

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

**INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM ESPETRO DO AUTISMO
NO JARDIM DE INFÂNCIA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIOS COGNITIVO E MOTOR

CÁTIA SOFIA MILHARÓ ANGÉLICO

ORIENTADORA:

PROF. DOUTORA MARIA HELENA MARTINS DA CRUZ HORTA
PROF. DOUTORA MARIA LEONOR ALEXANDRE BORGES DOS SANTOS
TERREMOTO

FARO

2018/2019

INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser o(a) autor(a) deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Cátia Sofia Milharó Angélico)

© Copyright: Cátia Sofia Milharó Angélico

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família, pais, avós, irmão e tia pelo apoio incondicional, energia e coragem para lutar pelos meus objetivos e metas de modo a alcançar todos os meus sonhos com sucesso.

Ao meu namorado, Pedro Barreiros, agradeço todo o amor, força e companheirismo ao longo de todo o ano, contribuindo para alcançar emocionalmente todo este percurso de altos e baixos.

Aos meus amigos e colegas, Joana, João, Leonor, Maria, Paula, Jéssica e Letícia agradeço pelo incentivo e motivação com que acreditaram em mim e nas minhas capacidades de resiliência e coragem.

À Professora Doutora Maria Leonor Borges agradeço por me ter cativado a mim e a todos os alunos do mestrado em ingressar no segundo ano e seguir o caminho da dissertação de mestrado e por me ter orientado em colaboração com a Professora Doutora Maria Helena Horta na fase final desta dissertação.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de fazer um agradecimento especial à minha orientadora Professora Doutora Maria Helena Horta pelos estímulos ao longo de toda a dissertação, compreensão, paciência, rigor e exigência saudável com que me ajudou em todo o processo, fazendo-me crescer como pessoa e contribuindo bastante para enriquecer o meu campo académico e profissional.

Resumo

O autismo é uma perturbação que condiciona o desenvolvimento da criança, colocando algumas limitações à sua educação e integração social e sobre o qual ainda se mantêm grandes dúvidas e divergências no campo científico (Veloso, 2014).

Este estudo apresenta como objetivo conhecer e identificar as estratégias desenvolvidas com uma criança com perturbação do espectro de autismo (PEA) no jardim de infância verificando se a mesma é incluída. Para a elaboração da problemática, foi realizado um enquadramento teórico-conceptual relativamente à educação pré-escolar, educação especial e à perturbação do espectro do autismo. Para dar resposta ao objetivo do estudo desenvolveu-se trabalho de investigação de carácter qualitativo, na forma de estudo de caso (uma criança), com recurso à análise documental, a entrevistas e a observações.

Os principais resultados demonstram que a criança é incluída no jardim de infância, através de estratégias inclusivas realizadas em sala em que há a entajuda e cooperação entre todos os sujeitos do estudo, fornecendo à criança todas as ferramentas que esta necessita para se desenvolver e crescer de forma segura, incluída e saudável.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Educação Inclusiva; Educação Pré-escolar.

Abstract

Autism is a disorder that conditions the child's development, placing some limitations on his education and social integration and about which there are still great doubts and divergences in the scientific field (Veloso, 2014).

This study aims to know and identify the strategies developed with a child with autism spectrum disorder (PEA) in kindergarten, verifying if it is included. For the elaboration of the problem, a theoretical and conceptual framework was carried out regarding pre-school education, special education and the disturbance of the autism spectrum. In order to respond to the objective of the study, a qualitative research work was developed, in the form of a case study (a child), using documentary analysis, interviews and observations.

The main results demonstrate that the child is included in the kindergarten, through inclusive strategies carried out in a room where there is mutual help and cooperation between all the study subjects, providing the child with all the tools he needs to develop and grow safe, included and healthy way.

Keywords: Autism spectrum disorder; Inclusive Education; Pre-school Education.

INDICE GERAL

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
1ª Parte- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	3
CAPÍTULO I – Educação Pré-Escolar.....	3
1.1. Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.....	4
1.2. Papel da Educação Pré-Escolar.....	5
1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	7
1.4. Projeto Educativo e Projeto Curricular de Grupo.....	10
CAPÍTULO II- Educação Especial.....	12
2. Educação Especial.....	13
2.1. História e evolução.....	13
2.2. Modelos de Intervenção.....	14
2.3. Intervenção Precoce.....	15
2.3.1. Conceitualização da intervenção precoce.....	15
2.3.2. Relação Escola-Família.....	17
2.4. Inclusão.....	20
2.4.1. Conceito e sua evolução.....	20
2.4.2. Educação Inclusiva.....	22
CAPÍTULO III- Perturbação do espectro do autismo.....	26
3. Perturbação do espectro do autismo.....	27
3.1. Conceitualização da perturbação.....	27
3.2. Sinais de alerta.....	28
3.3. Metodologia de Intervenção.....	29
3.4. Implicações na aprendizagem.....	31
2.ª PARTE- ESTUDO DE CASO.....	34
CAPÍTULO IV – Metodologia.....	34
1. Natureza do estudo.....	35
1.1. Investigação Qualitativa.....	35
1.2. Estudo de caso.....	36
2. Questão orientadora do estudo.....	37

3.	Objetivos do estudo.....	38
4.	Protagonistas do estudo.....	38
5.	Opções e procedimentos metodológicos	38
5.1.	Recolha e tratamento dos dados	40
5.1.1.	1.º Momento: Análise Documental	40
5.1.1.1.	Projeto Educativo e Projeto Curricular de Grupo.....	40
a)	Elaboração de grelha de consulta dos projetos.....	41
b)	Realização da consulta aos projetos	42
c)	Análise de conteúdo da consulta aos projetos	42
5.1.2.	2.º Momento: Entrevistas	42
a)	Elaboração do guião de entrevista.....	43
b)	Realização das entrevistas	44
c)	Análise de conteúdo das entrevistas	45
5.1.3.	3.º Momento: Observação	45
a)	Elaboração da grelha de observação	46
b)	Realização das observações	47
c)	Análise de conteúdo das observações	47
6.	Procedimentos éticos.....	48
CAPÍTULO V- Apresentação e análise interpretativa dos dados		49
1.	As perspetivas de inclusão por parte da equipa pedagógica.....	50
2.	As estratégias de inclusão	53
3.	Relações intersociais da criança.....	58
4.	Relação entre equipa educativa e pedagógica	62
Análise Global.....		65
Conclusões		68
1.1.	Limites e relevância de estudo	70
1.2.	Pistas de trabalho futuro.....	71
1.3.	Contributos em termos pessoais e profissionais.....	71
Referências.....		73
Apêndices.....		77

Introdução

Esta dissertação de mestrado apresenta como tema a inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo (PEA) no jardim de infância.

Trabalhar com crianças sempre se constituiu como sonho, no sentido de trabalhar com crianças com as mais diversas problemáticas e necessidades específicas de saúde, fazendo parte do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, realizando atividades e inculcando estratégias pedagógicas para que estas desenvolvam as suas capacidades, o que sempre se considerou um trabalho gratificante. A escolha desta problemática para a realização do presente trabalho prende-se, sobretudo, pelo interesse que suscita esta perturbação: a individualidade, o inesperado, o modo como estas crianças reagem ao desconhecido, bem como todas as aquisições realizadas, o que levou a uma inevitável curiosidade sobre o mundo destas crianças. Sempre se constituiu como uma problemática sugestiva, que cativou e fez querer saber mais sobre o assunto, estudá-la e conseguir entendê-la. Saber como chegar a estas crianças, como as cativar, como as fazer ver todo o mundo que as rodeia e, inevitavelmente, conduzi-las à aprendizagem, à curiosidade, à descoberta de tudo o que fará com que se desenvolvam e, posteriormente, a serem mais felizes e a sentirem-se mais realizadas. Evitar a exclusão destas crianças ou de qualquer criança com qualquer perturbação ou necessidade é fundamental, uma vez que todas as crianças têm os mesmos direitos e nunca devem ser postas de parte por necessitarem de mais atenção ou entreaajuda. A inclusão está no cerne da sociedade e principalmente da educação que deve defender todas e qualquer criança para que estas se sintam protegidas e desenvolvam todas as suas aptidões e capacidades até ao seu auge. É um novo caminho que se pretende explorar, encontrando respostas às questões e a outras que futuramente poderão surgir, não só em relação à PEA, mas a qualquer problemática. Assim, será possível enriquecer tanto a nível pessoal como profissional, pois o saber não ocupa lugar e poder ensinar e ajudar quem mais precisa, por mais pequena que possa parecer a contribuição, por vezes, pode significar muito para quem a recebe, e é esse “sabor” a conquista, que se identifica para querer continuar e progredir cada vez mais.

Desta forma, tendo em conta o estudo e o seu tema foram elaborados questões e objetivos com o intuito de dar resposta à investigação.

O seu objetivo primordial é conhecer e identificar as estratégias desenvolvidas com a criança com perturbação do espectro de autismo no jardim de infância verificando

se a mesma é incluída. Para tal é necessário conhecer as perspectivas da educadora e da educadora de IP; conhecer as estratégias desenvolvidas em sala; conhecer as relações que a criança estabelece com o meio que a rodeia e identificar a relação entre a educadora, a educadora de IP e os pais da criança.

Relativamente à sua estrutura apresenta duas partes. A 1ª parte reflete o enquadramento teórico-conceitual que apresenta como capítulo I a educação pré-escolar, como capítulo II a educação especial e como capítulo III a patologia da perturbação do espectro do autismo. A 2ª parte reflete o estudo empírico e está dividido em dois capítulos: o capítulo IV que é referente à metodologia do estudo, questões orientadoras, objetivos do estudo, protagonistas do estudo, opções e procedimentos metodológicos e procedimentos éticos; e o capítulo V que é referente à apresentação e análise interpretativa dos dados, análise global e conclusões. São ainda apresentados as referências e os apêndices.

1ª Parte- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – Educação Pré-Escolar

Este capítulo é referente à educação pré-escolar e encontra-se dividido em: Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Papel da Educação Pré-Escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e Projeto Educativo e Projeto Curricular de Grupo;

1.1. Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

Segundo Oliveira e Mendes (2017), no nosso país a educação pré-escolar tardou a desenvolver-se, tendo sido o seu impulsionamento depois da revolução de 1974, pois com a implementação da democracia surgiram várias alterações e uma delas foi a criação de inúmeras creches e jardim de infância e, como consequência, também centros de formação para profissionais nessa área. Tornou-se prioritário abranger toda a população que necessitava de um local seguro, de bem-estar e educativo para deixarem as suas crianças em horário de trabalho como decretado na Lei n.º 542 de 31 de dezembro de 1979.

Segundo Batanero e Silva (2013), foi no ano de 1984 que houve uma transferência de novas funções para as câmaras municipais no que diz respeito à educação pré-escolar. Pode-se assim afirmar que cada vez menos o Governo desempenha um papel centralizador em contexto de educação pré-escolar, tendo assim as autarquias esse papel de competência. Porém, o Ministério da Educação continua com a função de regulador e compensatório, tendo em principal cuidado as zonas mais carenciadas e desfavorecidas. De acordo com Batanero e Silva (2013), é em 1997, com a redefinição política e de uma ampliação da concertação entre o Estado e a Sociedade Civil, que são tomadas medidas de expansão e desenvolvimento a nível da educação pré-escolar. Neste sentido, são trazidos novos parceiros para o primeiro plano, tal como as autarquias. Estes organismos do poder local (Município e Juntas de Freguesia) desempenham cada vez mais um papel crucial no desenvolvimento e acréscimo da rede pública da educação pré-escolar, com competências legais em diversas frentes que vão desde a construção, remodelação e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

O mais atual Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018 relativo à inclusão, prende-se também com a educação pré-escolar. Neste decreto é reforçada a ideia de que o objetivo central passa por fornecer as oportunidades necessárias a todas as crianças, sem distinção. Pretende ser mais abrangente relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e sugere que as escolas e jardins de infância sejam como um todo, no sentido de abrangerem toda a multiplicidade e interação em todas as suas dimensões. A verdade é que qualquer criança, independentemente da etapa de desenvolvimento em que se encontra, necessita de todas e de qualquer medida que suporte a sua aprendizagem. Está-se, assim, a abordar uma aprendizagem focada numa lógica de diferenciação pedagógica, com o intuito de gerar equidade e igualdade de

oportunidades. Para melhor se alcançar os objetivos, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, foram elaborados três grupos de medidas numa abordagem multinível: medidas universais que servem para promover a participação e melhorar as aprendizagens de todas as crianças; medidas seletivas que servem para auxiliar as necessidades que não consigam ser preenchidas na medida anterior; medidas adicionais que servem para “combater” as dificuldades destacadas e constantes a vários níveis como comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que carecem de recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

A modernização e desenvolvimento de nova legislação em contexto educativo conduz o nosso país ao melhoramento das nossas escolas e diretamente influencia as técnicas e formas de ensino e como as crianças são educadas, desenvolvendo as suas aprendizagens e alcançando com sucesso as metas propostas.

1.2. Papel da Educação Pré-Escolar

Para Dias e Cadime (2018), apesar da educação pré-escolar não ser obrigatória, cada vez mais o número de crianças a frequentar esse nível de escolaridade tem aumentado, podendo-se afirmar que o nosso país é um dos países que sempre seguiu as linhas de ação da Declaração de Salamanca (1994), e que detém uma legislação para a inclusão de crianças na educação obrigatória desde o início dos anos 1990.

Segundo Cardona et al. (2015) referidos por Oliveira e Mendes (2017), a educação pré-escolar desempenha um papel central na aprendizagem de competências sociais, oferecendo e proporcionando a responsabilidade pessoal e comunitária às crianças. Hoje em dia o governo demonstra a preocupação numa educação inclusiva a nível da educação pré-escolar, tal como é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), defendendo uma pedagogia igualitária ao nível de direitos e de oportunidades em que a diversidade deve ser valorizada (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As OCEPE vieram proporcionar aos educadores de infância uma nova vertente que lhes abrange autonomia e ao mesmo tempo os guia nas várias áreas que as crianças devem conhecer e desenvolver.

De acordo com Dias e Cadime (2018) é entre os 3-6 anos de idade que as crianças passam por um período crítico a nível do desenvolvimento das suas competências, nos domínios cognitivo, social e emocional sendo então necessário conduzi-las ao patamar

mais elevado das suas oportunidades de desenvolvimento deixando de parte o seu nível socioeconómico. Em 2008 assistiu-se à formalização em termos legais dos serviços de educação especial em educação pré-escolar. Tem sido notável esse investimento a nível de formação dos profissionais da área e da adoção e recursos educativos nas instituições com o intuito de que as instituições estejam preparadas para novos desafios relativos à inclusão de crianças com necessidades de saúde específicas. Quanto mais qualificados e certificados forem os profissionais na área da educação pré-escolar, mais qualidade irá apresentar este nível de formação e essa qualidade irá refletir-se nas crianças e na forma como captam e exploram os seus sentidos e as suas capacidades.

De acordo com a Comissão Europeia (2018) a taxa de pré-escolarização entre os 4 anos de idade e o início da escolaridade obrigatória decresceram entre 2014 e 2017 de 93,5% para 92,5%, em que ambos os valores nestes anos sempre estiveram abaixo da média da União Europeia, sendo os valores respetivamente de 94,2% e 95,5%. Todavia, as crianças com 3 anos de idade, entre 2014 e 2017 aumentaram de 78% para 79,9%, de acordo com os dados da Direção-Geral de Educação e Cultura (2018), ou seja o decréscimo entre os 4 anos de idade e o início da escolaridade obrigatória entre os anos de 2014 e 2017 foi de 1%, e o aumento de crianças com 3 anos de idade na educação pré-escolar foi de 1,9%, o que reverte positivamente para o número de crianças em idade pré-escolar a frequentar esse nível educativo. De acordo com Oliveira e Mendes (2017), apenas no ano letivo 2015/2016 se tornou necessário fornecer uma resposta de educação pré-escolar às crianças que se inscrevem neste nível com quatro ou mais anos de idade como decretado na Lei n.º 65/2015 de 3 de julho de 2015 que estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Segundo a Comissão Europeia (2018), entre os anos de 2016 e 2018, o nosso Governo disponibilizou 193 novas salas no setor público para as crianças em idade pré-escolar, compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, tendo como objetivo dar total resposta de forma a garantir o acesso universal a todas estas crianças até ao presente ano de 2019. Pretende também melhorar a formação dos docentes relativamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e incluir mais de 500 assistentes no presente ano letivo 2018/2019, de forma a que haja pelos menos um profissional em cada sala. Mais uma vez o Governo demonstra-se preocupado relativamente à educação pré-escolar, e uma forma de dar resposta e melhorar este nível de ensino foi através da abertura de quase 200 novas salas para as crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, que vão contribuir também para reduzir o nível de desemprego na área da educação e

promover a entrada de inúmeras crianças, proporcionando-lhes a possibilidade de aprenderem, crescerem e se desenvolverem com todos os direitos que detêm enquanto crianças e cidadãos.

1.3.Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

No ano de 1997 foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) com o intuito de que a educação pré-escolar fosse reconhecida como uma etapa vital, que proporciona a valorização da autoestima, da confiança e da capacidade de cada criança de modo a ser possível verificar as suas possibilidades e os seus progressos (Oliveira & Mendes, 2017). No ano de 2016 as OCEPE foram revistas e foi acentuada a importância da formação pessoal e social em que a educação está inserida em contexto de igualdade de oportunidades.

Segundo a Direção-Geral da Educação (2016), as OCEPE fundamentam-se nos objetivos gerais pedagógicos estabelecidos pela Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Esta legislação emerge da sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo com a finalidade de ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Nesta legislação é referenciado que a educação pré-escolar se destina a crianças desde os 3 anos até à entrada no ensino básico. É sugerida a participação da família relativamente à cooperação com os agentes educativos, à participação na direção dos estabelecimentos, dar opinião relativamente ao horário de funcionamento dos estabelecimentos e também de participarem em atividades educativas de cariz animador e de atendimento. Por sua vez, é esperado que o Estado crie uma rede pública de educação pré-escolar, que apoie essa mesma criação, defina as normas gerais como organização, os aspetos técnicos e pedagógicos, acompanhe, avalie e fiscalize esses espaços e ainda preste auxílio especial a zonas que sejam carenciadas. Nas OCEPE são referidos os objetivos da educação pré-escolar. Estes são os de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, favorecer a sua inserção, contribuir para a igualdade de oportunidade, estimular o seu desenvolvimento global, de expressão e comunicação, fazer com que desperte na criança a curiosidade e o pensamento crítico, promover condições de bem-estar e segurança a cada criança, realizar despistes relativamente a inaptações e ainda promover o envolvimento familiar no contexto educativo estabelecendo relações entre os dois contextos.

Nas OCEPE é contemplado um Preâmbulo; Introdução; três grandes secções: Enquadramento Geral em que são abordados os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; a intencionalidade educativa- construir; e gerir o currículo e pela organização do ambiente educativo; áreas de conteúdo em que são abordadas a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação, que por sua vez apresenta quatro domínios- domínio da educação física, domínio da educação artística, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática- e a área do conhecimento do mundo; Continuidade Educativa; e Transições; Glossário; e, por último, a sua ficha técnica.

No Enquadramento Geral é apresentada a preocupação pelo desenvolvimento, aprendizagem e qualidade relacional em educar cada criança de forma a que esta desenvolva todo o seu potencial. É esperado pelo/a educador/a que este tome decisões de forma consciente e que detenha uma preocupação com a intencionalidade das suas práticas pedagógicas, estratégias que promovam o envolvimento da criança e de quem a rodeia e a forma como as organiza para que seja facilitado e articulado todo o processo. Esta reflexão deve ter como base quatro fatores: observação, planeamento, ação e avaliação que devem estar interligados entre si. Nas áreas de conteúdo são abordadas a área de formação pessoal e social em que se defende a boa prática de atitudes e valores que possibilitem à criança continuar a aprender com sucesso, por forma a ser um cidadão independente, consciente e solidário; a área de expressão e comunicação, em que o domínio da educação física é específica das capacidades motoras e da toma de consciência do seu corpo, o domínio da educação artística para que a criança se saiba manifestar, exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita que compreende o desenvolvimento da linguagem oral como decisiva em que a criança vai progressivamente ampliando e dominando a expressão e a comunicação. É também importante que a criança desenvolva relação com a linguagem escrita através da leitura e escrita de momentos da vida real do quotidiano; por fim, o domínio da matemática que possibilita a criança de começar a envolver-se na linguagem e construção de conceitos matemáticos e nas relações entre os mesmos. A área do conhecimento do mundo é a área em que são articuladas as diferentes ciências por um processo de questionamento e da procura do saber para que a criança tenha maior consciência do que a rodeia. Na última secção é refletida a continuidade educativa e transições, esta área defende que antes de a criança integrar na educação pré-escolar detém um passado de desenvolvimento de cariz familiar do qual é bastante

importante dar continuidade, não esquecendo que após o percurso na educação pré-escolar a criança transitará para o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) tornando-se importante que essa transição seja realizada em boas condições e com sucesso.

Segundo Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) pode-se afirmar que, para que a criança seja incluída é necessário ter em atenção que a aprendizagem e o desenvolvimento são vertentes inseparáveis relativamente ao seu normal processo de evolução, devendo também ser reconhecido e valorizado que a criança é o sujeito e o agente de todo o processo educativo, em que se deve partir das suas experiências, valorizando os seus conhecimentos e competências a fim de desenvolver todas as suas potencialidades. O/a educador/a tem assim a função de ajudar e despertar tanto o desenvolvimento da criança como a sua aprendizagem para que aprenda a fazer escolhas e a ter opinião própria, se saiba defender e que saiba ainda respeitar os demais.

Para os mesmos autores, relativamente à organização do grupo este é visto como um contexto de interação social e de socialização entre crianças e adultos. O/a educador/a deve ter em atenção cada criança e deve ser como um fator facilitador da inclusão da criança no meio em que esta se encontra, pois, cuidar e educar são termos indissociáveis. Este/a tem de conseguir relacionar-se positivamente com cada criança, escutá-la, observá-la, perceber os seus interesses e dificuldades. Um ponto chave que não pode deixar de ser sublinhado é a exigência de resposta a todas as crianças, ou seja, todas as crianças devem ser incluídas através da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que consigam dar resposta a todas e cada característica individual tendo em atenção as diferenças e apoiando sempre as suas aprendizagens e progressos. O/a educador/a deve planear o trabalho que irá desenvolver com determinado grupo e adaptar e diferenciar as características que tem em sua “posse” de modo a criar as condições estimulantes ideais para que todas as crianças se desenvolvam e aprendam de forma segura sem danificar a sua autoestima. É necessário que, na construção de um ambiente inclusivo, o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, quer isto dizer, que deve acolher e respeitar todas as crianças, profissionais e familiares das mesmas, que haja colaboração entre os profissionais e que os familiares sejam incluídos nessa colaboração havendo uma boa relação entre a comunidade e a rentabilização dos seus recursos.

1.4. Projeto Educativo e Projeto Curricular de Grupo

Em 1998 foi publicado o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, cujo objetivo foi a descentralização da administração educativa para as escolas, para que estas se tornassem mais autónomas em diversas vertentes. Surgiu assim o Projeto Educativo que foi inserido nas escolas no ano letivo de 1998/1999 com a finalidade das escolas gerirem de forma mais organizada e consciente os recursos educativos ao seu dispor. Este projeto é realizado e aprovado pelos órgãos de gestão e administração da escola que visa os três anos seguintes, devendo ser cumprido por todo o agrupamento de escolas. Pode-se assim afirmar que o Projeto Educativo é um documento que orienta a escola no seu contexto educacional e que defende e apresenta os seus princípios, os valores, as metas e estratégias necessárias para que seja cumprido o dever de cada escola tendo em conta os seus alunos e a sua finalidade educativa. Este projeto pode ir além barreiras, ou seja, pode “sair” fora do campo escolar podendo alargar-se para outras vertentes existentes na respetiva área como por exemplo, atividades do âmbito cultural, ambiental ou científico que seja considerado oportuno para os alunos. É importante as crianças aprendam a desenvolver o gosto pela cultura e pela leitura. É extremamente positivo e relaxante para as crianças dar-lhes a possibilidade de realizarem visitas de estudo, como visitar museus da localidade, visitar a biblioteca da localidade, visitar certos grupos sociais importantes como a Polícia de Segurança Pública ou os Bombeiros Municipais, para que desde pequenos lhes seja incitado o prazer pela descoberta do mundo que as rodeia, e da conscientização da sociedade em que estão inseridas.

Tendo em atenção a Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro de 2007, o Projeto Curricular de Grupo é um documento com a finalidade de responder às necessidades de um grupo tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pois estas baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas e do Projeto Educativo do seu agrupamento. Na educação pré-escolar o responsável pela elaboração do Projeto Curricular de Grupo é o/a educador/a que deve realizar o projeto visando os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do seu grupo de crianças. Este documento deve conter a caracterização do grupo, bem como a identificação dos seus interesses,

necessidades e os recursos existentes no espaço educativo, os fundamentos definidos no Projeto Educativo, a metodologia, a organização do grupo, espaço, tempo, equipa e estabelecimento. Espera-se que estejam mencionadas as intenções de trabalho como objetivos, prioridades, estratégias pedagógicas e organizativas, o apoio e participação ativa por parte dos pais ou encarregados de educação. Relativamente ao nível da avaliação, que se espera formativa, é desejável que haja uma previsão dos procedimentos, processos, efeitos quer da criança, equipa, família ou comunidade educativa. É ainda importante que sejam referidas as relações entre família, parceiros educativos e a planificação das atividades que serão realizadas ao longo do ano letivo. No decorrer do ano letivo o educador elabora um relatório em que deve vir mencionado as atividades desenvolvidas, os recursos mobilizados, o ambiente de trabalho, os efeitos que o projeto teve na prática educativa, nas aprendizagens das crianças, no grupo no geral, nas famílias, equipa e no jardim de infância em questão.

CAPÍTULO II- Educação Especial

Este capítulo é referente à Educação Especial: História e evolução, Modelos de Intervenção e Intervenção Precoce; Inclusão: Conceito e sua evolução e Educação Inclusiva.

:

2. Educação Especial

2.1. História e evolução

De acordo com Miranda (2004), pode-se afirmar que existem quatro principais estágios no desenvolvimento quando se fala da história da Educação Especial. Primeiramente, na era pré-cristã os indivíduos com deficiência eram desamparados, perseguidos e suprimidos devido às suas condições atípicas, em que a própria sociedade legitimava essas ações como sendo naturais. No segundo estágio, séc. XVIII e meados do século XIX, os indivíduos com deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais (fase da institucionalização). No terceiro estágio, fim do séc. XIX e meados do séc. XX, houve um desenvolvimento das escolas e de classes especiais nas escolas regulares, dando aos indivíduos com deficiência uma educação à parte das outras crianças. No início do séc. XIX, o médico Jean Marc Itard, foi o primeiro estudioso a utilizar métodos sistematizados para ensinar indivíduos com deficiência em que ficou provado ser possível educar a inteligência desses indivíduos. Por fim, no quarto estágio, fim do séc. XX em meados da década 70, começou a existir uma integração social dos indivíduos com deficiência, tendo assim como objetivo integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos aos indivíduos normais. Influenciado por Itard, seguiu-se Edward Seguin, que concebeu o método fisiológico de treinamento. Este constava numa estimulação cerebral por meio de atividades físicas e sensoriais, e ainda para o autor, outra importante educadora conhecida na área educacional foi Maria Montessori que colaborou na evolução da Educação Especial. Também ela influenciada por Itard, criou um programa que treinava indivíduos com deficiência. Este baseava-se no uso sistemático e na manipulação de objetos concretos. As suas técnicas para o ensino de indivíduos com deficiência foram implementadas em diversos países da Europa e da Ásia. Estas metodologias foram empregues para ensinar os indivíduos com deficiência que estavam em instituições, tendo como finalidade a cura ou a eliminação da deficiência através da educação.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), pode-se afirmar que a Educação Especial tem de ser entendida como um modelo educativo, deixando para trás o modelo médico. É necessário que haja cada vez mais recursos e métodos eficientes a nível de ensino de modo a que os indivíduos com necessidades educativas tenham melhores

condições de adaptação social, ultrapassando algumas das suas dificuldades e proporcionando assim a sua inclusão e participação mais ativa na sociedade.

2.2. Modelos de Intervenção

Segundo Rodrigues e Nogueira (2017), nas últimas décadas, os nossos governos têm desenvolvido políticas que levaram à aprovação da educação de crianças com dificuldades e deficiências nas escolas regulares (cerca de 98% das crianças com deficiência frequentam escolas regulares, restando apenas 2% que frequentam escolas especializadas). Tudo isto apenas foi possível devido às transformações políticas e sociais advindas da revolução democrática de 25 abril de 1974, em que as leis portuguesas passaram a consagrar como sendo direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. Estes princípios encontram-se expressos no texto da Constituição da República, na Lei Fundamental Portuguesa, publicada em 1976. Foi no ano de 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, que foi elucidada a Educação Especial como sendo uma modalidade integrada no sistema geral da educação. Houve assim um novo impulsionamento da abertura da Escola numa perspetiva de “Escola para Todos”, baseando o conceito de crianças com necessidades educativas em critérios pedagógicos. De acordo com os mesmos autores o sistema educativo passa a acolher as crianças com NEE, em que a escola, através da legislação, deve estar preparada a fornecer respostas apropriadas à problemática da criança de acordo com as suas características. Esta responsabilização da escola leva que haja um dever na flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem. Consequentemente, é também fortalecida a necessidade da diferenciação curricular por meio da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, principalmente das crianças com necessidades educativas.

De acordo com Fernandes (2002) citado por Campos e Martins (2008, p. 227), a Educação Especial e a sua pedagogia devem-se reger pela individualização do ensino, no sentido em que deve ser a especificidade de cada criança a determinar as técnicas de ensino por uma perspetiva desenvolvimentista da organização das tarefas, ou seja, partir sempre das mais simples para as mais complexas; pela estimulação sensorial que pretende que a criança seja mais capaz de responder a estímulos; por uma organização do meio ambiente como transmissor da criança para as aprendizagens; pela utilização de

técnicas de reforço como retribuição pelo comportamento desejado; e, ainda, pela promoção da autonomia e independência da criança levando a um ensino funcional.

Segundo Manjon e Vidal (1997), referidos por Campos e Martins (2008), é importante referir que a escola não pode ser estática nem estar disposta para o ensinamento em “massas”. Ao se refletir sobre o assunto chega-se à conclusão de que a escola deve ser vista como heterogênea, posto que cada indivíduo é diferente do outro, e cada um tem as suas “necessidades específicas de educação”. É importante que a escola acompanhe as permanentes mudanças, seja capaz de aprender a crescer e a tornar os seus processos cada vez mais dinâmicos.

Para Campos e Martins (2008), em relação aos docentes, podemos afirmar que estes são vistos como o elo que liga todo o sistema educativo, e sem eles não existem políticas e alterações educativas positivas. No que diz respeito à educação das crianças com deficiência, a escola teve de fazer inúmeras alterações, pois houve uma integração escolar que “mexeu” com dois sistemas, o sistema da educação regular e o sistema da educação especial, aproximando-os e unindo-os sobre a reflexão dos objetivos, das metodologias e da própria organização da escola regular. Segundo Campos e Martins (2008) também a formação de professores é sem dúvida um campo rico em inovações, que tem acompanhado as evoluções da Educação Especial, e é um dos pilares mais essenciais nas renovações pedagógicas dos últimos 25 anos. Surge assim então um novo tipo de sistema, designado de Sistema Integrado que apresenta metas educativas, objetivos e estratégias mais apropriadas a uma educação que potencialize o desenvolvimento destas crianças, numa educação para todos, numa educação de igualdade de oportunidades. Passa-se, assim, de um modelo médico-pedagógico para um modelo pedagógico-educativo, que nos diz que é essencial conhecer a criança em si própria, as suas características e as características do seu desenvolvimento, do que o conhecimento estar apenas centralizado na sua deficiência, seja ela física e/ou cognitiva.

2.3. Intervenção Precoce

2.3.1. Conceitualização da intervenção precoce

Dunst e Bruder (2002), referidos por Pimentel (2004), referem que a intervenção precoce é um conjunto de serviços, apoios e recursos que são imprescindíveis para dar resposta, tanto às necessidades individuais da criança, como às necessidades das

famílias relativamente ao desenvolvimento da criança. A intervenção precoce abrange todo o tipo de atividades, oportunidades e processos que auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e também num conjunto de possibilidades para que, por parte das famílias, também haja um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Tendo em atenção o Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro de 2009, relativo à criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), é de afirmar que a partir deste decreto surgiram novos caminhos para os profissionais e principalmente para os/as educadores/as desta área e para as crianças que se encontram enquadradas neste setor. Neste Decreto-lei é criado o SNIPI que consiste num conjunto organizado de instituições e famílias com a finalidade de garantir condições de desenvolvimento das crianças que apresentam entraves ao seu crescimento a nível pessoal, educacional e social. Estas equipas de intervenção encontram-se distribuídas localmente em centros de saúde ou em instalações atribuídas pela comissão de coordenação regional de educação ou ainda em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) criadas para tal. O SNIPI é regido por cinco objetivos:

- 1) o de assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas aptidões;
- 2) o de identificar e sinalizar todas as crianças com risco de modificações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- 3) o de agir após a identificação e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível para que se previna ou reduza os riscos de atraso no desenvolvimento;
- 4) o de dar apoio às famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- 5) e também o de incluir a comunidade através da criação de mecanismos conectados de suporte social.

A Direção-Geral da Educação (2009), neste decreto refere que este surgiu para dar resposta ao fato de ser necessário e crucial que houvesse uma intervenção precoce junto das crianças para que o seu crescimento e desenvolvimento não fosse prejudicado nem que permitisse ser um entrave às suas vidas a todos os níveis, possibilitando uma vida mais autónoma, igualitária e participativa em sociedade. Neste decreto foi implementada a necessidade de assegurar um relacionamento mútuo entre famílias e instituições educativas e de saúde, pois são nestas últimas que são feitos os exames

necessários para identificar e sinalizar o mais rapidamente possível essas crianças. Quanto mais rápido forem identificadas, mais rapidamente as equipes de intervenção multidisciplinares podem entrar em ação e trabalhar junto das crianças através da planificação de um plano individual que irá acompanhar cada criança, tornando o seu caso “único”. Relativamente à faixa etária que este sistema abrange, é de crianças entre os 0 e 6 anos de idade que apresentem variações nas funções ou estrutura corporal que as condicionam na sua participação em todas as vertentes das suas vidas. Os planos individuais são elaborados pelas equipas da localidade de intervenção da criança em questão, designados por equipas locais de intervenção (ELI). É de destacar que nesses planos, além dos problemas da criança, devem estar indicadas as potencialidades de desenvolvimento da mesma.

Quanto ao processo de avaliação e de desenvolvimento da criança foi criado um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) com a função de definir as medidas e ações adequadas para que a criança se desenvolva e progrida na sua vida. Deste modo, deve constar nesse PIIP: a identificação dos meios e necessidades da criança e da família e os apoios a conceder; a informação no que diz respeito à data do início da concretização do plano e do período que deve durar; a definição da frequência da realização das avaliações, efetuadas junto da criança e da sua família, bem como da evolução das respetivas capacidades de adaptação; as práticas que permitam seguir o processo de passagem da criança para o ambiente educativo formal, principalmente o escolar; e ainda deve haver uma articulação entre o PIIP e o Programa de Educação Individual quando a criança transita para o jardim de infância ou 1º CEB.

2.3.2. Relação Escola-Família

Para Maturana (2015) a família é o primeiro grupo social da criança. Este ensina as suas normas, regras, crenças e valores. A escola, por sua vez, é o segundo ambiente mediador entre a criança e o ambiente. É necessário que haja uma relação entre ambos, que contribua para o desenvolvimento da criança. Existe todo um processo de inclusão escolar por detrás do envolvimento da família, ou seja, é crucial o tipo de perceções que os pais da criança detêm sobre o papel da escola no desenvolvimento da mesma, o tipo de apoio que a escola oferece, as próprias conceções da escola sobre a criança com necessidades e as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais.

De acordo com Leal (2016) a família detém o dever de ser responsável, participar e incentivar a criança a se envolver a favor da aprendizagem através da cooperação entre a família e a escola que deve assegurar o processo de ensino-aprendizagem da criança e proporcionar à família as condições necessárias para que estes possam estar envolvidos nas suas práticas, desenvolvendo bons hábitos relacionais.

De acordo com Pang (2008), referido por Christovam e Cia (2016), uma forma de diminuir o stress que os familiares das crianças com necessidades educativas apresentam é através do conhecimento dos recursos e necessidades dessas famílias, proporcionando um envolvimento às mesmas pela interação colaborativa ajudando no processo de inclusão da criança na escola.

Para Costa (2017), a família tem de se conscientizar que desempenha um papel fundamental em parceria com a escola e não se pode dissociar desse mesmo papel. Deve sim contribuir para a construção da relação e participar ativamente na vida escolar da criança, provocando por sua vez na criança um maior aproveitamento e produtividade escolar. Sem dúvida que se ambas assumirem o seu papel e compromisso irão apresentar uma grande influência junto da criança contribuindo positivamente e de forma direta e indireta no contexto escolar e social da mesma.

Para Christovam e Cia (2016) a escola, a família e sobretudo a criança beneficiam da boa triangulação que possa existir entre os três sistemas. A família apresenta como benefícios conhecer os seus direitos e responsabilidades, conhecer informações sobre a problemática do seu filho, receber informações de como pode apoiar no desenvolvimento da criança, conhecer os tipos de atividade que pode efetuar em casa e aprender como ensinar novas competências às crianças. A escola apresenta como benefícios poder conhecer as necessidades e recursos do ambiente familiar, conhecer necessidades e competências da criança não evidenciadas no ambiente escolar e poder programar atividades que sejam possíveis de ser desenvolvidas em casa pela família. A criança apresenta como benefícios poder socializar e se envolver em ambientes seguros e que potencializem a sua aprendizagem e evolução.

Segundo Leal (2016), uma vez que a família e a escola são as colunas indispensáveis no empenho e reconhecimento escolar da criança é esperado que a escola tenha a sensibilização de ouvir e inserir a família nas atividades, projetos, festas e reuniões para que se sinta presente na vida diária dos seus filhos ajudando e facilitando a sua inserção e desempenho escolar a nível cognitivo e comportamental. Introduzir a família no seio

escolar é de certa forma saudável e ainda oferece novas ideias para os inseridos nesse contexto.

Para Lins, Silva e Santos (2017) a escola deve sempre reduzir a distância à família devendo melhorar as suas relações para promover da melhor forma o bem-estar da criança. É esperado por parte da família e da escola a função de sociabilizar e estruturar a criança, criando vínculos afetivos, seja no carinho ou nas frustrações. Estas devem ser parceiras no estímulo à criança para que esta consiga superar as suas frustrações e receios.

Para Leal (2016) a família tem de ter em atenção que deve trabalhar em parceria com a escola, não a culpando nem dando a total responsabilização por algo negativo que possa surgir no processo educativo do seu filho, mas sim sugerir e ajudar na procura das respostas mais adequadas e vice-versa. Pois muitas das vezes a performance e satisfação escolar da criança depende da relação facilitadora entre a colaboração da família e da escola e quando essa boa relação não acontece pode provocar na criança sentimentos como medo e receio, conduzindo-a à insegurança e desmotivação. Desta forma, a escola deve aproveitar todas as oportunidades de contacto com a família passando-lhes as informações pertinentes sobre os seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas, para que a família se sinta comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho.

Segundo Costa (2017), são a família e a escola que em conjunto proporcionam às crianças as ferramentas necessárias e as conduzem ao caminho certo de modo a se preparem para o futuro. É assim inegável que a família e a escola são ambas responsáveis pela educação de cada criança e no seu progresso e, portanto, é importante que exista uma relação saudável entre ambas de modo a proporcionar à criança valores culturais, educacionais e sociais. É na convivência entre os pais e o meio escolar e a sua cooperação e continuidade que irá ser transmitido à criança conhecimentos como a valorização, sentimentos, leis e ordens, direitos e o significado de respeito.

Segundo Lins, Silva e Santos (2017) a relação entre a escola e a família necessita de ser harmoniosa para que o processo de educação seja eficiente. Sendo assim, a escola não deve funcionar sem a família e vice-versa, pois uma depende diretamente da outra, colimando no desenvolvimento social e educacional da criança.

2.4. Inclusão

2.4.1. Conceito e sua evolução

De acordo com Freire (2008), a inclusão é um movimento educacional e social, pois este relaciona-se com o facto de todos os indivíduos terem o direito a participar, sempre conscientemente e de forma reflexiva em tudo o que diz respeito à própria sociedade e, por sua vez, a sociedade tem de aceitar os indivíduos, respeitando-os e aceitando-os também nas suas diferenças. Contudo, a nível educacional, espera-se que as crianças tenham o direito a se desenvolverem e a realizarem todas as suas capacidades e competências tendo sempre em atenção as suas necessidades, interesses e características, sendo-lhes fornecida uma educação com qualidade.

Tal como afirma a Organização das Nações Unidas (1948) referida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016), a educação inclusiva surge como resultado de distintos princípios e valores instituídos em diversos tratados e legislação internacional com importância, desde logo, para o direito humano à educação previsto no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Os congressos internacionais patrocinados pela UNESCO instituíram alguns fundamentos de uma política educacional mundial, menos excludente e mais inclusiva, lançando assim os seguintes documentos mundiais: Convenção de Direitos da Criança (1988), Declaração sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Desde, principalmente, a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, com os princípios de reformulação do sistema de ensino como um todo, que o movimento de educação para todos se tornou numa discussão mundial e desencadeou uma verdadeira revolução educacional. Deste modo, é importante ter em consideração que a inclusão exige uma mudança de postura frente ao processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta as necessidades especiais das crianças. O/a educador/a tem de estar apto/a e sentir-se confiante e à vontade com o seu papel e com os objetivos definidos para a criança com quem está a trabalhar, não esquecendo que a parte emocional contribui para que ambos avancem positivamente no campo educativo e no que é suposto a criança aprender e desenvolver pessoalmente.

De acordo com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016), no artigo “A escola inclusiva: Desafios”, a educação inclusiva é um procedimento que diminui a exclusão e que tem como objetivo dar resposta à diversidade das necessidades de todas

as crianças, através do aumento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades. É assim atribuído a responsabilidade ao sistema de ensino, pois, todas as crianças têm direito a ser educadas ao limite das suas capacidades e que a singularidade inclui adaptações do currículo às características exclusivas de todas as crianças. A educação inclusiva surge, assim, como um constructo multidimensional que abrange não só um combate aos entraves que se colocam à aprendizagem e à participação da criança, mas igualmente a uma diversidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adaptados às necessidades de todas e de cada uma das crianças.

Segundo a Direção-Geral da Educação (2018), a escola para que seja inclusiva no seu geral e no seu particular, tem de desconsiderar o contexto pessoal e social de cada criança, mas sim considerar o caminho necessário para que esta se possa desenvolver a nível educacional. Para que esse processo seja valorizado deve-se iniciar primeiramente pela educação pré-escolar, pois esta é o primeiro contacto pedagógico e educativo pela qual a criança passará.

A Agência Europeia (2017) refere que o Conselho da União Europeia (2017) salientou que era necessário dar primazia à educação e cuidados pré-escolares que sejam de boa qualidade para reduzir as desigualdades na aprendizagem ao longo da vida. Desta forma foi desenvolvido por parte da Agência Europeia, um projeto designado de Educação Pré-Escolar Inclusiva com a duração de 3 anos (2015-2017) em que o objetivo era identificar, analisar e designar as principais características da educação pré-escolar inclusiva que seja de qualidade para todas as crianças em idade pré-escolar. Esse estudo foi realizado com a colaboração de 64 especialistas na área da educação pré-escolar inclusiva na Europa, através de investigação documental relativamente a políticas relevantes, em que se obteve os dados através de observações em contextos de educação pré-escolar de vários países membros da Agência e ainda através de questionários realizados a profissionais na Europa sobre desenvolvimentos nacionais na educação pré-escolar inclusiva. As principais conclusões obtidas pelo estudo para a elaboração de políticas, investigação e prática em educação pré-escolar inclusiva, centram-se no fundamento e implicações da adoção de uma visão e objetivos inclusivos, no desenvolvimento e aplicação de um utensílio de autorreflexão para os profissionais de forma a aperfeiçoarem os contextos inclusivos e a adoção de um modelo de ecossistema a nível da comunidade e a nível nacional.

Para que haja uma educação pré-escolar inclusiva de melhor qualidade é vital que haja um acesso à educação pré-escolar de qualidade para todas as crianças, que a

qualidade dos trabalhadores seja um ponto importante, que o conteúdo do currículo seja de qualidade, que haja uma avaliação e monitorização e que o governo financie a educação pré-escolar nas vertentes que forem necessárias para garantir e promover a inclusão.

É reforçada a importância dada aos direitos das crianças e dos jovens a ascederem a uma educação inclusiva e de qualidade, iniciando-se logo no primeiro nível educativo, a educação pré-escolar, que os encaminhe para as suas potencialidades e expectativas. É dado a toda e a cada escola a independência e autonomia para reconhecerem as suas crianças e praticarem o que de melhor a educação tem para oferecer seguindo-se pelas OCEPE e pelo decreto-lei n.54/2018 de 6 de julho de 2018, estabelecendo estratégias, processos de ensino e as condições essenciais a nível individual. Deste modo, entende-se que a inclusão é um processo complexo que requer uma articulação entre equipas locais das escolas e equipas centrais e regionais do Ministério da Educação.

2.4.2. Educação Inclusiva

A Agência Europeia (2017) afirma que para que a educação pré-escolar seja inclusiva cada criança tem de ser vista como única, quer isto dizer que é necessário ter em conta a evolução de cada criança, valorizá-la e torná-la ativa para que progrida cada vez mais e melhor. É esperado que o ambiente das crianças seja acolhedor e que possam utilizar os seus pontos fortes, fazer escolhas como nas brincadeiras, ser curiosos, exprimir interesses e sentirem-se motivadas a participarem nas atividades educativas em interação entre o grupo.

De acordo com a Agência Europeia (2017) a educação pré-escolar inclusiva apresenta como benefícios a pertença, o empenho e a aprendizagem da criança em que o processo pelo qual tem de percorrer para alcançar os resultados passam por estar envolvida na interação social e na participação ativa na sua aprendizagem e nas atividades. Para que seja possível é preciso promover estruturas no âmbito do ambiente físico, social, cultural e educativo do contexto que permita a cada criança ser valorizada num ambiente de aprendizagem atingível e holístico, assim como numa liderança e colaboração inclusivas. Também a colaboração e participação da família e de serviços de apoio ajudam a favorecer os processos inclusivos para transições amenas que vão decorrendo. Para que todos estes pontos sejam possíveis de alcançar é necessário que as políticas nacionais educativas sejam baseadas nos direitos, assim como nos sistemas de

avaliação e que haja uma boa governação e políticas de investigação relevantes que possam ir melhorando a educação pré-escolar inclusiva no nosso país. Desta forma, para que se garanta a participação, a aprendizagem e boas condições a cada criança na educação pré-escolar inclusiva é necessário apoiar os estabelecimentos de educação pré-escolar inclusiva de cada localidade para que cheguem de forma pró-ativa às crianças e às famílias e também é importante garantir que a formação inicial e contínua para educadores e equipas de apoio desenvolvam as competências necessárias para acolher e envolver todas as crianças nas atividades diárias da educação pré-escolar inclusiva. De acordo com Glat e Fernandes (2005), uma escola inclusiva tem de propor um projeto político-pedagógico, um currículo, metodologias, avaliações e estratégias de ensino com a finalidade de favorecer a inclusão social e boas práticas educativas e distintas que alcancem todas as crianças. Para que haja uma educação com qualidade para todos é imprescindível que a escola habilite os seus professores, esteja preparada, organizada e adaptada.

De acordo com Silva (2011) a escola inclusiva vai sendo construída tendo em conta as legislações que vão surgindo e pela consolidação das suas práticas. A escola inclusiva é sem dúvida um desafio ao qual o Governo tem de conseguir dar resposta pois as escolas têm o dever de proporcionar a todos as mesmas oportunidades de modo a alcançarem aprendizagem significativas. É esperado que haja várias alterações relativamente à prática pedagógica que a comunidade escolar deve desenvolver, ou seja, deve haver uma colaboração entre os agentes educativos nas alterações à organização e gestão escolar, podendo surgir parcerias com outras instituições para que seja possível dar resposta de forma adequada a qualquer criança que necessite. Para que uma escola seja inclusiva é necessário que seja assente nos direitos e nos benefícios que todas as crianças podem interiorizar, respeitando e contribuindo para que se desenvolvam adequadamente tendo em atenção as diferenças que as caracterizam. De acordo com Silveira e Neves (2006), a escola tem uma enorme importância na aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo com Necessidades Educativas Específicas. Os professores são assim vistos como mediadores no processo de obtenção de conhecimento e no desenvolvimento cognitivo das suas crianças. Estes devem estimular a autonomia, a criatividade e ampliar as competências das crianças com NEE.

Segundo a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016) na obra “A escola inclusiva: desafios”, o paradigma inclusivo, regularmente evidenciado sob o lema de uma “Escola para todos”, coloca desafios à escola. Nesta escola de todos, para todos e com todos, as

diferenças consistem em oportunidades para promover o desenvolvimento absoluto de todos. Identifica-se que as crianças além das suas particularidades têm direitos intransferíveis e a escola deve estar pronta para o reforço da sua missão, habilitando todos os professores para trabalhar com as diversidades na sala de aula e na escola.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2018), a 6 de julho de 2018 surgiu, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018 que veio contribuir para que a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, bem como para todos os profissionais de educação, desenvolvessem novos conceitos, seguissem novos caminhos educativos e pedagógicos.

Trata-se de uma responsabilidade que passa a ser distribuída entre os poderes políticos centrais e autárquicos, escolas, famílias e restante comunidade educativa. Neste domínio há que louvar o mérito das escolas e dos seus diferentes sujeitos, tantas vezes responsabilizados pelo insucesso educativo, mas invulgarmente pelo sucesso.

Atualmente, esse sucesso passa a estar a cargo de cada escola, que no ano letivo 2018/2019 deve conseguir adaptar-se a esta mudança de paradigma e perspetivar a educação inclusiva considerando três dimensões: a dimensão ética, no que diz respeito aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas; e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser descurada.

Sem dúvida que o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho de 2018 constitui-se como evolucionário, integrando alguns aspetos inovadores, aspetos estes que não são alheios a algumas das nossas escolas, antes pelo contrário, tornaram-se já práticas comuns em muitos contextos e inspiradoras para outros professores (Direção-Geral da Educação Inclusiva: um imperativo ético).

Segundo Fonseca (2018), relativamente à educação, é esperado pela Agenda 2030 da ONU, que seja assegurada a educação inclusiva e equitativa de qualidade, por forma a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos os jovens. Pode-se afirmar que em Portugal, o Programa do XXI Governo Constitucional apostou numa escola inclusiva que responda às necessidades, potencialidades e expectativas de todas as crianças e de cada uma, respeitando os direitos das mesmas no acesso ao currículo e à sua efetiva participação nos processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente a nível da avaliação. Esta intencionalidade nas políticas públicas de educação esteve também presente na criação do Programa Nacional de Promoção do

Sucesso Escolar (PNPSE), decretada em 2016, através de uma Resolução do Conselho de Ministros, com o fim de que o ensino seja de qualidade para todos, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e de equidade, promovendo ainda a eficiência e a qualidade das escolas.

É neste sentido convergente que o PNPSE apoie com a educação inclusiva o enfoque no currículo, nas aprendizagens e na sala de aula. Ambos se identificam com a diversidade de crianças dando-lhes oportunidades, mobilizando meios e recursos para promover aprendizagens de qualidade e de excelência. O olhar hábil e translúcido de cada escola para os seus contextos, recursos, crianças, numa lógica de sustentabilidade, permite a colocação estratégica, sustentável e eficaz de recursos para a promoção das aprendizagens no caminho da igualdade de oportunidades e da equidade.

CAPÍTULO III- Perturbação do espectro do autismo

Este capítulo é referente à PEA e encontra-se dividido em: Conceitualização da perturbação, Sinais de alerta, Metodologias de intervenção e Implicações na Aprendizagem.

3. Perturbação do espectro do autismo

3.1. Conceitualização da perturbação

Segundo Vasconcelos (2011), o autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento humano que tem vindo a ser estudado ao longo dos últimos sessenta anos. O estudo deste tipo de perturbação teve início em 1943, porém, existem muitas questões por responder e um longo caminho a percorrer na sua investigação. A PEA surpreende pela multiplicidade de características que pode apresentar e por os indivíduos que se encontram neste espectro apresentarem uma aparência absolutamente normal. Como indica a mesma autora, o termo autismo é composto pelos termos “autos”, que significa próprio (self), e por “ismo” que significa orientação ou estado. Assim, pode-se salientar que a palavra “autismo” reflete um estado em que a pessoa está isolada em si própria, ou seja, encontra-se retirada, isolada do mundo que a rodeia, encontrando em si tudo o que precisa para sobreviver.

Para Martins (2012), a PEA inclui-se nas perturbações globais do desenvolvimento que consistem num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento e do desenvolvimento social, expressando-se através de dificuldades muito concretas e, por vezes, muito graves da comunicação e da interação social, associadas a dificuldades em utilizar o pensamento abstrato, em aceitar alterações de rotinas que se traduzem na exibição de comportamentos estereotipados e de interesses restritos.

Estas perturbações, de acordo com Jordan (2000) referido por Martins (2012), implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio à sua volta. No entanto, Mello (2001) referido por Ferreira (2011), cita o autismo como não sendo uma condição de “tudo ou nada”, mas visto como um *continuum* que vai do grau leve ao severo. Segundo Ferreira (2011), esta perturbação do desenvolvimento expressa-se tipicamente antes dos 3 anos de idade e prolonga-se por toda a vida, sendo que se expressa a nível comportamental tendo por base uma tríade de défices, a “Tríade de Wing”, e que se caracteriza por:

a) Défices na interação social: o desenvolvimento social é perturbado, distinto dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com PEA pode isolar-se, mas pode também interagir de um modo estranho, abaixo dos padrões habituais.

b) Défices na comunicação social: a comunicação, tanto verbal como não verbal, é deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos, sendo que muitas pessoas com PEA (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a vida.

c) Défices na imaginação social: rigidez do pensamento e do comportamento, débil imaginação social. Comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogos imaginativos.

Em suma, como salienta Ferreira (2011), o universo autista é uma realidade complexa que engloba conceitos distintos, mas que se cruzam em determinados pontos. Para Vasconcelos (2011), se um indivíduo é autista, sê-lo-á a vida toda, embora se expresse em diversos níveis de intensidade.

Para Oliveira (2006) referido por Gonçalves (2011), a origem desta perturbação deriva de fatores genéticos, na medida em que pode existir um gene responsável pela PEA que produz incapacidades variáveis, sendo associado a uma variedade de anomalias cromossómicas, e de fatores pré, peri e pós-natais, os quais se traduzem em hemorragias após o primeiro trimestre de gravidez, uso de medicação, alterações no líquido amniótico e gravidez tardia. Todos estes fatores se vão refletir numa complexa variação comportamental.

Para Ozonoff et al. (2003), referidos por Gonçalves (2011), os fatores genéticos e ambientais são considerados como determinantes, embora a maioria dos autores aponte para a multicausalidade, ou seja, é provável que a PEA não seja uma perturbação puramente genética e que outros fatores influenciem o seu desenvolvimento. Têm sido avançados fatores ambientais que atuam ou como influência moderadora ou como agentes etiológicos por si próprios, tais como “as vacinações, a exposição a metais pesados ou pesticidas, agentes virais e produtos alimentares” (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003, p.43).

3.2.Sinais de alerta

Para Veloso (2014), quanto mais cedo se proceder ao diagnóstico, mais precocemente se poderá intervir, com a possibilidade desta intervenção ter um impacto essencial no desenvolvimento da criança.

Neste sentido, os grandes sinais de alerta que poderão permitir identificar uma criança com PEA podem traduzir-se em:

- Acentuado atraso ou notório insucesso na aquisição da linguagem;
- Incapacidade de manter uma conversa, socializar ou partilhar;
- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem;
- Dificuldade em manter contacto visual;
- Falta de interesse no relacionamento com os pares;
- Falha no jogo simbólico ou no jogo espontâneo;
- Comportamento estereotipado, variando desde movimentos repetitivos do corpo até comportamentos ritualísticos, como a insistência de alinhar os brinquedos ou a mobília numa determinada ordem;
- Fascínio por objetos que possam ser manipulados;
- Boa capacidade de memorização de rotinas relacionadas com objetos pouco usuais, por exemplo número de matrículas, número de calçado;
- Perturbação extrema quando as rotinas são alteradas.

Deve-se intervir junto destas crianças de modo a apaziguar o máximo possível estes sintomas, tendo sempre em atenção as características de cada criança e quais os principais sinais que estas apresentam, pois só assim conseguimos trabalhar com estas crianças e com todo o corpo profissional que é necessário, desde médicos, pediatras, pedopsiquiátricas, psicólogos, professores do ensino regular e especializados.

3.3. Metodologia de Intervenção

Ao longo dos anos, de acordo com Santos (2012), referido por Veloso (2014), têm-se desenvolvido várias metodologias de intervenção que visam estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas nas crianças com PEA. A maioria destas metodologias é de origem americana e são implementadas de modo muito precoce e intensivamente:

A) Análise Comportamental Aplicada (ABA): De acordo com DAR RESPOSTA - Associação (2014) desde o início de 1960 que a análise comportamental tem sido utilizada por centenas de terapeutas para ensinar o jogo, a comunicação, as competências sociais, as aprendizagens escolares, a autonomia, e para reduzir problemas de comportamento em crianças com PEA. A ABA é uma metodologia de intervenção bastante útil no que corresponde ao melhoramento global do desenvolvimento das crianças, designadamente ao nível comportamental, cognitivo e da linguagem. Os programas ABA incluem, muitas vezes, o suporte em ambiente escolar, com um terapeuta, num trabalho de um para um, para orientar a mudança sistémica de

habilidades para um contexto típico. As competências são divididas em partes para que a criança aprenda a aprender num ambiente natural, sendo que o trabalho com os pares constitui uma parte importante da intervenção. Numa intervenção ABA, adequada e dirigida a indivíduos com patologia do espectro do autismo, todos os aspetos da intervenção são personalizados para cada criança, sendo que um programa ABA pode parecer muito distinto de criança para criança, que vai sendo alterado consoante as necessidades e evolução de cada criança.

B) Modelo Precoce de Denver (ESDM): Segundo DAR RESPOSTA – Associação (2014), o Modelo Precoce de Denver é indicado para crianças com PEA ou com sintomas de autismo a partir dos 12 meses de idade até à idade pré-escolar, sendo uma abordagem de intervenção baseada no relacionamento, que utiliza técnicas de ensino consistentes com a análise comportamental. É um modelo que tem como intuito promover ganhos sociais, comunicativos, cognitivos e de linguagem em crianças com PEA e reduzir comportamentos atípicos. O grande objetivo do ESDM incide sobre o aumento da capacidade de atenção das crianças, promovendo a sua motivação para a interação social através de rotinas altamente agradáveis, utilizando atividades lúdicas conjuntas, desenvolvendo a comunicação não verbal e verbal, a imitação, e a atenção partilhada, levando-as a interações que promovam a aprendizagem social. Pretende-se que uma sessão de ESDM seja altamente envolvente e agradável para a criança, numa perspetiva de jogo, que à medida que a criança vai desenvolvendo competências sociais, os colegas ou irmãos são incluídos na sessão de terapia para promover as interações com os seus pares sociais.

C) Modelo TEACCH: Segundo Vasconcelos (2011), o Modelo TEACCH surgiu em 1943 como modo de dar resposta às crianças que apresentavam PEA, e é hoje um dos modelos mais importantes da educação de crianças com esta perturbação. Este modelo, e segundo o mesmo autor, apela principalmente a uma intervenção direta, caracterizada por uma adequação do ambiente, tendo como objetivo principal reduzir a ansiedade e os comportamentos disruptivos, de modo a potencializar as aprendizagens. De acordo com DAR RESPOSTA - Associação (2014) no ambiente físico e social são utilizados suportes visuais para que a criança consiga prever e compreender melhor as suas rotinas e responder às mesmas de modo apropriado. De acordo com Correia (2013), referido por Veloso (2014), este modelo de intervenção preconiza a organização da sala de aula em cinco áreas distintas, nomeadamente: a área de acolhimento, onde se realiza o acolhimento e o planeamento das atividades; a área de aprender, onde se

realiza o treino individualizado das competências de cada um; a área de brincar, para a estimulação psicomotora e relaxamento; e por último, a área do computador e a área de trabalho, destinadas ao trabalho individual de acordo com o plano diário. Neste sentido, uma sala Teacch está organizada de modo a potencializar o trabalho independente da criança.

D) Programa Son – Rise: segundo DAR RESPOSTA- Associação (2014), o programa Son-Rise surgiu nos EUA da década de 1970 e considera que os fatores mais importantes no desenvolvimento da criança são o respeito e o carinho, e que a motivação é essencial em qualquer processo de aprendizagem. Para Veloso (2014), é um programa que consiste em ensinar a criar e a implementar programas e ações centradas nas crianças, de modo a que estas se tornem participantes ativas, em que os pais aprendem a interagir de um modo mais divertido e dinâmico com os filhos, encorajando o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. A prática deste modo de intervenção, de acordo com o autor acima mencionado, tem demonstrado que uma criança com PEA, que participa neste tipo de experiência interativa, torna-se aberta, receptiva e motivada para aprender novas habilidades e adquirir novos conhecimentos. Para Tolezani (2010), referido por Veloso (2014), o programa Son-Rise procura estabelecer uma ligação entre o mundo convencional e o mundo do autista, o qual se baseia na aceitação do autista como um ser singular e numa atitude entusiasta e de esperança perante o potencial de desenvolvimento da criança com PEA.

3.4. Implicações na aprendizagem

De acordo com Vasconcelos (2011), o papel da escola é essencial, uma vez que é na escola que são iniciadas as primeiras relações sociais. Contudo, como é óbvio, a criança autista não vai corresponder convencionalmente ao estímulo das restantes crianças e alguns obstáculos de comunicação irão surgir. Todavia, é importante este contacto precoce no seio escolar, o qual irá proporcionar à criança uma progressiva adaptação e melhoria no seu próprio percurso escolar. Ainda segundo a mesma autora, a maioria das crianças autistas distrai-se por razões específicas, sendo que a identificação desse elemento de distração é o primeiro passo para ajudá-las no processo de aprendizagem. O que deve ser notado, no entanto, é que os estímulos visuais e auditivos são meios caracterizadores da atenção e que, caso sejam usados de modo direcionado, podem ajudar: a construir rotinas consistentes de trabalho, destacar sequências de

acontecimentos e, ainda, ajudar com que as crianças autistas se lembrem da ordem correta a seguir, pois é constante eles se esquecerem da ordem precisa.

Ao ter em consideração as limitações da criança com PEA, de como ela processa a aquisição de novos conhecimentos e quais são as melhores estratégias de ensino, devido à singularidade dos seus interesses e habilidades, é possível encontrar oportunidades para a proposição de técnicas de instrução adequadas aos seus estilos de aprendizagem. É importante que o educador tenha em consideração que o processo de aprendizagem da criança autista vai ser mais lento que o esperado e que os resultados obtidos serão igualmente demorados. Importa, por isso, não demonstrar cansaço e desilusão junto da criança para que esta não se sinta desmotivada e que continue a trabalhar para alcançar os seus objetivos.

Sendo que a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação atual, cabe aos principais atores da escola (professores, alunos, pais, etc...) o esforço para incluir a diversidade, de modo a criar o sucesso de todos e de cada um dos seus alunos. Há que olhar para além das diferenças e das limitações de modo a tornar a escola num meio de socialização e inclusão.

Segundo Vasconcelos (2011), é essencial que os docentes tenham em atenção uma série de aspetos, de modo a que a aprendizagem destas crianças corra o melhor possível. Assim, é importante, em contexto de sala de atividades/aula ter em atenção os seguintes aspetos:

a) as instruções verbais devem ser simples, concretas e diretas para que a criança compreenda o que se pretende;

b) deve ser evitado o uso de expressões ambíguas que possam complicar o entendimento da criança perante o que lhe é pedido e camuflar a verdadeira intenção daquilo que se pretende;

c) é essencial respeitar sempre os tempos e ritmos de resposta estimulando a sua capacidade, ou seja, deve-se elogiar a criança quando esta consegue concluir uma determinada atividade para que se sinta recompensada pelo seu empenho.

No entanto, quando a comunicação se mostra muito limitada, os cadernos de comunicação por símbolos, apresentam-se como um instrumento essencial, especialmente no caso de crianças mais novas ou de estudantes com graves problemas de comunicação oral. Para além disto, é importante também ter algum cuidado com a entoação e o volume que é dado à voz quando se pronuncia uma instrução, na medida em que, por vezes, elevar o tom de voz não produz o resultado desejado, levando a que

a criança se sinta induzida a levantar também o seu tom de voz. O encorajamento deve ser produzido com uma voz calma, de modo a que a criança entenda o que lhe é pedido e que seja transmitida uma sensação de segurança que lhe permita sentir-se bem e tranquila no processo de comunicação.

É primordial que os docentes não se esqueçam que estão a trabalhar com seres humanos, muitas vezes mais sensíveis que os restantes, tornando-se essencial respeitar sempre os tempos e ritmos de trabalho de cada criança, de modo a promover o sucesso de todos.

2.^a PARTE- ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO IV – Metodologia

O capítulo IV é referente à metodologia e encontra-se dividido em: natureza do estudo, questões orientadoras do estudo, objetivos do estudo, protagonistas do estudo, opções e procedimentos metodológicos e procedimentos éticos.

1. Natureza do estudo

1.1. Investigação Qualitativa

O tipo de estudo exigido por esta investigação é de natureza qualitativa, cuja opção metodológica se passará a explicar em seguida.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem 5 características:

1) A fonte direta de dados é o ambiente natural em que por sua vez o investigador é o instrumento primordial, tendo de disponibilizar tempo para ir ao local da sua investigação. Neste estudo desloquei-me à instituição selecionada e foi lá que realizei o meu trabalho de campo com as crianças, pois ao estarem no seu ambiente natural irão sentir-se mais seguras e menos intimidadas com a minha presença, posto que a minha presença, estou em crer, não influenciou as suas atividades e a sua rotina diária.

2) Outra característica é o fato de a investigação ser descritiva, ou seja, esta investigação foi efetuada através de apontamentos escritos, de transcrições de entrevistas, notas de campo, entre outro tipo de registos de natureza descritiva. Esta característica é crucial quando se pretende que, nenhum detalhe ou pormenor seja, esquecido.

3) A terceira característica é o fato de que nós, investigadores, estamos mais interessados no processo do que no resultado, interessa mais a forma, o caminho que se percorre até se conseguir dar resposta à investigação, do que apenas chegar a essa mesma resposta.

4) Outra característica é ser uma investigação de carácter indutivo, ou seja, as abstrações são criadas conforme os dados particulares vão sendo recolhidos e agrupados.

5) Por último, a investigação qualitativa apresenta como sendo fator vital o significado, quer isto dizer que os investigadores consideram muito importante para a sua investigação o papel das pessoas/participantes, ou seja, a forma como diversas pessoas dão valor e sentido às suas vidas. Consideram crucial examinar as diversas perspetivas que estão a apreender e verificar se as examinam de forma correta.

Ainda segundo os mesmos autores, a abordagem qualitativa está relacionada a dados qualitativos, a um estudo descritivo, a ser naturalista, a que haja um trabalho de

campo. Apresenta conceitos-chave como o significado, o processo, a compreensão, a vida quotidiana. O seu objetivo passa por desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas, através de:

- a) Utilização de dados descritivos como notas de campo e/ou fotografias;
- b) Técnicas como a observação e a entrevista;
- c) Utilização de instrumentos e análise de dados como o gravador e a transcrição.

Desta forma iremos obter uma análise contínua e indutiva dos dados.

1.2. Estudo de caso

De acordo com Merriam (1988), referido por Bogdan e Bilklen (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento particular.

De acordo com Yin (2010), posteriormente ao plano, temos o projeto de investigação, que consiste na lógica que vincula as questões iniciais do estudo aos dados que serão recolhidos, até às suas conclusões. É importante para que o projeto de estudo de caso seja o mais explícito possível articular a teoria relativa ao que está a ser investigado e ao que, por sua vez, deve ser apreendido pelo investigador. Ainda de acordo com Yin (2010), existem dois tipos de projetos de estudo de caso: os de caso único e os de casos múltiplos. Ambos podem ser holísticos (quando apresentam apenas uma unidade de análise) ou integrados (quando apresentam unidades múltiplas de análise). Relativamente ao estudo de caso único, este representa um caso crítico num teste teórico bem formulado em que o objetivo é afirmar, incitar ou alargar a teoria e é utilizado para delimitar se as proposições da teoria são corretas ou se algum conjunto opcional de explanações pode ser mais relevante. Costuma também ser utilizado para representar um caso extremo ou especial, para representar um caso representativo ou característico, em que o objetivo é conseguir as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar-comum, para representar um caso revelador em que o investigador tem a oportunidade de observar e analisar um fenómeno anteriormente inacessível, ou para representar um caso longitudinal em que são estudados dois ou mais pontos diferentes do tempo.

Para Bogdan e Bilklen (1994), neste tipo de estudo, os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou fonte de dados, como foi o caso

deste estudo que se apresenta. Quando o investigador encontra aquilo que lhe interessa, organiza-se e tenta avaliar o interesse do terreno ou da fonte de dados para os seus objetivos. Organiza e distribui o seu tempo, escolhe os protagonistas que irá futuramente investigar e quais os aspetos a aprofundar. À medida que o investigador vai conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. A recolha de dados e as atividades de pesquisa são conduzidas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e/ou temas. Segundo Yin (2010), a evidência do estudo de caso resulta de seis fontes diferentes, que podem ser: documentos; registos em arquivo; entrevistas; observação direta; observação participante; e artefactos físicos. Um dos objetivos da utilização destas fontes consiste na recolha de dados sobre acontecimentos e comportamentos reais. Para Yin (2010), a análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinadas de outra forma, para extrair conclusões fundamentadas empiricamente. Os usos de instrumentos auxiliados pelo computador podem ajudar a codificar e categorizar enormes quantidades de texto narrativo, como o recolhido em entrevistas abertas ou de enormes volumes de material escrito, como artigos de jornais. Devem existir estratégias aquando da análise dos dados, que ajudam a tratar da evidência imparcialmente, a produzir conclusões analíticas vigorosas e a eliminar interpretações alternativas, que serão revistas como técnicas específicas para essa análise. As estratégias são a continuação de proposições teóricas, o desenvolvimento da descrição do caso e o uso de dados qualitativos e quantitativos. Após a análise dos dados e da sua interpretação, é importante relatar o estudo de caso, ou seja, trazer os seus resultados e constatações para a análise interpretativa dos dados e conclusões. É nesta fase que o investigador indica o público-alvo para o relatório, desenvolve a sua estrutura composicional e revê e reescreve todo o estudo.

2. Questão orientadora do estudo

A questão de pesquisa do estudo é: “Que tipo de estratégias são desenvolvidas para incluir uma criança com perturbação do espectro de autismo no jardim de infância?”

3. Objetivos do estudo

O objetivo geral do estudo é conhecer e identificar as estratégias desenvolvidas com a criança com perturbação do espectro de autismo no jardim de infância verificando se a mesma é incluída.

Os objetivos específicos do estudo são:

- Conhecer as perspetivas da educadora titular e da educadora de IP, face à inclusão da criança com perturbação do espectro de autismo no jardim de infância;
- Conhecer algumas estratégias para a inclusão de uma criança com perturbação do espectro de autismo no jardim de infância;
- Conhecer a relação da criança com perturbação do espectro de autismo com as outras crianças, com a educadora e com a educadora de IP;
- Identificar a relação estabelecida entre a educadora titular, a educadora de IP e os pais na inclusão da criança com perturbação do espectro de autismo no jardim de infância;

4. Protagonistas do estudo

Os protagonistas do estudo correspondem às pessoas consideradas imprescindíveis para que seja possível realizá-lo. Desta forma, os protagonistas são:

- A criança: 4 anos de idade, frequenta o jardim de infância há relativamente 4 anos e desde que foi diagnosticado a perturbação do espectro de autismo que é acompanhado pela educadora da sala em que se encontra;
- A educadora: 35 anos de idade, educadora de infância há 12 anos, estando neste jardim de infância há 6 anos;
- A educadora de IP: educadora de apoio educativo e intervenção precoce há 20 anos, estando neste jardim de infância há 3 anos.
- Os pais da criança: colocaram o seu filho neste jardim de infância desde os seus 9 meses de idade, no ano de 2015.

5. Opções e procedimentos metodológicos

Para Nachmias e Nachmias (1992, pp. 77-78), referidos por Yin (2010), o projeto de pesquisa pode ser entendido como um plano que conduz o investigador em

três processos: a recolha, a análise e a interpretação dos dados. Os projetos de pesquisa apresentam cinco elementos essenciais: as questões do estudo; as proposições, caso haja; as unidades de análise; a lógica que une os dados às proposições; e os critérios para interpretar as constatações. Segundo Yin (2010), por norma, a preparação para a recolha de dados é complexa e árdua, e se não for bem realizada, toda a investigação pode ficar afetada negativamente. Quanto mais treinado e experiente for o investigador, mais qualidade irá ter a investigação, na medida em que irá haver uma maior interação entre a parte teórica e os dados. É ainda de salientar que um investigador mais experiente irá também ser capaz de retirar vantagens no que diz respeito à recolha de dados e às oportunidades inesperadas, em vez de se atrapalhar com as mesmas. Pode-se então afirmar que são várias as habilidades necessárias por parte de um investigador: deve ser capaz de formular boas questões e interpretar as respostas, pois o estudo de caso exige uma mente questionadora durante a recolha de dados; deve ser um bom ouvinte, ou seja, ser capaz de interiorizar as diversas informações recebidas e não apenas as informações audíveis, sejam de carácter exato, comportamental ou afetivas; deve ser adaptável e flexível, ou seja, ter a capacidade de visualizar novas oportunidades e não “vê-las” como intimações; deve ter uma boa noção dos temas que está a abordar e ainda ser neutro relativamente às noções premeditadas. Desta forma, as opções e procedimentos metodológicos deste estudo decaem através da questão do estudo e dos seus objetivos. O caminho a percorrer tendo em conta o tipo de estudo é a prática da entrevista e de observação de contexto. Para tal realizou-se um levantamento dos jardins de infância da localidade, entrou-se em contacto com estes e procurou-se saber se existia alguma criança com idade compreendida entre os 3-5 anos de idade com PEA que fosse possível realizar a investigação em questão. Foi realizado um pedido formal à instituição, aos pais da criança e à educadora responsável pela sala em que se enquadrava a criança. Após ter sido aceite realizar o estudo de caso em questão, iniciou-se a construção de uma tabela para a consulta ao PE e ao PCG do jardim de infância dos quais foram retiradas as informações pertinentes para o estudo e seu tratamento e análise de dados. Posteriormente foram elaboradas três tabelas para a realização das três entrevistas, e após a realização das entrevistas foi feita a sua categorização e análise e tratamento dos dados obtidos. Depois foi realizada uma tabela de auxílio para as observações realizadas no jardim de infância das quais foram analisados e tratados os dados obtidos. Após todos estes procedimentos metodológicos procedeu-se à

triangulação dos dados e o seu tratamento com vista a responder à questão do estudo e aos seus objetivos.

5.1.Recolha e tratamento dos dados

5.1.1. 1.º Momento: Análise Documental

Para Meirinhos e Osório (2016), o recurso a fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia básica num estudo de caso. As fontes podem ser muito variadas, desde relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, a dossiers. A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.

O tratamento e análise de dados relativamente à análise documental foi realizado ao Projeto Educativo (PE) e ao Projeto Curricular de Grupo (PCG) da comunidade em estudo, com o objetivo de conhecer estes documentos e saber se as ideias prescritas são realizadas na prática institucional.

5.1.1.1.Projeto Educativo e Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Educativo em estudo apresenta em índice a seguinte estrutura: Introdução, Breve historial da instituição, Princípios básicos da instituição, Metodologia, Caraterização da instituição, Caraterização do meio envolvente, Relação escola/comunidade, Tema do projeto: “Era uma vez” e Bibliografia.

O Projeto Curricular de Grupo em estudo apresenta em índice a seguinte estrutura: Introdução, Diagnóstico como a Caraterização do grupo e a Identificação de interesses e necessidades, Organização do ambiente educativo como a Organização do tempo e do espaço e dos materiais e o Espaço, Intenções de trabalho para o ano letivo como a Contextualização do projeto curricular e as áreas de conteúdo, Momentos de avaliação, Relação escola/família, Calendarização das atividades e Bibliografia.

a) Elaboração de grelha de consulta dos projetos

Para a consulta ao PE e ao PCG foi necessário elaborar uma tabela para auxiliar na consulta dos mesmos e na procura mais precisa da informação pertinente para o estudo.

Relativamente ao PE, para a sua consulta foi construída uma tabela (apêndice 3) que se encontra dividida em três categorias:

1º categoria- Instituição com as subcategorias de objetivos gerais da instituição, educabilidade universal, práticas pedagógicas/educativas adotadas para a inclusão e linhas de atuação para a inclusão;

2º categoria- Intencionalidade educativa com as subcategorias de apresentação do espaço educativo e apresentação dos recursos educativos;

3º categoria- Legislação atual com as subcategorias de referência às leis relativas à inclusão e às crianças com alguma patologia e referência à mudança do termo necessidades educativas especiais para necessidades educativas específicas.

Relativamente ao PCG para a sua consulta foi realizada uma tabela (apêndice 4) que está dividida em quatro categorias:

1º categoria- Intencionalidade educativa com as subcategorias de objetivos específicos a serem alcançados pelo grupo, apresentação do espaço educativo e apresentação dos recursos educativos;

2º categoria- Planeamento da ação pedagógica com as subcategorias de estratégias pedagógicas, modalidades e instrumentos de observação, planificação, atuação e avaliação individual, adaptações educativas a áreas específicas, referência à equipa de intervenção especial, formas de ultrapassar barreiras à aprendizagem, definição de autonomia e a sua importância, definição de equidade, definição de inclusão e formas de planeamento educativo centrado na criança;

3º categoria- Papel do educador com as subcategorias de apresentação do grupo, recursos humanos de apoio, plano educativo individual e envolvimento parental e formas previstas da sua participação;

4º categoria- Legislação com as subcategorias de referência às leis relativas à inclusão e às crianças com alguma patologia e referência à mudança do termo necessidades educativas especiais para necessidades educativas específicas.

b) Realização da consulta aos projetos

Para a consulta aos projetos foi elaborado um consentimento autorizado (apêndices 1 e 2) que foi assinado por parte do presidente da direção e da educadora da sala em que está inserida a criança. As consultas aos documentos foram realizadas no dia 26 de fevereiro de 2019 entre as 10 horas e as 12 horas numa sala no jardim de infância.

c) Análise de conteúdo da consulta aos projetos

A realização do processo de análise de conteúdo e tratamento da informação aos projetos foi realizado de forma manual:

1) Primeiramente, e tendo em atenção o objetivo de consultar o PE para conhecer as formas previstas de inclusão e de consultar o PCG para conhecer a intencionalidade educativa relativa à inclusão, foi elaborada uma grelha com as categorias e subcategorias que respondessem de forma mais adequada aos objetivos pretendidos.

2) Consulta aos projetos em que foram sendo retirados excertos e observações considerados importantes para o estudo em questão de forma a auxiliar no 2º momento, as entrevistas e posteriormente o 3º momento, as observações.

3) Análise de conteúdo dos mesmos tendo em atenção os objetivos e a procura de respostas para a investigação.

5.1.2. 2.º Momento: Entrevistas

Segundo Minayo e Costa (2018) o método de entrevista é mais utilizado em estudos qualitativos empíricos. Esta técnica consiste num diálogo entre pelo menos dois sujeitos, o entrevistador e o entrevistado e tem como objetivo construir informações relevantes a certo objeto de investigação. Serve para conhecer o entrevistado relativamente à sua realidade, vivência e situação.

Para Yin (2010), relativamente às entrevistas, estas consistem em diálogos guiados e não a investigações estruturadas, que devem ser fluídas e não intransigentes. Durante o processo da entrevista devem ser efetuados dois passos: deve-se seguir a própria linha da entrevista e deve-se formular questões reais e imparciais. Os entrevistados que

estejam bem informados podem oferecer intuições cruciais relativamente ao tema do estudo.

Segundo Yin (2010) uma das formas mais comuns na entrevista é a utilização do gravador, porém este não deve ser utilizado quando o entrevistado nega a aprovação ou não se sente confortável na presença deste, não existir um plano próprio para transcrever ou ouvir e ainda quando o investigador não sabe funcionar com o aparelho e prejudique o funcionamento normal de uma entrevista. As entrevistas apresentam como vantagens o facto de serem direccionadas e perceptíveis, e apresentam como desvantagens o facto de poderem não ser parciais a nível da questão e da resposta e poderem ser reflexivas, na medida em que o entrevistado por vezes responde ao entrevistador o que este quer ouvir.

Não é o investigador que deve escolher a disponibilidade nem a programação, mas sim os entrevistados e, por sua vez, esta deve ser de cariz aberta ou semi-aberta. Segundo Yin (2010), relativamente às questões das entrevistas, estas devem ser feitas para si e não para o entrevistado. Cada questão deve deter uma lista de fontes prováveis de certeza, que consiste no nome dos entrevistados, documentos ou observações, que servirão para um futuro cruzamento entre as questões e as fontes de evidência. Relativamente às entrevistas semiestruturadas, estas consistem em questões semiabertas, ou seja, não são fechadas (como num questionário) nem são abertas (como em histórias de vida). De acordo com Meirinhos e Osório (2016), a entrevista semiestruturada não detém nenhuma ordem obrigatória na formulação das questões, podendo assim existir uma maior flexibilidade para a colocação das mesmas no momento mais oportuno, conforme as respostas do entrevistado. Como tal, foi realizado uma entrevista semi-estruturada à educadora, à educadora de IP e aos pais da criança.

a) Elaboração do guião de entrevista

Após a preparação das entrevistas de forma cuidada e refletida, tendo em atenção os objetivos e a análise realizada ao PE e ao PCG, foram realizados 3 guiões: um para a educadora, outro para a educadora de IP e outro para os pais da criança, com questões comuns e outras diferenciadas consoante o entrevistado. Estes guiões serviram de apoio para o entrevistador de modo rigoroso, mas não inoportuno para o entrevistado.

Relativamente à entrevista realizada à educadora (apêndice 5), esta está dividida em quatro temas:

1º - Carreira: com o objetivo de conhecer a sua formação académica e a sua experiência profissional;

2º - Relacionamentos: com o objetivo de conhecer a relação com a criança e conhecer a relação da criança com as outras;

3º - Educação: com o objetivo de identificar as estratégias e apoios da educadora e da instituição e conhecer o plano de desenvolvimento e aprendizagem desta criança;

4º - Relação entre Pares: com o objetivo de conhecer a relação entre a educadora e a educadora de IP e conhecer a relação entre a educadora e os pais.

Relativamente à entrevista realizada à educadora de IP (apêndice 6) esta está dividida em três temas:

1º - Carreira: com o objetivo de conhecer a formação académica e a sua experiência profissional;

2º - Apoio Especializado: com o objetivo de conhecer a relação com a criança, conhecer o apoio especializado e conhecer o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;

3º - Relação entre pares: com o objetivo de conhecer a relação entre educadora e educadora de IP e conhecer a relação entre a educadora de IP e os pais.

Relativamente à entrevista realizada aos pais da criança (apêndice 7) esta está dividida em quatro temas:

1º - Família: com o objetivo de identificar cuidados e apoios;

2º - Educação: com o objetivo de conhecer o contexto educacional;

3º - Relação entre pares: com o objetivo de conhecer a relação entre educadora, educadora de IP e pais;

4º - Família/Escola: com o objetivo de conhecer a participação familiar.

b) Realização das entrevistas

Todos os entrevistados foram contactados individualmente, mostrando-se disponíveis e interessados em contribuir para a realização do estudo. As três entrevistas foram agendadas num dia, hora e local sugeridos pelos entrevistados, numa sala do jardim de infância, num ambiente sossegado e sem interrupções. Antes da realização das

mesmas foi pedida autorização por parte da entrevistadora para gravar em formato áudio a entrevista e todos os entrevistados concordaram.

A entrevista à educadora foi realizada no dia 7 de março de 2019, pelas 14h no jardim de infância em que foi realizado o presente estudo. A entrevista aos pais da criança foi realizada no dia 8 de março de 2019, pelas 9h no jardim de infância em que foi realizado o presente estudo. A entrevista à educadora de IP foi realizada no dia 8 de março pelas 9h30, no jardim de infância em que foi realizado o presente estudo.

De forma a garantir o anonimato dos entrevistados, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles.

c) Análise de conteúdo das entrevistas

A realização do processo de análise de conteúdo e tratamento da informação às entrevistas foi realizado de forma manual. Após a realização das entrevistas foi realizado uma transcrição na íntegra da mesma. Seguidamente foi realizado um tratamento dos dados das entrevistas em que as respostas foram selecionadas e “limpas”, deixando apenas os excertos consideráveis para o estudo em questão. Após esse tratamento foi realizado uma grelha de categorização das entrevistas sendo estas divididas em categorias, subcategorias e unidades de sentido.

5.1.3. 3.º Momento: Observação

De acordo com Mónico, Parreira e Castro (2017) utiliza-se este método quando se pretende elaborar descrições qualitativas que possibilitam obter a informação pertinente para a investigação em si.

Segundo Yin (2010), relativamente à observação direta, esta é útil na medida em que fornece dados adicionais ao tema em estudo. A observação direta deve ser realizada num contexto natural para que haja a oportunidade de se observar de forma correta tudo o que ocorre nesse momento. Este tipo de fonte apresenta como vantagem ser real e contextual, e como desvantagem consumir imenso tempo, poder ser reflexivo (o sujeito pode prosseguir de forma diferente porque se sente observado), entre outros.

Para Mónico, Parreira e Castro (2017) o investigador encontra-se enquadrado no contexto em que está a observar, obtendo assim condições privilegiadas aquando do

processo de forma a apreender, compreender e intervir nos contextos em que se move e a entender melhor os factos.

Para Correia (2009) a observação direta é realizada em contacto direto nos contextos culturais dos protagonistas com o intuito de compreender os factos e as interações entre os sujeitos observados, ou seja, segundo Mónico, Parreira e Castro (2017) esta técnica é utilizada quando o investigador tem interesse em observar a dinâmica de um grupo no seu contexto natural. Para Correia (2009) a observação poderá ser uma mais valia para o investigador se antes de iniciar a mesma tenha sido elaborado um guião orientador com os pontos importantes e os objetivos do estudo mencionados que facilitarão a observação no sentido em que elimina ao investigador a dispersão mantando-o focado nos objetivos do estudo e da observação.

Segundo Minayo e Costa (2018) o investigador pode corrigir os seus instrumentos eliminando questões irrelevantes e acrescentar outras mais relevantes para o seu estudo uma vez que como vivencia com o grupo que está a observar consegue compreender certos aspetos que poderão ir surgindo.

Segundo Correia (2009) a observação é uma técnica que deve ser complementada com a entrevista semi-estruturada ou livre e por exemplo, com a análise documental.

O registo das observações foi realizado por meio de uma grelha de observação em que foram selecionados os pontos que seriam importantes observar tendo em conta os projetos e as entrevistas anteriormente realizadas.

a) Elaboração da grelha de observação

Para a elaboração da grelha de observação teve-se em atenção a análise documental realizada aos PE e PCG e a análise de conteúdo feita anteriormente às entrevistas, com o objetivo de dar resposta aos seguintes objetivos: conhecer algumas estratégias para a inclusão de uma criança com PEA no jardim de infância; conhecer a relação da criança com PEA com as outras crianças, com a educadora e com a educadora de IP; identificar a relação estabelecida entre a educadora titular, a educadora de IP e os pais na inclusão da criança com PEA no jardim de infância. Após a realização da grelha foi também elaborada uma ficha de observação na qual foi sendo anotado tudo o que era observado e que estava contemplado na grelha de observação (apêndice 14).

Neste sentido, foi elaborada uma grelha de observação que está dividida em dois temas: 1) O primeiro tema é designado de Relacionamento entre Pares e apresenta como

categorias: “Com as outras crianças”, “Com a educadora” e “Com a educadora de IP”. Apresenta como subcategorias, respetivamente, “Inclusão nas brincadeiras”; “Comunicação e expressão” e “Procura por parte da criança”;

2) O segundo tema é designado de Estratégias Inclusivas e apresenta como categorias: “Atividades de sala” e como subcategorias, “Atividades inclusivas”, “Exploração do material” e “Participação e envolvimento do grupo”; Refeições e como subcategorias, “Autonomia e Entrelajuda”; “Casa de banho” e como subcategorias, “Autonomia e Entrelajuda”; “Espaços Exteriores” e como subcategoria, “Exploração do espaço”.

A ficha de observação (apêndice 15) apresenta um cabeçalho com data, hora e duração da observação e encontra-se dividida em “Registo da situação/atividade” e “Notas/Interferências/Intuições/Interpretações”.

b) Realização das observações

Deste modo as observações foram realizadas entre o dia 16 de maio de 2019 e 18 de junho de 2019. Foram realizadas dentro do jardim de infância, variando entre a sala da criança, o parque exterior, a casa de banho e o refeitório. A educadora e a auxiliar estavam sempre presentes no espaço em que estavam as crianças. Relativamente à educadora de IP esta encontrava-se presente todas as terças-feiras, entre as 10h e as 12:30, e todas as sextas-feiras entre as 9h e as 11h. No total foram realizadas 13 observações em diferentes horas do dia de forma a abranger o máximo de rotinas e atividades pedagógicas e educativas em que a criança estava presente para que os dados recolhidos sejam o mais fidedignos possível.

c) Análise de conteúdo das observações

A realização do processo de análise de conteúdo e tratamento da informação às observações foi realizado de forma manual. Após a realização das observações foi realizado o tratamento dos dados das observações designados de indicadores em que estão presentes excertos consideráveis das observações realizadas para o estudo em questão e posteriormente uma tabela com o número de ocorrências de cada situação que a indicam (apêndice 19).

6. Procedimentos éticos

Segundo Mainardes (2017) as orientações éticas na pesquisa em educação são elaboradas pelas associações científicas da área de educação. Nesses documentos são referidas as orientações gerais sobre vários aspetos relativos à ética de pesquisa e as suas práticas. É assim importante que existam estes documentos orientadores para que sejam definidos os princípios éticos pelos quais os investigadores se devem reger. Deste modo, estes documentos de associações científicas de educação estão constantemente a ser revisados para que o código de ética apresente sempre boas práticas de pesquisa.

De acordo com Yin (2010), é crucial que o investigador demonstre como irá proceder na proteção dos sujeitos do estudo, posto que deve haver uma aprovação formal e a mesma deve ser vista de forma cuidada, como um processo importante de cariz ético. Uma vez que se trata de um estudo de vida real é essencial que sejam cumpridas as práticas de ética necessárias. O investigador é responsável pela orientação do estudo e, como tal, requer cuidados que envolvem o consentimento informado por parte de qualquer sujeito do estudo, a proteção desses mesmos sujeitos e de toda a informação recolhida, ou seja, tem o dever de proteger a privacidade de qualquer que seja a informação que obteve durante a recolha de dados e ainda proteger, caso seja necessário, grupos vulneráveis, como por exemplo, quando o estudo de caso envolve menores, como é este o caso.

De acordo com Peixoto (2017) é crucial garantir a privacidade e a confidencialidade dos protagonistas e/ou instituição do estudo através de nomes fictícios. É esperado por parte do investigador que quando termine o seu estudo dê a possibilidade em primeira mão dos protagonistas do estudo poderem ver os resultados do trabalho final.

Deste modo, todos os procedimentos éticos, dados pessoais do estudo, gravações das entrevistas e todo o material pessoal recolhido ao longo da investigação é autorizado e é confidencial. É essencial manter o sigilo profissional e respeitar todos os intervenientes desta investigação. De forma a garantir o anonimato dos entrevistados, foram atribuídos nomes fictícios aos protagonistas do estudo. À educadora foi atribuído o nome de Ana, à educadora de IP foi atribuído o nome de Joana, à auxiliar da sala foi atribuído o nome de Carla e à criança foi atribuído o nome de Pedro.

CAPÍTULO V- Apresentação e análise interpretativa dos dados

O capítulo V é referente à apresentação e análise interpretativa dos dados e encontra-se dividido nos seguintes pontos: As perspetivas da inclusão por parte da equipa pedagógica; Estratégias de inclusão; Relações intersociais da criança; e Relação entre equipa educativa e pedagógica.

Este capítulo irá conter toda a informação recolhida e analisada através das diversas fontes de recolha de dados: análise ao Projeto Educativo; análise ao Projeto Curricular de Grupo; Entrevista à educadora de infância; Entrevista à educadora de IP; Entrevista aos pais; e as observações efetuadas em contexto de jardim de infância.

1. As perspetivas de inclusão por parte da equipa pedagógica

Tendo em conta a análise efetuada ao Projeto Educativo (PE), é de constatar que esta instituição se apresenta organizada e estruturada de forma a que as crianças se sintam interessadas em aprender, valorizando o que já sabem ou dominam. Exemplo dessa organização pode ser testemunhada através da seguinte passagem do documento:

Adotamos uma pedagogia organizada e estruturada, baseada em práticas com sentido para as crianças, partindo do que estas já sabem e valorizando o carácter lúdico de que se revestem todas as aprendizagens, de modo a que as crianças sintam prazer de aprender.

De acordo com Lopes, Marques, Mata e Rosa (2016) também o ambiente educativo desempenha um papel crucial como facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. É esperado que os estabelecimentos educativos promovam uma perspetiva sistémica e ecológica, tendo em atenção o ambiente de sala e das interações e relações entre profissional-criança, de modo a promover a potencialidade pedagógica.

Na referenciação às leis relativas à inclusão e às crianças com alguma patologia (Decreto-Lei nº.54/18 de 6 de junho de 2018), não foi observável qualquer referência a este decreto e, na entrevista à educadora, a mesma afirmou não ter conhecimento sobre o mesmo, mas que se iria informar para que pudesse melhorar o seu desempenho junto do Pedro e de qualquer criança que necessitasse.

Tendo em conta o Decreto-Lei nº.54/2018 de 6 de julho de 2018, é essencial que quem trabalha com estas crianças conheça o seu mundo, os seus termos, saiba lidar com a realidade diária das mesmas e a inclua em todas as vertentes e contextos educativos no seu espaço educacional e pedagógico. Tenha conhecimento do que a rodeia e esteja sempre preparada para as adversidades que possam surgir. Um educador prevenido fará sempre um melhor trabalho e estará sempre mais preparado, evitando ser apanhado desprevenido em situações inesperadas, sabendo como agir e reagir a tal acontecimento. Neste PE apenas é mencionado que esta instituição

orienta a sua metodologia de ação com um olhar apreciativo pelas novas mudanças e baseia-se nos seguintes referenciais: Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

É possível encontrar mencionado nestes documentos supra referidos o cuidado com todas as crianças e as suas dificuldades ou necessidades específicas, porém, o PE é

construído e válido por três anos, ou seja, o Decreto-Lei nº. 54/18 de 6 de Junho de 2018 referido, foi conhecido a 6 de julho de 2018, podendo ainda não estar enquadrado no PE do ano letivo em questão, mas, uma vez que neste jardim de infância se encontra pelo menos uma criança que apresenta essas necessidades há mais de um ano, é crucial que este decreto-lei relativo à inclusão esteja em “cima da mesa” e sirva de guia a quem desenvolve atividades e se encontra a trabalhar com estas crianças.

De acordo com Campos e Martins (2008), torna-se importante que os professores com formação mais especializada na área das necessidades específicas e os professores de apoio trabalhem conjuntamente com o professor do ensino regular de uma forma mais persistente, ou seja, que estejam na sala de aula com a criança integrada, apoiando ambos, o professor e a criança.

Considera-se relevante que no Projeto Curricular de Grupo (PCG) esteja mencionado todo o corpo que trabalha em cooperação para e com a criança, de forma a que esta se desenvolva e progrida em todas as suas capacidades de dia para dia. Neste PCG encontra-se mencionado que a criança é acompanhada por uma equipa, o que se considera uma mais valia e é demonstrado a preocupação e o cuidado da instituição em auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A criança com perturbação do espectro de autismo é acompanhada por um terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e na creche é acompanhada pela Educadora de Ensino Especial Joana duas vezes por semana.

É importante que a criança sinta que tem alguém perto de si, que o ajudam nas suas tarefas, dificuldades, que brincam com ele, promovendo desta forma o crescimento das suas relações sociais que, tendo em conta a sua perturbação, apresenta como característica o fato de não ser muito sociável. Desta forma a criança aprende a interagir e a tentar “contrariar” algo que à partida é intrínseco em si, pois estas crianças costumam-se isolar.

Relativamente à entrevista realizada à educadora, é de constar que a mesma refere que

encarar esta patologia é ter consciência de que as crianças são todas diferentes e nós temos de nos organizar, temos de perceber por onde é que podemos ir e temos de nos ajustar a elas.

Para Veloso (2014), é necessário ser desenvolvido um plano individualizado para cada criança, no qual se pretende criar um ambiente altamente estruturado, com regras

simples e com atividades e materiais adequados às características individuais de cada criança.

É fundamental ter conhecimento da patologia para que se saiba agir e adaptar tendo em conta a criança e o que esta precisa de aprender e desenvolver. De forma a que nenhuma das crianças se sinta excluída, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da educadora é marcado pelos mesmos métodos para indicar tudo o que é realizado em sala tal como afirma:

por fotografias, eu uso muito este método, também escrevo às vezes (...) eu utilizo estes métodos para todos na sala.

Quanto à educadora de IP, relativamente à experiência profissional, a mesma afirma que

tive sempre crianças com necessidades educativas (...) de 2003 a 2008 estive na Direção Regional de Educação no Gabinete de Educação Especial (...) há 20 que estou nos apoios educativos, intervenção precoce (...) tenho várias crianças com a mesma patologia e tenho tido ao longo dos anos.

Esta educadora de IP já trabalhou com inúmeras crianças que apresentam diferentes patologias e, portanto, sabe como trabalhar junto desta criança, de modo a contribuir para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem através de inúmeras práticas e atividades inclusivas. Já na sua perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem esta está relacionada com o fato de passar menos tempo com a criança do que a educadora, e deste modo, acaba por poder vir a ter mais facilidade em identificar o processo de evolução e desenvolvimento da criança, tal como afirma:

ele tem evoluído porque ele era um miúdo que não ficava sentado com o grupo (...) na sala andava sempre de um lado para o outro, empurrar cadeiras (...) agora consegue cumprir a rotina (...) o comportamento está positivo, está diferente, porque ele está a crescer.

Segundo Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial tem de ser gerada como sendo um aglomerado de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola comum deverá ter para conseguir dar resposta à diversidade das crianças.

A educadora de Intervenção Precoce tem a consciência e a preocupação de não retirar o Pedro da sua rotina de sala, mas sim, o de o acompanhar no seu dia-a-dia quando se encontra no jardim de infância. Desta forma, o Pedro realiza as suas atividades de forma inclusiva e tem vindo a realizar as suas tarefas com empenho e demonstrando interesse. Trabalhar junto da criança, no seu contexto e junto dos seus colegas, é um fator importante quanto à inclusão nas atividades e na partilha que pode haver entre colegas,

pois as atividades são realizadas em duas mesas grandes, ou seja, as crianças estão juntas na mesa e conseguem trocar ideias sobre os trabalhos uns dos outros, ou interagem em brincadeira. O Pedro ao estar incluído nessa mesa, também interage com os colegas, também olha para os trabalhos dos outros, também pode brincar.

2. As estratégias de inclusão

De acordo com o Decreto-Lei, nº.54/2018 de 6 de julho de 2018 a interferência deve ser mínima quanto à intervenção técnica e educativa, ou seja, esta deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças e no respeito pela sua vida privada e familiar.

É possível constatar no PE que, relativamente à educabilidade universal, este jardim de infância prende-se com o fato de que:

o contexto institucional se deve organizar como um ambiente facilitador do desenvolvimento harmonioso e da aprendizagem da criança, contribuindo para o seu bem-estar, autoestima e desejo de aprender.

Quer isto dizer que a instituição tem o cuidado de que todas as crianças se sintam bem, enquadradas nos contextos com que se irão deparar neste jardim de infância, e que o mais importante está relacionado com o bem-estar, autoestima e o desejo de aprender da criança. Uma criança que se sinta “em casa” é uma criança muito mais preparada e incentivada a se desenvolver num processo gradual e positivo.

De acordo com Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) a inclusão é um procedimento que promove a participação e o sentido de pertença dos sujeitos, independentemente das características individuais e sociais de cada um. Em contexto educativo inclui conceber respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades.

Este jardim de infância pretende estar capacitado de modo a apresentar condições educativas assentes numa pedagogia inclusiva de forma a que todas as crianças sejam recebidas e tratadas tendo em conta o seu ser individual e as necessidades específicas que possam apresentar. De forma a complementar a minha análise passo a citar do PE:

Procuramos proporcionar um ambiente educativo equilibrado e estável onde sejam atendidas as necessidades psicológicas e físicas das crianças.

Relativamente ao PCG, considera-se importante que haja um conjunto de valores capazes de auxiliar a prática pedagógica a desenvolver-se de forma mais facilitada na condução do processo pedagógico das crianças, em que neste mesmo projeto é mencionado que:

É, portanto, um plano que se considera como um conjunto de princípios de apoio à prática pedagógica a desenvolver (...) princípios estes que facilitarão a condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Porém, é de destacar o fato de não ser observável no PCG as definições de equidade e inclusão, que são essenciais no que diz respeito à igualdade de oportunidade de todas as crianças, e uma vez que, nesta sala a que corresponde este PCG se encontra pelo menos uma criança com necessidades específicas e que precisa de se sentir incluída em todas as atividades realizadas neste contexto.

Relativamente ao PCG, nas formas de planeamento educativo centrado na criança é mencionado a ideia da criança no geral, ou seja, deste grupo e não na criança individual. Uma criança com características comuns ou uma criança que apresente características específicas, não podem ser vistas num todo, pois o mais provável é que apresentem diferenças de interesses, motivações, e até mesmo a nível de desenvolvimento cognitivo, sendo impossível não ter em atenção cada criança, ou pelo menos, que as atividades planeadas ou desenvolvidas não sejam abrangentes a todo o grupo. Passo a citar as palavras escritas pela educadora no PCG:

O programa curricular desenvolvido para a sala dos 3 anos é “Observar, Explorar, Sentir e Descobrir”. Considero que esta temática valoriza e promove a capacidade de observação, sentido crítico, transformação, exploração e curiosidade em conhecer o mundo que as rodeia. É uma temática muito abrangente, mas vou tentar desenvolver temáticas adaptadas às necessidades, interesses e motivações específicas deste grupo de crianças de 3 anos.

Segundo Silveira e Neves (2006), a inclusão escolar apresenta vantagens no desenvolvimento da criança, pois educa, sustenta, acompanha, marca-os com experiências e vivências, orienta e conduz para o futuro.

É de constar que o tema escolhido pela educadora de “Observar, Explorar, Sentir e Descobrir” tem sido bem conseguido, pois o Pedro demonstrou nas observações de contexto que tem gosto principalmente por explorar e sentir o que o rodeia através do toque, seja em materiais como pincel ou da exploração do espaço em que se encontra, seja interior ou exterior.

Vai jogando o lápis à boca enquanto desenha. Quando termina o seu desenho vai brincar pela sala tal como os restantes (data: 05/06/2019; hora: 10h).

Na parte da descoberta, o Pedro tem vindo a melhorar a sua curiosidade e empenho pelo que se mencionava em conversas de sala entre a educadora e a educadora de IP, relativamente a atividades pedagógicas como brincar com arcos ou desenhar com pincéis. Comparativamente à parte de observar não é uma criança que esteja muito de cabeça erguida a olhar o que se passa à sua volta, porém, os seus olhos não focam um ponto, estando sempre a vaguear o olhar pela sala.

Na entrevista à educadora, consegue-se perceber que há um comprometimento com a inclusão desta criança tendo em conta as atividades pedagógicas ou básicas realizadas, e da atenção e tempo individual que esta criança necessita.

ele não é muito autónomo (...) ele já calça os sapatos sozinho (...) se eu lhe pedir um lenço para lhe limpar o nariz ele já vai buscar (...) A atividade é a mesma, mas com ele faço de maneira diferente. Ele precisa de mais atenção e tempo individual;

ele precisa de mais atenção, tudo à volta o distrai, tem muita dificuldade em realizar as atividades.

De forma a suplementar as palavras da educadora, na entrevista à educadora de IP, a mesma afirma que o Pedro requer vários cuidados, que é imprescindível trabalhar com ele áreas como a linguagem, compreensão, expressão e concentração, e que isto só se torna possível realizando várias tarefas e atividades inclusivas e de grupo, dando a oportunidade de igualdade, inclusão e intersocialização ao Pedro e às crianças que o rodeiam:

os cuidados são estar atento, chamá-lo sempre para participar nas atividades, sentá-lo sempre em frente ou junto da educadora ou da auxiliar de forma a que ele esteja ali e haja algum contacto físico, alguma sensibilização para o que está a acontecer para que ele não disperse (...) as atividades são muito na área do grupo (...) as pinturas, as modelagens, as pastas, a parte sensorial (...) mexer em esponjas, em tintas, depois são as associações de imagens, jogos básicos como puzzles simples, coisas que ele gosta e que o façam trabalhar a atenção, coordenação (...) enfiamentos, aquelas placas de preguinhos, que ele consiga fazer e estar ali.

A educadora de IP afirma que as atividades por norma são realizadas em grande grupo, mas que tem vezes que se senta junto do Pedro e trabalha individualmente com ele.

Por sua vez, em casa são realizadas outro tipo de estratégias inclusivas, tendo em atenção os cuidados básicos e principalmente os que se curvam à comunicação e relação social. É possível constatar na entrevista realizada aos pais que:

são os de qualquer criança digo eu... são os cuidados básicos, alimentação, higiene, e por aí fora (...) os principais são tentar que ele não se feche porque ele tem muita tendência para se isolar, tentar puxar por ele, tentar que ele comunique (...) são tantos, tantos.

Em contexto escolar, os pais do Pedro afirmam que o fato de a sala do filho abranger muitas crianças acaba por interferir na atenção que o Pedro requer, pois ele exige mais do que as outras:

sim, eu creio que sim, têm é muitas crianças, o ideal seria terem menos crianças para conseguirem dar mais atenção (...) ele exige muita atenção, muita dedicação (...) elas fazem o melhor que podem.

Porém, consideram que o Pedro é abrangido e participa em todas as atividades na instituição ou fora dela, não pondo de parte a opinião de que acham sempre que há possibilidade para mais, mas que não se podem queixar:

porque tentam ao máximo enquadrá-lo em tudo (...) elas tentam sempre que ele participe nas atividades, nas visitas de estudo, nas histórias, tentam incluí-lo em tudo, nunca fica de parte, não há atividades que ele não esteja incluído.

Há que ter em atenção que a sala do Pedro é uma sala que abrange diferentes crianças, cada uma com as suas características e sendo assim, torna-se difícil dar apoio mais específico ao Pedro havendo uma educadora e uma auxiliar para 25 crianças. É de louvar o trabalho que desenvolvem e uma vez que a educadora de IP vai ao jardim de infância trabalhar com o Pedro duas vezes por semana, considero que a atenção e o trabalho desenvolvido são feitos de forma distribuída entre os agentes pedagógicos e o Pedro demonstra sentir-se bem e incluído.

Relativamente ao que foi possível observar em sala de atividades, quanto a estratégias inclusivas, nomeadamente atividades inclusivas, como participação de todos ou tarefas que todos consigam realizar, pode-se concluir que o Pedro realiza atividades em grupo, como pintar em telas, pintar com canetas em folhas, ou desenhar algo que viram em visitas de estudo em que o Pedro também foi, pois é comum ele também ir às visitas de estudo com os restantes colegas de sala. É de destacar que o Pedro ainda se encontra num nível inicial de desenho infantil, sendo os seus desenhos na base de riscos

e pintas. Às vezes o Pedro também se demonstra desinteressado em realizar a atividade e quando isso acontece a educadora deixa-o brincar livremente.

Por vezes a educadora de IP colabora nas atividades que a educadora programou para aquele dia e senta-se junto do Pedro para o ajudar, caso necessite. Como exemplo tem-se o desenho da sardinha:

A atividade consiste em pintar uma sardinha com aguarelas. O Pedro pega corretamente no pincel e pinta a sua sardinha, demonstrando-se entusiasmando e empenhado. A educadora de IP diz-lhe em voz alta “é o peixe”, este tenta repetir, mas não se percebe bem (data:07/05/2019; hora: 9h).

Nesta atividade, foi visível a excitação do Pedro, que acabou por pintar mais que uma sardinha. Por norma o Pedro apenas realiza um trabalho, pois costuma demorar a realizar a atividade, mas como se demonstrava tão contente e terminou rápido a educadora deu-lhe outra sardinha. Além disso, o Pedro também tentou falar sobre a atividade, dizendo “peixe”. Em termos de linguagem não se compreende de forma clara e concisa o que este diz. Além das atividades em grupo, este também realiza atividades mais individuais com a educadora de IP que pretende desta forma que o Pedro desenvolva as suas capacidades cognitivas e motoras, porém, sem o retirar da sala, ou seja, as atividades apesar de serem individualizadas com a criança são realizadas dentro da sala em que se encontram todas as crianças, e por vezes algumas dessas crianças interagem na atividade pois demonstram curiosidade. Relativamente às observações é de destacar:

A Educadora de IP realiza uma atividade com arcos com o Pedro e mais algumas crianças que estão próximas, este interage na brincadeira (data: 17/05/2019; hora: 9h) ;

A Educadora de IP começa agora outra atividade com o Pedro e mais algumas crianças que estão próximas, todos se sentam em roda no chão e brincam com uma bola. A educadora junta-se a eles (data: 17/05/2019; hora: 9h).

Ainda dentro das atividades inclusivas que a educadora de IP realiza, somente com o Pedro, é de destacar o empenho e entusiasmo sentido e notado no Pedro enquanto as realiza. Isto demonstra que além de a educadora de IP conseguir que este vá trabalhando as suas competências, consegue proporcionar ao Pedro momentos de prazer enquanto aprende. A boa relação entre os dois também corrobora com que as atividades decorram de forma natural. Passo a citar algumas das atividades individuais que houve a oportunidade de observar:

O Pedro consegue encaixar bem as pulgas, o próximo passo do jogo consiste em retirar as pulgas da mesma cor e pôr no círculo certo (data: 21/05/2019; hora: 11h);

A educadora de IP dá um puzzle ao Pedro (...) consegue realizar a atividade (...) a educadora de IP vai fazendo algumas questões relativas ao jogo. (...) a educadora de IP dá-lhe um jogo de encaixe com formas diferentes, ele consegue realizar a atividade. Depois são feitos dois jogos sobre as cores (...) o Pedro consegue realizá-los. (...) é realizado um jogo de colagem, colando a imagem no fundo certo (data: 07/06/2019; hora: 9h) .

A nível de exploração do material como jogos ou momentos de grupo como ouvir histórias, ouvir e cantar canções, o Pedro está incluído, tal como foi possível observar nas observações de contexto, este senta-se em roda no tapete, bate palmas e por vezes toma atenção às histórias e conversas que vão decorrendo:

A educadora está a contar uma história com auxílio de um livro ilustrado. O Pedro faz vários sons, mas vai estando atento à história, porém o olhar desvia-se inúmeras vezes do livro (data: 20/05/2019; hora: 10h);

A educadora começa a contar uma história com auxílio de um livro ilustrado, o Pedro vai tomando alguma atenção (data: 23/05/2019; hora: 11h).

Como foi possível observar, o mais difícil para o Pedro é cantar, mas isso não o impede de participar, batendo palmas, demonstrando mais uma vez o seu interesse e participação nas atividades de grupo:

Todos cantam a canção do bom dia e o Pedro vai batendo palmas (data: 29/05/2019; hora: 9h);

A educadora canta uma canção, o Pedro não acompanha os colegas, mas faz os gestos (palmas e bater nas pernas com as mãos) (data: 07/06/2019; hora: 9h).

Por sua vez, quando a atividade não parece ser do interesse do Pedro este tem tendência a isolar-se no canto da sala e ficar a brincar sozinho, vagueando de um lado para o outro, falando sozinho.

3. Relações intersociais da criança

De acordo com Dias e Cadime (2018), é principalmente nas crianças com necessidades específicas que a educação pré-escolar deve fomentar a natural interação entre as crianças da mesma idade e ainda possibilitar às crianças e pais acederem a serviços e recursos essenciais para potenciar o seu desenvolvimento.

No que se refere às relações que a criança desenvolve com as outras crianças, com a educadora e com a educadora de IP estas são diferentes. É notável uma maior interação com a educadora e com a educadora de IP do que com as crianças da sua idade, considero que esteja relacionado com a segurança e bem-estar que os adultos conseguem proporcionar-lhe contrariamente às outras crianças que são apenas crianças e não têm essas aptidões ainda desenvolvidas o suficiente.

Para Vasconcelos (2005), referido por Dias e Cadime (2018), não podemos despegar da ideia de que é no contexto pré-escolar que a intervenção precoce melhor atua, porém, é também nesta fase que se consegue uma maior sensibilização geral das crianças para as diferenças individuais de modo a promover a equidade, o respeito e a compreensão.

Na entrevista realizada à educadora esta afirma que as crianças tentam interagir com ele, mas que ao mesmo tempo o Pedro tem dificuldades em interagir de volta. Quanto ao que foi possível observar, o Pedro por vezes interage com as outras crianças:

O Pedro brinca com o menino ao lado dele, tentando-lhe dar a sua comida à boca (data: 20/05/2019; hora: 10h).

O Pedro brinca no escorrega e tenta interagir com alguns colegas, alguns rejeitam, outros correspondem com gestos (data: 31/05/2019; hora: 9h).

O Pedro brinca com o colega do lado mexendo-lhe no cabelo, o colega brinca com ele também (data: 31/05/2019; hora: 9h).

E também permite que as crianças interajam com ele, respondendo a essa interação:

A menina sentada a seu lado dá-lhe um abraço e este reage bem apesar de não devolver o carinho (data: 22/05/2019; hora: 9h).

Ainda é preciso percorrer um árduo e longo caminho até que o nível de relação entre o Pedro e as outras crianças seja o maior possível, porém as relações intersociais são uma barreira a quem apresenta PEA. Considera-se que se o Pedro melhorar no relacionamento entre pares, irá ser bastante benéfico para futuras relações.

Relativamente à entrevista com a educadora sobre a opinião da mesma acerca da sua relação com a criança, esta afirma que o Pedro confia muito nela, que lhe pede várias coisas, que se senta junto dela, que troca carinhos com ele. A educadora de IP também é da mesma opinião que o Pedro se sente bem junto da educadora e que vai com ela para todo o lado, sem hesitar.

De forma a verificar a relação de ambos foi possível observar que é visível uma boa rede de comunicação e expressão entre ambos. O Pedro quando quer algo, ou precisa de algo recorre inúmeras vezes e em diferentes contextos à educadora:

Pede à educadora, agarrando-a e conduzindo-a até ao baloiço para andar nele (data: 20/05/2019; hora: 10h);

O Pedro vai ao encontro da educadora, dá-lhe a mão e puxa-a até às casinhas de brincar para que esta brinque com ele. A educadora brinca um pouco com o Pedro (data: 31/05/2019; hora: 9h);

(...) o Pedro se aproxima da mesma, dando-lhe a mão e puxando-a até ao lavatório para beber água (data: 16/05/2019; hora: 11h);

Também existe uma boa relação afetiva entre ambos e o Pedro por norma corresponde sempre a essa troca de afetos e carinhos:

a educadora vai ao seu encontro à porta da sala, dando-lhe um abraço e um beijo que são bem recebidos por Pedro (data: 29/05/2019; hora: 9h);

(...) o Pedro está sentado no colo da educadora (data: 06/06/2019; hora: 11h).

É importante que o Pedro se sinta seguro junto da educadora, pois no jardim de infância esta é o seu ponto de referência, é a pessoa com quem este passa mais tempo e sente que pode confiar no que necessita. Além da família, é importante que sejam criados laços com outras pessoas.

Quanto à relação com a educadora de IP, na sua entrevista esta defende que apresenta uma boa e confiável relação com a criança.

eu chego aqui e às vezes ele não quer ir para a sala ou para outro espaço e quando me vê comigo vai logo, ele está bem comigo.

Foi possível verificar que o Pedro comunica e se expressa com a educadora de IP através das observações realizadas no jardim de infância. Observou-se a criança a trocar carinhos como beijos e abraços com a educadora de IP, e a tentar comunicar através da linguagem.

Entretanto a educadora de IP canta para ele, o Pedro interage cantando também, apesar de não ser muito perceptível o que canta, a educadora de IP fica espantada e contente por ele estar a cantar (data: 18/06/2019; hora: 11h).

Ao tentar imitar a canção o Pedro demonstra que se está a esforçar, a evoluir, a cimentar, as suas relações intersociais estão a “dar frutos” e posteriormente o desenvolvimento linguístico também.

Quanto à sua relação com a educadora de IP, e do que foi possível observar nas observações de sala o Pedro interage positivamente com a mesma:

A Educadora de IP vai-se embora e despede-se do Pedro, este responde-lhe dizendo “txau” (data: 17/05/2019; hora: 9h);

(...) o Pedro vai para a cama e despede-se da educadora de IP fazendo o gesto do adeus (data: 21/05/2019; hora: 11h).

É possível constatar e concluir que o Pedro gosta e confia na educadora de IP, que apesar de se encontrar no jardim de infância apenas duas vezes por semana, consegue interagir e se relacionar com ele, em que este permite que a mesma faça parte da sua rotina. Se o Pedro não confiasse e não se sentisse bem na presença da educadora de IP o mais provável era ignorá-la ou nem dar atenção à presença da mesma. Desta forma, mais uma vez, é de constatar que o Pedro consegue relacionar-se fora do seio familiar e com alguém que em sete dias semanais, apenas se encontra presente duas vezes.

Relativamente ao contexto das refeições, estas são realizadas no refeitório que é um espaço comum a todas as crianças do jardim de infância. Foi exequível observar e verificar que o Pedro gosta de comer fruta e observou-se mais vezes a comê-la sozinho (7 incidências) do que com ajuda (5 incidências). Em relação à sopa, foi observado o oposto, apenas por 3 vezes se observou a comer a sopa sozinho, e em contrapartida observou-se por 8 vezes a ser ajudado pela educadora a comer. Quanto ao segundo prato, já se verifica novamente um aumento na sua autonomia, tendo havido apenas 3 incidências em que foi ajudado pela educadora a comer, e 7 incidências em que comeu sozinho. O Pedro não pediu ajuda nenhuma vez para comer, era sempre a educadora que se sentava junto dele e o ajudava, depois desta com a ajuda da auxiliar, terem servido a refeição completa a todas as crianças da sua sala. Em relação ao lanche da tarde apenas foi realizada uma observação, e constatou-se que o Pedro comeu o iogurte com ajuda da educadora e o pão depois dado pela mesma, sozinho. Em contexto sala de aula foi possível observar várias vezes o Pedro a beber água sozinho.

Relativamente ao contexto de casa de banho e higiene, o Pedro uma vez que ainda se encontra a usar fralda não vai à sanita como as restantes crianças, sendo mudada a fralda na sala, umas vezes pela educadora, outras pela auxiliar. Às vezes lava as mãos sozinho, e outras vezes com ajuda. Seria benéfico para o Pedro iniciar a transição da fralda para a sanita o quanto antes, por duas razões, a primeira é que o faria sentir mais incluído no grupo, porque todos os seus colegas o fazem e a outra razão passaria por lhe dar mais autonomia para realizar uma tarefa básica, como ir à casa de banho.

4. Relação entre equipa educativa e pedagógica

Para Christovam e Cia (2016) a escola, a família e sobretudo a criança beneficiam da boa triangulação que possa existir entre os três. A família apresenta como benefícios conhecer informações sobre a problemática do seu filho, conhecer os tipos de atividade que pode efetuar em casa e aprender como ensinar novas competências às crianças. A escola apresenta como benefícios conhecer necessidades e competências da criança e poder programar atividades que sejam possível ser desenvolvidas em casa pela família, e a criança apresenta como benefícios poder socializar e se envolver em ambientes seguros e que potencializem a sua aprendizagem e evolução.

Se houver um trabalho colaborativo e cooperativo entre as duas equipas, a criança só irá ser beneficiada, podendo contar com o apoio dos dois meios principais em que vive e se relaciona, a família e a escola.

De forma a que haja uma relação saudável e produtiva. Pode-se verificar no PCG que são realizadas três reuniões por ano ou sempre que os pais demonstrarem interesse em reunir individualmente. Porém, como se pode constatar através do seguinte excerto retirado do PCG, “envolvimento parental e formas previstas da sua participação”, apenas é verificado de forma muito vaga:

Com este projeto pretendo que a família interaja com todas as atividades desenvolvidas na sala, que participe, que dê opiniões e sugestões, assim sendo os pais tornam-se parte integrante do meio escolar.

Em 13 observações, num espaçamento de, sensivelmente, um mês, apenas foi realizada uma observação relativa à participação e envolvimento familiar em contexto sala, quando o pai do Pedro foi fazer uma demonstração de como se faz um bolo. Não se observou a interação ou envolvimento de mais nenhum familiar em qualquer outra atividade. Na entrevista à educadora, esta afirma que trabalham sempre em equipa, ou seja, educadora, educadora de IP e pais da criança, pois desta forma torna-se mais fácil conseguir chegar perto do Pedro e contribuir positivamente quanto ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. São realizadas de 6 em 6 meses reuniões sobre o Plano Individual de Intervenção Precoce, e que os três estão sempre enquadrados nessa reunião.

Segundo a educadora de IP o trabalho que desenvolve para a criança é:

muito na base da ajuda ao educador, dar estratégias (...) alterar qualquer dinâmica para que a criança se sinta mais incluída.

Desta forma o Pedro é sempre visto como o 1º sujeito educativo, e tudo à sua volta tem como objetivo satisfazer as suas necessidades. A educadora de IP afirma ainda que tem uma boa relação com os pais da criança e que caso os pais achem necessário reunir além de 6 meses em 6 meses, são realizadas reuniões para se fazer o ponto de situação em que o Pedro se encontra. É de constar que estas reuniões menos formais são realizadas entre os três, educadora, educadora de IP e pais da criança.

Para Costa (2017) a família tem de se conscientizar que desempenha um papel fundamental em parceria com a escola e não se pode dissociar desse mesmo papel. Deve sim contribuir para a construção da relação e participar ativamente na vida escolar da criança. Essa participação e relação tem de partir sempre dos dois lados, como um trabalho em equipa. Ambas as partes têm de dar e partilhar, têm de receber e acima de tudo tem de estar o bem-estar e a educabilidade da criança.

Quanto à opinião dos pais relativamente à relação que existe com as duas educadoras, afirmam que ambas são muito boas, e até mesmo espetaculares. Uma vez que estão diariamente com a educadora afirmam que esta se encontra sempre prestável ao que é sugerido por eles e que também ela sugere estratégias ou técnicas que possam ajudar o Pedro noutra contexto além do escolar. Em relação à educadora de IP afirmam que por norma às sextas-feiras conseguem falar sempre um pouco com ela, em contexto informal, e que esta lhes envia muitas vezes vídeos das atividades que desenvolve com o Pedro em contexto de sala de atividades. Foi possível observar pelo menos por uma vez, a educadora a gravar uma atividade em que o Pedro desenvolvia a parte sensorial do tato mexendo em tintas, em que esta dizia que era para depois enviar aos pais para que vissem esta pequena evolução, pois antes o Pedro não se sentia confortável em mexer e sentir as mãos sujas de tinta.

Para Maturana (2015) é necessário que haja uma relação entre família-escola, que contribua para o desenvolvimento da criança. Existe todo um processo de inclusão escolar por detrás do envolvimento da família, ou seja, é crucial o tipo de perceções que os pais da criança detêm sobre o papel da escola no desenvolvimento da mesma, o tipo de apoio que a escola oferece, as próprias conceções da escola sobre a criança com necessidades, as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais.

Os pais do Pedro afirmam que o fato de este ser acompanhado por parte da educadora de IP tem trazido benefícios para ele, pois notam melhorias em várias áreas:

na comunicação, na resistência à frustração também, na interação, linguagem, em todas as áreas ele está bastante melhor.

O papel da educadora de IP é de conseguir que o Pedro desenvolva todas as suas aptidões da melhor forma possível e que esteja sempre a progredir em todas as frentes.

Esta criança ainda tem um longo percurso pela frente, porém poder contar com uma boa equipa educativa e pedagógica em que este confie, lhe transmitam bons princípios e que trabalhem coperadamente em prol do seu bem-estar e desenvolvimento proporciona bons hábitos de aprendizagem e crescimento ao Pedro, como um ser que se encontra na fase mais importante da sua vida para que no futuro seja um ser autónomo, respeitado e bom cidadão.

Análise Global

Após o tratamento da informação, a sua análise e interpretação dos dados, pode-se constatar que o Pedro é incluído no jardim de infância. Para tal, verificou-se que quanto às perspetivas da inclusão por parte da equipa pedagógica, de modo a dar resposta ao objetivo de conhecer as perspetivas da educadora titular e da educadora de IP, face à inclusão da criança com PEA no jardim de infância, ambas detêm sensibilidade sobre a PEA e demonstraram bastante preocupação e empenho para trabalhar com esta criança incluindo-a nas atividades de sala e nas atividades lúdicas fora da sala, como brincar no recreio ou visitas de estudo. De acordo com Dias e Cadíme (2018) é entre os 3-6 anos de idade que as crianças passam por um período crítico a nível do desenvolvimento das suas competências, nos domínios cognitivo, social e emocional sendo então necessário conduzi-las ao patamar mais elevado das suas oportunidades de desenvolvimento deixando de parte o seu nível socioeconómico.

Foi possível verificar que ambas as educadoras querem ajudar o Pedro no que lhes for possível e que detêm um carinho especial por ele. Ambas já trabalharam e trabalham com crianças com necessidades específicas de saúde, e que desta forma, pretendem explorar todas as possibilidades de atividades e dinamização que lhes sejam possível, para desenvolverem as competências do Pedro ao seu máximo, para que este se sinta incluído e feliz no seu espaço educacional e pedagógico. Ainda para os mesmos autores, em 2008 assistiu-se à formalização em termos legais dos serviços de educação especial em educação pré-escolar. Tem sido notável esse investimento a nível de formação dos profissionais da área e da adoção e recursos educativos nas instituições com o intuito de que as instituições estejam preparadas para novos desafios relativos à inclusão de crianças com necessidades de saúde específicas. Quanto mais qualificados e certificados forem os profissionais na área da educação pré-escolar, mais qualidade irá apresentar este nível de formação e essa qualidade irá refletir-se nas crianças e na forma como captam e exploram os seus sentidos e as suas capacidades.

Nas estratégias de inclusão, com o objetivo de conhecer algumas estratégias para a inclusão da criança com PEA no jardim de infância, são criadas e desenvolvidas inúmeras atividades em que o Pedro está sempre incluído em todo o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando cuidado para que todos alcancem as metas propostas, pois de acordo com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016) a educação inclusiva surge como um constructo multidimensional que abrange não só um combate aos

entraves que se colocam à aprendizagem e à participação da criança, mas igualmente a uma diversidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adaptados às necessidades de todas e de cada uma das crianças. Este jardim de infância demonstra ter o cuidado de que todas as criança se sintam bem, enquadradas nos contextos com que se irão deparar, e que o mais importante está relacionado com o bem-estar, autoestima e o desejo de aprender da criança. O Pedro é estimulado com estratégias adequadas, atividades e recursos educativos capacitados e inclusivos, conduzindo-o no percurso certo para que se desenvolva através de processos inclusivos e benéficos.

Segundo Vasconcelos (2011), os estímulos visuais e auditivos são meios caracterizadores da atenção e que, caso sejam usados de modo direcionado, podem ajudar: a construir rotinas consistentes de trabalho, destacar sequências de acontecimentos e, ainda, ajudar com que as crianças autistas se lembrem da ordem correta a seguir, pois é constante eles se esquecerem da ordem precisa. Foi possível verificar que o Pedro realiza as mesmas atividades que o grupo, por vezes sozinho, mas na sua maioria com o auxílio da educadora ou da educadora de IP quando esta se encontra presente. Antes de o ajudarem tentam sempre que este inicie a atividade sozinho, explorando a sua autonomia, por exemplo, quando vão almoçar para o refeitório, quando verificam que a criança não está a comer sozinha é que se aproximam e a ajudam, caso contrário, deixam-na comer sozinha.

Quanto às relações intersociais da criança que visam responder ao objetivo de conhecer a relação da criança com PEA com as outras crianças, com a educadora e com a educadora de IP, Ferreira (2011) afirma que esta perturbação expressa-se a nível comportamental por défices na interação social, em que a criança com PEA pode isolar-se, mas pode também interagir de um modo estranho, abaixo dos padrões habituais. Também apresenta défices na comunicação social, verbal como não verbal. Porém, pode-se concluir que relativamente à interação, o Pedro tem evoluído, pois quanto mais tempo passa com o grupo, mais confiança e à vontade vai tendo, sendo capaz de interagir e comunicar através de gestos com os colegas e com as educadoras. Este vai explorando o toque e a brincadeira entre pares e o contacto físico e emocional que estabelece, principalmente, com a educadora titular é notório e satisfatório. Foi visível também a procura por alguns colegas de sala do Pedro para brincar, principalmente no recreio, o Pedro nem sempre corresponde afirmativamente, mas o fato de demonstrarem carinho e interesse em brincar com ele contribui para dar ênfase à sua inclusão. Pode-se

afirmar que o Pedro se sente protegido e seguro dentro do seio educacional e pedagógico.

Relativamente às relações entre os membros da equipa educativa e pedagógica, que compreendem o objetivo de identificar a relação estabelecida entre a educadora titular, a educadora de IP e os pais da criança na inclusão da criança com PEA no jardim de infância, para Costa (2017) a família tem de se conscientizar que desempenha um papel fundamental em parceria com a escola e não se pode dissociar desse mesmo papel. Deve sim contribuir para a construção da relação e participar ativamente na vida escolar da criança, provocando por sua vez na criança um maior aproveitamento e produtividade escolar. É de constar que os pais do Pedro se encontram sempre disponíveis e interessados em saber as rotinas e as evoluções do Pedro, em ouvir opiniões e ideias que lhes são transmitidas para atividades que podem realizar com a criança fora do jardim de infância, nas suas rotinas. Segundo Costa (2017) são a família e a escola que em conjunto proporcionam às crianças as ferramentas necessárias e as conduzem ao caminho certo de modo a se preparem para o futuro. É assim inegável que a família e a escola são ambas responsáveis pela educação de cada criança e no seu progresso e, portanto, é importante que exista uma relação saudável entre ambas de modo a proporcionar à criança valores culturais, educacionais e sociais. É de afirmar que sem a excelente relação que demonstraram ter, o Pedro não estaria a evoluir e a se desenvolver tão bem, fator crucial para a sua inclusão em sala e bem-estar, estando de dia para dia mais incluído e a caminhar para que o seu desenvolvimento seja cada vez maior, de forma a alcançar o máximo das suas capacidades e todos os seus objetivos. Segundo Lins, Silva e Santos (2017) a relação entre a escola e a família necessita de ser harmoniosa para que o processo de educação seja eficiente. Sendo assim, a escola não deve funcionar sem a família e vice-versa, pois uma depende diretamente da outra colimando no desenvolvimento social e educacional da criança. Não só o jardim de infância, mas também os pais do Pedro devem colaborar de modo a que a inclusão do Pedro seja visível, contribuindo para que este se sinta bem consigo mesmo, com o que o rodeia e que encare positivamente todo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Conclusões

É possível concluir que se conseguiu atingir todos os objetivos nomeados com o intuito de obter uma resposta fidedigna para a problemática do estudo em questão.

Referente ao objetivo de conhecer as perspectivas da educadora titular e da educadora de IP, face à inclusão da criança com PEA no jardim de infância, os principais resultados demonstram que ambas detêm conhecimento de como devem trabalhar junto de crianças com necessidades específicas e de como as incluir num grupo heterogéneo de modo a que todos se desenvolvam progressivamente trabalhando individual e coletivamente quando requerido.

Também na entrevista à educadora esta acrescenta que o Pedro merece todo o respeito e ajuda necessária para que alcance todas as metas curriculares propostas para a sua idade, mesmo que por vezes não seja de forma autónoma, mas sim de um trabalho cooperativo entre os profissionais na área.

Por sua vez, a educadora de IP apresenta um vasto leque de 20 anos de trabalho junto destas crianças, e demonstrou que pretende ajudar o Pedro a se desenvolver gradual e progressivamente em tudo o que estiver ao seu alcance, e que o mais satisfatório é conseguir presenciar a sua evolução.

Ambas as educadoras demonstram ter paciência e compreensão pretendendo trabalhar para que o Pedro seja acompanhado em todo o seu processo de ensino-aprendizagem, estando sempre ao seu lado quando necessário, mas também lhe dão autonomia e responsabilidade quando acham pertinente e que isso contribuirá para que este se desenvolva positivamente.

Quanto ao objetivo de conhecer algumas estratégias para a inclusão de uma criança com PEA no jardim de infância, a informação recolhida demonstra que existe uma maturidade e consciência de que o Pedro requer de mais ajuda, como o tempo para realizar a atividade ou até mesmo da ajuda de um adulto. É importante referir que a educadora não faz distinção na escolha de atividades, ou seja, todos realizam a mesma atividade, mas tem sempre em consideração a sua escolha, para que todos sejam capazes de a realizar, seja de forma autónoma ou com ajuda.

É importante que o Pedro seja incluído nas atividades, desde a realização de um trabalho como numa brincadeira em grupo pela sala, ou na leitura de um conto no tapete. Todas as atividades têm um propósito, seja de caráter lúdico, ou sensorial, por

exemplo. Foi possível observar inúmeras vezes o Pedro incluído nas atividades e a sua excitação e vontade de as realizar.

Quando a educadora de IP se encontra presente em sala tenta sempre que o Pedro siga o contexto em que o grupo se encontra, mas por vezes, realiza atividades individuais com o Pedro, tentando perceber a sua evolução e quais os seus gostos, pois deve-se sempre ter em atenção os gostos da criança e utilizá-los, sempre que possível quando se planeia as atividades próximas que irá realizar com ele de modo a captar mais facilmente o seu interesse e motivações. Foi possível observar que o Pedro gosta principalmente de pintar e explorar jogos lúdicos

Deste modo, pode-se concluir que o Pedro encontra-se enquadrado e incluído nas atividades desenvolvidas em sala e que as estratégias selecionadas e utilizadas pela educadora e pela educadora de IP são adequadas a esta e a todas as crianças do grupo, para que todos se sintam bem e capazes de desenvolver e estimular todas as suas capacidades cognitivas e motoras.

Relativamente ao objetivo de conhecer a relação da criança com PEA com as outras crianças, com a educadora e com a educadora de IP, a informação recolhida indica que o objetivo foi atingido, pois quanto à interação social foi possível observar que o Pedro apresenta uma sólida relação com a educadora e uma boa relação com a educadora de IP, mas com as outras crianças ainda existe um longo caminho a percorrer, não só por parte do mesmo mas também por parte das outras crianças da sua sala, pois a maioria não tenta interagir com o Pedro, exceto um pequeno número de crianças que mesmo que pouco, tentam brincar, conversar com o Pedro ou mesmo trocar carinhos com este. O Pedro sente-se seguro perto da educadora, e quando necessita de algo é à educadora que procura e também é com esta que troca mais afetos.

Quanto à relação com a educadora de IP, também se pode considerar positiva, pois é com esta que o Pedro realiza várias atividades e, portanto, ambos desenvolveram uma relação estável, demonstrando que o Pedro confia na educadora de IP. Foi possível observar o Pedro a interagir com a educadora de IP por várias vezes.

Relativamente à relação com as outras crianças, esta poderia estar mais desenvolvida, porém, é satisfatório poder observar, por pequenas que sejam, as interações que ambos vão desenvolvendo, seja pela procura por parte do Pedro para brincar, como pela procura por parte das outras crianças da sala. Com o passar do tempo, as crianças vão criando laços, e esses laços, por pequenos que pareçam, vão tendo importância, mesmo que nem sempre visível, no dia-a-dia do Pedro. Proporcionando-lhe autoestima e

desenvolvendo a sua parte sensorial como o tato e a descoberta dos sentimentos como a amizade.

É desta forma, crucial que as relações intersociais do Pedro se continuem a desenvolver progressivamente criando-lhe os estímulos necessários pois é fundamental para o seu desenvolvimento quanto ao seu caráter emocional, sensorial e social.

Quanto ao último objetivo de identificar a relação estabelecida entre a educadora titular, a educadora de IP e os pais da criança quanto à inclusão da criança com PEA no jardim de infância, é de constar que o objetivo foi atingido, pois foi possível verificar e analisar através da consulta aos projetos, das entrevistas e das observações que existe uma relação saudável entre os três, ou seja, existe uma triangulação e força de vontade de colaborarem entre si para um bem maior, o Pedro. É notável o esforço realizado para que o Pedro seja incluído em todas as atividades, e a preocupação dos pais em estar a par do que se passa no dia a dia do seu filho e também o empenho da educadora e da educadora de IP em transmitir essas informações aos pais da criança. Ao existir esta cooperação entre a equipa pedagógica e a equipa educativa é transmitido ao Pedro um clima de proteção e segurança que irão contribuir para as suas atividades diárias, tanto básicas como educativas. É determinante que haja uma interligação entre os dois ambientes, familiar e escolar, que em conjunto direcionam e determinam o percurso que a criança irá percorrer de modo a ser estimulada para alcançar com sucesso os objetivos propostos pela equipa, colmatando, sempre que possível as suas dificuldades para que se desenvolva progressiva e positivamente.

1.1.Limites e relevância de estudo

Na realização deste estudo confrontei-me com fatores que limitaram a sua elaboração. Desta forma, destaco o facto de realizar toda a investigação em simultâneo com o desempenho da minha atividade profissional. Essa situação impediu-me de me dedicar à investigação todo o tempo que gostaria e dificultou, principalmente na fase final desta dissertação. Gostaria ainda de destacar o facto de que em termos de protocolos e autorizações também dificultou a minha dissertação pois exigiu muito tempo até que estivesse tudo dentro da lei para que pudesse iniciar o meu contacto dentro do jardim de infância e com os protagonistas do estudo.

Quanto a benefícios gostaria de salientar que me permitiu trabalhar num contexto real e poder fazer parte do dia-a-dia desta criança e observar todas as suas

características e desenvolvimento foi deveras satisfatório. Esta investigação também contribuiu para estreitar laços entre a equipa educativa e pedagógica, na medida em que com o passar do tempo se iam demonstrando mais participativas e no esclarecimento de dúvidas caso fossem surgindo e estivesse ao alcance das mesmas para cooperar.

1.2.Pistas de trabalho futuro

Unindo os resultados obtidos do estudo, que confirmam que a criança é incluída no jardim de infância, e que a educadora e a educadora de IP em conjunto com os pais se tornam essenciais para o crescimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desta criança, considero que esta dissertação poderá contribuir no campo da ação educativa promovendo a continuidade educativa através da inclusão e conseqüentemente do sucesso da criança e da parceria inevitável e fundamental de todos os sujeitos educativos e pedagógicos. Quanto ao campo da investigação este estudo poderá contribuir para futuras investigações relativas aos benefícios de um modelo curricular e da mais recente legislação inclusiva e do impacto que estão a incidir sobre os jardins de infância desde os profissionais às crianças.

1.3.Contributos em termos pessoais e profissionais

Considero que este estudo se tornou importante a nível pessoal e profissional pois permitiu-me aclarar que a investigação e a prática em conjunto apresentam inúmeras vantagens e benefícios no processo educativo da criança e futuramente na sua vida social, para a educadora, para a educadora de IP e ainda para os pais da criança. Evolui em termos dos conhecimentos relativamente ao que me rodeia e fiquei a conhecer-me melhor.

Sem dúvida que após um ano de dissertação e de todo o trabalho e investigação que foi necessário realizar, aprofundei os meus conhecimentos em várias vertentes, tais como:

- No âmbito da educação pré-escolar, da educação especial e na perturbação do espectro do autismo;
- Na elaboração, realização e tratamento de dados de análise documental, entrevistas e observações.

Tais conhecimentos irão contribuir para melhorar o meu desempenho como técnica superior de educação e futura mestre em educação especial, pois só conhecendo as práticas e estratégias utilizadas junto destas crianças é que poderei delinear futuras formas de trabalho.

Referências

Agência Europeia. (2017). *Educação Pré-escolar inclusiva*.

Batanero, J. & da Silva, A. (2013). A autarquia na expansão e desenvolvimento da rede. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 95-118. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000100006

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Campos, S.M.G., Martins, R.M.L. (2008). Educação Especial: aspetos históricos e evolução conceptual. *Revista do ISPV*, Viseu, n.34, pp.223-331. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8369>

Christovam, A. C. C., & Cia, F. (2016). Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, 29(54), 133-146. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X13441>

Correia, M. D. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-36.

Costa, N.A. (2017). *A relação família e escola no progresso do desenvolvimento da aprendizagem do aluno*. Universidade estadual da Paraíba- Curso de licenciatura plena em pedagogia.

DAR RESPOSTA – Associação. (2014). *Perturbação do Espectro do Autismo: E agora? – Guia para as famílias após o diagnóstico*. Disponível em: <http://www.arsalentejo.min-saude.pt/arsalentejo/novidades/Paginas/Livro%E2%80%9CPerturba%C3%A7%C3%A3odoEspectroAutismoEagoraGuiaparaasfam%C3%ADliasap%C3%B3sodiagn%C3%B3stico%E2%80%9D.aspx>

Dias, P. & Cadime, I. (2018). Perceções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (98), 91-111. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600962>

Ferreira, I. M. (2011). *Uma criança com perturbação do espectro do autismo: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/700>

- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>
- Fonseca, Helena. (2018). Educação Inclusiva e Sucesso escolar- um “olhar” do PNPSE. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/educacao_inclusiva_e_sucesso_escolar_-_um_ol
- Glat, R. & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1(1), 35-39. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>
- Gonçalves, M. A. (2011). *Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1208>
- Leal, T. S. (2016). *Relação família x escola e a dificuldade de aprendizagem do aluno*.
- Lins, B. M., Silva, F. C. R. B. D., & Santos, R. B. D. (2017). *Família e escola: uma parceria no caminho do educar*. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3449?locale=pt_BR
- Lopes da Silva, I. Marques, L. Mata, L., Rosa. M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mainardes, J. (2017). A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. *Educação*, 40(2), 160-173. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84852464004>
- Martins, C. P. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade*. Dissertação de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2562/1/ClaudiaMartins.pdf>
- Maturana, A. P. P. M., & Cia, F. (2015). Educação especial e a relação família-escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349-358. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2). Dói: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Minayo, M. C. D. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO*. V. 40 n. 40 Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>
- Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, campinas, 15, 1-7. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Oliveira, C. S. & Mendes, A. (2017). *Brincar ao género: Socialização e igualdade na educação pré-escolar*. Ex aequo, (36), 167-186. Doi: <http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.10>
- Peixoto, P. (2017). Ética e regulação da pesquisa nas Ciências Sociais na sociedade do consentimento. *Educação*, 40(2), 150-159. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.27005>
- Pimentel, J. V. (2004). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 43-54. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/download/128/pdf>
- Rodrigues, D., e Nogueira, J. (2017). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3208355.pdf>
- Silva, Maria Odete Emygdio. (2011). Educação Inclusiva- um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300008
- Vasconcelos, M. M. (2011). *O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar - estudo de caso*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garret. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1645/Maria%20Manuela%20Vasconcelos.pdf?sequence=1>

Veloso, S. P. (2014). *A intervenção educativa nos alunos com perturbação do espectro do autismo*. Mestrado Necessidades Educativas Especiais Domínio Cognitivo e Motor. ISEC. Disponível:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8589/1/TFM%20Susana%20Veloso.pdf>

Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos*. 4ª edição. Bookman editora.

Site oficial APEI: <http://apei.pt/> . Acesso em: 5 de outubro de 2018.

Legislação e Documentos Consultados:

Decreto-Lei, 115-A/98 de 4 de maio de 1998. Diário da República nº. 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04: Ministério da Educação.

Documento, nº. 17/DSDC/DEPEB/2007. GESTÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR- Contributos para a sua operacionalização. Direção-Geral de Educação.

Decreto-Lei, nº. 193/2009 de 6 de outubro de 2009. Diário da República Decreto-Lei nº. 281/2009, Serie I: Ministério da Saúde.

Decreto-Lei, nº.54/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República- Regime Jurídico da Educação Inclusiva, Serie I de 2018-07-06: Diário da República-Educação.

Documento Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Documento da Comissão Europeia, 2018. Monitor da Educação e da Formação de 2018 Educação e formação Portugal. Comissão Europeia.

Lei, nº. 34/1997 de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Série I-A: Direção-Geral de Educação.

Publicação, dezembro de 2016. A ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Publicação de artigo de jornal, in Jornal de Letras, de 12 de setembro de 2018. Educação Inclusiva: um imperativo ético. Direção-Geral da Educação.

Apêndices

Apêndice 1- Autorização de consulta ao PE

Caro Presidente,

Inscrevendo-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade do Algarve, cujo tema da tese é “Inclusão de uma criança com perturbação do espectro de autismo no jardim de infância”, venho solicitar a sua autorização para consultar o vosso Projeto Educativo, no âmbito da minha investigação, com o objetivo de conhecer de que forma(s) se encontra explanada a intencionalidade educativa face à inclusão.

As informações recolhidas são totalmente confidenciais e tratadas de forma anónima.

A sua colaboração é da máxima importância para o trabalho em curso. Muito obrigada pela sua colaboração.

Autorizo a consulta ao Projeto Educativo

Não autorizo a consulta ao Projeto Educativo

O presidente da instituição

A Diretora Pedagógica

Data _____

A investigadora

(Cátia Sofia Milharó Angélico)

Apêndice 2- Autorização de consulta ao PCG

Cara Educadora,

Inscrevendo-se no âmbito de uma dissertação que se irá realizar no mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, cujo tema será “Inclusão de uma criança com perturbação do espectro de autismo no jardim de infância – estudo de caso”, venho solicitar a sua autorização para consultar o seu Projeto Curricular de Grupo, no âmbito da minha investigação, com o objetivo de conhecer de que forma(s) se encontra explanada a intencionalidade educativa face à inclusão.

Todas as informações recolhidas são totalmente confidenciais e tratadas de forma anónima. Contudo, após a posterior análise e tratamento da informação, os dados poderão ser utilizados para a escrita de artigos científicos em revistas da especialidade e/ou na apresentação em congressos da área da educação.

A sua colaboração é da máxima importância para o trabalho em curso. Muito obrigada pela sua colaboração.

Autorizo a consulta ao meu Projeto Curricular de Grupo

Não autorizo a consulta ao meu Projeto Curricular de Grupo

A Educadora de Infância

A Diretora Pedagógica

Data _____

A investigadora

(Cátia Sofia Milharó Angélico)

Apêndice 3- Grelha de consulta ao PE

	<p>inclusão</p> <p>Linhas de atuação para a inclusão</p>	<p>práticas com sentido para as crianças, partindo do que estas já sabem e valorizando o caráter lúdico de que se revestem todas as aprendizagens, de modo a que as crianças sintam prazer de aprender.” (p.5)</p> <p>“Procuramos proporcionar um ambiente educativo equilibrado e estável onde sejam atendidas as necessidades psicológicas e físicas das crianças.” (p.5)</p>		
Intencionalidade educativa	Apresentação do espaço educativo	<p>Espaço interior:</p> <p>“Na creche temos as salas do berçário, sala heterogénea, sala de 1 ano e 2 anos. No jardim de infância a sala amarela, a sala laranja e a sala verde. Uma sala de educadoras, sala de pessoal auxiliar, sala de atividades extracurriculares, sala de recobro, polivalente, cozinha, sala de máquinas e sala de arrumos, seis casas de banho, incluindo</p>		Referenciação aos espaços interiores e exteriores de forma bem explícita.

	<p>Apresentação dos recursos educativos</p>	<p>uma para deficientes motores.” (p.11)</p> <p>Espaço exterior: “Este caracteriza-se por ser um amplo espaço apto para todas as crianças de creche e jardim de infância. Possui pavimento adequado com conjunto de baloiços, terreno constituído por relva e algumas plantas” (p.11)</p> <p>Recursos materiais: “1 televisão; 1 leitor de DVD; 1 leitor de vídeo; 2 computadores; 1 impressora; 1 fotocopiadora; 1 projetor multimédia; 1 máquina fotográfica digital; 1 telefone fixo; placares, fraldários, bacias, torradeira, micro-ondas, fervedor elétrico, fogão, máquina de lavar louça, máquina de lavar roupa; 1 telemóvel, instrumentos musicais diversos, material didático; várias edições, mesas, cadeiras, sofás, brinquedos de</p>		
--	---	---	--	--

		<p>exterior; máquina de secar roupa, utensílios de cozinha, rádio com leitor de CD e material de motricidade.” (p.11/12)</p> <p>Recursos humanos: “Presidente, vice-presidente, tesoureira, secretário, vogal, seis educadoras, dois professores de atividades de enriquecimento curricular, onze auxiliares, uma vigilante, uma secretária e duas funcionárias da limpeza.” (p.12/13)</p>		
Legislação atual	<p>Referenciação às leis relativas à inclusão e às crianças com alguma patologia (DL-54/18)</p> <p>Referenciação à mudança do termo necessidades educativas especiais para necessidades educativas específicas</p>		<p>“A nossa instituição orienta a sua metodologia de ação com um olhar apreciativo pelas novas mudanças e baseia-se nos seguintes referenciais: Lei-Quadro de Educação Pré-</p>	<p>Não há qualquer referência ao DL-54/18.</p> <p>Não há qualquer referência à mudança do termo especiais para específicas.</p> <p>Únicos dados</p>

			Escolar e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar.” (p.6)	referentes a leis.
--	--	--	--	-----------------------

O presidente da direção

Jardim

de

Infância:

Data: _____

Apêndice 4- Grelha de consulta ao PCG

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	Verificável (excertos)	Não Verificável (excertos)	Observações
Intencionalidade educativa	<p>Objetivos específicos a serem alcançados pelo grupo</p> <p>Apresentação do espaço educativo</p> <p>Apresentação dos recursos educativos</p>	<p>Objetivos gerais de mês a mês através da calendarização das atividades de setembro a julho. (p.25/32)</p> <p>“É o espaço educativo onde o grupo passa a maior parte do dia como tal está dividida em diversos espaços que proporcionam a cada criança diferentes e desafiantes atividades. Todo o espaço de sala está organizado de forma coerente e mediante o que se espera que ofereça à criança.” (p.11)</p> <p>“A sala está dividida em diversos cantos de brincadeira: área da casinha, área da garagem, área dos legos, área dos jogos de construção, tapete e área da biblioteca.” (p.11)</p>		<p>Não observáveis objetivos específicos.</p> <p>Apresenta na p. 12 uma imagem desenhada a computador do espaço da sala e do material.</p> <p>Mesa no centro da sala com várias cadeiras e à volta encontram-se os materiais para as atividades.</p>

	<p>Adaptações educativas a áreas específicas</p> <p>Referenciação à equipa de intervenção especial</p>	<p>reuniões de pais, 3 vezes por ano ou sempre que os pais demonstrarem interesse em realizar uma reunião individual. É ainda feita uma observação contínua suportada por registos que servem de apoio a todo o processo educativo.” (p.23)</p> <p>“A criança com perturbação do espectro de autismo é acompanhada por um terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e na creche é acompanhada pela Educadora de Ensino Especial Joana 2x por semana. A outra criança que sofreu um AVC é acompanhada por uma terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e frequenta fisioterapia.” (p.7/8)</p> <p>“O educador é o co construtor de conhecimentos</p>		<p>Não observável</p> <p>De forma</p>
--	--	---	--	---------------------------------------

	<p>Formas de ultrapassar barreiras à aprendizagem</p> <p>Definição de autonomia e a sua importância</p> <p>Definição de equidade</p> <p>Definição de inclusão</p>	<p>através das interações com as crianças, na construção de conhecimentos, em que no decorrer do processo de ensino-aprendizagem aqui inerente é destacada a colaboração mútua de todos os seus intervenientes educativos.” (p.5)</p> <p>“(...) educador como sendo um elemento que encoraja a criança a colocar questões, a resolver problemas. (...) a criança é vista como ser competente e capaz, com caráter investigativo, com motivação para a pesquisa e resolução de problemas.” (p.5)</p>	<p>geral indica que é o educador que ajuda a criança, mas não específica quais as formas.</p> <p>Apenas referencia a definição de continuidade educativa e intencionalidade educativa.</p> <p>Criança no geral como sala e não</p>
--	---	---	--

	Formas de planeamento educativo centrado na criança	<p>“O programa curricular desenvolvido para a sala dos 3 anos é “Observar, Explorar, Sentir e Descobrir”. Considero que esta temática valoriza e promove a capacidade de observação, sentido crítico, transformação, exploração e curiosidade em conhecer o mundo que as rodeia. É uma temática muito abrangente, mas vou tentar desenvolver temáticas adaptadas às necessidades, interesses e motivações específicas deste grupo de crianças de 3 anos.” (p.2)</p>		individual.
Papel do educador	Apresentação do grupo	<p>“O grupo é constituído por 25 crianças, 12 meninas e 13 meninos. Algumas crianças têm um ano de diferença.” (p.7)</p> <p>“No grupo existem 2 crianças referenciadas. Uma delas do sexo masculino, está a ser acompanhada na APPC desde março de 2017. Esta criança apresenta alguns traços da perturbação</p>		Apresentação do grupo em forma de tabela com todos os nomes e datas de nascimento.

		do espectro de autismo. A outra criança é do sexo feminino e também é seguida na APPC. Esta criança teve um AVC quando ainda estava na barriga da mãe.” (p.7/8)		
	Recursos humanos de apoio (docentes e técnicos)	Educadora Ana e Auxiliar Carla. A criança com perturbação do espectro de autismo é acompanhada por um terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e na creche é acompanhada pela Educadora de Ensino Joana 2x por semana. A outra criança que sofreu um AVC é acompanhada por uma terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e frequenta fisioterapia.” (p.7/8)		
	Plano educativo individual			Não observável.
	Envolvimento parental e formas previstas da sua participação	“Com este projeto pretendo que a família interaja com todas as atividades desenvolvidas na sala, que participe, que dê opiniões e		Muito vago o envolvimento parental e a sua participação prevista.

		sugestões, assim sendo os pais torna-se parte integrante do meio escolar.” (p.24)		
Legislação	Referenciação às leis relativas à inclusão e às crianças com alguma patologia (DL-54/18) Referenciação à mudança do termo necessidades educativas especiais para necessidades educativas específicas			Não há qualquer referência ao DL-54/18. Não há qualquer referência à mudança do termo especiais para específicas.

O presidente da direção

Jardim de Infância:

Educadora: _____ Sala: _____

Data: _____

Apêndice 5- Guião de entrevista da Educadora

Temas	Objetivos	Questões	Observações
A - Carreira	A - Formação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> - Quando despertou por si o gosto na área da educação de infância? - Qual a sua formação na área da educação de infância? 	
	A - Experiência Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Há quantos anos trabalha nesta área? - Há quanto tempo trabalha nesta instituição? - Já tinha trabalhado com crianças com alguma patologia? - Como lidou com esta patologia? - Em que ano integrou a equipa desta criança? - Tenta acompanhar as alterações relativas à legislação no âmbito da educação em geral e da educação de infância em particular? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se sim, quais? - Se sim, porque não está mencionado no seu projeto curricular de grupo?

		- Tem conhecimento do novo DL-54/18?	
B - Relacionamentos	B - Conhecer a relação com a criança	- Como define a sua relação com a criança? - Como caracteriza esta criança? - Que estratégias adota para a inclusão desta criança no grupo? - Sente que a criança confia em si?	
	B - Conhecer a relação da criança com as outras	- Como se relaciona esta criança com as outras e vice-versa?	
C - Educação	C - Identificar as estratégias e apoios da educadora e da instituição	- Como promove a autonomia desta criança? - De que modo planifica as atividades que são realizadas na sala tendo em conta esta criança? - Quais são as principais dificuldades e obstáculos no trabalho com esta	- (tempo/ espaço / materiais)

		<p>criança?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as implicações no grupo da existência de uma criança com perturbação do espectro de autismo? - A instituição tem recursos educativos adequados? - Foram realizadas algumas alterações no que respeita à estrutura da sala de forma a incluir a criança? 	
	<p>C - Conhecer o plano de desenvolvimento e aprendizagem desta criança</p>	<p>- De que forma documenta e monitoriza o processo de aprendizagem e desenvolvimento desta criança? É um processo diferenciado das outras crianças do grupo?</p>	
<p>D – Relação entre pares</p>	<p>D - Conhecer a relação entre a educadora e a educadora de intervenção precoce</p>	<p>- Desenvolve um trabalho conjunto com a educadora de intervenção precoce?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, que tipo 	

		<p>de estratégias adotam na intervenção junto desta criança?</p> <p>- Com que frequência tem reuniões com a educadora de intervenção precoce?</p>	
	<p>D - Conhecer a relação entre a educadora e os pais</p>	<p>- Como define a sua relação com os pais da criança?</p> <p>- Com que frequência tem reuniões com os pais da criança?</p> <p>- As reuniões são em conjunto ou em separado?</p>	

Apêndice 6- Guião de entrevista da Educadora de IP

Temas	Objetivos	Questões	Observações
A - Carreira	A - Formação académica	- Quando despertou em si o gosto nesta área da educação especial? - Qual a sua formação académica?	
	A - Experiência profissional	- Trabalhou ou trabalha com crianças com a mesma patologia? - Em que ano integrou a equipa que acompanha esta criança?	
B - Apoio Especializado	B - Conhecer a relação com a criança	- Qual a sua relação com esta criança? - Sente que existe uma evolução ou consolidação na vossa relação com o passar do tempo?	
	B - Conhecer o apoio especializado	- Que tempo semanal trabalha com esta criança? - Quais os cuidados a ter com esta criança? - Quais as áreas que sente mais necessidade trabalhar com a criança? - Que tipo de	

		<p>atividades desenvolve com a criança?</p> <p>- O trabalho que desenvolve com esta criança é de forma integrada no grande grupo ou de forma individual?</p>	
	<p>B - Conhecer o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem</p>	<p>- Que tipo de evolução tem notado no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem?</p> <p>- Considera que a instituição tem recursos educativos adequados para as eventuais necessidades educativas desta criança?</p>	<p>- (espaço/materiais)</p>
<p>C - Relação entre pares</p>	<p>C - Conhecer a relação entre educadora e educadora de intervenção precoce</p>	<p>- Considera que a criança se sente segura e protegida no jardim de infância?</p> <p>- Desenvolve um trabalho de parceria com a educadora?</p> <p>- Com que frequência tem reuniões com a educadora?</p>	
	<p>C - Conhecer a relação entre a educadora de</p>	<p>- Como considera a sua relação com os pais da criança?</p>	

	intervenção precoce e os pais	<ul style="list-style-type: none">- Com que frequência tem reuniões com os pais da criança? - As reuniões são separadas ou em conjunto?	
--	-------------------------------	--	--

Apêndice 7- Guião de entrevista dos Pais

Temas	Objetivos	Questões	Observações
A - Família	A - Identificar cuidados e apoios	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os cuidados a ter com o vosso filho no dia a dia? - Em algum momento tiveram ou sentiram necessidade de apoio psicológico? - Que principais diferenças sentem no vosso filho após a sua frequência nesta instituição? - Desenvolvem estratégias em casa por forma a dar continuidade ao trabalho que é feito no jardim de infância? - Essas estratégias são desenvolvidas por sugestão de quem? Da educadora, da educadora de intervenção precoce ou por ambas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem, autonomia, interação, atividades lúdicas
B - Educação	B - Contexto educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Porquê a escolha desta instituição e não de outra? - Há quanto tempo o vosso filho se encontra nesta instituição? - A instituição tem recursos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> - (Tempo, espaço/ materiais)

		<p>adequados para aquelas que consideram ser as necessidades do vosso filho?</p> <p>- Na sua opinião considera esta instituição inclusiva? Se sim, porquê?</p> <p>- Considera importante o vosso filho ser acompanhado pela educadora de intervenção precoce?</p> <p>- Com o tempo nota melhorias em alguma área? Se sim, em quais?</p>	<p>- Linguagem, Interação, autonomia etc</p>
C - Relação entre pares	C - Conhecer a relação entre educadora, educadora de intervenção precoce e pais	<p>- Como caracteriza a relação entre vós e a educadora?</p> <p>- Como caracteriza a relação entre vós e a educadora de intervenção precoce?</p> <p>- Com que frequência tem reuniões com a educadora?</p> <p>- E com a educadora de educação especial?</p> <p>- As reuniões são separadas ou em conjunto?</p>	
D – Família/Escola	D – Participação familiar	- Sente que poderia participar mais	

		ativamente na vida escolar do vosso filho? - Sente que a instituição se preocupa em estabelecer uma relação ativa entre ambos?	
--	--	---	--

Apêndice 8- Tratamento dos dados da entrevista da Educadora

[Quando despertou por si o gosto na área da educação de infância]

1 - (...) eu só decidi por volta dos 20 anos para que área é que ia (...)

[Formação na área da educação de infância]

2 - (...) educadora de infância (...)

[Há quantos anos trabalha nesta área]

3 - (...) há 12 anos que sou educadora de infância (...)

[Há quanto tempo trabalha nesta instituição]

4 - (...) trabalho nesta instituição há 6 anos (...)

[Já tinha trabalhado com crianças com alguma patologia]

5 - (...) sim, autismo também (...)

[Como lidou com esta patologia]

6 - (...) encarar esta patologia é ter a consciência de que as crianças são todas diferentes e nós temos de nos organizar, temos de perceber por onde é que podemos ir e temos de nos ajustar a elas (...)

[Em que ano integrou a equipa desta criança]

7 - (...) estou integrada nesta equipa desde setembro de 2017 (...)

[Tenta acompanhar as alterações relativas à legislação no âmbito da educação em geral e da educação de infância em particular]

8 - (...) sim tento acompanhar as alterações legislativas (...)

[Porque não estão mencionadas no seu projeto curricular de grupo]

9 - (...) ah, pois não (...)

[Tem conhecimento do novo Decreto-Lei número 54/18]

10 - (...) não tenho conhecimento do novo decreto-lei 54/18, mas vou informar-me (...)

[Como define a sua relação com a criança]

11 – (...) ele confia muito em mim, quando precisa de alguma coisa vem ter comigo, dá-me a mão, vem sentar-se ao pé de mim (...) nós temos uma boa relação e uma grande relação de confiança. Quando ele precisa sabe que me pode procurar (...)

[Como caracteriza esta criança]

12 – (...) muito meiguinho, gosta de brincar sozinho (...)

[Que estratégias adota para a inclusão desta criança no grupo]

13 – (...) eles já começam a chamá-lo e a ver se ele integra as rotinas do dia-a-dia. Nós tentamos ajudá-lo para que se sintam bem e confortáveis (...)

[Sente que a criança confia em si]

14 – (...) confia, posso sem dúvida dizer que sim (...)

[Como se relaciona esta criança com as outras e vice-versa]

15 – (...) as crianças já puxam por ele (...) ele tem muita dificuldade em interagir com elas (...)

[Como promove a autonomia desta criança]

16 – (...) ele não é muito autónomo (...) ele já calça os sapatos sozinho (...) se eu lhe pedir um lenço para lhe limpar o nariz ele já vai buscar (...)

[De que modo planifica as atividades que são realizadas na sala tendo em conta esta criança]

17 – (...) a atividade é a mesma, mas com ele faço de maneira diferente. Ele precisa de mais atenção e tempo individual (...)

[Quais são as principais dificuldades e obstáculos no trabalho com esta criança]

18 – (...) Ele precisa de mais atenção, tudo à volta o distraí, tem muita dificuldade em realizar as atividades (...)

[Quais as implicações no grupo da existência de uma criança com perturbação do espectro de autismo]

19 – (...) na minha sala não vejo implicações nesse sentido (...)

[A instituição tem recursos educativos adequados]

20 – (...) nós vamos arranjando (...) a educadora de intervenção precoce vai ajudando e fazendo (...) o que não há cá nós vamos fazendo (...)

[Foram realizadas algumas alterações no que respeita à estrutura da sala de forma a incluir a criança]

21 – (...) não, nenhuma alteração relativamente à estrutura da sala (...)

[De que forma documenta e monitoriza o processo de aprendizagem e desenvolvimento desta criança]

22 – (...) por fotografias, eu uso muito este método, também escrevo às vezes (...) eu utilizo estes métodos para todos na sala (...)

[Desenvolve um trabalho conjunto com a educadora de intervenção precoce]

23 – (...) sim, claro trabalhamos sempre em equipa (...)

[Que tipo de estratégias adotam na intervenção junto desta criança]

24 – (...) nós normalmente trabalhamos as três, eu, a Joana e a mãe dele, porque assim é mais fácil para ele (...)

[Com que frequência tem reuniões com a educadora de intervenção precoce]

25 – (...) reuniões formais temos de 6 em 6 meses quando se reavalia o PIIP [Plano Individual de Intervenção Precoce] (...) todas as semanas falo com a mãe sobre ele (...)

[Com que frequência tem reuniões com os pais da criança]

26- Eu falo com eles todos dias (...) Reuniões formais de 6 em 6 meses devido ao PIIP [...]

[As reuniões são em conjunto ou em separado]

27 – (...) as reuniões são em conjunto sempre (...)

Apêndice 9- Tratamento dos dados da entrevista à Educadora de IP

[Quando despertou em si o gosto nesta área da educação especial]

1 – (...) trabalhei com uma turma isto há mais de 20 anos, tive sempre crianças com necessidades educativas (...) foi aí que despertou em mim o gosto pela área (...) quando tive oportunidade de concorrer à rede pública em 1998 tive logo a oportunidade de concorrer diretamente para vincular nos apoios educativos e consegui ficar (...) foi assim que deixei de ter o grupo em 1998 e comecei logo naquele tempo a ser educadora de apoio (...) de 2003 a 2008 estive na Direção Regional de Educação no Gabinete de Educação Especial (...) há 20 que estou nos apoios educativos, intervenção precoce (...)

[Formação académica]

2 – (...) tirei bacharelato no magistério primário de Faro (...) em 2003 tirei a licenciatura, naquele ano não havia em educação especial, tirei em expressões artísticas (...) em 2006 fiz a especialização no domínio cognitivo e motor (...)

[Trabalhou ou trabalha com crianças com a mesma patologia]

3 – (...) sim, tenho várias crianças com a mesma patologia e tenho tido ao longo dos anos (...) mas tenho trabalhado com casos mais complexos, como não verbais e coisas do género (...)

[Ano integrou a equipa que acompanha a criança]

4 – (...) ele foi referenciado há dois anos, antes da referenciação a educadora já tinha falado comigo, eu já estava a dar apoio nesta instituição (...) a colega de intervenção precoce quando avaliou o menino pediu-me que começasse a intervir com ele porque achou necessário e já lá vão dois anos que trabalho com esta criança (...)

[Relação com esta criança]

5 – (...) nós estabelecemos sempre uma relação afetiva com as crianças com as quais trabalhamos. É mais da nossa parte, porque neste espetro do autismo é complicado haver da parte deles, mas com ele eu chego aqui e às vezes ele não quer ir para a sala ou para outro espaço e quando me vê, comigo vai logo, ele está bem comigo. Claro que há situações em que há choque, há ali confronto, ele não quer, mas normalmente se eu seguir mais ou menos a rotina fica tudo bem (...)

[Existe uma evolução ou consolidação na vossa relação com o passar do tempo]

6 – (...) sim, isso sim. Tanto com ele como com a família ou com a irmã (...) Há relações que se desgastam, mas neste caso não (...)

[Que tempo semanal trabalha com esta criança]

7 – (...) eu venho aqui duas vezes por semana, venho à terça-feira de manhã e à sexta-feira de manhã também. Não tenho um tempo estipulado com ele (...) Depende da orgânica do grupo para não interferir com as dinâmicas do grupo, quando há possibilidade trabalho com ele (...)

[Os cuidados a ter com esta criança]

8 – (...) os cuidados são estar atento, chamá-lo sempre para participar nas atividades, sentá-lo sempre em frente ou junto da educadora ou da auxiliar de forma a que ele esteja ali e haja algum contacto físico, alguma sensibilização para o que está a acontecer para que ele não disperse (...)

[Áreas que sente mais necessidade trabalhar com a criança]

9 – (...) a linguagem, a compreensão, a expressão, a concentração (...) ainda não estamos muito preocupados a nível de compreensão de conceitos, estamos mais ainda na fase de ele compreender aquilo que lhe estamos a dizer, de ele nos pedir alguma coisa, de se expressar (...)

[Tipo de atividades desenvolve com a criança]

10 – (...) as atividades são muito na área do grupo (...) as pinturas, as modelagens, as pastas, a parte sensorial (...) mexer em esponjas, em tintas, depois são as associações de imagens, jogos básicos como puzzles simples, coisas que ele gosta e que o façam trabalhar a atenção, coordenação (...) enfiamentos, aquelas placas de preguinhos, que ele consiga fazer e estar ali (...)

[O trabalho que desenvolve com esta criança é de forma integrada no grande grupo ou de forma individual]

11 – (...) maior parte é de forma integrada no grupo (...) há aqueles momentos em que posso trabalhar individualmente também (...)

[Tipo de evolução tem notado no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem]

12 – (...) ele tem evoluído porque ele era um miúdo que não ficava sentado com o grupo (...) na sala andava sempre de um lado para o outro, empurrar cadeiras (...) agora consegue cumprir a rotina, consegue perceber quando o chamam para ir para a mesa, ele vai logo para o comboio com os meninos, quando é para ir para o tapete nós dizemos “vai buscar a almofada” ele vai busca-la e senta-se no tapete, ele já fica lá sentado a ouvir uma história, a cantar uma canção (...) o comportamento está positivo, está diferente, porque ele está a crescer. Antes nós fazíamos com ele o que estava planeado, agora se ele não quiser já é mais difícil conseguir dar-lhe a volta (...)

[A instituição tem recursos educativos adequados para as eventuais necessidades educativas desta criança]

13 – (...) sim (...) se tivesse mais uma auxiliar na sala era ideal (...)

[Considera que a criança se sente segura e protegida no jardim de infância]

14 – (...) sim eu acho que se sente bem, porque ele vai para todo o lado, não hesita (...)

[Desenvolve um trabalho de parceria com a educadora]

15 – (...) sempre (...) a educadora está sempre presente (...) há alturas que eu venho aqui e não venho propriamente trabalhar com o menino, o meu papel é o de falar mais com a educadora. O nosso trabalho é muito na base da ajuda ao educador, dar estratégias (...) alterar qualquer dinâmica para que a criança se sinta mais incluída (...)

[Com que frequência tem reuniões com a educadora]

16 – (...) sempre que necessário, nós todos dias falamos sobre os meninos (...) normalmente de 6 em 6 meses na reavaliação do PIIP, se sentirmos necessidade pode ser num período mais curto (...)

[Como considera a sua relação com os pais da criança]

17 – (...) a relação com os pais é boa (...)

[Com que frequência tem reuniões com os pais da criança]

18 – (...) de 6 em 6 meses na avaliação do PIIP, mas sempre que necessário ou os pais assim o desejarem reunimos (...) há os períodos de avaliação aqui da instituição que não coincidem com as do PIIP (...) por vezes quando há essa avaliação reunimos para fazer o ponto de situação (...)

[As reuniões são separadas ou em conjunto]

19 – (...) aqui na instituição são em conjunto, eu, a educadora e os pais (...)

Apêndice 10- Tratamento dos dados da entrevista aos Pais

[Cuidados a ter com o vosso filho no dia a dia]

1 – (...) são os de qualquer criança digo eu... são os cuidados básicos, alimentação, higiene, e por aí fora (...) os principais são tentar que ele não se feche porque ele tem muita tendência para se isolar, tentar puxar por ele, tentar que ele comunique (...) são tantos, tantos (...)

[Em algum momento tiveram ou sentiram necessidade de apoio psicológico]

2 – (...) não, nunca foi preciso acompanhamento psicológico (...)

[Principais diferenças sentem no vosso filho após a sua frequência nesta instituição]

3 – (...) ele está cá desde os 9 meses, obviamente e ainda bem que houve muitas diferenças, ele foi-se desenvolvendo (...) sinto que elas puxam por ele (...) nota-se a evolução e as diferenças em termos de linguagem, autonomia (...)

[Desenvolvem estratégias em casa por forma a dar continuidade ao trabalho que é feito no jardim de infância]

4 – (...) sim praticamente todos os dias (...) ao jantar, em pequenas tarefas do dia a dia, há dias que temos mais tempo para estar com ele e dedicarmos ali um tempinho sério, há outros que é só em atividades do dia a dia (...)

[Essas estratégias são desenvolvidas por sugestão de quem? Da educadora, da educadora de educação especial ou por ambas]

5 – (...) de todos, e até mesmo dos terapeutas. Todos dão sempre imensas dicas e nós tentamos sempre perguntar, mas é da equipa toda no geral, até mesmo as auxiliares (...)

[Porquê a escolha desta instituição e não de outra]

6 – (...) visitei várias, mas esta eu nem conhecia ninguém mas gostei da visita, das auxiliares e das educadoras que vi, gostei da senhora que está na receção (...) ele teve vaga numa outra que era mais perto de casa, mas nós gostámos mais desta então ele ficou por acaso (...)

[Há quanto tempo o vosso filho se encontra nesta instituição]

7 – (...) desde pequenininho, ele entrou para o berçário (...) em setembro ou outubro (...) no ano de 2015 (...)

[A instituição tem recursos educativos adequados para aquelas que consideram ser as necessidades do vosso filho]

8 – (...) sim, eu creio que sim, têm é muitas crianças, o ideal seria terem menos crianças para conseguirem dar mais atenção (...) ele exige muita atenção, muita dedicação (...) elas fazem o melhor que podem (...)

[Na sua opinião considera esta instituição inclusiva? Se sim, porquê]

9 – (...) – sim, sem dúvida (...) porque tentam ao máximo enquadrá-lo em tudo (...) elas tentam sempre que ele participe nas atividades, nas visitas de estudo, nas histórias, tentam incluí-lo em tudo, nunca fica de parte, não há atividades que ele não esteja incluído (...)

[Considera importante o vosso filho ser acompanhado pela educadora de intervenção precoce]

10 – (...) sim, sem dúvida. O acompanhamento por parte da educadora de IP é muito importante para o nosso filho e para o seu desenvolvimento (...)

[Com o tempo nota melhorias em alguma área? Se sim, em quais]

11 – (...) sim, em todas as áreas praticamente, na comunicação, na resistência à frustração também, na interação, linguagem, em todas as áreas ele está bastante melhor (...)

[Como caracteriza a relação entre vós e a educadora]

12 – (...) muito boa, é espetacular, a educadora está sempre disponível, ela adere a tudo o que sugerimos, e ela própria sugere (...) é cinco estrelas (...)

[Como caracteriza a relação entre vós e a educadora de intervenção precoce]

13 – (...) a relação com a educadora de IP também muito boa (...)

[Com que frequência tem reuniões com a educadora]

14 – (...) reuniões mais formais, as mesmas que qualquer outra criança (...) nós vamos tendo é mini reuniões mais informais praticamente todos os dias (...)

[E com a educadora de intervenção precoce]

15 – (...) reuniões com a educadora de IP é mais nas reuniões do PIIP (...) há sexta-feira falamos um bocadinho, às vezes também me envia vídeos das atividades que fez com ele (...)

[As reuniões são separadas ou em conjunto]

16 – (...) em conjunto sempre são as do PIIP (...) há é a possibilidade de marcar (...)

[Sente que poderia participar mais ativamente na vida escolar do vosso filho]

17 – (...) nós achamos sempre que sim (...) que há sempre a possibilidade de mais, mas não me posso queixar (...)

[Sente que a instituição se preocupa em estabelecer uma relação ativa entre ambos]

18 – (...) eu acho que há. Sim (...)

Apêndice 11- Grelha de categorização de entrevista da Educadora

Categories	Subcategories	Units of meaning
1- Percurso Pessoal/ Profissional	22.1 – Formação Académica	2 – (...) educadora de infância (...)
	1.2 – Experiência Profissional	3 – (...) há 12 anos que sou educadora de infância (...) 4 – (...) trabalho nesta instituição há 6 anos (...) 5 – (...) sim, autismo também (...) 6 – (...) encarar esta patologia é ter consciência de que as crianças são todas diferentes e nós temos de nos organizar, temos de perceber por onde é que podemos ir e temos de nos ajustar a elas (...)
2 – Equipa Pedagógica	2.1 – Equipa Educativa/Pedagógica	7 – (...) estou integrada nesta equipa desde setembro de 2017 (...) 23 – (...) sim, claro trabalhamos sempre em equipa (...) 24 – (...) nós normalmente trabalhamos as três, eu, a Joana e a mãe dele, porque assim é mais fácil para ele (...) 25 – (...) reuniões formais temos de 6 em 6 meses quando se reavalia o PIIP [Plano Individual de Intervenção Precoce] (...) todas as semanas falo com ela sobre ele (...) 26 – (...) as reuniões são em conjunto sempre (...)

	2.2- Atualização educativa	8 – (...) sim tento acompanhar as alterações legislativas (...) 10 – (...) não tenho conhecimento do novo decreto-lei 54/18, mas vou informar-me (...)
3- Relação da criança com os outros	3.1- Com as outras crianças	13 – (...) eles já começam a chamá-lo e a ver se ele integra as rotinas do dia-a-dia. Nós tentamos ajudá-lo a que se sintam bem e confortáveis (...) 15 – (...) as crianças já puxam por ele (...) ele tem muita dificuldade em interagir com elas (...)
	3.2- Com a Educadora	11 – (...) ele confia muito em mim, quando precisa de alguma coisa vem ter comigo, dá-me a mão, vem sentar-se ao pé de mim (...) 12 – (...) muito meiguinho, gosta de brincar sozinho (...) 14 – (...) confia, posso sem dúvida dizer que sim (...)
4 – Estratégias de Inclusão	4.1- Na instituição	16 – (...) ele não é muito autónomo (...) ele já calça os sapatos sozinho (...) se eu lhe pedir um lenço para lhe limpar o nariz ele já vai buscar (...)

		<p>17 – (...) a atividade é a mesma, mas com ele faço de maneira diferente. Ele precisa de mais atenção e tempo individual (...)</p> <p>18 – (...) ele precisa de mais atenção, tudo à volta o distrai, tem muita dificuldade em realizar as atividades (...)</p> <p>19 – (...) na minha sala não vejo implicações nesse sentido (...)</p> <p>20 – (...) nós vamos arranjando (...) a educadora de educação especial vai ajudando e vai-me dizendo (...) o que não há cá nós vamos fazendo (...)</p> <p>21 – (...) não, nenhuma alteração relativamente à estrutura da sala (...)</p>
5- Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem	5.1 – Na instituição	<p>22 – (...) por fotografias, eu uso muito este método, também escrevo às vezes (...) eu utilizo estes métodos para todos na sala (...)</p>

Apêndice 12- Grelha de categorização de entrevista da Educadora de IP

Categorias	Sub-categorias	Unidades de sentido
<p>1- Percurso Pessoal/ Profissional</p>	<p>1.1 - Formação Académica</p>	<p>2 – (...) tirei bacharelato no magistério primário de Faro (...) em 2003 tirei a licenciatura, naquele ano não havia em educação especial, tirei em expressões artísticas (...) em 2006 fiz a especialização no domínio cognitivo e motor (...)</p>
	<p>1.2 – Experiência Profissional</p>	<p>1 – (...) trabalhei com uma turma isto há mais de 20 anos, tive sempre crianças com necessidades educativas (...) foi aí que despertou em mim o gosto pela área (...) quando tive oportunidade de concorrer à rede pública em 1998 tive logo a oportunidade de concorrer diretamente para vincular nos apoios educativos e consegui ficar (...) foi assim que deixei de ter o grupo em 1998 e comecei logo naquele tempo a ser educadora de apoio (...) de 2003 a 2008 estive na Direção Regional de Educação no Gabinete de Educação Especial (...) há 20 que estou nos apoios educativos, intervenção precoce (...)</p> <p>3 – (...) sim, tenho várias crianças com a mesma patologia e tenho tido ao longo dos anos (...) mas tenho trabalhado com casos mais</p>

		complexos, como não verbais e coisas do género (...)
2 – Equipa Pedagógica	2.1 – Equipa Educativa/Pedagógica	<p>4 – (...) ele foi referenciado há dois anos, antes da referenciação a educadora já tinha falado comigo, eu já estava a dar apoio nesta instituição (...) a colega de intervenção precoce quando avaliou o menino pediu-me que começasse a intervir com ele porque achou necessário e já lá vão dois anos que trabalho com esta criança (...)</p> <p>15 – (...) sempre (...) a educadora está sempre presente (...) há alturas que eu venho aqui e não venho propriamente trabalhar com o menino, o meu papel é o de falar mais com a educadora. O nosso trabalho é muito na base da ajuda ao educador, dar estratégias (...) alterar qualquer dinâmica para que a criança se sinta mais incluída (...)</p> <p>16 – (...) sempre que necessário, nós todos dias falamos sobre os meninos (...) normalmente de 6 em 6 meses na reavaliação do PIIP, se sentirmos necessidade pode ser num período mais curto (...)</p> <p>17 – (...) a relação com os pais é</p>

		<p>boa (...)</p> <p>18 – (...) de 6 em 6 meses na avaliação do PIIP, mas sempre que necessário ou os pais assim o desejarem reunimos (...) há os períodos de avaliação aqui da instituição que não coincidem com as do PIIP (...) por vezes quando há essa avaliação reunimos para fazer o ponto de situação (...)</p> <p>19 – (...) aqui na instituição são em conjunto, eu, a educadora e os pais (...)</p>
3 - Relação da Criança com os outros	3.1- Com a Educadora	14 – (...) sim eu acho que se sente bem, porque ele vai para todo o lado, não hesita (...)
	3.2- Com a Educadora de Intervenção Precoce	<p>5 – (...) nós estabelecemos sempre uma relação afetiva com as crianças com as quais trabalhamos. É mais da nossa parte, porque neste espectro do autismo é complicado haver da parte deles, mas com ele eu chego aqui e às vezes ele não quer ir para a sala ou para outro espaço e quando me vê comigo vai logo, ele está bem comigo. Claro que há situações em que há choque, há ali confronto, ele não quer, mas normalmente se eu seguir mais ou menos a rotina fica tudo bem (...)</p> <p>6 – (...) sim, isso sim. Tanto com ele como com a família ou com a</p>

		irmã (...) Há relações que se desgastam, mas neste caso não (...)
4- Estratégias de Inclusão	4-1 – Na instituição	<p>8 – (...) os cuidados são estar atento, chamá-lo sempre para participar nas atividades, sentá-lo sempre em frente ou junto da educadora ou da auxiliar de forma a que ele esteja ali e haja algum contacto físico, alguma sensibilização para o que está a acontecer para que ele não disperse (...)</p> <p>9 – (...) a linguagem, a compreensão, a expressão, a concentração (...) ainda não estamos muito preocupados a nível de compreensão de conceitos, estamos mais ainda na fase de ele compreender aquilo que lhe estamos a dizer, de ele nos pedir alguma coisa, de se expressar (...)</p> <p>10 – (...) as atividades são muito na área do grupo (...) as pinturas, as modelagens, as pastas, a parte sensorial (...) mexer em esponjas, em tintas, depois são as associações de imagens, jogos básicos como puzzles simples, coisas que ele gosta e que o façam trabalhar a atenção, coordenação (...) enfiamentos, aquelas placas</p>

		<p>de preguinhos, que ele consiga fazer e estar ali (...)</p> <p>11 – (...) maior parte é de forma integrada no grupo (...) há aqueles momentos em que posso trabalhar individualmente também (...)</p> <p>13 – (...) sim (...) se tivesse mais uma auxiliar na sala era ideal (...)</p>
5- Processo de acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem	5.1- Na instituição	<p>7 – (...) eu venho aqui duas vezes por semana, venho à terça-feira de manhã e à sexta-feira de manhã também. Não tenho um tempo estipulado com ele (...) Depende da orgânica do grupo para não interferir com as dinâmicas do grupo, quando há possibilidade trabalho com ele (...)</p> <p>12 – (...) ele tem evoluído porque ele era um miúdo que não ficava sentado com o grupo (...) na sala andava sempre de um lado para o outro, empurrar cadeiras (...) agora consegue cumprir a rotina, consegue perceber quando o chamam para ir para a mesa, ele vai logo para o comboio com os meninos, quando é para ir para o tapete nós dizemos “vai buscar a almofada” ele vai buscá-la e senta-se no tapete, ele já fica lá sentado a ouvir uma história, a cantar uma canção (...) o comportamento está</p>

		positivo, está diferente, porque ele está a crescer. Antes nós fazíamos com ele o que estava planeado, agora se ele não quiser já é mais difícil conseguir dar-lhe a volta (...)
--	--	--

Apêndice 13- Grelha de categorização de entrevista dos Pais

Categorizas	Sub-categorias	Unidades de sentido
1- Contexto Familiar	1.1- Apoio psicológico	2 – (...) não, nunca foi preciso acompanhamento psicológico (...)
	1.2- Escolha da instituição	6 – (...) visitei várias, mas esta eu nem conhecia ninguém mas gostei da visita, das auxiliares e das educadoras que vi, gostei da senhora que está na receção (...) ele teve vaga numa outra que era mais perto de casa, mas nós gostámos mais desta então ele ficou por acaso (...)
2 – Equipa Pedagógica	2.1 – Equipa Educativa/Pedagógica	12 – (...) muito boa, é espetacular, a educadora está sempre disponível, ela adere a tudo o que sugerimos, e ela própria sugere (...) é cinco estrelas (...) 13 – (...) a relação com a educadora de IP também muito boa (...) 14 – (...) reuniões mais formais, as mesmas que qualquer outra criança (...) nós vamos tendo é mini reuniões mais informais praticamente todos os dias (...) 15 – (...) reuniões com a educadora de IP é mais nas reuniões do PIIP (...) há sexta-feira falamos um bocadinho, às vezes também me envia vídeos das atividades que fez com ele (...) 16 – (...) em conjunto sempre são as do PIIP (...) há é a possibilidade de marcar (...)

3 – Estratégias de Inclusão	3.1- Em casa	<p>1 – (...) são os de qualquer criança digo eu... são os cuidados básicos, alimentação, higiene, e por aí fora (...) os principais são tentar que ele não se feche porque ele tem muita tendência para se isolar, tentar puxar por ele, tentar que ele comunique (...) são tantos, tantos (...)</p> <p>5 – (...) de todos, e até mesmo dos terapeutas. Todos dão sempre imensas dicas e nós tentamos sempre perguntar, mas é da equipa toda no geral, até mesmo as auxiliares (...)</p>
	3.2 – Na instituição	<p>8 – (...) sim, eu creio que sim, têm é muitas crianças, o ideal seria terem menos crianças para conseguirem dar mais atenção (...) ele exige muita atenção, muita dedicação (...) elas fazem o melhor que podem (...)</p> <p>9 – (...) sim, sem dúvida (...) porque tentam ao máximo enquadrá-lo em tudo (...) elas tentam sempre que ele participe nas atividades, nas visitas de estudo, nas histórias, tentam incluí-lo em tudo, nunca fica de parte, não há atividades que ele não esteja incluído (...)</p> <p>17 – (...) nós achamos sempre que sim (...) que há sempre a possibilidade de mais, mas não me</p>

		<p>posso queixar (...)</p> <p>18 – (...) eu acho que há. Sim (...)</p>
4 - Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem	4.1- Em casa	<p>4 – (...) sim praticamente todos os dias (...) ao jantar em pequenas tarefas do dia a dia, há dias que temos mais tempo para estar com ele e dedicarmos ali um tempinho sério, há outros que é em atividades do dia a dia (...)</p>
	4.2- Na instituição	<p>3 – (...) ele está cá desde os 9 meses, obviamente e ainda bem que houve muitas diferenças, ele foi-se desenvolvendo (...) sinto que elas puxam por ele (...) nota-se a evolução e as diferenças em termos de linguagem, autonomia (...)</p> <p>7 – (...) desde pequenininho, ele entrou para o berçário (...) em setembro ou outubro (...) no ano de 2015 (...)</p> <p>10 – (...) sim, sem dúvida. O acompanhamento por parte da educadora de IP é muito importante para o nosso filho e para o seu desenvolvimento (...)</p> <p>11 – (...) sim, em todas as áreas praticamente, na comunicação, na resistência à frustração também, na interação, linguagem, em todas as áreas ele está bastante melhor (...)</p>

Apêndice 14- Grelha de observação

Tema/Aspeto a Observar	Categoria	Subcategoria
1. Relacionamento entre Pares	1.1. Com as outras Crianças	1.1.1. Inclusão nas brincadeiras (se as crianças a procuram para brincar; se há procura por parte da criança para brincar com as restantes)
	1.2. Com a Educadora	1.2.1. Comunicação e Expressão (Formas e maneiras de como a educadora se dirige à criança quando pede ou explica algo); contactos físicos entre os dois como carinhos ou toques enquanto comunicam) 1.2.2. Procura por parte da criança
	1.3. Com a Educadora de Intervenção Precoce	1.3.1. Comunicação e Expressão (Formas e maneiras como a educadora de educação especial explica ou pede algo à criança; contacto físico entre ambos como carinhos ou toques enquanto comunicam); 1.3.2. Procura por parte da criança
2. Estratégias	2.1. Atividades	2.1.1. Atividades inclusivas

inclusivas	de sala	<p>(participação de todos, jogos e tarefas que todos consigam realizar)</p> <p>2.1.2. Exploração do material (jogos, trabalhos manuais, momentos de grupo como ouvir histórias, ouvir e cantar músicas)</p> <p>2.1.3. Participação e envolvimento do grupo (jogos e trabalhos coletivos ou em pequenos grupos)</p>
	2.2. Refeições	<p>2.2.1. Autonomia da criança (se pede ajuda ou não para comer)</p> <p>2.2.2. Entreaajuda (ajuda por parte da educadora ou auxiliar; ajuda do(s) colega(s))</p>
	2.3. Casa de banho	<p>2.3.1. Autonomia da criança (se pede ajuda ou não para realizar a sua higiene)</p> <p>2.3.2. Entreaajuda (ajuda por parte da educadora ou auxiliar; ajuda do(s) colega(s))</p>
	2.4. Espaços exteriores	<p>2.4.1. Exploração do espaço (sozinha, com o adulto, com outras crianças, com amigos)</p>

		“preferidos”)
--	--	---------------

Apêndice 15- Ficha de observação

Data: _____ Hora: _____ Duração da Observação: _____

Registo da situação / atividade	Notas/Inferências/Intuições/Interpretações

Apêndice 16- Exemplo de ficha de observação nº. 1

Data: 16/05/2019 Hora: 11h Duração da Observação: 1h30

Registo da situação / atividade	Notas/Inferências/Intuições/Interpretações
<p>Hora do recreio, o Pedro brinca com os outros colegas numa casinha mexendo muito no colar que tem ao pescoço e estando com ele quase sempre na boca.</p>	<p>O colar que o Pedro usa todos dias foi para evitar que continuasse a babar constantemente a blusa pois antes estava sempre com a gola ou as mangas na boca.</p>
<p>A educadora está sentada a observar todas as crianças quando o Pedro se aproxima da mesma, dando-lhe a mão e puxando-a até ao lavatório para beber água.</p>	<p>O Pedro utiliza apenas a linguagem corporal sem pronunciar qualquer palavra.</p>
<p>Regressam à sala, vão à casa de banho para depois irem para o refeitório almoçar. Todos fazem um comboio para irem para o refeitório, o Pedro dá a mão à auxiliar e acompanha as restantes crianças. A educadora dá-lhe uma banana, ele vai comendo sozinho. Põem-lhe a sopa em frente, a auxiliar tenta ajudá-lo uma vez que não está a comer por iniciativa própria, mas este rejeita-a. A educadora senta-se ao lado dele e este come com ajuda da mesma. O segundo prato come sozinho.</p>	<p>O Pedro não vai à casa de banho como os outros meninos, fica a correr dum lado para o outro da sala e não utiliza a sanita, a auxiliar muda-lhe a fralda na sala.</p> <p>O Pedro tem uma cadeira própria com duas imagens de comida e diz “Comer”, este senta-se sempre no mesmo lugar. Neste sentido tenta-se não alterar a rotina do mesmo uma vez que isso poderá perturbá-lo. Sentado no seu lugar numa mesa conjunta com as restantes crianças vai emitindo sons (gritos). Numa mesa de 6 crianças apenas uma interage com o Pedro, porém não obtém qualquer estímulo por parte dele.</p>
<p>A educadora manda levantar para</p>	

<p>regressarem à sala. Na sala todos vão à casa de banho. A educadora diz ao Pedro para se deitar na cama dele, ele deita-se e tira os sapatos sozinho.</p>	
---	--

Apêndice 17- Exemplo de ficha de observação nº. 5

Data: 22/05/2019 Hora: 9h Duração da Observação: 3 horas	
Registo da situação / atividade	Notas/Inferências/Intuições/Interpretações
<p>O Pedro chega ao jardim de infância. Os restantes meninos estão no tapete sentados em roda com a educadora e a auxiliar. A auxiliar senta-o no seu colo. Começam a cantar e a fazer gestos, este apenas observa.</p> <p>De seguida iniciam a atividade diária. O Pedro está de costas, não tomando atenção nem demonstrando interesse.</p> <p>Enquanto todos conversam no tapete com a Educadora, o Pedro levanta-se e desloca-se de um lado para o outro da sala. A auxiliar chama-o e volta a sentá-lo no seu colo. Terminada o diálogo todos se sentam à mesa para beber água incluindo o Pedro. A menina sentada a seu lado dá-lhe um abraço e este reage bem apesar de não devolver o carinho.</p> <p>Vão para o recreio. O Pedro brinca sozinho, corre de um lado para o outro, emitindo alguns sons (guinchos).</p>	<p>A atividade diária consiste na escolha aleatória de um menino, este tem o dever de assinalar o tempo, o dia da semana e o dia do mês.</p> <p>Por norma as corridas que o Pedro faz de um lado para o outro são sempre em linha reta e na mesma zona do parque, entre os dois escorregas. Na maioria só muda de brincadeira se for para andar de baloiço ou triciclo.</p>

<p>Regressam à sala mais cedo que a hora do costume, vão todos lavar as mãos incluindo o Pedro para irem para o refeitório fazer uma atividade.</p> <p>No refeitório o pai do Pedro vai falando com todos sobre como se faz um bolo e os seus ingredientes. O Pedro permanece sentado e em silêncio enquanto os outros interagem. Todos participam na realização do bolo, o pai do Pedro e a Educadora ajudam todos os meninos a colocarem os ingredientes numa tigela grande (farinha, ovos, mel e açúcar). O Pedro também participa e está incluído.</p> <p>Enquanto se termina o bolo a auxiliar distribuí a maçã pois já está na hora de almoço. O Pedro come a sua parte. A sopa é servida e o Pedro não tem iniciativa para comer a sopa, apenas o faz com ajuda da educadora. Come o segundo prato sozinho.</p> <p>Regressam à sala, o Pedro muda a fralda com ajuda da auxiliar e deita-se na sua cama para dormir.</p>	<p>O pai do Pedro é pasteleiro e hoje foi fazer um bolo com os meninos da sala do Pedro.</p> <p>O Pedro gosta da atividade.</p>
---	---

Apêndice 18- Exemplo de ficha de observação nº. 12

Data: 07/06/2019 Hora: 9h Duração da Observação: 3h30

Registo da situação / atividade	Notas/Inferências/Intuições/Interpretações
<p>O Pedro chega, a educadora e a educadora de IP vão buscá-lo à porta da sala, os pais despedem-se e este entra. Senta-se junto da educadora de IP na mesa, os restantes colegas estão a brincar livremente pela sala. A educadora de IP dá um puzzle ao Pedro para este resolver, ele consegue realizar a atividade enquanto em simultâneo a educadora de IP vai fazendo algumas questões relativas ao jogo. De seguida a educadora de IP dá-lhe um jogo de encaixe com formas diferentes, ele consegue realizar a atividade. Depois são feitos dois jogos sobre as cores, com a ajuda da educadora de IP o Pedro consegue realizá-los. Como última atividade é realizado um jogo de colagem, colando a imagem no fundo certo.</p> <p>Vão todos para o tapete incluindo o Pedro, a educadora distribui uma bolacha a cada criança. A educadora canta uma canção, o Pedro não acompanha os colegas, mas faz os gestos (palmas e bater nas pernas com as mãos).</p> <p>Todos se levantam e vão sentar-se à mesa para beber água, o Pedro bebe do seu</p>	<p>Está presente a educadora de IP durante a manhã na sala.</p> <p>É utilizado o material educativo da sala. Quando o Pedro acerta a educadora de IP incentiva-o dizendo “Boa!” com um sorriso.</p> <p>Nesta atividade é utilizado material da educadora de IP. O Pedro demonstra-se interessado e contente com os jogos. Sabe identificar as cores e agrupar a imagem com a cor respetiva.</p>

<p>copo. A educadora de IP senta-se ao seu lado para o auxiliar na atividade que vão todos desenvolver de seguida. A atividade consiste em pintar uma sardinha com aguarelas. O Pedro pega corretamente no pincel e pinta a sua sardinha, demonstrando-se entusiasmado e empenhado. A educadora de IP diz-lhe em voz alta “é o peixe”, este tenta repetir, mas não se percebe bem. Termina a atividade e vai brincar livremente pela sala como os restantes colegas que já terminaram.</p> <p>Depois sentam-se todos em roda no tapete da biblioteca pois a educadora vai contar uma história. Terminada a história vão todos para o recreio.</p> <p>No recreio o Pedro brinca sozinho, senta-se ao colo da educadora. Pouco depois regressam à sala.</p> <p>A auxiliar muda-lhe a fralda, e vão todos para o refeitório.</p> <p>Chegam ao refeitório e o Pedro senta-se na sua cadeira, come a banana e bebe água de forma autónoma. A sopa é servida, este não toma iniciativa para a comer até que a educadora se senta ao seu lado e lhe diz para comer, o Pedro pega na colher e come. O segundo prato</p>	<p>A educadora de IP despede-se e vai-se embora.</p> <p>O Pedro demonstra-se atento e interessado na história emitindo alguns sons.</p>
---	---

<p>come quase todo sozinho, a educadora apenas o ajuda quando está quase a terminar.</p> <p>Regressam à sala, o Pedro deita-se na sua cama.</p>	
---	--

Apêndice 19- Grelha de ocorrências de observação

Tema/Aspeto a Observar	Categoria	Subcategoria	Ocorrências
1. Relacionamento entre Pares	1.1. Com as outras Crianças	1.1.1. Inclusão nas brincadeiras (se as crianças a procuram para brincar; se há procura por parte da criança para brincar com as restantes)	(4)- “Brinca com as outras crianças” (1)- “As crianças brincam com ele”
	1.2. Com a Educadora	1.2.1. Comunicação e Expressão (Formas e maneiras de como a educadora se dirige à criança quando pede ou explica algo); contactos físicos entre os dois como carinhos ou toques enquanto comunicam) 1.2.2. Procura por parte da criança	(2)- “A educadora comunica e expressa-se com ele” (5)- “ O Pedro procura a educadora”
	1.3. Com a Educadora de Intervenção Precoce	1.3.1. Comunicação e Expressão (Formas e maneiras como a educadora de educação especial explica ou pede	(4)- “Troca de comunicação e expressão entre a educadora de IP e a criança”

		<p>algo à criança; contacto físico entre ambos como carinhos ou toques enquanto comunicam);</p> <p>1.3.2. Procura por parte da criança</p>	
2. Estratégias inclusivas	2.1. Atividades de sala	<p>2.1.1. Atividades inclusivas (participação de todos, jogos e tarefas que todos consigam realizar)</p> <p>2.1.2. Exploração do material (jogos, trabalhos manuais, momentos de grupo como ouvir histórias, ouvir e cantar músicas)</p> <p>2.1.3. Participação e envolvimento do grupo (jogos e trabalhos coletivos ou em pequenos grupos)</p>	<p>(4)- “Realiza as atividades inclusivas”</p> <p>(7)- “Participa nos momentos de grupo)</p> <p>(4)- “Participa nos jogos de grupo”</p>
	2.2. Refeições	2.2.1. Autonomia da criança (se pede ajuda ou não para comer)	<p>(7)- “Come a fruta sozinho”</p> <p>(5)- “Não come a fruta</p>

		<p>2.2.2. Entreaajuda (ajuda por parte da educadora ou auxiliar; ajuda do(s) colega(s))</p>	<p>sozinho”</p> <p>(3)- “Come a sopa sozinho”</p> <p>(8)- “Não come a sopa sozinho”</p> <p>(7)- “Come o segundo prato sozinho”</p> <p>(3)- “Não come o segundo prato sozinho”</p> <p>(3)- “Bebe água sozinho”</p> <p>(1)- “Não come o iogurte sozinho”</p> <p>(1)- “Come o pão sozinho”</p>
	2.3. Casa de banho	<p>2.3.1. Autonomia da criança (se pede ajuda ou não para realizar a sua higiene)</p> <p>2.3.2. Entreaajuda (ajuda por parte da educadora ou auxiliar; ajuda do(s) colega(s))</p>	<p>(3)- “Não realiza a sua higiene sozinho”</p>
	2.4. Espaços exteriores	2.4.1. Exploração do espaço (sozinha, com o adulto,	<p>(8)- “Brinca sozinho”</p> <p>(1)- “Brinca</p>

		com outras crianças, com amigos “preferidos”)	com outras crianças”
--	--	--	-------------------------