Não tive nenhuma dificuldade na inclusão do meu filho.	No caso do meu filho não senti nenhuma dificuldade. ... Fui sempre apoiada em todos os aspetos. No caso do meu filho em concreto penso que, tive todo o apoio de que necessitava. ...dos profissionais que acompanham o meu filho.	3
			Todos os apoios recebidos no início do processo e outros que possam surgir depois são importantes para a inclusão da criança com PEA.	Todos os apoios que receberem no início do processo bem como outros que poderão surgir depois são necessários para se conseguir incluir a criança com PEA da melhor forma numa escola.	1
		Apoio de amigos	Tive apoio de amigos.	Tive amigos. ... dos amigos,	2
		Apoio da minha família	Tive apoio da família e que me aconselharam a integrar o meu filho no JI.	...E familiares que sempre estiveram ao meu lado, e que me aconselharam a integrar o meu filho neste J.I. ...da família.	2

Facilitadores da inclusão	Apoio à família da criança com PEA	Apoio da minha família	O apoio mais importante foi da família que sempre estive presente em todo o processo e me ajudaram na recolha de informações.	O apoio da família foi sem dúvida a mais importante para este processo. ... Os apoios que considero fundamentais no processo de inclusão são: apoios prestados pela minha família (minha mãe e meu irmão), que estiveram sempre presentes e me ajudaram na recolha de informações relativas ao problema do meu filho.	2
		Apoio da Educadora e Auxiliar de ação Educativa.	Outros apoios importantes foram prestados no JI através da Educadora e Auxiliar de ação Educativa.	Outro apoio que considero também relevante em todo este processo foi do JI, sobretudo o apoio da Educadora da sala e da auxiliar de ação Educativa. ... de JI, dos profissionais que acompanham o meu filho.	2
			A Educadora e a Auxiliar de ação Educativa estiveram sempre ao lado da família para ouvir e solicitar informação pertinentes sobre a criança.	... Estes profissionais estiveram sempre ao lado da família para ouvir, solicitar e dar informação relativamente ao desenvolvimento da criança. ..Por isso, ao longo de todo este processo temos desenvolvido uma relação de respeito, de interajuda em que partilhamos muita informação relevante sobre o meu filho.	2

Facilitadores da inclusão	Colaboração entre JI e a família da criança com PEA.	Boa relação entre a família da criança com PEA e a Equipa que acompanha a criança	Tenho uma boa relação com a equipa que acompanha o meu filho.	...Tenho uma boa relação com todos os profissionais que acompanham o meu filho.	1
			Confio nos profissionais que trabalham neste jardim-de-infância.	... A relação estabelecida com JI tem sido muito boa. Confio nas pessoas que trabalham neste Jardim de Infância, tanto da sala do meu filho como das outras salas.	1
		Existência de menos burocracia no processo de inclusão.	As escolas devem permitir que houvesse menos burocracia no processo de inclusão.	Por outro lado, o facto de permitir que não haja muito burocracia no tratamento do processo,	1
Dificultadores da inclusão	Características da criança com PEA	Dificuldades na socialização	Isolava-se muito no seu mundo.	...Isolava-se muito no seu mundo. ... Não encarava as pessoas e chorava muito. ...Era uma criança muito agitada que não interagia com as outras crianças.	3
			O meu filho nunca tinha frequentado uma escola.	...Ele nunca tinha frequentado uma escola. ... Vivia e brincava somente com o irmão gémeo.	3
		Dificuldades na comunicação	A criança não falava e tinha muitas dificuldades ao nível da linguagem.	... Não falava. ... e com muitas dificuldades ao nível da linguagem.	2
		Dificuldades na concentração.	O meu filho estava sempre muito agitado em casa: gritava muito á noite e não conseguia dormir.	Em casa estava sempre muito agitado: gritava muito e a noite tinha muitas dificuldades em adormecer.	1
			Chorava e gritava muito e não deixava a família dormir.	Não deixava a família dormir em condições porque chorava e gritava muito.	1

Dificultadores da inclusão	Falta de disponibilização de informação á família da criança com PEA	Falta de informação à família da criança com PEA	Muitas famílias sentem-se perdidas no início do processo por falta de informação para agir.	Pois muitas famílias sentem-se perdidas sem perceber o que se está a passar.	1
Perceção da inclusão	Concordância C/reservas	A integração/inclusão do meu filho incentivada pelo médico de desenvolvimento	A integração do meu filho no JI surgiu por recomendação do médico de desenvolvimento.	A iniciativa de integrar o meu filho no J.I. surgiu por recomendação do médico de desenvolvimento. ... e de desenvolvimento também tiveram um papel importante para que o meu filho pudesse ser acompanhado pela terapeuta da fala e professora de Educação especial.	2
		Integração/inclusão incentivada pelo Médico de Família	O médico de família teve um papel importante na integração/inclusão do meu filho.	Por outro lado, o médico de família.	1
		Integração/inclusão por necessidade de convivência com outras crianças.	A família concordou porque sentiu que a criança necessitava de conviver com outras criança devido as dificuldades que apresentava.	Nós concordamos com esta decisão porque sentimos que o nosso filho precisava conviver com outras crianças dadas às dificuldades que apresentava, na linguagem e no relacionamento com as pessoas.	1
	Concordância	Todas as crianças aprendem com a inclusão.	A inclusão trouxe vantagens tanto para o meu filho, como para outras crianças: aprendem umas com as outras.	... Por isso, penso que a inclusão trouxe vantagens tanto para o meu filho como também para as outras crianças da sala, pois todas aprendem umas com as outras.	1

Perceção da inclusão	Concordância	A inclusão responde as necessidades da criança com PEA e favorece o seu desenvolvimento.	A inclusão responde as necessidades do meu filho e favorece o seu desenvolvimento.	Penso que sim. Por isso, posso dizer que este processo responde as necessidades do meu filho e favorece o seu desenvolvimento uma vez que, toda família já tem esta perceção e está muito satisfeita.	2
		A criança com PEA melhorou a socialização e relação com os outros	O meu filho evolui bastante ao nível da socialização	Hoje posso dizer que o meu filho evoluiu bastante.	1
			O meu filho melhorou a relação com os outros.	.. Agora, melhorou a relação com os outros. ...Porque como disse anteriormente esta inclusão ajudou ao meu filho a melhorar em muitos aspetos: o relacionamento com as pessoas. ...Estar numa sala e relacionar-se com as outras crianças foi muito importante para o meu filho na medida em que ajudou-lhe a aprender a lidar com os outros,	3
		A criança com PEA melhorou ao nível da linguagem/comunicação	O meu filho melhorou ao nível da comunicação/linguagem	... Assim como a comunicação... ... A linguagem. ... A comunicar.	3
		A criança com PEA melhorou ao nível da autonomia.	O meu filho melhorou ao nível da autonomia	... E autonomia. ... E a autonomia.	2
		A inclusão está a decorrer bem.	A inclusão do meu filho está a decorrer muito bem.	A inclusão do meu filho está a decorrer muito bem. ...O meu filho foi recebido e tratado como qualquer criança. ...E penso que estão a fazer um bom trabalho porque como disse, o meu filho está cada vez	4

Perceção da inclusão		A inclusão está a decorrer bem.	A inclusão do meu filho está a decorrer muito bem.	a melhorar. ...O trabalho que está a ser feito com o meu filho está a decorrer bem. ..Sinto que gosta de estar no J.I.	
		A inclusão trouxe vantagens para o meu filho.	A inclusão trouxe vantagens para o meu filho.	A inclusão no J.I. trouxe grandes vantagens ao meu filho.	1
		Existe um esforço da equipa no sentido de melhorar a inclusão.	A equipa que está a acompanhar o meu filho tem-se esforçado no sentido de melhorar esta inclusão.	...Existe um esforço por parte da equipa que acompanha o meu filho, no sentido de melhorar esta inclusão.	1

## **Anexo 13: Notas de campo**

Atividade: linguagem e as emoções.	
Local: sala de apoio à família	Data: 28/04/2016
Hora: 14h30 às 15h15	
Presentes: Professora de Intervenção Precoce e aluno A, com PEA	
Descrição	Inferências
<p>A professora EE chega e entra na sala. O aluno dirige-se a sala e senta-se.  A professora diz boa tarde. O aluno olha para ela.  A professora pergunta: - Não dizes nada?  O aluno responde: - Sim. A professora insiste: - Boa tarde.  O aluno: - Boa tarde.  A Professora diz: - Hoje, vamos trabalhar as emoções. Coloca muitas fichas sobre a mesa. O aluno observa o que a professora está a fazer. Esta depois pergunta: - A o que está na imagem?  O aluno continua a olhar para as fichas e diz: - Está a menina.  A professora: - O que está ela a fazer?  O aluno responde: - está a correr. A professora pergunta: - Para onde é que está a correr?  O aluno: - Para a mãe.  Professora:- Olha bem para a cara dela e diz como é que ela está?  O aluno responde: - Está aí.  A professora insiste: - Como é que está a menina? O aluno olha para a ficha e a professora diz mostrando-lhe: - Está a sorrir. Vamos dizer: - A menina está a sorrir porque está contente. O aluno sorri e repete a frase dita pela professora.  O aluno brinca com os dedos da mão enquanto observa as fichas á sua frente.  A professora diz: - Olha para mim... Faz uma careta mostrando uma ficha dizendo: - Estes meninos estão contentes? O aluno disse que sim com a cabeça. A professora corrigindo diz: - Não, não, eles estão muito zangados. Olha bem para a cara deles.  A professora mostra-lhe outra ficha e pergunta: - Como está esta menina?  O aluno observa e diz: - O Pica- Pau fez um rasgão no balão. A menina está triste.  A professora: - Muito bem. E tu estás feliz ou triste?  O aluno responde: feliz.  A professora: - Boa, o A está feliz na escola, diz lá.  O aluno repete a frase.  Professora: - Olha A o que fizeste hoje na sala?  Aluno: - Pinte o bombeiro.  Professora: - Pintaste um desenho do bombeiro?  Aluno: - Sim.  Professora: O que faz o bombeiro?  Aluno: - Ti, no, ni...  Professora: - Apaga o fogo. O fogo que medo... Faz a tua cara de medo.  O aluno não responde. A professora faz a careta mostrando e dizendo... Que medo.  O aluno observa e não diz nada. A professora então disse: - Como fica a cara do bombeiro quando consegue apagar o fogo?  O aluno continua sem dizer nada. A professora sorri, faz um gesto e diz: - O bombeiro fica contente e diz: - Conseguimos, conseguimos apagar o fogo.  O aluno levanta-se, senta-se, mexe nos materiais da professora sem dizer nada.  A professora pega num livro e pergunta: - Queres ouvir uma história?  O aluno faz não com a cabeça. A professora mostra-lhe o livro. O aluno</p>	<p>O aluno parecia estar motivado por aquilo que se estava a passar no início da aula.</p>

pega no livro e começa a ver. Em seguida o aluno levanta-se outra vez com o livro na mão. A professora diz: - Vamos guardar o livro, já está na hora.	
Observação	O aluno apresenta muitas dificuldades ao nível da linguagem e emoções. O objetivo é promover estas competências.

Atividade: Diálogo “A festa do dia da Mãe”, “Desenho e pintura”	
Local: sala do ensino regular	Data: 04/05/2016 Hora: 09h25 às 10h30
Presentes: Educadora, Auxiliar de Ação Educativa, criança com PEA (A) e 17 crianças com desenvolvimento típico.	
Descrição	Inferências
<p>As crianças entram na sala em comboio, acompanhadas pela Educadora. Fizeram uma roda e sentaram-se no chão para conversarem com a Educadora da sala. Esta disse que vão começar a trabalhar e perguntou o que é hábito fazerem primeiro.</p> <p>As crianças responderam que, primeiro vão cantar “Bom dia”. O A estava sentado entre a Y e o F, muito calado a ouvir a conversa da Educadora com as outras crianças.</p> <p>As crianças cantaram a canção de “Bom dia” e, cada uma marcou a sua presença no mapa. Seguidamente a Educadora pediu a criança L para ir marcar o tempo e o dia no calendário.</p> <p>Depois de cumpridas estas tarefas a criança Y disse: - Ele está a chorar. A Educadora perguntou: - Mas, quem é que está a chorar?</p> <p>A Y respondeu: - É o A. E não me deixa em paz. A Educadora olhou para o A e perguntou-lhe: - O que tens? O que se passa? O A então disse: - Bata. A Educadora falou com o A dizendo: - Eu já falei contigo sobre a bata. Não faz mal estares hoje sem a bata. Amanhã trazes, a avó esqueceu-se.</p> <p>Ao ouviu a Educadora, o A fez que sim com a cabeça, não disse nada.</p> <p>A Educadora disse as crianças que iriam relembrar o que falaram no dia anterior e que depois poderiam fazer um desenho.</p> <p>Muitas crianças responderam ao mesmo tempo: - Falamos da festa do dia da Mãe...</p> <p>A educadora perguntou: - Alguém que não esteve cá ontem quer falar?</p> <p>A Criança P respondeu: - A minha mãe gostou da prenda e da festa.</p> <p>A criança D disse: - A minha mãe não veio.</p> <p>A Educadora respondeu: - Mas, também não tiveste cá no dia da festa.</p> <p>A criança D: - Fui à casa do avô, dormi lá e ele não me veio trazer à escola.</p> <p>A criança A estava a olhar para a criança Y, fazia alguns ruídos estranhos. A Y estava constantemente a dizer: - Ele não me deixa em paz...</p> <p>A Educadora disse a criança A: - Se quiseres ficar ao lado da Y, tens que deixá-la ouvir.</p> <p>A criança A sorriu, não disse nada.</p> <p>As outras crianças continuaram os relatos sobre a “Festa do dia da Mãe” enquanto A continuava entretido nas suas brincadeiras com as duas crianças ao seu lado.</p> <p>Quando terminaram os relatos a Educadora disse que todos se sentassem à mesa para fazer um desenho.</p> <p>O A sentou-se à mesa com 5 crianças. Ele continuou a sorrir e fazer alguns</p>	<p>A Criança com PEA não estava atenta. Estava constantemente a brincar e fazer ruídos esquisitos á colega do lado.</p>





<p>pratos para as mesas.</p> <p>A Auxiliar da sala que andava a ajudar algumas crianças perguntou: - A já acabaste? O A abanou a cabeça, dizendo que não. A Auxiliar disse: - Assim que acabar de ajudar a R vou ver o que se passa. O A não disse nada. A Auxiliar aproximou-se e disse vamos lá acabar, o segundo prato já está servido.</p> <p>O A acabou de comer a sopa com a ajuda da Auxiliar. Esta disse-lhe: Vai arrumar a tigela. O A Obedeceu. Depois a Auxiliar trouxe-lhe o segundo prato dizendo: - Agora não vais precisar de ajuda. O A não respondeu. Pegou no garfo numa mão e começou a apanhar o arroz com a outra mão. As outras crianças comiam e conversavam muito. As Educadoras estavam sempre a recomendar que fizessem menos barulho.</p> <p>Depois de a Educadora acabar de servir às crianças veio á mesa e começou a observar as crianças e disse: - A não coma com a mão. Queres uma colher para poderes comer melhor? O A não disse nada. A Educadora trouxe uma colher e pôs a frente do A. Este não olhou e nem disse nada. Continuou a comer, apanhando o arroz, o frango com a mão.</p> <p>A Educadora insistiu pegando-lhe na mão: - Pegas assim no garfo e... Assim consegues. Agora continua. Eu vou para outra mesa. O A continuou sem dizer nada. Mas, estava novamente a comer com as mãos.</p> <p>A Educadora teve que ir para outra mesa ajudar algumas crianças.</p> <p>O A sem dizer nada levantou-se do lugar com o prato na mão. A Educadora então disse-lhe: - Já acabaste? Arruma tudo, vai á casa de banho. Depois podes ir para a sala. Então o A saiu do refeitório.</p>	<p>Não ouvia os adultos da sala sobre a maneira de usar os talheres.</p>
---	--

**Anexo 14: Registo dos comportamentos comunicativos e das interações  
na 1ª observação**

## REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Atividade: Diálogo “as emoções”.

Local: sala de apoio à família

Data: 28/04/2016

Hora: 14h30 às 15h15

1ª Observação

Presentes: Professora de Intervenção Precoce e aluno A (com PEA)

<b>Registo de comportamentos comunicativos observados</b>	
<b>Aluno A</b>	<b>Professora IP</b>
O aluno olha para a professora.	A professora diz boa tarde.
O aluno responde: - Sim.	A professora pergunta: - Não dizes nada?
O aluno: - Boa tarde.	A professora insiste: - Boa tarde.
O aluno observa o que a professora está a fazer.	A Professora diz: - Hoje, vamos trabalhar as emoções. Depois pergunta: - A o que está na imagem?
O aluno continua a olhar para as fichas e diz: - Está a menina.	A professora: - O que está ela a fazer?
O aluno responde: - está a correr.	A professora pergunta: - Para onde é que está a correr?
O aluno: - Para a mãe.	Professora:- Olha bem para a cara dela e diz como é que ela está?
O aluno responde: - Está aí.	A professora insiste: - Como é que está a menina?
O aluno olha para a ficha.	A professora diz mostrando-lhe: - Está a sorrir. Vamos dizer: - A menina está a sorrir porque está contente.
O aluno sorri e repete a frase dita pela professora.	A professora diz: - Olha para mim... Faz uma careta. Mostra-lhe uma ficha perguntando: - Estes meninos estão contentes?
O aluno brinca com os dedos da mão enquanto observa as fichas á sua frente.	A professora corrigindo diz: - Não, não, eles estão muito zangados. Olha bem para a cara deles
O aluno disse que sim com a cabeça.	A professora mostra-lhe outra ficha e pergunta: - Como está esta menina?
O aluno observa e diz: - O Pica- Pau fez um rasgão no balão. A menina está triste.	A professora: - Muito bem. E tu estás feliz ou triste?
O aluno responde: feliz.	A professora: - Boa, o A está feliz na escola,
O aluno repete a frase.	
Aluno: - Pinteí bombeiro.	
Aluno: - Sim.	

<p>Aluno: - Ti, no, ni...</p> <p>O aluno não responde.</p> <p>O aluno observa e não diz nada.</p> <p>O aluno continua sem dizer nada.</p> <p>O aluno levanta-se, senta-se, mexe nos materiais da professora sem dizer nada.</p> <p>O aluno faz não com a cabeça.</p> <p>O aluno pega no livro e começa a ver.</p> <p>Em seguida o aluno levanta-se outra vez com o livro na mão.</p>	<p>diz lá.</p> <p>Professora: - Olha A, o que fizeste hoje na sala?</p> <p>Professora: - Pintaste um desenho do bombeiro?</p> <p>Professora: O que faz o bombeiro?</p> <p>Professora: - Apaga o fogo. O fogo que medo... Faz a tua cara de medo.</p> <p>A professora faz uma careta mostrando e dizendo... Que medo.</p> <p>A professora então disse: - Como fica a cara do bombeiro quando consegue apagar o fogo?</p> <p>A professora sorri, faz um gesto e diz: - O bombeiro fica contente e diz: - Conseguimos, conseguimos apagar o fogo.</p> <p>A professora pega num livro e pergunta: - Queres ouvir uma história?</p> <p>A professora mostra-lhe o livro.</p> <p>A professora diz: - Vamos guardar o livro, já está na hora.</p>
--	---

**Registo da observação dos comportamentos de interação do aluno**

**1ª Observação** – 28 de Abril de 2016

**Hora:** 14h30 às 15h15

**Atividade:** Diálogo “as emoções”.

**Material:** Fichas com imagens e um livro.

**Presentes:** Professora de Intervenção Precoce e aluno A (com PEA)

Comportamentos		Intenção comunicativa	Aluno A	Total
Focar o olhar	Olha para a professora	Prestar atenção	x	1
	Observa o que a professora está a fazer	Prestar atenção ao diálogo da professora.	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>2</b>
	Olha para as fichas	Prestar atenção à imagem	x	1
	Olha para a ficha.	Prestar atenção à imagem	x	1
	Observa as fichas á sua frente.	Prestar atenção à imagem	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>	<b>3</b>
	Observa	Revela curiosidade	x	1
	Observa	Revela curiosidade	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>		<b>7</b>	<b>7</b>	
Expressões faciais	Sorri	Manifesta agrado	x	1
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	
Gestos naturais	Brinca com os dedos da mão.	Revela insegurança	x	1
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	
Imitar	Repete a frase a pedido da professora.	Responde as solicitações da professora	x	1
	Repete a frase.	Responde as solicitações da professora	x	1
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	
Movimentos durante a atividade	Levanta-se.	Manifesta excitação/falta de atenção	x	
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
	Senta-se.	Manifesta excitação/falta de atenção	x	
<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	
Pega/Mexe	Pega no livro e começa a ver.	Manifesta curiosidade/vontade de saber	x	1
	Pega no livro outra vez	Manifesta curiosidade/vontade de	x	1

Pega/Mexe		saber		
	Mexe nos materiais da professora	Manifesta curiosidade/vontade de saber	x	1
<b>Total</b>			<b>3</b>	<b>3</b>
Linguagem Verbal/Fala	Responde: Sim	Responder	x	1
	Aluno: - Sim.	Responder	x	1
	Diz boa tarde	Responder	x	1
	O aluno responde: - está a correr.	Responder	x	1
	Aluno respondeu: - Para a mãe.	Responder	x	1
	O aluno responde: - Está aí.	Responder	x	1
	O aluno responde: feliz.	Responde	x	1
	Aluno responde: - Pinte o bombeiro.	Responder	x	1
<b>Total</b>			<b>8</b>	<b>8</b>
	O aluno diz: - O Pica- Pau fez um rasgão no balão.	Comenta	x	
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>1</b>
Ausência de interação comunicativa	Não responde.	Ignora	x	1
	Não diz nada.	Ignora	x	1
	Continua sem dizer nada.	Ignora	x	1
<b>Total</b>			<b>3</b>	<b>3</b>
Linguagem não-verbal	Disse que sim com a cabeça.	Dizer sim	x	1
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>1</b>
	Faz não com a cabeça.	Dizer Não	x	
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>1</b>

**Registo da observação dos comportamentos da professora EE promotores da interação comunicativa com o aluno**

**1ª Observação** – 28 de Abril de 2016

**Hora:** 14h30 às 15h15

**Atividade:** Diálogo “as emoções”.

**Material:** Fichas com imagens e um livro.

**Presentes:** Professora de Intervenção Precoce e aluno A (com PEA)

Comportamentos		Intenção comunicativa	Professora IP	Total
Linguagem oral/Fala	Diz boa tarde	Cumprimentar	x	1
	Insiste em dizer boa tarde	Cumprimentar	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>2</b>
Linguagem oral/Fala	A professora pergunta: - Não dizes nada?	Perguntar	x	1
	Pergunta: - A o que está na imagem?	Perguntar	x	1
	A professora: - O que está ela a fazer?	Perguntar	x	1
	A professora pergunta: - Para onde é que está a correr?	Perguntar	x	1
	Diz como é que ela está?	Perguntar	x	1
	A professora insiste: - Como é que está a menina?	Perguntar	x	1
	A Professora pergunta:- Estes meninos estão contentes?	Perguntar	x	1
	Pergunta: - Como está esta menina?	Perguntar	x	1
	Pergunta: - E tu estás feliz ou triste?	Perguntar	x	1
	Professora: - Olha A, o que fizeste hoje na sala?	Perguntar	x	1
	Professora: - Pintaste um desenho do bombeiro?	Perguntar	x	1
	Professora: O que	Perguntar	x	1

Linguagem oral/Fala	faz o bombeiro?				
	A professora pega num livro e pergunta: - Queres ouvir uma história?	Perguntar	x	1	
	A professora: - Como fica a cara do bombeiro quando consegue apagar o fogo?	Perguntar	x	1	
	<b>Subtotal</b>		<b>14</b>	<b>14</b>	
	A professora diz: - O bombeiro fica contente e diz: - Conseguimos, conseguimos apagar o fogo.	Dar informação.	x	1	
	A professora corrigindo diz: - Não, não, eles estão muito zangados. Olha bem para a cara deles.	Dar informação.	X	1	
	A professora diz: - Vamos guardar o livro, já está na hora.	Dar informação.	x	1	
	A Professora diz: - Hoje, vamos trabalhar as emoções.	Dar informação.	x	1	
	<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	
	Professora:- Olha bem para a cara dela.	Solicitar para chamar a atenção do aluno	x	1	
	Vamos dizer: - A menina está a sorrir porque está contente.	Solicitar para chamar a atenção do aluno	x	1	
	A professora: - O A está feliz na escola, diz lá.	Solicitar para chamar a atenção do aluno	x	1	
	Professora: - Apaga o fogo. O fogo que medo... Faz a tua cara de medo.	Solicitar para chamar a atenção do aluno	x	1	
	A professora diz: - Olha para mim... Faz uma careta.	Solicitar para chamar a atenção do aluno	x	1	
	<b>Subtotal</b>		<b>5</b>	<b>5</b>	
	<b>Total</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	
	Mostrar imagens ficha/ livro	A professora diz mostrando-lhe: -	Chama a atenção do aluno para a	x	1

Mostrar imagens ficha/ livro	Está a sorrir.	atividade.		
	Mostra-lhe uma ficha.	Chamar a atenção do aluno para a atividade.	x	1
	A professora mostra-lhe outra ficha.	Chamar a atenção do aluno para a atividade.	x	1
	A professora mostra-lhe o livro.	Chamar a atenção do aluno para a atividade.	x	1
<b>Total</b>			<b>4</b>	<b>4</b>
Expressões faciais	A professora sorri, faz um gesto.	Manifesta agrado	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
	A professora faz uma careta mostrando e dizendo... Que medo.	Dar mais informação	x	
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>			<b>2</b>	<b>2</b>
Elogiar	A professora: - Muito bem.	Motivar o aluno	x	1
	A professora: - Boa,	Motivar o aluno	x	1
<b>Total</b>			<b>2</b>	<b>2</b>

**Anexo 15: Registo dos comportamentos comunicativos e das interações  
na 3ª observação**

Atividade: Diálogo “A festa do dia da Mãe”, “Desenho e pintura”

Local: sala

Data: 04/05/2016 Hora: 09h25 às 10h30

3ª Observação

Presentes: Educadora, Auxiliar de Ação Educativa, criança A com PEA) e 17 crianças com desenvolvimento típico.

Registo de comportamentos comunicativos observados		
Aluno A	Alunos da sala	Educadora
O A estava sentado entre a Y e o F, muito calado a ouvir a conversa da Educadora com as outras crianças.	As crianças responderam que, primeiro vão cantar “Bom dia”.	A professora disse que vão começar a trabalhar e perguntou o que é hábito fazerem primeiro.
O A estava a chorar.	As crianças cantaram a canção de “Bom dia”.	Seguidamente a Educadora disse a criança L para ir marcar o tempo e o dia no calendário.
O A então disse: - Bata.	Depois de cumpridas estas tarefas a criança Y disse: - Ele está a chorar.	A Educadora perguntou: - Mas, quem é que está a chorar?
Ao ouviu a Educadora, o A fez que sim com a cabeça, não disse nada.	A Y respondeu: - É o A. E não me deixa em paz.	A Educadora olhou para o A e perguntou-lhe: - O que tens? O que se passa?
A criança A estava a olhar para a criança Y, fazia alguns ruídos estranhos.	Muitas crianças responderam ao mesmo tempo: - Falamos da festa do dia da Mãe... A Criança P respondeu: - A minha mãe gostou da prenda e da festa.	A Educadora falou com o A dizendo: - Eu já falei contigo sobre a bata. Não faz mal estares hoje sem a bata. Amanhã trazes, a avó esqueceu-se.
A criança A sorriu, não disse nada.	A criança D disse: - A minha mãe não veio.	A Educadora disse as crianças que se lembrassem do que falaram no dia anterior e que depois iriam fazer um desenho.
A criança A continuava entretida nas suas brincadeiras com as duas crianças ao seu lado.	A criança D: - Fui à casa do avô, dormi lá e ele não me veio trazer à escola.	
O A sentou-se à mesa com 5 crianças. Ele continuou a sorrir e fazer alguns ruídos.	A Y estava constantemente a dizer: - Ele não me deixa em paz...	
O A começou a fazer o seu desenho.	As outras crianças continuaram os relatos sobre a “Festa do dia da Mãe”.	A educadora perguntou: - Alguém que não esteve cá ontem quer falar?
Ele respondeu: - “Patulha Pata”.	Algumas crianças levantaram-se.	A Educadora respondeu: - Mas, também não tiveste cá no dia da festa.
O A não respondeu, continuou a fazer os seus rabiscos e a dizer: - “Patulha Pata”.	As crianças da mesa do A estavam constantemente a	A Educadora disse a criança
O A sorria e não dizia nada.		

<p>Depois de algum tempo a fazer rabiscos, o A disse já está.</p> <p>Ele fez que sim com a cabeça.</p> <p>O A dirigiu-se a área da garagem sentou-se e ficou a observar as outras crianças.</p>	<p>dizer a Educadora: O A está a desenhar a Patrulha Pata.</p>	<p>A: - Se quiseres ficar ao lado da Y, tens que deixá-la ouvir.</p> <p>A Educadora disse que todos se sentassem à mesa para fazer um desenho.</p> <p>A Educadora disse: - A vamos fazer menos barulho e vamos trabalhar. Vou dar as folhas para começarem a atividade. Podem ir buscar os lápis de cores, canetas de feltro e lápis de cera.</p> <p>A educadora sugeriu: - Pode ser uma criança de cada mesa, não precisam levantar todas.</p> <p>A educadora aproximou-se dele e perguntou: - O que estás a fazer, A?</p> <p>A Educadora disse-lhe: - Então não vais desenhar a Mãe?</p> <p>A Educadora perguntou-lhe: - já acabaste?</p> <p>A educadora mandou arrumar o trabalho e disse-lhe: - podes ir brincar.</p>
---	--	---

**Registo da observação dos comportamentos de interação do aluno**

**3ª Observação – 04/05/2016**

**Hora:** 09h25 às 10h30

**Atividade:** Diálogo “A festa do dia da Mãe”, “Desenho e pintura”

**Material:**

**Presentes:** Educadora, Auxiliar de Ação Educativa, criança A (com PEA) e 17 crianças com desenvolvimento típico.

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alun o A	Outr os aluno s/par es	Total
Focar o olhar	O A estava a olhar para a criança Y.	Prestar atenção	x		1
	Ficou a observar as outras crianças.	Prestar atenção	x		1
<b>Total</b>			<b>2</b>		<b>2</b>
Cantar	As crianças cantaram a canção de bom dia.	Cumprimentar		x	1
<b>Total</b>				<b>1</b>	<b>1</b>
Expressões faciais	A criança A sorriu, não disse nada.	Manifestar agrado	x		1
	O A sorria e não dizia nada.	Manifestar agrado	x		1
	Continuou a sorrir.	Manifestar agrado	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>		<b>3</b>
	A Criança A estava a chorar.	Manifestar desagrado	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>		<b>1</b>
<b>Total</b>			<b>4</b>		<b>4</b>
Brincar/interação com os pares	A criança A continuava a brincar com as duas crianças que estavam ao seu lado.	Desejo de comunicar com os pares	x		1
<b>Total</b>			<b>1</b>		<b>1</b>
Ouvir	O A estava calado a ouvir a conversa da Educadora com as outras crianças	Revela interesse.	x		1
<b>Total</b>			<b>1</b>		<b>1</b>
Linguagem Verbal/Fala	O A respondeu a Professora dizendo: Bata.	Responder	X	0	1
	As crianças responderam que falaram da festa do dia da Mãe...	Responder		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>1</b>	<b>2</b>
Linguagem Verbal/Fala	A Criança P respondeu: - A minha mãe gostou da prenda e da festa.	Comentar		x	1
	A criança Y disse: Ele está a chorar.	Comentar		x	1

	A criança D disse: - A minha mãe não veio. Fui à casa do avô, dormi lá e ele não me veio trazer à escola.	Comentar		x	1
	As outras crianças continuaram os relatos sobre a "Festa do dia da Mãe".	Comentar		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>4</b>	<b>4</b>
	O A não me deixa em paz.	Fazer "Queixinhas da criança A"		x	1
	A Y estava constantemente a dizer: - Ele não me deixa em paz...	Fazer "Queixinhas da criança A"		x	1
	As crianças da mesa do A diziam a Educadora: O A está a desenhar a Patrulha Pata.	Fazer "Queixinhas da criança A"		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>				<b>7</b>	<b>7</b>
Ausência de interação comunicativa	Não disse nada.	Ignorar		x	1
	Não disse nada.	Ignorar		x	1
	O A não respondeu.	Ignorar		x	1
	Não dizia nada.	Ignorar		x	1
<b>Total</b>			<b>4</b>	<b>4</b>	
Linguagem não-verbal	O A fez que sim com a cabeça.	Dizer sim		x	1
	O A fez que sim com a cabeça.	Dizer sim		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>2</b>	<b>2</b>
	Fazia alguns ruídos estranhos.	Chamar atenção		x	1
	Fazia alguns ruídos	Chamar atenção		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>				<b>4</b>	<b>4</b>

**Registo da observação dos comportamentos Educadora promotores da interação comunicativa com o aluno**

Atividade: Diálogo “A festa do dia da Mãe”, “Desenho e pintura”

Local: sala

Data: 04/05/2016 Hora: 09h25 às 10h30

**3ª Observação**

Presentes: Educadora, Auxiliar de ação Educativa, criança A (com PEA) e 17 crianças com desenvolvimento típico.

Comportamentos		Intenção comunicativa	Educadora	Total
Focar o olhar	A Educadora olhou para o A.	Observar com atenção.	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
Linguagem oral/Fala	A Educadora perguntou o que é hábito fazerem primeiro.	Cumprimentar	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
	A Educadora perguntou: - Mas, quem é que está a chorar?	Perguntar	x	1
	A Educadora perguntou-lhe: - O que tens? O que se passa?	Perguntar	x	1
	A educadora perguntou: - Alguém que não esteve cá ontem quer falar?	Perguntar	x	1
	A Educadora perguntou: - O que estás a fazer, A?	Perguntar	x	1
	A Educadora disse-lhe: - Então não vais desenhar a Mãe?	Perguntar	x	1
	A Educadora perguntou-lhe: - já acabaste?	Perguntar	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>6</b>
	A Educadora respondeu: - Mas, também não tiveste cá no dia da festa.	Responder	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
	A professora disse que vão começar a trabalhar	Dar informação	x	1
	Linguagem oral/Fala	A Educadora falou com o A dizendo: - Eu já falei contigo sobre a bata. Não faz mal estares hoje sem a bata. Amanhã trazes, a avó esqueceu-se.	Dar informação	x
A Educadora disse as crianças que se lembrassem do que falaram no dia anterior, pois iriam fazer um desenho.		Dar informação	x	1
A Educadora disse: - A vamos		Dar informação	x	1

	fazer menos barulho e vamos trabalhar.			
	Vou dar as folhas para começarem a atividade.	Dar informação	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>5</b>	<b>5</b>
	Seguidamente a Educadora disse a criança L para ir marcar o tempo e o dia no calendário.	Fazer um pedido/dar uma ordem	x	1
	A Educadora disse a criança A: - Se quiseres ficar ao lado da Y, tens que deixá-la ouvir.	Fazer um pedido/dar uma ordem	x	1
	A Educadora disse que todos se sentassem á mesa para fazer um desenho.	Fazer um pedido/dar uma ordem	x	1
	A Educadora disse: - Podem ir buscar os lápis de cores, canetas de feltro e lápis de cera.	Fazer um pedido/dar uma ordem	x	1
	A educadora sugeriu: - Pode ser uma criança de cada mesa, não precisam levantar todas.	Fazer um pedido/dar uma ordem	x	1
	A educadora mandou arrumar o trabalho e disse-lhe: - podes ir brincar.	Fazer um pedido/dar uma ordem	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>6</b>
Interação comunicativa	A educadora aproximou-se dele.	Motivar o aluno	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>			<b>21</b>	<b>21</b>

**Anexo 16: Registo dos comportamentos comunicativos e das interações na 4ª observação**

**Atividade:** sessão de movimento

**Local:** sala do regular

**Data:** 06/05/2016    **Hora:** 10h00 às 10h30

**4ª Observação**

Presentes: Educadora, Auxiliar de ação Educativa, criança A (com PEA) e 20 crianças com desenvolvimento típico.

<b>Registo de comportamentos comunicativos observados</b>		
<b>Aluno A</b>	<b>Alunos da sala</b>	<b>Educadora</b>
<p>O A tem 5 anos, por isso ficou no 1º grupo com mais 10 crianças.</p> <p>O A sorria e corria afastado á volta das cadeiras.</p> <p>O A não respondeu, continuou a correr afastado á volta das cadeiras.</p> <p>O A corria sem atenção e ria-se muito.</p> <p>O A riu-se e continuou a correr afastado das cadeiras.</p> <p>Quando a música parou o A não conseguiu apanhar nenhuma cadeira.</p> <p>A terceira a sair foi o A. Ele começou a chorar e não queria sair.</p> <p>O A dirigiu-se a uma mesa com a ajuda da Auxiliar para se sentar.</p> <p>Sentou-se e ficou a olhar e a choramingar.</p> <p>O A ficou sentado a dizer: O A joga.</p>	<p>Os alunos iniciaram a atividade ao som da música.</p> <p>As crianças responderam: - jogo das Cadeiras.</p> <p>As outras crianças prontificaram-se a ir buscar as cadeiras para ordenar em círculo.</p> <p>Quando a Auxiliar parava a música todas as crianças corriam para as cadeiras para se sentarem.</p> <p>A primeira criança a sair do jogo foi o G.</p> <p>A segunda a sair foi o P.</p> <p>Todos disseram: - O A perdeu!</p> <p>As outras crianças continuaram a jogar até terminar o jogo.</p> <p>O A ficou sentado a dizer: O A joga.</p> <p>O segundo grupo iniciou o jogo com as restantes crianças.</p>	<p>A Educadora disse que seria melhor dividir as crianças em dois grupos: um grupo de crianças mais velhas dos 4 aos 5 e outro grupo de crianças dos 3 anos.</p> <p>A Educadora perguntou o que queriam fazer.</p> <p>A educadora respondeu: - Pode ser. Vamos arrumar as cadeiras.</p> <p>A educadora pediu a Auxiliar que se responsabilizasse pela música, durante o jogo.</p> <p>A Educadora disse-lhe: - A, estás muito longe das cadeiras. Assim, não vais conseguir ganhar uma cadeira para te sentares.</p> <p>Educadora disse: - Pareceu-me que foi o A que se sentou primeiro na cadeira. Como não tenho certeza, vamos repetir com o mesmo número de crianças.</p> <p>A educadora disse-lhe: - A estamos a brincar... Isto é uma brincadeira. Não queres jogar mais? - Se continuares a chorar, não poderás entrar no jogar.</p> <p>A educadora respondia: - Quando, chegar a tua vez vais jogar. Ainda falta o grupo das crianças pequenas...</p>

**Registo da observação dos comportamentos de interação do aluno**

**4ª Observação**

**Data:** 06/05/2016      **Hora:** 10h00 às 10h30

**Atividade:** sessão de movimento

**Local:** sala do regular

**Presentes:** Educadora, Auxiliar de ação Educativa, criança A (com PEA) e 20 crianças com desenvolvimento típico.

Comportamentos		Intenção comunicativa	Aluno A	Outros alunos/ Pares	Total
Focar o olhar	O A ficou a olhar as outras crianças.	Observar com atenção	x		1
<b>Total</b>			<b>1</b>		<b>1</b>
Expressões faciais	O A, sorria.	Manifesta agrado	x		1
	O A ria-se muito	Manifesta agrado	x		1
	O A riu-se.	Manifesta agrado	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>		<b>3</b>
	O A ficou a choramingar.	Manifesta desagrado	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>		<b>1</b>
<b>Total</b>			<b>4</b>		<b>4</b>
Movimentos durante a atividade	O A corria afastado á volta das cadeiras.	Manifesta falta de atenção	x		1
	O A continuava a correr a volta, afastado das cadeiras.	Manifesta falta de atenção	x		1
	O A continuou a correr afastado das cadeiras.	Manifesta falta de atenção	x		1
	O A corria sem atenção.	Manifesta falta de atenção	x		1
<b>Total</b>			<b>4</b>		<b>4</b>
Ausência de interação comunicativa	O A não respondeu.	Ignora	x		1
<b>Total</b>			<b>1</b>		<b>1</b>
Linguagem Verbal/Fala	As crianças responderam: - jogo das Cadeiras.	Responder		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>1</b>	<b>1</b>
	Todas disseram: - O A perdeu!	Comentar a derrota do A		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>				<b>2</b>	<b>2</b>
Jogo “das cadeiras”	As crianças prontificaram-se a ir buscar as cadeiras para ordenar em círculo.	Iniciar o jogo		x	1
	O primeiro grupo iniciou	Iniciar o jogo	x	x	2

Jogo “das cadeiras”	a atividade ao som da música.				
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	A primeira criança a sair do jogo foi o G.	Sair do jogo		x	1
	A segunda a sair foi o P	Sair do jogo		x	1
	Quando a música parou o A não conseguiu apanhar nenhuma cadeira.	Sair do jogo	x		1
	A terceira criança a sair foi o A.	Sair do jogo	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	O A não queria sair do jogo.	Dificuldades em aceitar a derrota	x		1
	O A dirigiu-se a uma mesa com a ajuda da Auxiliar para se sentar.	Dificuldades em aceitar a derrota	x		1
	O A ficou sentado a dizer: O A joga.	Dificuldades em aceitar a derrota	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>		<b>3</b>
	Quando parava a música todas as crianças corriam para as cadeiras para se sentarem.	Vontade/desejo de participar		x	1
	As outras crianças continuaram a jogar até terminar o jogo.	Vontade/desejo de participar		x	1
	O segundo grupo iniciou o jogo com as restantes crianças.	Vontade/desejo de participar		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	

**Registo da observação dos comportamentos da Educadora promotores da interação comunicativa com o aluno**

**4ª Observação**

**Data:** 06/05/2016

**Hora:** 10h00 às 10h30

**Atividade:** sessão de movimento

**Local:** sala do regular

**Presentes:** Educadora, Auxiliar de ação Educativa, criança A (com PEA) e 20 crianças com desenvolvimento típico.

Comportamentos		Intenção comunicativa	Educadora	Total
Linguagem Verbal/Fala	A Educadora perguntou o que queriam fazer.	Perguntar	x	1
	Não queres jogar mais? Perguntou a Educadora.	Perguntar	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>2</b>
	A educadora respondeu: - Pode ser.	Responder	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
	A Educadora disse que seria melhor dividir as crianças em dois grupos.	Solicitar/Fazer pedido	x	1
	Vamos arrumar as cadeiras – disse a Educadora.	Solicitar/Fazer pedido	x	1
	A educadora pediu a Auxiliar que se responsabilizasse pela música, durante o jogo.	Fazer pedido	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>	<b>3</b>
	A Educadora disse-lhe: - A, estás muito longe das cadeiras. Assim, não vais conseguir ganhar uma cadeira para te sentares.	Dar informação	x	1
	Educadora disse: - Pareceu-me que foi o A que se sentou primeiro na cadeira. Como não tenho certeza, vamos repetir com o mesmo número de crianças.	Dar informação	x	1
	A educadora disse-lhe: - A estamos a brincar... Isto é uma brincadeira. - Se continuares a chorar, não poderás entrar no jogar.	Dar informação	x	1
	A educadora dizia: - Quando, chegar a tua vez vais jogar. Ainda falta o grupo das crianças pequenas...	Dar informação	x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>9</b>	

**Anexo 17: Registo dos comportamentos comunicativos e das interações na 5ª observação**

**Atividade:** Almoço

**Local:** Refeitório

**Data:** Data: 10/05/2016      Hora: 12h00 às 12h45

**5ª Observação**

Presentes: 3 Educadora, 3 Auxiliar de ação Educativa, criança A (com PEA) e 17 com desenvolvimento típico da crianças da sala do A, 40 crianças com desenvolvimento típico de outras duas salas.

Registo de comportamentos comunicativos observados			
Aluno A	Alunos no refeitório	Educadora	A Auxiliar
<p>A criança A entrou no refeitório num “comboio com as outras crianças da sala”.</p> <p>O A foi-se sentar, pegou na colher e começou a observar.</p> <p>O A não disse nada. Olhou para a Educadora pegou na colher e começou a comer.</p> <p>O A continuava a comer a sopa sem dizer nada.</p> <p>Mexia na tigela, levantava a colher e observava.</p> <p>O A não respondeu nada.</p> <p>O A abanou a cabeça, dizendo que não.</p> <p>O A não disse nada.</p> <p>O A acabou de comer a sopa com a ajuda de a Auxiliar.</p> <p>O A Obedeceu.</p> <p>O A não respondeu.</p>	<p>Já lá estavam as crianças das outras salas.</p> <p>Algumas crianças da sala correram para os lugares.</p> <p>As crianças então dirigiram-se cada uma para o seu lugar.</p> <p>A maior das crianças estava com a colher na mão para iniciar a refeição.</p> <p>As crianças L e T estavam a observar e não tinham começado a comer.</p> <p>A L e o T também obedeceram a Educadora. Pegaram rapidamente na colher e começaram a comer.</p> <p>Algumas crianças já tinham acabado de comer a sopa. Levantaram-se do lugar para rapar e arrumar as tigelas.</p> <p>As outras crianças comiam e conversavam muito.</p>	<p>Mas, a Educadora disse:</p> <p>- Não é preciso nenhuma correria. Cada uma tem o seu lugar.</p> <p>A Educadora olhou para ele e disse-lhe: - começa a comer A. Estás à espera de quê? Depois, vais ficar á mesa sozinho.</p> <p>A Educadora olhou para elas e disse-lhes: - Parem de conversar e comam a sopa.</p> <p>A Educadora aproximou-se dele e disse-lhe: - A hortalíça também é para comer... Faz bem a saúde e ajuda-te a crescer.</p> <p>A Educadora disse: Já viram daqui a nada vamos servir o segundo prato, muitas crianças já acabaram.</p> <p>As três Educadoras dirigiram-se ao “Carrinho de servir” e começaram a servir os pratos.</p> <p>As Educadoras estavam sempre a recomendar que fizessem menos barulho.</p>	<p>Assim que a Educadora acabou de falar, a auxiliar de ação educativa disse: - O segundo prato já está no “Carrinho de servir”.</p> <p>As Auxiliares das três salas tinham a tarefa de levar os pratos para as mesas.</p> <p>A Auxiliar da sala que andava a ajudar algumas crianças perguntou: - A já acabaste?</p> <p>A Auxiliar disse: - Assim que acabar de ajudar a R vou ver o que se passa.</p> <p>A Auxiliar aproximou-se e disse: vamos lá acabar, o segundo prato já está servido.</p> <p>Esta disse-lhe: Vai arrumar a tigela.</p> <p>Depois a Auxiliar trouxe-lhe o segundo prato dizendo: - Agora não vais precisar de ajuda.</p>

<p>Pegou no garfo numa mão e começou a apanhar o arroz com a outra mão.</p> <p>O A não disse nada.</p> <p>O A não olhou e nem disse nada. Continuou a comer, apanhando o arroz, o frango com a mão.</p> <p>O A continuou sem dizer nada. Mas, estava novamente a comer com as mãos.</p> <p>O A sem dizer nada levantou-se do lugar com o prato na mão.</p> <p>Então o A saiu do refeitório.</p>		<p>Depois de a Educadora acabar de servir às crianças veio á mesa e começou a observar as crianças e disse: - A não coma com a mão. Queres uma colher para poderes comer melhor?</p> <p>A Educadora trouxe uma colher e pôs a frente do A.</p> <p>A Educadora insistiu pegando-lhe na mão: - Pegas assim no garfo e... Assim consegues. Agora continua. Eu vou para outra mesa.</p> <p>A Educadora teve que ir para outra mesa ajudar algumas crianças.</p> <p>A Educadora então disse-lhe: - Já acabaste? Arruma tudo, vai á casa de banho. Depois podes ir para a sala.</p>	
---	--	---	--

**Registo da observação dos comportamentos de interação do aluno**

**Atividade:** Almoço

**Local:** Refeitório

**Data:** Data: 10/05/2016      **Hora:** 12h00 às 12h45

**5ª Observação**

Presentes: 3 Educadora, 3 Auxiliar de ação Educativa, criança A (com PEA) e 17 com desenvolvimento típico da crianças da sala do A, 40 crianças com desenvolvimento típico de outras duas salas.

Comportamentos		Intenção comunicativa	Aluno A	Outros alunos/Partes	Total
Focar o olhar	O A começou a observar.	Revela curiosidade.	x		1
	O A observava.	Revela curiosidade.	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>2</b>		<b>2</b>
	O A olhou para a Educadora.	Observar/prestar atenção	x		1
	As crianças L e T estavam a observar e não tinham começado a comer.	Observar/prestar atenção		x	1
<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
<b>Total</b>			<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
Movimentos durante o almoço	A criança A entrou no refeitório num "comboio com as outras crianças da sala".	Entrar no refeitório	x	x	2
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	Algumas crianças da sala correram para os lugares.	Interesse na atividade.		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>1</b>	<b>1</b>
	O A foi-se sentar.	Sentar-se.	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>		<b>1</b>
	O A levantou-se do lugar com o prato na mão.	Levantar-se para arrumar a loiça.	x		1
	Algumas crianças levantaram-se do lugar para rapar e arrumar as tigelas.	Levantaram-se para arrumar a loiça.		x	1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	Então o A saiu do refeitório.	Sair do refeitório	x		1
<b>Subtotal</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	

Pegar/Comer	O A pegou na colher.	Comer a sopa	x		1
	O A mexia na tigela e levantava a colher.	Comer a sopa	x		1
	O A pegou na colher e começou a comer.	Comer a sopa	x		1
	O A continuava a comer a sopa.	Comer a sopa	x		1
	O A acabou de comer a sopa com a ajuda de a Auxiliar.	Comer a sopa com ajuda	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>5</b>		<b>5</b>
	Pegou no garfo numa mão e começou a apanhar o arroz com a outra mão.	Comer com a mão.	x		1
	O A continuou a comer; apanhando o arroz, o frango com a mão.	Comer com a mão.	x		1
	Mas, o A estava novamente a comer com as mãos.	Comer com a mão.	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>		<b>3</b>
	A maior das crianças estava com a colher na mão para iniciar a refeição.	Comer a sopa.		x	1
	L e T pegaram rapidamente na colher e começaram a comer.	Comer a sopa.		x	1
	As outras crianças comiam.	Comer a sopa.		x	1
	Algumas crianças já tinham acabado de comer a sopa.	Comer a sopa		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	
Ausência de Interação Comunicativa	O A não disse nada.	Ignorar	x		1
	O A continuava sem dizer nada.	Ignorar	x		1
	O A continuou sem dizer nada.	Ignorar	x		1
	O A não respondeu nada.	Ignorar	x		1
	O A não disse nada.	Ignorar	x		1
	O A não respondeu.	Ignorar	x		1
	O A não disse nada.	Ignorar	x		1
	O A não olhou e nem disse nada.	Ignorar	x		1
O A sem dizer nada.	Ignorar	x		1	
<b>Total</b>		<b>9</b>		<b>9</b>	
Linguagem Verbal/Fala	As crianças conversavam muito.	Revela vontade de comunicar		x	1

<b>Total</b>				<b>1</b>	<b>1</b>
Linguagem não-verbal	O A abanou a cabeça, dizendo que não.	Dizer que não.	x		1
<b>Total</b>			<b>1</b>		<b>1</b>
Obedecer a Educadora	O A Obedeceu.	Demonstra aceitação da solicitação da Educadora.	x		1
	A L e o T também obedeceram a Educadora.	Demonstra aceitação da solicitação da Educadora.		x	1
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

**Registo da observação dos comportamentos Educadora e da Auxiliar de ação Educativa promotores da interação comunicativa com o aluno A (com PEA)**

**Atividade:** Almoço

**Local:** Refeitório

**Data:** Data: 10/05/2016      **Hora:** 12h00 às 12h45

**5ª Observação**

Comportamentos		Intenção comunicativa	Educadora	Auxiliar ação Ed.	Total
Linguagem Verbal/Fala	A Educadora disse: - Não é preciso nenhuma correria. Cada uma tem o seu lugar.	Dar informação	x		1
	Depois, vais ficar á mesa sozinho.	Dar informação	x		1
	A Educadora disse ao aluno A: - A hortalíça também é para comer... Faz bem a saúde e ajuda-te a crescer.	Dar informação	x		1
	A Educadora disse: Já viram daqui a nada vamos servir o segundo prato, muitas crianças já acabaram.	Dar informação	x		1
	A Educadora disse: Pegas assim no garfo e... Assim consegues. Agora continua. Eu vou para outra mesa.	Dar informação/motivação	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>5</b>		<b>5</b>
	A auxiliar de ação educativa disse: - O segundo prato já está no "Carrinho de servir".	Dar informação		X	1
	A Auxiliar disse: - Assim que acabar de ajudar a R vou ver o que se passa.	Dar informação		x	1
	Depois a Auxiliar trouxe-lhe o segundo prato dizendo: - Agora não vais precisar de ajuda.	Dar informação		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>3</b>	<b>3</b>
A Educadora disse-lhe: - começa a comer A.	Solicitar/fazer pedido	x		1	
A Educadora disse-lhe: - A não coma com a mão.	Solicitar/fazer pedido	x		1	
A Educadora disse-lhes: - Parem de conversar e comam a sopa.	Solicitar/fazer pedido	x		1	

Linguagem Verbal/Fala	Arruma tudo, vai á casa de banho. Depois podes ir para a sala – disse a Educadora.	Solicitar/fazer pedido	x		1
	As Educadoras estavam sempre a recomendar que fizessem menos barulho.	Solicitar/fazer pedido	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>5</b>		<b>5</b>
	A Auxiliar disse-lhe: Vai arrumar a tigela.	Solicitar/fazer pedido		x	1
	A Auxiliar aproximou-se e disse ao A: vamos lá acabar o segundo prato já está servido.	Solicitar/fazer pedido		x	1
	<b>Subtotal</b>			<b>2</b>	<b>2</b>
	A Educadora perguntou: Estás à espera de quê A?	Perguntar	x		1
	A Educadora perguntou ao A: Queres uma colher para poderes comer melhor?	Perguntar	x		1
	A Educadora então disse-lhe: - Já acabaste?	Perguntar	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>		<b>3</b>
	A Auxiliar da sala perguntou: - A já acabaste?	Perguntar	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>1</b>		<b>1</b>
	<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>4</b>	<b>18</b>
Focar o olhar	A Educadora olhou para o A.	Observar o A.	x		1
	A Educadora olhou para elas.	Observar as outras crianças	x		1
	A Educadora começou a observar as crianças.	Observar as outras crianças	x		1
<b>Total</b>		<b>3</b>		<b>3</b>	
Interação comunicativa	A Educadora aproximou-se de A.	Motivar o A	x		1
	A Educadora insistiu pegando-lhe na mão.	Motivar o A	x		1
	A Educadora trouxe uma colher e pôs a frente do A.	Motivar o A	x		1
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>		<b>3</b>
	A Educadora teve que ir para outra mesa ajudar algumas crianças.	Motivar outras crianças	x		1
<b>Subtotal</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	

## **Anexo 18: Síntese dos comportamentos de interação dos alunos nas seis observações**

**Síntese dos comportamentos de interação dos alunos nas seis observações (as interações dos pares registadas “vermelho”)**

Comportamentos		Intenção comunicativa	Observações						Total
Categoria	Subcategoria		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Focar o olhar	Olha/observa para a professora	Prestar atenção	2				1		3
	Olha/observa para as fichas	Prestar atenção	3						3
	Olhar/observar outras crianças	Prestar atenção			2	1	1		3 e 1
		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1 e 1</b>		<b>9 e 1</b>
	Observar.	Revela curiosidade	2				2	1	
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>				<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
Expressões faciais	O A sorri.	Manifesta agrado	1	1	3	3			5
	O A chora.	Manifesta desagrado			1				
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>3</b>			<b>5</b>
Gestos naturais	Brinca com as mãos.		1	1					2
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>1</b>					<b>2</b>
Imitar	Repetir a frase.	Responder a solicitação da professora EE.	2	2					4
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	<b>2</b>					<b>4</b>
Cantar	Cantaram a canção de bom dia.	Cumprimentar			1				1
Brincar/interação com os pares	O aluno brincava com as duas crianças ao seu lado.	Revela vontade de interagir com os pares.			1				1
Ouvir	Ouvir a conversa da educadora com os pares	Revela interesse/curiosidade.							
Movimentos durante a atividade	Entrar/sentar	Interesse na atividade.					3	2	5
	Correr para os lugares.	Interesse na atividade.					1		1
		<b>Subtotal</b>					<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
	Levantar-se e sentar-se na cadeira durante a atividade.	Revela falta de atenção	1						1

Movimentos durante a atividade	Correr afastado á volta da cadeira.	Revela falta de atenção				4			4
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>			<b>4</b>			<b>5</b>
	Levantar-se com o prato na mão.	Arrumar a loiça.					2	2	4
		<b>Subtotal</b>					<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	Levantar-se e dirige-se á porta.	Revela vontade de sair.		1					1
		<b>Subtotal</b>		<b>1</b>					<b>1</b>
	Correr para a sala.	Demonstra que a atividade terminou.		1					1
	Sair do refeitório.	Demonstra que a atividade terminou.					1		1
	Dirigir-se á casa de banho.	Demonstra que a atividade terminou.						1	1
		<b>Subtotal</b>		<b>1</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
	Seguir com o prato na mão a educadora	Demonstra vontade de comer mais comida.						1	1
	<b>Subtotal</b>						<b>1</b>	<b>1</b>	
Comportamentos na sala e no refeitório	Pegar no livro	Manifesta curiosidade	2						2
	Mexer nos materiais da professora	Manifesta curiosidade	1						1
	Pegar na caneta e fazer um desenho	Manifesta curiosidade		1					1
		<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>1</b>					<b>4</b>
	Pegar na colher e comer	Manifesta vontade de comer					4-4		4-4
		<b>Subtotal</b>					<b>8</b>		<b>8</b>
	Comer com ajuda	Manifesta necessidade de apoio					1		1
	Comer com a mão	Manifesta necessidade de apoio					3		3
	<b>Subtotal</b>					<b>4</b>		<b>4</b>	
Linguagem Verbal/Fala	Responder solicitações	Responder	8	8	1	1	1	3	17 e 6
		<b>Subtotal</b>							
	Utiliza frases	Comentar		4	4				8

Linguagem Verbal/Fala	curtas para expor sua ideia.								
	Outras crianças disseram que A perdeu.	Comentar				1			1
		<b>Subtotal</b>		4	4	1			8 e 1
	As crianças conversam umas com as outras	Revela vontade de comunicar					1	1	2
		<b>Subtotal</b>					1	1	2
Ausência de interação comunicativa	O aluno não diz nada	Ignora	3	6	4	1	9	5	28
		<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>28</b>
Linguagem não Verbal	Dizer sim c/cabeça	Dizer sim	1	1	2			1	5
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>			<b>1</b>	<b>5</b>
	Dizer não c/cabeça	Dizer não	1				1		2
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>				<b>1</b>		<b>2</b>
	Ruídos estranhos	Fazer alguns ruídos			2				2
		<b>Subtotal</b>			<b>2</b>				<b>2</b>
Comportamentos durante o "Jogo das cadeiras"	As crianças ordenaram as cadeiras em círculo	Iniciar o jogo				1			1
	O primeiro grupo iniciou o jogo	Iniciar o jogo				1-1			1 e 1
		<b>Subtotal</b>				<b>3</b>			<b>3</b>
	As crianças foram saindo do jogo ao perderem as cadeiras	Sair do jogo				2 - 2			2 e 2
		<b>Subtotal</b>				<b>4</b>			<b>4</b>
	O aluno não queria sair do jogo	Dificuldades em aceitar a derrota				3			3
		<b>Subtotal</b>				<b>3</b>			<b>3</b>
	As crianças corriam para as cadeiras para se sentarem	Vontade/desejo de ganhar				3			3
	<b>Subtotal</b>				<b>3</b>			<b>3</b>	

**Anexo 19: Síntese dos comportamentos das professoras promotores da interação comunicativa com o aluno A (com PEA), nas seis observações**

**Síntese dos comportamentos das professoras promotoras da interação comunicativa com o aluno A (com PEA), nas seis observações**

Comportamentos		Intenção comunicativa	Observações						Total
Categoria	Subcategoria		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Focar o olhar	A Educadora observa o aluno.	Observar com atenção			1		3		4
		<b>Subtotal</b>			<b>1</b>		<b>3</b>		<b>4</b>
Linguagem oral/Fala	Dizer boa tarde.	Cumprimentar	2	1	1				4
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>4</b>
	Fazer perguntas.	Perguntar	14	14	6	2	3	1	40
		<b>Subtotal</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>42</b>
	A auxiliar pergunta	Responder			1	1			2
		<b>Subtotal</b>			<b>1</b>	<b>1</b>			<b>2</b>
	A professora informa ao aluno no decorrer da atividade.	Dar informação	4	12	5	4	5	2	32
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>32</b>
	A auxiliar informa o aluno.	Dar informação					3	1	4
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>36</b>
A professora solicita/faz um pedido ao aluno.	Solicita para chamar a atenção do aluno.	5	3	6	3	5	2	24	
	<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	
A auxiliar solicita/faz um pedido ao aluno.	Solicita para chamar a atenção do aluno.					2		2	
	<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	
Mostrar imagens ficha/livro	A professora mostra imagens da ficha/livro	Chamar atenção do aluno	4						4
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>						<b>4</b>
Expressões faciais	A professora sorri	Manifesta agrado	1						1
		Dar mais informação	1						1
	<b>Subtotal</b>	<b>2</b>							<b>2</b>
Elogiar	A professora elogia o aluno	Motivar o aluno/reforço positivo	2						2
		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>						<b>2</b>
Interação comunicativa	A educadora aproxima-se do aluno.	Motivar o aluno			1		1	1	3
	A Educadora insistiu pegando-lhe na	Motivar o aluno					1		1

Interação comunicativa	mão.								
	A Educadora trouxe uma colher e pôs a frente do A.	Motivar o aluno					1		1
	A Educadora foi á mesa do A.	Motivar o aluno					1		1
		<b>Subtotal</b>			1		4	1	6
	A Educadora foi ajudar outras crianças.						1		1
		<b>Subtotal</b>					1		1