

ELISABETE FILIPA LOPES COSTA

**PERCEÇÕES DOS PROFESSORES E
EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM
PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO NA
ILHA DO FAIAL**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2021

ELISABETE FILIPA LOPES COSTA

**PERCEÇÕES DOS PROFESSORES E
EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM
PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO NA
ILHA DO FAIAL**

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2021

*Perceções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças
com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial*

Declaração de autoria do trabalho

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

Copyright

Elisabete Filipa Lopes Costa

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

A realização desta dissertação só é possível porque tive as pessoas certas ao meu lado. Fica o especial agradecimento aos que de forma direta e indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha mãe, por todo apoio incansável, afeto e paciência que teve desde cedo e desde sempre. Por tudo o que me inculuiu e me ensinou e por ter sido uma guerreira que nunca me deixou desistir de nada e me motivou sempre para chegar ao meu objetivo final. Por ela, sou também uma guerreira que conseguiu este feito.

À minha avó, que apesar de tudo dizia sempre uma palavra certa na altura certa, e que me motivava e me dava força para continuar, mesmo quando a cabeça lhe falhava.

Ao meu companheiro, melhor amigo e confidente dedicado, que me apoiou carinhosamente e me chamou à terra muitas vezes durante esta jornada.

Às minhas amigas por ouvirem os desabafos e por, apesar da distância, estarem sempre lá para apoiar.

Ao professor António Guerreiro, por todo o apoio, por me manter focada e orientada nesta jornada, apesar da distância.

Aos professores e educadores de infância, que dentro do caos que são as aulas e o horário, conseguiram de uma forma ou de outra, despende de um bocadinho do seu tempo comigo, partilhando os seus conhecimentos e experiências. Obrigada pela vossa colaboração nesta investigação.

Ao meu avô, a minha estrelinha no céu, que sei que apesar de ser um homem de poucas palavras, sempre me apoiou e motivou, e sei que continua a fazê-lo lá de cima. Tenho muitas saudades!

Sou grata, por tudo e todos os que estiveram presentes em mais uma etapa, aventura e jornada da minha vida, tornando-a melhor. Obrigada por toda a confiança e dedicação demonstrada. Muito obrigada, de coração.

Resumo

A presente dissertação surge no âmbito profissional e pessoal, dado que senti necessidade de aprofundar este tema, conhecendo a realidade da minha ilha, para uma melhor intervenção como terapeuta da fala. Com esta investigação, pretende-se conhecer as perceções dos professores e educadores de infância acerca do impacto da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) na vida das crianças, averiguar as dificuldades sentidas pelos professores e educadores de infância de crianças com PEA da ilha do Faial.

Foi então estabelecido um objetivo geral para a realização deste estudo, sendo este conhecer as dificuldades sentidas pelos professores/educadores de infância no planeamento das aulas/atividades e funcionamento dentro da sala de aula/atividades. Para atingir este objetivo foram estabelecidos objetivos específicos: (1) analisar a implicação que as crianças com PEA têm na aprendizagem dentro da sala de aula/atividades; (2) analisar as dificuldades sentidas pelos professores/educadores de infância no planeamento das aulas/atividades; (3) conhecer as dificuldades sentidas pelos professores/educadores de infância dentro da sala de aula/atividades; (4) conhecer as estratégias utilizadas pelos professores/educadores de infância e como lidam com a criança dentro da sala de aula/atividades; e (5) analisar como é feita a inclusão das crianças com PEA dentro da sala de aula/atividades.

Este estudo é de natureza qualitativa em que será feita uma abordagem interpretativa dos dados descritos. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram entrevistas semiestruturadas aplicadas a professores e educadores de infância com alunos com PEA na ilha do Faial. Os resultados apontam para uma perceção favorável à inclusão das crianças com PEA numa turma regular, apesar das dificuldades dos professores e dos educadores de infância na planificação das aulas/atividades para estes alunos. Nas interações, os educadores de infância e os professores privilegiam a negociação e o feedback positivo, e os alunos, particularmente no pré-escolar, interagem através do diálogo, numa comunidade de interajuda. Os resultados indicam a necessidade de formações, de um maior conhecimento da comunidade escolar, e de materiais educativos, adequados às crianças com PEA na sala de aula/atividades.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, aprendizagem, estratégias, inclusão, escola inclusiva.

Abstract

This dissertation emerges in the professional and personal context, since I felt the need to deepen this topic, knowing the reality of my island, for a better intervention as a speech therapist. This research aims to know the perceptions of teachers and kindergarten educators about the impact of Autism Spectrum Disorder (ASD) in children's lives, to find out the difficulties experienced by teachers and kindergarten educators of children with ASD on the island of Faial.

A general objective was then established for this study, which was to know the difficulties experienced by teachers/kindergarten educators in the planning of lessons/activities and functioning within the classroom/activities. To achieve this objective, specific objectives were established: (1) to analyse the implication that children with ASD have in learning within the classroom/activities; (2) to analyse the difficulties felt by teachers/children's educators in the planning of lessons/activities; (3) to know the difficulties felt by teachers/children's educators within the classroom/activities; (4) to know the strategies used by teachers/children's educators and how they deal with the child within the classroom/activities; and (5) to analyse how the inclusion of children with ASD within the classroom/activities is carried out.

This study is of a qualitative nature in which an interpretative approach will be made to the data described. The data collection instruments used were semi-structured interviews applied to teachers and kindergarten educators with students with ASD on the island of Faial. The results point to a favourable perception of the inclusion of children with ASD in a regular class, despite the difficulties teachers and kindergarten educators have in planning lessons/activities for these students. In the interactions, kindergarten teachers and teachers favour negotiation and positive feedback, and students, particularly in pre-school, interact through dialogue in a community of mutual help. The results indicate the need for training, greater knowledge of the school community, and educational materials, suitable for children with ASD in the classroom/activities.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, learning, strategies, inclusion, inclusive school.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Tabelas	ix
Lista de siglas	x
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
Perturbação do Espectro do Autismo	3
Perspetiva histórica do autismo	3
Definição da Perturbação do Espectro do Autismo	5
Características da Perturbação do Espectro do Autismo	7
Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo	10
Etiologia	12
Síndromes associados ao quadro de PEA.....	13
Sinais de alarme em PEA	14
Perturbação do Espectro do Autismo e Educação Inclusiva	15
O papel dos professores e educadores de infância	15
Inclusão.....	18
Escola Inclusiva.....	20
Decreto-Lei 54/2018.....	22
Capítulo II – Estudo Empírico	24
Design de investigação.....	24
Participantes	25
Recolha de dados.....	25
Guião da entrevista semiestruturada.....	26
Análise de dados	28
Ética.....	28
Capítulo III – Análise e Discussão de Dados.....	30
Análise de conteúdo das entrevistas.....	30
Perturbação do Espectro do Autismo e Inclusão Educativa.....	31
Conceito de Perturbação do Espectro do Autismo	31
Conceito de Inclusão Educativa	32
Inclusão Educativa em Sala de Aula/Atividades	34
Funcionamento da sala de aula/atividades.....	34

Inclusão das crianças com PEA na sala de aula/atividades	36
Aprendizagem das crianças com PEA na sala de aula/atividades	39
Dificuldades e estratégias de ensino com crianças com PEA	41
Dificuldades no planeamento das aulas/atividades	41
Obstáculos na realização das aulas/atividades.....	43
Estratégias com as crianças com PEA na sala de aula/atividades	45
Aprendizagem na sala de aula/atividades.....	49
Conclusão	51
Referências Bibliográficas	54
Índice de Apêndices	61

Índice de Tabelas

Tabela 1.1. Critérios de Diagnóstico segundo o DSM-V (APA, 2013)	11
Tabela 1.2. Níveis de gravidade para a PEA segundo o DSM-V (APA, 2013)	11
Tabela 2.1. Guião da Entrevista Semiestruturada	26
Tabela 3.1. Categorias, subcategorias e questões de referência	30

Lista de siglas

APA - American Psychiatric Association

CISA - Casa de Infância de Santo António

DL - Decreto-Lei

DSM-V - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais- 5ª Edição

EBIH - Escola Básica Integrada da Horta

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PEE - Professor de Ensino Especial

UEE - Unidades de Ensino Estruturado

Introdução

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo enfrentam muitos obstáculos no seu dia-a-dia, seja ao nível social, familiar e principalmente ao nível escolar, quando muitas vezes, devido às suas dificuldades, não conseguem acompanhar os seus colegas e comunicam de uma forma que é incompreendida, muitas das vezes, pela sociedade e pela comunidade escolar.

No ambiente escolar, a nova legislação defende a inclusão de todas as crianças e uma escola para todos sem exceção e são visíveis as dificuldades sentidas pelos professores e educadores de infância em proporcionar uma aprendizagem adequada a essas crianças, em criar e adequar estratégias, e em lidar com as mesmas dentro da sala de aula.

A inclusão tem como ponto de partida o princípio de uma escola para todos sem exceção, que não depende das condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas e emocionais. Deve incluir sim todas as crianças com deficiências, sobredotadas, de minorias linguísticas, étnicas ou até culturais, crianças de rua e crianças de grupos desfavorecidos ou marginais (Pinto, 2015).

Segundo Correia (2003), a inclusão consiste na inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de ensino regular onde devem receber todos dos serviços educativos adequados, tendo sempre o apoio dos pais e profissionais, adequado às suas características e necessidades.

Como Terapeuta da Fala, a escolha deste tema deveu-se a algumas dificuldades sentidas nas intervenções com crianças que apresentem o diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, pois, é difícil, por vezes, arranjar estratégias para trabalhar com estas crianças, de forma que sejam cativadas para a realização das atividades, e é também difícil, por vezes, lidar com alguns comportamentos mais agressivos por parte das mesmas. Escolhi este tema também por observar as dificuldades que são sentidas pelos professores e educadores de infância ao lidar com estas crianças em sala de aula, sendo assim importante obter mais informações e ter conhecimento de opiniões junto dos professores e educadores de infância para que a intervenção tenha melhores e mais resultados.

Com a implementação do Decreto-Lei 54/2018, achei importante também conhecer a opinião dos mesmos sobre esse tema e perceber como é implementado o DL na prática, em contexto escolar e de sala de aula principalmente. Achei importante também perceber quais são as opiniões dos professores e educadores de infância sobre a PEA e o conhecimento que os mesmos têm sobre essa perturbação, os seus sinais e sintomas.

A presente dissertação de mestrado encontra-se dividida em três capítulos, para além desta introdução e de uma conclusão. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde é caracterizada a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e enquadramento no contexto educativo. O segundo capítulo diz respeito à metodologia de investigação utilizada no estudo. O terceiro capítulo, descreve a análise dos dados relativos às perceções dos professores e educadores de infância e apresenta a discussão dos resultados, relacionando os mesmos com a revisão bibliográfica. Na conclusão estão indicados os marcos mais relevantes desta investigação, bem como as dificuldades sentidas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresento o enquadramento teórico, através da perspetiva histórica do autismo, da definição de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), do papel dos professores e educadores de infância na educação de crianças com PEA.

Perturbação do Espectro do Autismo

Perspetiva histórica do autismo

A definição da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) tem sofrido alterações ao longo dos anos, devido não só aos avanços no conhecimento, estudo e aprofundamento sobre esta perturbação, bem como às diferentes opiniões geradas pelos autores. A PEA desde sempre que gera interesse e curiosidade por parte dos diferentes autores.

O termo autismo deriva da palavra *autos* que significa *eu* ou *próprio*, que e do sufixo *ismo* que traduz um estado ou espírito. Segundo Cavaco (2009), este termo indica que os indivíduos com PEA têm o seu próprio mundo e estão muito centrados neles próprios, o que faz com que não manifestem interesse pelo que os rodeia. Correia (2014) defende que o autismo é uma condição ou estado de alguém que parece estar concentrado em si mesmo.

Este termo foi utilizado primeiramente, pelo psiquiatra Eugen Bleuler, no ano de 1911. Eugen Bleuler tinha a intenção de descrever um tipo de sintoma, que o mesmo considerou secundário, das esquizofrenias, ou seja, como algo semelhante da perda de contato com a realidade que sucede do pensamento nesta síndrome em adolescentes e adultos. Esta desordem gera dificuldades ou impossibilidade de existir comunicação e contato com as pessoas (Morais, 2012).

Segundo Moraes (2012), o adjetivo “autista” foi utilizado em psiquiatria com o significado de “retraído” ou “fechado em si mesmo”. Este, podia ser aplicado a todas as pessoas que fossem retraídas por qualquer motivo, ou seja, pessoas com depressão severa, tumores cerebrais e personalidade tímida e distante.

A primeira descrição relevante sobre o que atualmente é conhecido como PEA, foi realizada pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1943, com a escrita do artigo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Morais, 2012). Neste artigo, Kanner descreveu 11 casos de crianças, com uma perturbação que o mesmo determinou como autismo infantil. As crianças tinham como principais características o isolamento social, a ausência de resposta antecipatória, a satisfação de brincar sozinhas, a interação com pessoas era a mesma que a interação que tinham com os objetos, ausência de comportamentos de repetição, rotinas estranhas e insistência em rotinas preferidas, resistência à mudança, alterações na fala, boa memória para acontecimentos e rótulos, boas capacidades visuoespaciais, falhas no contato afetivo e emocional, dificuldades no uso de linguagem para a comunicação e dificuldades de aprendizagem. Fisicamente estas crianças eram normais e pela idade em que se manifestaram os sintomas da perturbação, Kanner considerou como autismo inato (Kanner, 1943, referido por Araújo, 2014).

Em 1944, o pediatra Austríaco Hans Asperger, caracterizou um grupo de crianças que apresentavam um quociente de inteligência médio ou acima da média, mas que apresentavam dificuldades de socialização (Hewitt, 2006). Segundo Myers et al. (2007), Hans identificou algumas características específicas nestas crianças, tais como, dificuldade no contato social, poucas expressões faciais e movimentos estereotipados. O mesmo identificou ainda que estas crianças apresentavam interesses muito particulares, bom vocabulário, um discurso monótono que era raramente partilhado com os outros, e destreza motora muito insuficiente (Leite, 2018). Hans definiu este quadro como psicopatologia autística (Frith, 1991, referido por Teixeira, 2014), o que é conhecido atualmente como síndrome de Asperger (Myers et al., 2007).

Durante muitos anos, o autismo foi classificado entre as psicoses infantis, devido à falta de critérios bem estabelecidos para a realização do diagnóstico, o que gerou confusão (Mercante, Van Der Gaag & Schwartzman, 2006). Segundo Stelzer (2010), Hilde Mousse foi uma das maiores defensoras no que toca à diferenciação entre autismo e psicose. A mesma descreveu vários casos de diagnósticos realizados erradamente como esquizofrenia durante a infância, o que levou a que as crianças fossem submetidas a eletroconvulsoterapia, com péssimos

resultados.

Sugerido inicialmente por Kanner, o conceito “mães frigorífico” e mais tarde defendido por Bruno Bettelheim e os seus colegas, os psicólogos viam o autismo sob o prisma freudiano, ou seja, como uma síndrome de alteração do ego, que era resultado de uma rejeição inconsciente dos pais. Bettelheim e os seus colegas indicavam psicoterapia para os pais e para os indivíduos que apresentavam autismo, porém em vez de observarem evoluções, apenas observaram o aumento do sofrimento por parte dos pais e a permanência dos comportamentos caraterísticos do autismo nas crianças (Stelzer, 2010).

No ano de 1979, um estudo, realizado por Wing e Gould, revelou que existiam crianças com caraterísticas de autismo que não podiam ser enquadradas no diagnóstico realizado por Asperger. Assim, identificaram como principais dificuldades a comunicação, a socialização e a imaginação, desta forma os autores conseguiram criar a designação de Espetro do Autismo (Hewiit, 2006).

Em 1988, Wing e Gould apresentaram uma descrição dos comprometimentos nas principais áreas do desenvolvimento. Essa descrição foi intitulada de tríade de Wing e é caraterizada por um défice acentuado em três principais domínios: na comunicação, ou seja, alterações de compreensão e utilização da comunicação verbal e não-verbal, na interação social, ou seja, indiferença, isolamento, interação desadequada e no comportamento, ou seja, redução da capacidade imaginativa, comportamentos ritualistas e obsessivos, rigidez do pensamento e comportamento (Mestrinho, 2018).

Atualmente, o autismo não é definido como psicose infantil (Rutter, 1972, referido por Morais, 2012), mas sim como uma perturbação global do desenvolvimento que afeta o modo como a criança aprende e vê o mundo à sua volta (Siegel, 2008).

Definição da Perturbação do Espetro do Autismo

Segundo a American Psychiatric Association (2013), a Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) é uma perturbação neurodesenvolvimental, caraterizada por défices na comunicação e interação social como na reciprocidade

socio-emocional, em comportamentos comunicativos não-verbais que são utilizados na interação social, no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações. É também caracterizada por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, tais como estereotípias motoras, adesão inflexível a rotinas, interesses fixos muitíssimo restritos que são anormais em intensidade e foco, híper ou hiporeatividade sensorial. Os sintomas estão presentes no período inicial de desenvolvimento e causam prejuízo, que é mais significativo nas áreas social e ocupacional. A PEA é uma perturbação crónica do desenvolvimento que varia de indivíduo para indivíduo e pode alterar-se em função da idade e da perda ou aquisição de competências (APA, 2013).

É considerada um distúrbio grave, precoce e permanente do neurodesenvolvimento e afeta diferentes áreas. É notável as incapacidades, ao nível da comunicação e da interação social, e na capacidade de as crianças usarem a imaginação. Tudo isto influencia as habilidades das mesmas para terem um pensamento flexível na aceitação das mudanças e rotinas, o que faz com que apresentem comportamentos específicos e estereotipados. Assim, a PEA é organizada por incapacidades que revelam as dificuldades existentes nas áreas da comunicação, interação social e comportamento e imaginação (Pereira, 2008).

A American Psychiatric Association (2013) designa que a PEA é um síndrome neuro-comportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central, que afetam o normal desenvolvimento da criança. As mesmas persistem ao longo de toda a vida. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida.

Investigações concluem que a PEA tem uma maior prevalência em rapazes (Soares et al., 2000). Dados confirmam que existem 2 a 7 indivíduos com autismo em cada 1000, em que 1/10 desses apresenta um grau grave de PEA (Cavaco, 2009). Em Portugal a prevalência de crianças com PEA em idade escolar é de 9,2 em Portugal Continental e de 15,6 nos Açores, por cada 10000 crianças. No norte do país apresenta menos expressividade, sendo 0,92 por cada 1000 crianças, enquanto no centro, sul e Açores apresenta mais expressividade, sendo 1,15 por cada 1000 crianças (Costa, 2018).

Segundo Oliveira et al., (2007), a prevalência do autismo tem vindo a

aumentar nos últimos anos. Este aumento pode estar relacionado com uma maior consciencialização por parte da população em geral sobre a perturbação, o que faz com que exista um maior número de diagnósticos realizados, devido à ampliação de critérios de diagnóstico e à existência de profissionais mais preparados para os realizar.

No Espetro do Autismo estão incluídos a perturbação autística, a síndrome de Asperger, a perturbação de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (Ozonoff et al., 2003).

Características da Perturbação do Espetro do Autismo

As crianças com PEA revelam características que podem ser surpreendentes e outras que podem ser um motivo de preocupação. Sabe-se que não é possível detetar a PEA antes do nascimento, por isso é de grande importância estar atento a sinais que podem surgir durante a primeira infância.

Segundo Fuentes et al. (2011), o autismo é uma perturbação neuropsiquiátrica que procede de disfunções multifatoriais no desenvolvimento do sistema nervoso central. É uma perturbação global do desenvolvimento que se torna visível ao longo dos primeiros três anos de vida, expressando-se de várias formas durante a vida do indivíduo (Barthélemy et al., 2000).

A Federação Portuguesa de Autismo, defende que não existindo marcador biológico específico para identificar a PEA, a mesma deverá ser caracterizada pelos comportamentos que são clinicamente visíveis (Mestrinho, 2018).

Os indivíduos com PEA apresentam como principais características a dificuldade no relacionamento interpessoal e social, associado a problemas na comunicação verbal e não-verbal, algo que será visível nos seus comportamentos. Apresentam também movimentos repetidos, atividades repetidas e monótonas, apenas de acordo com os seus interesses e torna-se visível o aumento do stress quando as rotinas são alteradas (Cordeiro, 2014, referido por Morais, 2017). As características da PEA variam em função do nível de desenvolvimento e da idade do indivíduo. 20% dos pais descrevem que a criança teve um desenvolvimento

relativamente normal durante os primeiros anos de vida (Lima, 2012). Por outro lado, Deutsch (2011) descreve que vários pais de crianças com PEA referem que existiu uma perda ou uma regressão significativa no desenvolvimento da linguagem dos seus filhos entre os 15 e os 24 meses de idade.

Segundo Steyn e Le Couteur, referidos por Caldéron (2012), o autismo tem principalmente três características: a primeira vai ao encontro das dificuldades de interação social, ou seja, as crianças demonstram pouco interesse pelos seus pares e mostram poucas expressões faciais e pouco ou nenhum contato visual; a segunda vai ao encontro do atraso na expressão e compreensão da linguagem, ou seja, utilizam palavras sem sentido, ecolália (repetição automática de palavras e/ou frases realizadas por outrem) e linguagem estereotipada; a terceira vai ao encontro dos comportamentos e interesses estereotipados, ou seja, interesses que não são comuns e são limitados pela preferência por objetos pouco comuns e pela adesão a rituais não funcionais.

Na PEA são muito utilizados os órgãos sensoriais de uma forma muito especial, o que por vezes faz com que pensem que as crianças são surdas ou sofrem de divergências visuais, pois, por vezes apresentam estrabismo divergente ou convergente (Morais, 2012).

Segundo Siegel (2008) e Lima (2012), as crianças com PEA apresentam comportamentos estereotipados e rígidos, maneirismos motores estereotipados e repetitivos, interesses restritos que são repetitivos e estereotipados, rituais compulsivos, hiperatividade ou muita passividade, comportamentos auto e hétero-agressivos, choros e risos descontextualizados, necessidade de se autoestimular, resistência à mudança, dificuldades em expressar as suas necessidades, alheamento, dificuldades na compreensão e na comunicação expressiva, recorrendo à ecolália e ao discurso na segunda e terceira pessoa, linguagem idiossincrática ou rebuscada, ou seja, utilizam significados próprios, e híper e hiporeatividade. Apresentam também alterações no sono/vigília, singularidade do padrão alimentar, dificuldade em decodificar expressões ou emoções, sejam elas do próprio ou de outrem, limitação extrema na capacidade de se envolver em convívios sociais que impliquem a interação com outros, input sensorial, dificuldades na imaginação, dificuldades em compreender/perceber a tarefa como

um todo, dificuldades de concentração/atenção, generalização, abstração e simbolismo.

Pereira (2005), defende que os indivíduos com PEA sofrem de anomalias na interação social recíproca e as mesmas podem ser visíveis em pelo menos dois dos cinco sintomas:

1. Falta de capacidade para usar o olhar, a expressão facial, a expressão gestual e corporal de forma adequada nessas interações;
2. Falta de capacidade para estabelecer relações com os pares que implique uma partilha de interesses, atividades e emoções;
3. Rara procura de conforto e afeto por outros em caso de ansiedade, desconforto ou sofrimento;
4. Falta de procura espontânea por outros para partilha de alegrias, interesses ou de sucessos;
5. Falta de reciprocidade social e emocional que é visível por respostas perturbadas, anormais e descontextualizadas às emoções dos outros, ou falta de modulação do comportamento em função do contexto.

Estes indivíduos apresentam ainda problemas de comunicação que são visíveis em pelo menos um dos seguintes sintomas (Pereira, 2005):

1. Atraso ou carência total do desenvolvimento da articulação, que não é acompanhada por outras formas de comunicação alternativa, seja ela gestual ou mímica;
2. Incapacidade para realizar jogo espontâneo de faz-de-conta ou algum jogo social imitativo;
3. Falta de capacidade para iniciar e/ou manter uma conversa, e dificuldade no pegar a vez;
4. Uso de uma linguagem estereotipada e repetitiva, com uso de linguagem idiossincrática das palavras e frases.

É também visível que os indivíduos com PEA apresentam um comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, o que se demonstra em pelo menos um dos quatro seguintes sintomas (Pereira, 2005):

1. Uma obsessiva ocupação por um ou vários interesses estereotipados e limitados;
2. Hábitos compulsivos e rituais específicos que não são funcionais;
3. Atividades motoras estereotipadas e repetitivas;
4. Preocupação perseverante e não funcional com partes de objetos, elementos ou peças de um jogo.

Por fim, as crianças com PEA sentem que a realidade é uma confusão de ações, de pessoas, lugares, sons, e imagens que interagem, sem limites definidos, ordem ou significados (Federação Portuguesa de Autismo).

Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo

Segundo Oliveira (2009), o diagnóstico da PEA em crianças e jovens pode ser realizado através da observação, utilizando questionários apropriados e ferramentas de avaliação específicas. O diagnóstico precoce e a intervenção precoce adequada, fazem com que os resultados sejam melhores e sejam melhores a nível de funcionamento para as crianças com PEA.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), a PEA é classificada de acordo com dois domínios de sintomas, os défices de comunicação social e os padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos (ver Tabela 1.1).

Tabela 1.1 - Critérios de Diagnóstico segundo o DSM-V (APA, 2013)

A. Défices persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos:	B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, manifestados por, pelo menos, dois dos seguintes:
1. Défice na reciprocidade social e emocional	1. Movimentos motores, uso de objetos ou discurso estereotipado ou repetitivo
2. Défice nos comportamentos de comunicação não-verbal utilizados para interação social	2. Resistência à mudança, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal
3. Défice em desenvolver, manter e compreender relacionamentos	3. Interesses altamente restritos, com intensidade ou foco anormal
	4. Hiper ou hiporeatividade a estímulos sensoriais ou interesse invulgar em aspetos sensoriais do ambiente
C. Os sintomas devem estar presentes no início do desenvolvimento da criança (podem não se manifestar plenamente até às exigências sociais excederem as limitações das capacidades, ou podem estar “mascarados” por estratégias aprendidas mais tarde.)	
D. Os sintomas causam um prejuízo clinicamente significativo a nível social, ocupacional ou noutras áreas importantes do funcionamento atual.	
E. Estas perturbações não são melhor explicadas por incapacidade intelectual e a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento.	

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), existem três níveis de gravidade na PEA: o nível 3 que é caracterizado pelo facto de a criança necessitar de suporte muito substancial, o nível 2 onde a criança necessita de suporte substancial e o nível 1 em que o suporte que é prestado à criança é mais básico. Estes níveis diferem na comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos (ver Tabela 1.2).

Tabela 1. 2 - Níveis de gravidade para a PEA segundo o DSM-V (APA, 2013)

<i>Nível de Gravidade</i>	<i>Comunicação Social</i>	<i>Comportamentos repetitivos e interesses restritos</i>
<i>Nível 1</i>	Défices na comunicação social, verbal e não-verbal	Rituais ou rotinas e comportamentos repetitivos causam interferência significativa no funcionamento num ou mais contextos
	Respostas sociais atípicas, inconvenientes ou descontextualizadas	Resiste quando há a tentativa de interromper os rituais ou rotinas e comportamentos repetitivos ou quando é redirecionado de focos de fascínio
	Pouco interesse na interação social	
<i>Nível 2</i>	Marcados défices nas competências de comunicação verbal e não-verbal	Rotinas fixas e comportamentos repetitivos e/ou preocupações ou interesses fixos que interferem com o funcionamento normal em diferentes contextos
	Dificuldades sociais evidentes, mesmo com acompanhamento ou apoio	Ansiedade ou frustração quando as rotinas fixas e comportamentos repetitivos são interrompidos
	Iniciação e interação social limitada ou uma resposta reduzida ou atípica à iniciativa dos outros	Dificuldade em redirecionar focos de fascínio
<i>Nível 3</i>	Défices graves nas competências da comunicação verbal e não-verbal causam graves disfunções	Preocupações, rotinas fixas e/ou comportamentos repetitivos que interferem significativamente na sua vida

	Limitações graves na iniciação da interação social e respostas sociais mínimas aos outros	Ansiedade significativa quando as rotinas são interrompidas
		Muita dificuldade para redirecionar determinados interesses ou volta a eles rapidamente

Etiologia

Segundo Marques (2012), as causas do autismo ainda são desconhecidas, embora se pense que a origem do mesmo se deve a anomalias em alguma parte do cérebro. O autismo também pode ter origem genética e pode ter origem em factos ocorridos durante a gestação ou durante o parto. Destacam-se então as abordagens biológica, psicológica e psicogenética:

A teoria biológica defende que a perturbação do espectro do autismo é resultado de uma perturbação em áreas do sistema nervoso central que afetam o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de estabelecer relações sociais e a linguagem. Esta teoria associa a PEA com vários distúrbios biológicos, tais como, a paralisia cerebral, a rubéola pré-natal, a toxoplasmose, infeções por citomegalovírus, a encefalopatia, a esclerose tuberculosa, a meningite, a hemorragia cerebral, a fenilcetonúria e vários tipos de epilepsia (Marques, 2000).

Segundo Marques (2000), os estudos neurológicos apontam que a PEA pode ser atribuída a malformações cerebrais, neste caso, um defeito congénito no sistema nervoso central que apresenta efeitos permanentes e imediatos nas áreas sócio emocionais. A PEA pode ser provocada por um desenvolvimento anormal do cérebro que tem início no nascimento, mas apenas se manifesta no início do desenvolvimento da linguagem.

A teoria psicológica defende que na PEA é notável a primazia das características cognitivas. Estas sobrepõem-se aos sintomas afetivos e emocionais. Assim, os indivíduos com PEA não têm capacidades para extrair regras, para estruturar experiências nos domínios verbal ou não-verbal, algo que é notório no seu comportamento, pois, apresentam dificuldades em realizar tarefas orientadas por leis complexas, tais como, a linguagem e a interação social (Pereira, 1999).

Dentro desta teoria surgiram outras teorias para explicar as causas da PEA, sendo elas a teoria da mente, a função executiva e a teoria da coerência central.

Segundo Baron-Cohen (2009), teoria da mente significa a capacidade para dar estados mentais a outros indivíduos e para prever o comportamento desses indivíduos em função disso, ou seja, os indivíduos com PEA podem ter incapacidade de deduzir os seus estados mentais e os de outras pessoas, de se colocar no lugar do outro, de imaginar o que sente e o que pensa. Essa dificuldade faz com que exista também uma dificuldade de autoconsciência, o que leva a uma grande alteração ao nível das relações interpessoais.

A função executiva, segundo Marques (2000), é um conjunto de operações cognitivas que são elaboradas no córtex pré-frontal quando é preparada uma resposta. Indivíduos com PEA apresentam dificuldades nesta função, o que faz com que sejam persistentes, inflexíveis e impulsivos. Os mesmos focam a sua atenção nos detalhes, impedindo que observem a imagem na globalidade (Bosa, 2006).

A teoria da coerência central defende que existem diferenças no sistema de processamento de informação em indivíduos com PEA, as mesmas são caracterizadas pela dificuldade na integração de informações para criar uma imagem coerente e global. Os indivíduos com PEA não processando de forma normal as informações, têm dificuldades em dar sentido às situações e acontecimentos de acordo com o contexto (Happé & Frith, 1995).

Por fim, a teoria psicogenética foi uma das mais abordadas no início dos estudos sobre a PEA, baseando-se nas teorias psicanalíticas. A mesma defende que a PEA era uma consequência de uma má interação entre a mãe e o bebê, ou seja, existia rejeição emocional, o que fazia com que a criança com PEA se isolasse e surgisse um quadro de clínico de PEA. A meados da década de setenta do século XX começaram a surgir diferentes estudos que puseram em causa a credibilidade desta teoria. Ao mesmo tempo outros estudos sugeriam que a PEA tinha uma origem neurológica, ou seja, uma teoria orgânica que defende que a PEA ocorre associada a uma diversidade de distúrbios biológicos (Cavaco, 2010; Filipe, 2012; Lima e Levy, 2012).

Síndromes associados ao quadro de PEA

Muitos indivíduos com PEA apresentam algumas comorbilidades

associadas à perturbação. Estas, podem ter um impacto negativo na sua funcionalidade e qualidade de vida.

Segundo a American Psychiatric Association (2013), muitos indivíduos com PEA também apresentam comprometimento ao nível intelectual e/ou da linguagem, défices motores, tais como, marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais, tais como, caminhar na ponta dos pés. Também podem apresentar por vezes autoagressividade, como por exemplo bater com a cabeça ou morder o punho, e comportamentos disruptivos ou desafiadores. Indivíduos com PEA têm tendência para apresentar ansiedade e depressão.

Dentro das dificuldades específicas de aprendizagem apresentam dificuldades de leitura, escrita e aritmética, e perturbação do desenvolvimento de coordenação. É notável que apresentam com bastante frequência perturbação do sono, perturbação alimentar do tipo restritivo/evitativo e preferências alimentares extremas.

Outra perturbação que pode estar associada à PEA é a perturbação da hiperatividade e défice de atenção, ou seja, a falta de atenção e a impulsividade irão prejudicar o desempenho das atividades diárias dos estudantes com PEA (Lima, Garcia & Gouveia, 2012).

Alguns estudos realizados com indivíduos com PEA concluíram que 75% dos mesmos eram intelectualmente incapacitados e que metade apresentava um QI que correspondia a deficiência mental ligeira a moderada e a outra metade correspondia a uma deficiência mental grave a profunda (Baird, Simonoff, Pickles, Chandler, et al., 2006; Saitoh, Karns & Courchesne, 2001).

Sinais de alarme em PEA

As crianças com PEA apresentam características da perturbação desde o nascimento. Muitas vezes é referida como estranha, pois, raramente chora, não reage à companhia da mãe e não necessita de estimulação (Pereira, 2005). Assim, surgem sinais de alarme que devem ser tidos em conta para que o diagnóstico e a intervenção sejam realizados precocemente. Segundo Morais (2012) e Viveiros (2011), os sinais de alarme são os seguintes:

- Dos 0 aos 6 meses a criança é indiferente à ausência ou presença da mãe, não responde aos sorrisos, reage de forma exagerada aos sons e as vocalizações iniciais podem não surgir ou podem estar atrasadas.
- Dos 6 aos 12 meses a criança recusa comer alimentos sólidos, apresenta dificuldades em sentar-se e gatinhar, não é afetuosa, em pé, é uma criança hipertônica ou hipotônica. Não apresenta ter medo de pessoas estranhas, não bate palmas, apresenta dificuldades em articular palavras simples e não olha e nem aponta para objetos.
- Dos 2 aos 3 anos a criança mostra interesse por áreas específicas, observa de forma muito próxima objetos que estejam em movimento, observa constantemente e repetitivamente os próprios dedos, apresenta pouco ou nenhum interesse por brinquedos e mexe nos mesmo de forma estranha. Apresenta imaginação pouco desenvolvida ou ausente, não apresenta interesse pelo contato interpessoal e quando quer algo move a mão da outra pessoa e usa-a para alcançar o objeto que quer.
- Dos 6 anos à adolescência a criança apresenta um relacionamento social problemático e uma linguagem limitada. Apresenta melhoria das respostas aos estímulos sensoriais. Apresenta também dificuldades de abstração, envolvimento emocional inexistente, afetividade ausente, distância emocional, comunicação desconexa e irrelevante e impulsividade e pouco autocontrole.

Perturbação do Espectro do Autismo e Educação Inclusiva

O papel dos professores e educadores de infância

Tendo em conta que as crianças com PEA frequentam a escola e sabendo que é lá que passam a maior parte do seu tempo, é importante ter estratégias e saber como trabalhar e lidar com elas em sala de aula. Os primeiros anos de vida são decisivos tanto para o desenvolvimento, bem como intelectual, social e afetivo da criança. Também são decisivos para a construção da sua personalidade e

possibilita o início do seu processo de socialização e individualização (Morais, 2017).

Segundo Correia e Serrano (2000), a escolarização fomenta as relações afetivas com outras crianças e desenvolve a formação pessoal. Assim, o jardim de infância tem como objetivos o desenvolvimento de competências físicas, sociais, emocionais e cognitivas, sempre através de estratégias específicas e adequadas a cada criança (Morais, 2017). É então fundamental que as crianças com NEE frequentem o jardim de infância, de modo que seja promovida a intervenção precoce. Nielsen (1999), afirma que as crianças com NEE apresentam as mesmas necessidades que as crianças do ensino regular, sendo essencial a interação entre todas as crianças e o apoio dos pais, educadores e amigos, para que a criança com NEE cresça de forma saudável ao nível emocional e social.

Assim, o educador tem o papel essencial e determinante de receber as crianças, estabelecer o primeiro contato com as mesmas, efetivar ou não a inclusão dentro da sala de aula e criar bom ambiente com o grupo e dentro do grupo. Deve também criar um ambiente psicológico saudável e agradável na sala de aula, de forma que sejam transmitidos sentimentos positivos e de afeto. Deve criar um ambiente harmonioso, favorável e incentivante à descoberta e à curiosidade (Morais, 2017). Segundo Nielsen (1999), é importante evitar a transmissão de atitudes negativas, tais como, sofrimento, infelicidade, rotulações (o doente e o deformado), para não provocar uma baixa autoestima nos alunos com perturbações, isto se existir algum aluno com perturbações na sala de aula.

Morais (2017) afirma que o papel do educador também é facilitador, o educador deve preparar todas as crianças do grupo antes de introduzir a criança com PEA no mesmo. Essa preparação irá fazer com que as crianças conheçam um pouco melhor a criança com PEA, irá fazer com que ultrapassem os seus medos e concepções erradas e irá permitir que tenham consciência dos pontos fortes e limitações dessa criança e irá permitir que compreendam os problemas da mesma para puderem encorajá-la e apoiá-la da melhor forma.

A aprendizagem cooperativa, a interação em grupo e a preocupação com sucesso escolar do grupo por parte dos educadores e restante comunidade escolar,

irá possibilitar às crianças que demonstrem reconhecimento e irá possibilitar que as mesmas sejam capazes de encorajar e apoiar as crianças com NEE (Nielsen, 1999). A inclusão da criança com NEE na sala de aula deve ser realizada com consciência e, neste caso, o educador deve em conjunto com os outros educadores, pais e diretor ter um suporte pedagógico que seja sólido, incluindo todas as crianças, fazendo assim com que todas as pessoas envolvidas assimilem a situação e conheçam as metodologias que são usadas (Morais, 2017).

O educador deve estar preparado para lidar com situações mais desafiantes no dia-a-dia, incluindo a educação com crianças com PEA. Assim sendo, o jardim de infância e o educador, devem pôr em prática ferramentas que sejam adaptadas, de modo que possam oferecer um ensino de qualidade, sustentado e inclusivo. O educador para isso deve desenvolver metodologias que sejam diversificadas e flexíveis (Morais, 2017). Segundo Moutinho et al. (2010), as crianças que apresentam dificuldades de comportamento e socialização são, de forma geral, vistas como crianças excêntricas e bizarras pelas outras crianças, o que faz com que o trabalho do educador seja mais difícil e mais complexo.

Santos (2008), afirma que o desenvolvimento da aprendizagem na criança com PEA é lento e gradativo, o que torna o trabalho do educador e do professor ainda mais desafiante. É também o professor de ensino regular que tem a seu cargo o aluno com NEE na sala de aula. O professor deve então desenvolver o seu trabalho articulando-o com a família, professor de educação especial, direção pedagógica e outros profissionais e serviços (Morais, 2017). Segundo Lima (2015), dessa forma será possível realizar adequações curriculares que tenham como objetivo a inclusão do aluno com NEE e tentem proporcionar os apoios necessários para que essa criança tenha uma participação ativa na sala de aula.

Assim, o professor deve ainda proporcionar um ambiente calmo dentro da sala de aula, deve garantir que a estrutura da sala de aula seja adequada e que o aluno com NEE compreenda o que se espera dele, deve também modificar as tarefas e tirar partido das capacidades do aluno e consolidar as suas aprendizagens e competências. Deve assim, orientar a atenção do aluno individualmente em vez de se basear nas instruções que são dadas à turma, registar e monitorizar os progressos do mesmo (Lima, 2015). Segundo Moraes (2012), o professor deve

também ensinar ao aluno como é que ele deve lidar com o stress e a sobrecarga, e deve ensinar o mesmo a reagir em situações sociais.

O objetivo está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha, neste modelo educacional. Assim, é possível para o professor se centrar nas áreas fortes dos alunos com PEA, tais como, processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, o que irá implicar uma adaptação a diferentes níveis de funcionamento e às suas necessidades individuais (Catrola, 2010).

Segundo Karen Williams (1998), referido por Morais (2012), os professores e os profissionais que trabalham com crianças com NEE devem fornecer estrutura externa, organização e estabilidade que falta nessas crianças. A utilização de estratégias e técnicas didáticas e criativas é de grande importância, pois, pode facilitar o sucesso académico e ajudar estas crianças a se sentirem menos sobrecarregadas com as tarefas do dia-a-dia e a se sentirem mais próximas dos colegas.

Por fim, os educadores e os professores devem adequar a sua linguagem e a sua comunicação a cada criança, incluindo as que apresentam PEA. Devem também potenciar a sua sensibilidade, serenidade, aptidões e também conhecimentos pedagógicos e científicos para saberem como devem incluir todas as crianças no grupo, visto que é através da socialização que as crianças desenvolvem e aprendem. Tudo isto deve ser realizado para que a inclusão da criança com PEA seja benéfica para todas as crianças, mas principalmente para ela mesma.

Inclusão

Os indivíduos portadores de deficiência até aos anos 60 eram colocados em casa e não estavam misturados na comunidade, ou seja, eram colocados de parte e não tinham qualquer estrutura de apoio para os ajudar (Kauffman & Lopes, 2007). A partir de abril de 1974, em Portugal, começou-se a desenvolver a educação especial, isto é, a fase de integração. Isto aconteceu quando as escolas de ensino regular perceberam que ao juntar os dois tipos de alunos, ou seja, os “normais” e os com NEE, era algo vantajoso para ambos os alunos (Kauffman &

Lopes, 2007).

Correia et al. (2003), afirma que só no final dos anos 80, inícios dos anos 90, é que se aperceberam que o movimento de integração estava errado, pois, a criança é que tinha que se adaptar à escola e não o inverso, começando assim a se falar de inclusão. A inclusão tem como objetivo levar o aluno com NEE às classes regulares onde recebe todo o apoio adequado às suas características e necessidades. Segundo a UNESCO (2005), a inclusão é uma forma dinâmica de responder de forma positiva à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças de cada um individualmente e não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.

Pinto (2015) afirma que a inclusão tem como ponto de partida o princípio de uma escola para todos sem exceção, que não depende das condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas e emocionais. Deve incluir todas as crianças com deficiências, sobredotadas, de minorias linguísticas, étnicas ou até culturais, crianças de rua e crianças de grupos desfavorecidos ou marginais.

A inclusão é um processo que vai surgindo de forma gradual, com avanços e retrocessos, devido à mentalidade das pessoas e da sociedade em geral, verificando-se ao longo dos tempos que se tem desenvolvido uma maior aceitação da deficiência, surgindo um interesse e preocupação crescentes pela educação desta população (Magalhães, 2017, p.5).

Pinto (2015) refere que a inclusão é a possibilidade de todas as crianças, incluindo as que apresentam necessidades educativas específicas, de frequentarem a escola regular e poderem ser atendidas nas classes regulares, desfrutando assim, do apoio aos serviços de educação especial.

A inclusão é, portanto, um processo que implica mutabilidade, é dinâmico e constante. Não se confina a fixar e a atingir objetivos. Deve ser vista como uma constante busca pela forma mais adequada de responder às diversidades, de aprender a convivência com a diferença e aprender com essa diferença (Pinto, 2015). A inclusão tem como objetivo o sucesso, ao contrário da integração que tinha como objetivo o acesso, na medida em que na problemática da educação dos alunos com NEE o que é mais visível é o facto de transformar a sala de aula de ensino regular num bom ambiente para ensinar e não no melhor local para

aprender (Ferreira, 2007).

Assim, segundo Lopes, Mota, Veloso e Teixeira (2017), a inclusão é como um processo dinâmico e não como um estado; como ponto numa trajetória e não uma classificação burocrática; como interseção de desigualdades diversas e de assimetrias diferentes na produção, distribuição e apropriação de recursos; como uma continuação de situações e não como designação homogênea; como condição que interliga uma posição objetiva nas condições de existência. Mas, também, como sentimento, percepção e representação de identidade; como atributo reconhecível pelos outros; mas, de forma igual, como condição de produção de autonomia e de sentido de legitimidade do lugar no mundo; também como um conjunto de disposições duráveis e estruturadas, mobilizadas em contextos plurais, ativadas no corpo e na consciência, mais precisamente entre ambas; e como um conjunto de recursos partilhável, transmissível, socializável, mediado por práticas e discursos pedagógicos, passível de multiplicação no decurso da interação.

A Declaração de Salamanca (1994) veio redefinir o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), considerando as crianças com NEE todas as que apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A mesma veio definir o princípio fundamental das escolas inclusivas, declarando que todos os alunos devem ser educados num meio escolar, menos restrito possível, independentemente das suas incapacidades.

Escola Inclusiva

A escola é um lugar e um espaço que foi concebido para serem aí desenvolvidas práticas educativas, para ser promovido o conhecimento e para ser fomentada a socialização entre todos os indivíduos que fazem parte da mesma.

A educação inclusiva parte do pressuposto que todos os alunos estão na escola para aprender, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades complexas que alguns alunos possam mostrar e às quais cabe à escola adaptar-se (Silva, 2009).

Segundo Andrade (2013), as escolas devem reconhecer e satisfazer as

necessidades intrínsecas dos seus alunos, adaptando-se aos seus estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir a todos um elevado nível de formação, utilizando uma boa organização escolar, currículos adequados, estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos variados e de uma cooperação coesa com as comunidades onde essas mesmas escolas estão inseridas. As mesmas assentam em sete princípios importantes, sendo eles o sentido de comunidade, a liderança, a colaboração e cooperação, a flexibilidade curricular, a formação do pessoal docente e não docente, os serviços de educação especial e os apoios educativos (Correia, 2003).

As escolas inclusivas podem ser apelidadas de “escolas compreensivas” ou “escolas eficazes”, onde se recorre à constante procura de novas estratégias, que respeitam as incapacidades, culturas, línguas ou religiões diferentes (Arnáiz Sánchez, 1996, referido por Pinto, 2015). Nas escolas e aulas inclusivas, dá-se maior ênfase à construção de uma comunidade escolar em que todos, sem exceção, são chamados a participar: pais, professores, alunos e sociedade em geral. As mesmas apresentam vantagens que se baseiam na capacidade que têm de proporcionar não só apoio académico, mas também, apoio social (Pinto, 2015).

A educação inclusiva tem como objetivo abrir a escola a todos, proporcionar as mesmas oportunidades a todos, independentemente das suas diferenças e promover o apoio às aprendizagens individuais, dando resposta às necessidades de cada um (Andrade, 2013). Segundo Sanches e Teodoro (2006), nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda e essa ajuda recebe-se na sala, na turma. As implementações de situações de aprendizagem separadas para alunos com necessidades educativas específicas não asseguram, as interações sociais importantes e fundamentais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, reduzindo as oportunidades de desenvolvimento das competências académicas e sociais desses alunos.

Seabra (2016) coloca a possibilidade de uma educação pautada pela equidade e pela diversificação, em que seja reconhecida como fator de legitimação social da escola e a diversificação seja entendida como uma diversidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade, algo que acontece quando o currículo é entendido como um projeto aberto à diversidade de cada

aluno, e não como um caminho homogéneo para todos.

O percurso da escola inclusiva, tem sido um processo realizado com muita cautela, pois, levanta um conjunto de aspetos que fazem com que existam a necessidade de serem realizadas reestruturações na mesma, ou seja, reestruturação das atitudes dos profissionais de educação e dos pais, e reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos (Correia, 2003). O mesmo autor defende que a inclusão consiste na inserção do aluno com NEE na sala de ensino regular onde deve receber todos os serviços educativos e o apoio apropriado às suas características e necessidades (Correia, 2003).

Segundo Rebelo (2011), os professores apontam como facilitadores que levam à promoção da escola inclusiva, cinco fatores: uma boa organização escolar, uma adequada formação contínua dos docentes, a existência de recursos humanos e materiais disponíveis no ensino regular e a melhoria das infraestruturas das escolas. Assim, as escolas de ensino regular conseguem funcionar com eficácia no combate das atitudes discriminatórias e no combate a preconceitos, permitindo dessa forma o surgimento de sociedades que sejam mais abertas e solidárias e permitindo a promoção de uma educação mais eficaz para todos (Unesco, 1994).

Decreto-Lei 54/2018

O vigésimo primeiro governo português apresentou uma das propostas para aposta na escola inclusiva, o Decreto-Lei 54/2018. Este DL defende que “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei 54/2018, p.1).

Este DL defende também que é o “direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Decreto-Lei 54/2018, p.1).

Este DL tem como objetivo cada escola reconhecer a mais-valia existente

na convivência dos alunos na sua diversidade, encontrando assim formas de os mesmos se relacionarem com essas diferenças. Para tal ser concretizado, é necessário que alguns processos de ensino sejam adequados, tendo em conta a individualidade de cada aluno (Decreto-Lei 54/2018).

Portanto, as escolas devem mobilizar um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, recursos humanos, recursos organizacionais e recursos específicos existentes na comunidade, a fim de responder a todos e a cada um dos alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação. Segundo o DL 54/2018 dividem-se em recursos específicos humanos tais como docentes de educação especial; acompanhamento por técnicos especializados; assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica); e recursos organizacionais tais como a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; o centro de apoio à aprendizagem; escolas de referência no domínio da visão; escolas de referência para a educação bilingue; escolas de referência para a intervenção precoce na infância; centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

A comunidade deve ainda ter a seu dispor: equipas locais de intervenção precoce (ELI); equipas de saúde escolar dos ACES/ULS; comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ); centros de recursos para a inclusão (CRI); instituições da comunidade (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, serviços do emprego e formação profissional, serviços da administração local); estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

Capítulo II – Estudo Empírico

Neste capítulo apresento o enquadramento metodológico deste estudo. Nomeadamente, o design de investigação, com as questões de pesquisa, objetivos geral e específicos, os participantes, a recolha e análise de dados e os princípios éticos.

Design de investigação

Este estudo é de natureza qualitativa em que será feita uma abordagem interpretativa dos dados descritos. Segundo Pacheco (1995), a escolha da metodologia de investigação deve ser realizada em função da natureza da problemática em estudo. Assim, o objetivo principal desta abordagem é o de compreender, de forma global, as situações, as experiências e os significados das ações e perceções dos indivíduos através do seu esclarecimento e descrição (Bogdan & Biklen, 1994).

Para tal ser concretizado, foram colocadas algumas questões de pesquisa:

- Qual a implicação de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na aprendizagem dentro da sala de aula?
- Que dificuldades os professores/educadores de infância sentem no planeamento das suas aulas?
- Que dificuldades os professores/educadores de infância sentem dentro da sala de aula?
- Que estratégias os professores/educadores de infância utilizam para lidar com a criança com Perturbação do Espectro do Autismo dentro da sala de aula?
- Como decorre a inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo dentro da sala de aula?

De acordo com as questões acima colocadas, foram delineados um objetivo geral e cinco objetivos específicos:

Objetivo geral: Conhecer as dificuldades sentidas pelos professores/educadores de infância no planeamento das aulas/atividades e funcionamento dentro da sala de aula/atividades.

Objetivos específicos:

- Analisar a implicação que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo têm na aprendizagem dentro da sala de aula.
- Analisar as dificuldades sentidas pelos professores/educadores de infância no planeamento das aulas.
- Conhecer as dificuldades sentidas pelos professores/educadores de infância dentro da sala de aula.
- Conhecer as estratégias utilizadas pelos professores/educadores de infância e conhecer como lidam com a criança dentro da sala de aula.
- Analisar como é realizada a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo dentro da sala de aula.

Participantes

Os participantes do estudo são professores e educadores de infância com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial que cumpriram três requisitos em simultâneo, nomeadamente: (1) ser professor ou educador de infância; (2) lecionar em turmas regulares em que estejam incluídas crianças com PEA; e (3) lecionar na ilha do Faial. A amostra inicial para a aplicação das entrevistas foi de 15 participantes, sendo que 7 eram educadores de infância (Andreia, Catarina, Cláudia, Eduardo, Laura, Leandra e Zélia, nomes fictícios) e 8 eram professores (Alice, Cristina, Dânia, Manuel, Maria, Marta, Mónica e Sónia, nomes fictícios), sendo que todos lecionavam em turmas do 1.º ciclo do ensino básico.

Recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados para atingir os objetivos

acima mencionados foram entrevistas semiestruturadas aplicadas a professores e educadores de infância com alunos com PEA na ilha do Faial, sendo estas entrevistas preferencialmente realizadas de forma presencial ou online com recurso à gravação áudio das mesmas. A entrevista é composta questões sobre os dados biográficos e experiência profissional, o conceito de PEA, o conceito de inclusão, a caracterização do funcionamento da sala de aula/atividades, formas de inclusão da criança com PEA na sala de aula/atividades, estratégias utilizadas e dificuldades sentidas e a caracterização geral da turma.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), este procedimento metodológico trata-se de uma conversa intencional de duas ou mais pessoas, em que uma comanda a mesma e tem como objetivo obter informações sobre a outra. O mesmo autor defende que as boas entrevistas são aquelas em que o entrevistado dá a sua opinião livremente e transmite pontos de vista, referindo ao longo do seu discurso um conjunto de exemplos que vêm enriquecer os detalhes (Bogdan & Biklen, 1994).

Guião da entrevista semiestruturada

O guião elaborado, que serviu para a realização das entrevistas, é constituído por sete blocos (ver Tabela 2.1).

Tabela 2. 1 – Guião da Entrevista Semiestruturada

Temática	Objetivos	Questões
Apresentação do projeto	Dados globais dos entrevistados	Idade. Instituição de ensino. Categoria Profissional. Anos de Serviço. Ciclo de Ensino.
Conceito de Perturbação do Espectro do Autismo	Compreender as perceções dos professores/educadores de infância sobre a PEA.	O que significa para si Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?
Conceito de inclusão	Compreender as perceções dos professores/educadores de infância sobre a inclusão.	O que significa para si inclusão?
Caraterísticas do funcionamento da sala de aula/atividades	Compreender as perceções dos professores/educadores de infância sobre o funcionamento na sala de aula/atividades.	Como caracteriza o funcionamento na sala de aula/atividades?
Formas de inclusão da criança com PEA na sala de aula/atividades	Identificar as formas de inclusão mais utilizadas com criança com PEA na sala de aula/atividades.	Como é realizada a inclusão da criança com PEA nas atividades realizadas em sala? Como é realizada a inclusão da criança com os colegas da sala?

Caraterísticas da aprendizagem da criança com PEA na sala de aula/atividades	Identificar as áreas fortes e fracas da aprendizagem da criança com PEA na sala de aula/atividades.	Como caracteriza a aprendizagem da criança com PEA na sala de aula/atividades?
Dificuldades sentidas no planeamento das aulas/atividades	Identificar as dificuldades dos professores/educadores de infância no planeamento das aulas/atividades.	Que dificuldades sente ao planear as suas aulas/atividades?
Dificuldades sentidas durante as aulas/atividades com criança com PEA	Identificar as dificuldades dos professores/educadores de infância na realização da aula/atividade com a criança com PEA.	Quais são os maiores obstáculos que encontra na realização da aula/atividade com a criança de PEA?
Estratégias utilizadas com a criança com PEA na sala de aula/atividades	Identificar as estratégias utilizadas pelos professores/educadores de infância para lidar com a criança com PEA em sala.	Que estratégias utiliza para lidar com a criança com PEA na sala de aula/atividades? Como lida com os seus comportamentos? Para essa criança as atividades são adaptadas? Como cativa a criança para a realização das atividades propostas?
Implicação da criança com PEA na aprendizagem da turma	Compreender as perceções dos professores/educadores de infância sobre a implicação que uma criança com PEA tem na aprendizagem geral da turma.	Como caracteriza a aprendizagem geral da turma? Existem implicações devido à criança com PEA?
Síntese da entrevista.	Síntese e agradecimentos	Quer referir algo que não lhe tenha ocorrido antes? Em síntese, o que pensa da inclusão das crianças com PEA em turmas regulares? Agradecer pela disponibilidade

O primeiro bloco refere a legitimação da entrevista, cujos objetivos foram: explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista, motivar o entrevistado, garantir a confidencialidade e solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista. O segundo bloco reporta às informações biográficas sobre os participantes. O terceiro bloco decorre das conceções dos participantes sobre a PEA e a inclusão. O quarto bloco caracteriza algumas informações pertinentes sobre o funcionamento na sala de aula/atividades, formas de inclusão da criança com PEA na sala de aula/atividades e sobre a aprendizagem dessa mesma criança. O quinto bloco refere às informações sobre as dificuldades sentidas pelos entrevistados no planeamento das atividades e em sala de aula/atividades. O sexto bloco alude às informações sobre as estratégias utilizadas pelos mesmos para lidar com a criança com PEA na sala de aula/atividades e as implicações que a mesma tem na aprendizagem geral da turma. O sétimo e último bloco sintetiza a entrevista, recolhendo mais alguns dados que o entrevistado não tinha dito antes e procede aos agradecimentos.

Análise de dados

Para proceder à análise e interpretação de dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas, realizei a técnica de análise de conteúdo, por considerar ser a mais adequada tendo em conta os objetivos desta investigação. A análise de conteúdo reflete a organização sistemática das informações e mensagens que foram recolhidas através de entrevistas, artigos de jornais, declarações políticas, atas de reuniões, entre outros, com o objetivo de aumentar a sua compreensão e facilitar a apresentação dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy, 2005).

Com a existência de vários procedimentos na realização da análise de conteúdo, no caso da investigação apresentada, tive por base as etapas propostas por Carmo e Ferreira (2008), que são: “definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um corpus; definição de categorias (que emergiram durante o processo de análise de conteúdo); definição de unidades de análise; quantificação (não obrigatória) e finalmente interpretação dos resultados obtidos” (p. 271-272).

Assim, a primeira etapa desta investigação foi o delineamento dos objetivos e elaboração do quadro de referência teórico da investigação. Esta investigação é constituída pelos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas a sete educadores de infância de várias instituições e escolas, e a oito professores do primeiro ciclo do ensino básico, da Escola Básica e Integrada da Horta (EBIH). Foram realizadas as entrevistas, onde procedi à respetiva gravação das mesmas, e de seguida foram transcritas para uma tabela síntese, tendo sido reproduzido o seu conteúdo na íntegra, sem ter sido procedido qualquer tipo de alteração.

Ética

Segundo Vilelas (2009), a ética é a ciência da moral, que rege a nossa postura e o comportamento e é um juízo filosófico sobre o que é o mais correto. Estamos perante o dilema ético, quando aparecem situações em que os direitos das pessoas e as exigências da ciência geram conflito. Dias (2010) afirma que

todas as profissões são suportadas por uma conduta de valores éticos e morais, e que então o desempenho da pessoa como investigador não se pode separar dos códigos éticos e deontológicos que conduzem o seu trabalho.

Assim, na realização das entrevistas, foi entregue a cada participante um consentimento informado, que especificava os objetivos da investigação, e que garantia a confidencialidade de toda e qualquer identificação dos indivíduos envolvidos na entrevista, validado pela comissão de ética da Universidade do Algarve (Apêndice I e II). As entrevistas aos educadores de infância e aos professores do 1.º ciclo do ensino básico foram devidamente autorizadas pelas respetivas escolas e jardins de infância (Apêndices III, IV e V).

Relativamente aos dados recolhidos foi garantida a total confidencialidade e a exclusiva utilização. Os dados recolhidos foram sujeitos a tratamento de modo a proteger a identidade dos participantes do estudo, assim como dos exemplos de alunos ao longo das entrevistas. Quando os entrevistados nomearam alunos que estavam na sua sala de aula, os mesmos foram substituídos por uma letra isolada.

Capítulo III – Análise e Discussão de Dados

Neste capítulo apresento os resultados da análise dos dados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, integrando referências teóricas e inferências resultantes dos dados, tendo em vista o estudo sobre as percepções dos educadores de infância e professores sobre a aprendizagem das crianças com PEA.

Análise de conteúdo das entrevistas

A análise do conteúdo das entrevistas baseou-se num conjunto de categorias e subcategorias, associadas a questões de referência (ver Tabela 3.1).

Tabela 3. 1 – Categorias, subcategorias e questões de referência

Categorias	Subcategorias	Questões de Referência
Conceitos	Conceito de Perturbação do Espectro do Autismo	O que significa para si Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?
	Conceito de inclusão	O que significa para si inclusão?
Inclusão Educativa em Sala de Aula / Atividades	Caraterísticas do funcionamento da sala de aula/atividades	Como caracteriza o funcionamento na sala de aula/atividades?
	Formas de inclusão da criança com PEA na sala de aula/atividades	Como é realizada a inclusão da criança com PEA nas atividades realizadas em sala? Como é realizada a inclusão da criança com os colegas da sala?
	Caraterísticas da aprendizagem da criança com PEA na sala de aula/atividades	Como caracteriza a aprendizagem da criança com PEA na sala de aula/atividades?
Dificuldades e Estratégias de Ensino e de Aprendizagem das crianças com PEA	Dificuldades sentidas no planeamento das aulas/atividades	Que dificuldades sente ao planear as suas aulas/atividades?
	Dificuldades sentidas durante as aulas/atividades com criança com PEA	Quais são os maiores obstáculos que encontra na realização da aula/atividade com a criança de PEA?
	Estratégias utilizadas com a criança com PEA na sala de aula/atividades	Que estratégias utiliza para lidar com a criança com PEA na sala de aula/atividades? Como lida com os seus comportamentos? Para essa criança as atividades são adaptadas? Como cativa a criança para a realização das atividades propostas?
	Implicação da criança com PEA na aprendizagem da turma	Como caracteriza a aprendizagem geral da turma? Existem implicações devido à criança com PEA?

As categorias profissionais dos participantes foram codificadas da seguinte forma: Educador de Infância (EI), Professor 1.º Ciclo do Ensino Básico (P1) e Professor de Educação Especial (PEE). A apresentação dos resultados está de acordo com a tabela de análise das entrevistas (Apêndice VI). É de realçar que

embora as perguntas fossem colocadas por determinada ordem, como é mostrado no guião da entrevista, o conteúdo das mesmas foi considerado no seu todo e também interpretado numa perspetiva holística.

Os participantes apresentavam um intervalo de idades entre os 27 e os 54 anos. Dos 15 entrevistados, 5 eram professores do 1.º ciclo do ensino básico (Cristina, Dânia, Marta, Mónica e Sónia), 3 eram professores de educação especial (Alice, Manuel e Maria) e 7 eram educadores de infância (Andreia, Catarina, Cláudia, Eduardo, Laura, Leandra e Zélia). Os anos de serviço variam entre 0 anos de serviço e 29 anos de serviço. O ciclo de ensino contempla o ocupacional, pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

Perturbação do Espectro do Autismo e Inclusão Educativa

Os educadores de infância e professores, das diferentes escolas, percecionam a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) associada às características referidas na literatura e a inclusão, como uma ação verdadeiramente inclusiva, distinguindo do conceito de integração.

Conceito de Perturbação do Espectro do Autismo

Os professores definiram a PEA como “uma perturbação que afeta as competências comunicacionais e de interação social e por vezes estão associadas a comportamentos repetitivos” [Mónica e Sónia, P1]; “uma perturbação relacionada com aspetos a nível cognitivo e motor. Há vários graus de PEA, pode ir de leve a muito grave” [Maria, PEE]; “uma perturbação que influencia bastante os alunos, tanto ao nível da aprendizagem, mas essencialmente ao nível do comportamento, do controlo do seu comportamento” [Dânia, P1]. Para os docentes, “significa que a nível cognitivo, existem alterações, muito ou pouco significativas, uma vez que podem ser de diversos níveis e que vão determinar o processo de aprendizagem dos alunos [Marta, P1]. Trata-se, pois, de

uma patologia que algumas crianças apresentam, têm dificuldade em se relacionar com os seus pares, e não só com os seus pares, com os adultos, vivem muito no seu mundo e têm a principal dificuldade é a socialização. Têm dificuldade em responder àquilo que se pede, seja com perguntas verbais, com estímulos, vivem um bocadinho viradas para si e para o que estão a fazer. Têm dificuldades com os outros [Cristina, P1].

Do mesmo modo, os educadores de infância entrevistados relacionam a PEA com “o comportamento, a parte da relação com a criança e o adulto e a parte da comunicação verbal” [Cláudia, EI]; “é uma perturbação ao nível do comportamento, a nível social e emocional, que começa numa criança, um jovem ou um adulto, um individuo que tenha essa perturbação numa dessas áreas ou em todas essas áreas” [Laura, EI]. Trata-se de “uma perturbação [em] que realmente as crianças vivem mais no seu mundo, há umas que nota-se que há vários graus e diferentes especificidades” [Zélia, EI]. É, assim,

um mundo gigante. Descobri que existem variantes do autismo, tais como, síndrome de asperger e a síndrome de Souttos e mais recentemente descobri que existem crianças que podem ter autismo ligeiro e conseguem ter facilidade na aquisição de conhecimentos, há outras crianças que não conseguem, é um conceito um bocadinho difícil de explicar [Andreia, EI].

Sendo a Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) uma perturbação neurodesenvolvimental, caracterizada por défices na comunicação e interação social como na reciprocidade socio-emocional, no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações (APA, 2013), é possível aferir que, de modo global, quer os professores quer os educadores referem um conjunto de características nas crianças que se ajustam à caracterização da Perturbação do Espetro do Autismo, o que revela um conhecimento dos educadores e professores sobre o conceito em análise. Contudo, as conceções dos educadores de infância surgem mais vagas e diluídas, na caracterização das crianças, do que as conceções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Conceito de Inclusão Educativa

Relativamente ao conceito de inclusão, os professores definiram como: “integrar, não excluir algo ou alguém, por ter determinadas incapacidades, sejam de qualquer tipo” [Cristina, P1]; “o processo que permite oferecer a crianças/adultos as mesmas oportunidades independentemente das suas limitações” [Sónia, P1]. De um modo geral,

tentar que outros que têm, é um bocadinho difícil de explicar. Portanto incluir é porque alguém que está extra, está fora e a inclusão é tentar abrangê-los, tentar que eles estejam também incluídos, que se relacionem e façam parte daquele grupo. A inclusão passa por incluir, por tentar interagir e conseguir que haja alguma interação naquele grupo [Marta, P1].

Numa perspectiva mais aplicada, os professores relacionam o conceito de inclusão com um trabalho em comum,

fazer com que eles consigam estar com os seus colegas da mesma idade, realizar um trabalho semelhante, o mais semelhante possível e poderem participar em todas as atividades normais, rotinas de sala de aula, tudo normal, incluí-los num grupo e estarem integrados no grupo [Dânia, P1].

Esta perspectiva mais geral é especificada pelos professores de educação especial, particularmente a professora Maria discute a inclusão em relação à integração:

fala-se muito na inclusão nos dias de hoje, mas não se pratica efetivamente a inclusão. A inclusão é tratar estes alunos com esta patologia de uma certa forma, como os outros e incluí-los nas suas turmas e fazer atividades, mesmo que sejam adaptadas a eles. É preciso também incluí-los nas rotinas dos outros, só que para se incluir é preciso dar uma resposta e criar as condições dentro de uma sala de aula, o que na maior parte das vezes não acontece. Os meninos são incluídos na sala de aula e são deixados à mercê, às vezes de um só professor e o professor sozinho com um grupo que maioritariamente não apresenta problemas específicos de aprendizagem, tem que gerir sozinho a inclusão desses miúdos. Outra coisa, fala-se muito de inclusão, mas não há verdadeiramente inclusão, há sim integração destes miúdos na turma. Eles só vão lá integrar uns determinados tempos, mas inclusão não fazem [Maria, PEE].

Esta perspectiva é reforçada pelo professor Manuel, também de educação especial, ao referir que:

Acima de tudo fazer os possíveis, porque a inclusão também é ter consciência que ao incluir deve-se ter em atenção o grau e ter consciência também que é trabalhar com ele de uma forma muito individual para que no futuro possa vir ter rotinas de atividades de vida diária, autonomia e capacidades de integrar na sociedade [Manuel, PEE].

Os educadores de infância apontam no mesmo sentido, apesar da tónica ainda ser muito de integração: “a inclusão é integrar essas crianças em turmas ditas “normais” e também dar a atenção necessária a essa criança” [Cláudia, EI]; “a inclusão é a integração da criança no grupo, a nível social aceitarem como ela é e trabalharmos de forma igual para todos mesmo apesar das especificidades que eles têm e das adaptações que nós temos que ter, nunca excluirmos a criança de nada das rotinas” [Zélia, EI].

Contudo, o conceito de inclusão surge discutido entre os educadores de

infância:

para mim a inclusão significa incluir todas as crianças, mas eu acho que por vezes a inclusão é mal feita. Ou seja, eu acho que é importante sim haver crianças com autismo ou alguma trissomia, é importante estarem no ensino regular, mas eu acho que tem de se ver quando é feita mesmo inclusão e quando não é [Laura, EI].

Segundo Pinto (2015), a inclusão tem como ponto de partida o princípio de uma escola para todos sem exceção, que não depende das condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas e emocionais. Deve incluir sim todas as crianças com deficiências, sobredotadas, de minorias linguísticas, étnicas ou até culturais, crianças de rua e crianças de grupos desfavorecidos ou marginais.

Os resultados obtidos nas entrevistas realizadas aos professores e aos educadores de infância apontam que os educadores estão menos familiarizados com o conceito de inclusão do que os professores do 1.º ciclo do ensino básico e do ensino especial. De realçar que os professores de ensino especial apresentam uma visão mais clara sobre o conceito de inclusão e a diferenciação em relação ao conceito de integração.

Inclusão Educativa em Sala de Aula/Atividades

Os entrevistados caracterizam o funcionamento da sua sala de aula/atividades, como é realizada a inclusão da criança com PEA nas tarefas realizadas em sala de aula/atividades e com os colegas da sala de aula/atividades e como caracterizam a aprendizagem da criança com PEA na sala de aula/atividades.

Funcionamento da sala de aula/atividades

Relativamente à caracterização do funcionamento da sala de aula, os professores do 1.º ciclo do ensino básico referem que: “o funcionamento da sala é realizado de forma individualizada e personalizada” [Mónica e Sónia, P1]; e que “funciona bem, mesmo assim na minha situação funciona. Há alguns momentos, mas são pontuais, no meu caso” [Dânia, P1]. Contudo, os professores de educação especial alertam para a pouca inclusão das crianças nas salas de aula das turmas regulares:

O funcionamento desta sala resultou para os professores titulares e para as turmas regulares. Porque os professores viram-se livres de uma grande carga das áreas essenciais, pois, os alunos só vão às turmas nas disciplinas de expressões que não são os professores que as dão. Ou seja, passam pouco tempo com estes miúdos e não sabem o que estão a dar. Ou sabem ou não sabem, essa responsabilidade recaiu sobre nós, professores da sala de ensino estruturado. Compreendo que facilitou a vida a eles, mas falar de inclusão e integração e eles indo lá só nas expressões é algo que não sei se resulta nalguma coisa ou não [Maria, PEE].

Relativamente à caracterização do funcionamento da sala de atividades, os educadores de infância referem que:

As atividades têm de ser sempre adaptadas. A gente quando pensa nas atividades para fazer em sala, temos de pensar sempre nos 25. Tendo autistas ou não tendo, temos de pensar, porque as crianças são todas diferentes e às vezes tens grupos mais fáceis de trabalhar e há grupos que nem tanto. E tendo autistas ou não é igual. A gente tem de ver as crianças que temos na sala e adaptar. Caso seja alguma atividade, que a gente queria trabalhar e por exemplo esteja nos nossos objetivos, ele vai ter que experimentar também. A gente tem que sempre tentar que ele faça o que os outros fazem, ou seja, tem de ver o bem para todos e eles fazem parte sempre. A gente tenta fazer o máximo [Catarina, EI].

Contudo, os educadores de infância referem alguma indefinição em relação ao diagnóstico das crianças, levando a diferentes situações de inclusão ou integração:

Eu para mim sinto-me impotente e cada vez mais tenho percebido isso, porque não é fácil no meu caso as crianças só estão a ser diagnosticadas agora uma vez que estão na sala dos 2 anos, só agora é que nós estamos a fazer o rastreio e a diagnosticar e sinto-me impotente no sentido que os meus eu acho que os meus eles estão um bocadinho, os meus não são ligeiros e se fosse ligeiro conseguia incluir mais ou menos, mas não estou a conseguir fazer isso [Laura, EI].

É notório que tanto os professores do 1.º ciclo do ensino básico e ensino especial, bem como os educadores de infância referem que o funcionamento da sala é bom, é realizado de forma individualizada e que existem apenas algumas situações pontuais que interferem no bom funcionamento, o que se entende por situações que são resolvidas e acabam por não alterar o funcionamento da sala de aula/atividades. Referem ainda que as atividades que são realizadas são adaptadas para as crianças com dificuldades, independentemente de terem PEA ou não.

Contudo, foi pública a dificuldade de alguns professores de 1.º ciclo do

ensino básico e educadores de infância de caracterizarem o funcionamento da sala de aula/atividades, limitando-se apenas a caracterizar os comportamentos da criança com PEA, ou seja, associando todo o funcionamento da sala de aula/atividades ao comportamento e reação da criança com PEA que está na sala.

Inclusão das crianças com PEA na sala de aula/atividades

Relativamente à forma como é realizada a inclusão da criança com PEA nas atividades realizadas em sala e com os colegas da sala, os professores do 1.º ciclo do ensino básico referem que: “todas as crianças desenvolvem as atividades propostas tendo em conta as suas especificidades e limitações” [Mónica e Sónia, P1].

A professora Dânia, do 1.º ciclo do ensino básico, refere ainda que:

é completamente normal, o trabalho é normal, no meu caso, é igual ao dos colegas, tem de ter mais algum apoio, tem de ter mais algum chegar perto e apoiar mais alguma coisa, mas não há necessidade de adaptar as atividades. A inclusão da criança com os colegas é realizada de uma forma muito natural. É um igual, igual aos outros e, portanto, dá para fazer um tratamento igual. As regras são as mesmas, o que é permitido também é o mesmo, não há diferenciação de ser necessário outras coisas, não. As regras são para todos e são iguais. Não há cá permissões de poder fazer coisas diferentes dos outros [Dânia, P1].

Por outro lado, a professora Cristina, do 1.º ciclo do ensino básico, refere a importância da sensibilização dos colegas da sala como prioridade, mencionando que “primeiramente, os colegas dessa criança devem ser sensibilizados e informá-los que aquele colega, tem capacidades diferentes, mas que consegue aprender, ao seu ritmo, no seu tempo e devem respeitar isso e ter um espírito de interajuda” [Cristina, P1].

A professora Maria, do ensino especial, na sala de Ensino Estruturado, refere que “neste espaço ao nível de inclusão estão bem, fazem as atividades que os outros fazem, as rotinas do dia-a-dia” [Maria, PEE] e ainda acrescenta

eu acho que o grupo em si protege uns aos outros, mas é evidente que há um isolamento dessas crianças nas brincadeiras e nos intervalos, isolam-se muito e estão no seu mundo, brincam isoladamente, não interagem com os outros e mesmo com os colegas da turma muitas vezes isolam-se [Maria, PEE].

O professor Manuel, igualmente de educação especial, é da opinião que “a inclusão com os colegas da sala dá-se por si só, pela maneira como eles interagem e convivem com os colegas” [Manuel, PEE]. Contudo, a professora Marta, do 1.º ciclo do ensino básico, é da opinião que

está a resultar porque eles são sempre acompanhados, para ser sincera é assim... porque eles estão integrados, estão fazendo as suas atividades, mas tem sempre alguém ali junto deles e próximo deles, está tudo muito conduzido. É alguém da confiança deles, é alguém que trabalha com eles fora da sala, daí eu achar que esteja a correr bem [Marta, P1].

A educadora de infância Andreia refere que no seu caso, o caso que tem em sala, a inclusão da criança com PEA “se for uma aula de música que estão a dançar em pares ou em roda é fácil. Se for alguma atividade que seja mais direcionada para competências, tintas, tem de ser um trabalho de 1 para 1” [Andreia, EI] e acrescenta ainda que

as crianças na inclusão são espetaculares, quando crescem mais um bocadinho começam a ter mais preconceitos. Nunca necessitei de dizer que ele tinha algum problema ou que precisava de alguma atenção especial ou que precisava de ser desculpabilizado por alguma coisa, porque eles perceberam. Automaticamente eles perceberam que era algo que tinham que ter. Eles puxam por ele, por exemplo, olha não tem os sapatos, vamos calçar, anda vamos para a rua, vem connosco. Eles disputam a atenção dele, querem todos ser responsáveis pelo processo... Eles adoram-no e a preocupação em cuidar dele é espetacular [Andreia; EI].

Noutra perspetiva, a educadora de infância Cláudia refere que no seu caso “ele tem que estar sempre perto do adulto porque se estiver afastado distrai-se completamente. Fazemos com que ele esteja ali mais perto para o cativar também a participar nas atividades” [Cláudia, EI]. Quanto à inclusão da criança com PEA com os colegas da sala, ela refere que “temos que arranjar estratégias e atividades que proporcionem a inclusão com os colegas, por exemplo jogos” [Cláudia, EI].

Os restantes educadores de infância referem que na sua instituição a realidade é um pouco diferente, pois, “é assim são crianças que vieram desde sempre. O que facilita porque as crianças pequeninas não têm noção da problemática que cada um tem” [Zélia, EI]; “uma destas crianças já vem connosco desde bebés e é assim as crianças adaptam-se e as crianças percebem perfeitamente que aquele colega tem um comportamento diferente. Eles incluem-

se muito bem” [Laura, EI].

Sobre a inclusão da criança com PEA com os colegas da sala de atividades, os mesmos, referem que

as crianças já têm noção, por exemplo, um se foga por causa do barulho começam bshbshbsh e já vão buscá-lo e têm noção que o colega tem uma especificidade e que eles têm de ter um comportamento diferente quando ele está e quando ele não está. Têm plena noção do funcionamento da sala com e sem ele..., mas, é á base do diálogo, quando vão surgindo as questões nós vamos clarificando-as para que todos trabalhem no mesmo sentido, que é para todos ajudarem e não o excluïrem do grupo das crianças [Eduardo, EI].

Nos açores, o Decreto-Lei 54/2018 ainda não foi implementado, nem existe legislação similar, pelo que apenas é realizada a integração das crianças com PEA nas salas das turmas regulares nas disciplinas das expressões, e é nesse mesmo momento que o papel do professor do 1.º ciclo do ensino básico é fundamental. Com essa integração, tanto a criança com PEA, bem como os colegas da sala têm de realizar uma adaptação entre si, o que é mais difícil para a criança com PEA. É necessário sim, que as crianças sejam mais informadas e sensibilizadas para estas situações, para que as crianças com PEA sejam mais incluídas e aceites na sociedade.

Nielsen (1999) afirma que as crianças com NEE apresentam as mesmas necessidades que as crianças do ensino regular, sendo essencial a interação entre todas as crianças e o apoio dos pais, educadores e amigos, para que a criança com NEE cresça de forma saudável ao nível emocional e social. Assim, o professor deve ainda proporcionar um ambiente calmo dentro da sala de aula, deve garantir que a estrutura da sala de aula seja adequada e que o aluno com NEE compreenda o que se espera dele, deve também modificar as tarefas e tirar partido das capacidades do aluno e consolidar as suas aprendizagens e competências. Deve assim, orientar a atenção do aluno individualmente em vez de se basear nas instruções que são dadas à turma, registar e monitorizar os progressos do mesmo (Lima, 2015).

Os professores do 1.º ciclo do ensino básico estão familiarizados com o que deve ser feito e como deve ser feito no processo de inclusão da criança com

PEA nas atividades e com os colegas da sala. Contudo, afirmam que é necessário estes alunos serem acompanhados por outros professores especializados para que a aprendizagem e desenvolvimento destas crianças seja positivo. Sendo assim, os professores são da opinião que estas crianças devem ter um acompanhamento mais individualizado que os mesmos não conseguem proporcionar tendo um grande grupo a seu cargo.

O mesmo acontece com os educadores de infância que afirmaram que o trabalho com estas crianças tem de ser realizado de um para um, de forma individualizada. Por outro lado, todo o processo é mais fácil pelo facto de serem crianças e de serem grupos que já se relacionam e já se conhecem desde bebés, daí a importância do educador de infância na sensibilização atempada das crianças para estas problemáticas.

Os primeiros anos de vida são decisivos tanto para o desenvolvimento, bem como intelectual, social e afetivo da criança. Também são decisivos para a construção da sua personalidade e possibilita o início do seu processo de socialização e individualização (Morais, 2017). Assim, o educador tem o papel essencial e determinante de receber as crianças, estabelecer o primeiro contato com as mesmas, efetivar ou não a inclusão dentro da sala de aula e criar bom ambiente com o grupo e dentro do grupo. Deve também criar um ambiente psicológico saudável e agradável na sala de aula, de forma que sejam transmitidos sentimentos positivos e de afeto. Deve criar um ambiente harmonioso, favorável e incentivante à descoberta e à curiosidade (Morais, 2017).

Aprendizagem das crianças com PEA na sala de aula/atividades

Relativamente à caracterização da aprendizagem da criança com PEA na sala de aula, a professora Cristina, do 1.º ciclo do ensino básico, refere que “o fator concentração é determinante, pois estas crianças, têm muita dificuldade em estar concentradas e durante algum tempo. O que faz com que muitas vezes a tarefa proposta, não seja realizada da melhor forma” [Cristina, P1]

As professoras Mónica e Sónia, são da mesma opinião dizendo que “a aprendizagem é realizada de uma forma muito intermitente” [Mónica e Sónia, P1]. A professora Dânia refere ainda que é “uma aprendizagem que tem de ser bastante

batalhada, muito repetido, mas que tem sucesso. É uma criança que aprende, tem sucesso, mas por vezes tem de ser bastante para entrar” [Dânia, P1].

O professor Manuel refere que, na sala de ensino estruturado,

alguns alunos que aqui estão, alguns têm potencialidades para poder vir a subir de nível, e tem outros que a probabilidade até de se manterem neste nível já é muito escassa, ou seja, eles estão na iminência de baixar de nível, ou seja, de irem para um ocupacional, ou para um programa de via profissional, quer seja nível DOV, quer seja nível de uma turma com um projeto curricular adaptado que no futuro o que vai dar são cursos profissionais. Depois tudo misturado uns prejudicam-se aos outros ao nível de aprendizagem [Manuel, PEE].

A professora Marta, do 1.º ciclo do ensino básico, refere que na sua turma “eles vão fazendo o mínimo, um mais que o outro, mas vão tentado fazer alguma coisa” [Marta, P1].

Os educadores de infância, no geral referem que é

muito complicado. É um processo que tem muitos avanços e mais recuos do que avanços, porque às vezes estamos a batalhar e a batalhar e finalmente conseguimos ter uma aquisição, uma aprendizagem, uma conquista nova e depois às vezes basta haver uma mudança de espaço, de rotina, uma quebra [Andreia, EI]

A principal dificuldade, para os educadores de infância, é o comportamento, no sentido de atenção, e a comunicação. “o comportamento é que deixa a desejar e a parte da comunicação é um entrave” [Claúdia EI]; “tem momentos de atenção muito poucos é muito complicado, mesmo quando são pequenas histórias ele está no seu mundo” [Catarina EI].

Contudo, no caso da PEA, existem diferenças dependentes do grau de perturbação:

Nestes casos que eu tenho atualmente é muito complicado porque são realmente, já é outro grau, já é diferente. Deambulam muito pela sala, quando nós chamamos pelo nome, não reage ao nome, não consegue concentrar-se tempo nenhum a ouvir a falar, conversar, não nos olha nos olhos, portanto é uma situação mais complicada [Laura, EI];

vejo evolução nas aprendizagens, vejo que ele consegue captar as coisas nem que seja por repetição, mas há uma evolução da criança, no outro caso já não, o caso mais severo não. Faz, está a fazer por imitação ou pela

sensação de tocar, mexer, mas que sinta que há ali aprendizagem, não [Eduardo, EI].

É notório que tanto os professores como os educadores de infância tenham mencionado a falta de concentração e atenção, o comportamento e a linguagem como entrave para a aprendizagem das crianças com PEA. Partilham da mesma opinião quando mencionam que as aprendizagens são intermitentes com muitos recuos e avanços e muito batalhada à base da repetição. Ou seja, ambos os grupos de entrevistados partilham das mesmas opiniões e dificuldades e têm noção das características e especificidades das crianças com PEA e o que as mesmas implicam na aprendizagem destas crianças.

Dificuldades e estratégias de ensino com crianças com PEA

As próximas subcategorias que se seguem apresentam as respostas dos entrevistados relativamente às dificuldades sentidas ao planear as aulas/atividades, quais são os obstáculos que encontram na realização das aulas/atividades com a criança com PEA, quais são as estratégias que utilizam para lidar com a criança com PEA na sala de aula/atividades, como lidam com os comportamentos dessas crianças, se as atividades são adaptadas e como cativam a criança com PEA para a realização das atividades propostas, bem como caracterizam as aprendizagens na sala de aula/atividade da turma ou do grupo de crianças.

Dificuldades no planeamento das aulas/atividades

Relativamente à categoria das dificuldades sentidas ao planear as aulas/atividades, a maioria dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, referiu que “a principal dificuldade é sem dúvida, saber como a criança vai reagir à tarefa proposta e se essa tarefa é significativa para a sua aprendizagem” [Cristina, P1], “tendo em conta que a criança com PEA é muito imprevisível muitas atividades são reajustadas no momento de implementação de modo a corresponder às aprendizagens do aluno” [Mónica e Sónia, P1], assim, a principal “preocupação é tentar diversificar mais a ver se os atrai” [Marta, P1]

Os professores de educação especial, Manuel e Maria, referem que o maior problema é “basicamente, tendo em conta o grupo que é diversificado, é chegar a

todos” [Manuel, PEE], “o que acontece é que pensamos semanalmente, nem pensamos mensalmente” [Maria, PEE]. Reafirmam o problema das regressões nas aprendizagens, “outra questão é o facto de eles oscilarem ao nível de aquisição de conhecimentos. Ora adquirem, ora dali a dias parece que retrocedem e depois voltam, é um bocado essa questão” [Manuel, PEE].

A professora Dânia foi a única professora de 1.º ciclo do ensino básico que não apontou dificuldades, referindo que “não sinto. Porque como acompanha o grupo e não é necessário estar a fazer adaptações, não sinto dificuldades” [Dânia, P1].

Novamente, a maioria dos educadores de infância sentem dificuldades e referem que

é difícil porque depende sempre se ele dormiu bem, comeu bem, se já foi à casa de banho, se tem frio ou calor, ele tem mudanças de humor o dia inteiro. Às vezes planear uma atividade é difícil e às vezes tenho as coisas alinhavadas e posso fazer uma coisa ou fazer outra, mas é difícil manter um plano [Andreia, EI].

Contudo, existe um esforço permanente em incluir todos, “é assim, eu é como já disse, eu sinto, às vezes sinto que sim, porque eu quero fazer para o grupo quero planificar para o grupo e tenho de pensar de forma a incluir todos” [Laura, EI].

Por outro lado, as educadoras Cláudia e Leandra não apontam dificuldades, partilham de outra opinião por conhecerem as características das crianças e referem que “não sinto dificuldades. Também já o conheço e tenho que ter em atenção que só bláblá não lhe interessa, tem que ter alguma coisa para haver ali alguma empatia com a atividade” [Cláudia EI], “de uma forma geral não costumo ter assim grandes dificuldades por ter uma criança, porque são atividades que depois conseguimos sempre adaptar eventualmente se o quisermos fazer”. [Leandra, EI].

É possível verificar que, de um modo geral, tanto os professores como os educadores de infância sentem dificuldades ao planear as suas atividades, seja pela reação da criança, seja pelo interesse da mesma pela tarefa e seja mesmo pela aprendizagem da mesma que pode sofrer recuos e avanços conforme a sua

disposição. É possível verificar também a preocupação dos mesmos para terem várias alternativas e opções de tarefas caso seja necessário reajustar no momento de apresentação e realização da tarefa com a criança com PEA. Embora, a maior preocupação dos mesmos seja o facto de estas crianças serem imprevisíveis à apresentação de diferentes estímulos, o que pode prejudicar a sua aprendizagem.

Obstáculos na realização das aulas/atividades

De acordo com a subcategoria, quais são os maiores obstáculos que encontram na realização da aula/atividade com a criança de PEA, os professores do 1.º ciclo do ensino básico responderam que os maiores obstáculos que encontram são: “não ter equipamento informático, que permita aulas mais lúdicas” [Cristina, P1]; “a agitação e personalidade forte dos alunos” [Mónica e Sónia, P1]; “o estigma que eles não sabem e nem conseguem fazer as coisas, preconceito nesse aspeto. São miúdos com uma baixa autoestima muito grande... a questão do material também é difícil” [Alice, PEE], “ao nível do comportamento e quando a criança não está disposta” [Dânia, P1]. Apenas a professora Marta referiu que não encontra obstáculos devido a estar com outra colega e a mesma acompanhar os alunos.

Os professores de educação especial, Maria e Manuel, referem ainda a escassez de materiais, salientando que

outra dificuldade que eu sinto é essencialmente esta, são meninos que temos aqui que não sabem ainda ler nem escrever e estão já há 4 anos no primeiro ciclo. Qual é a dificuldade que eu sinto? Eu não vou começar do início com o a, e, i, o, u e nem com o p, t, l, como muitas vezes começamos. É na preparação de material para este tipo de miúdos [Maria, PEE];

há outra questão aqui ainda que é a nível de recursos materiais. São muitos casos e cada vez mais estamos mais centrados em 2 ou 3 tipos de recursos materiais. Ou seja, este tipo de crianças para se ter uma intervenção de ensino estruturado, multissensorial e afins, tem de se fazer um investimento. Em materiais didáticos de qualidade e neste momento o sistema educativo não tem capacidade financeira de o fazer [Manuel, PEE].

Os educadores de infância, por outro lado, referem obstáculos diferentes dos que foram referidos pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico e do ensino especial, e são eles: “falta de interesse e falta de motivação” [Andreia, EI], “o

comportamento é o maior obstáculo” [Cláudia, EI]. O comportamento entendido como concentração é salientado,

acho que muitas vezes a questão das atividades principalmente aquelas que eles têm de ficar sentados numa mesa é sempre mais complicado aquele tempo de ter que ficar sentado ali a fazer determinada atividade e para mim acho que é sempre uma luta para conseguir que eles fiquem determinado tempo [Leandra, EI].

Os educadores de infância realçam também a dificuldade na adaptação das tarefas, “é mais a adaptação das atividades” [Laura e Eduardo, EI], e a definição de estratégias diversificadas:

a parte das estratégias é que realmente se calhar se nós tivéssemos mais estratégias, se calhar, porque às vezes é como ela diz às vezes nos restringimos um bocado aquilo que agente tem preparado e vamos naquela base, preparado para eles e tentamos ou fazer um bocadinho mais fácil a ver se eles compreendem, mas dentro daquele rigor [Zélia, EI].

Em relação a esta subcategoria, é notória a preocupação dos professores pela falta de material informático, didático e sensorial, de modo que, o trabalho que é realizado com estas crianças seja mais eficaz e que estas crianças fiquem cativadas para a realização das tarefas propostas, pois, quando isso não acontece, surgem os outros obstáculos referidos, nomeadamente, comportamento, agitação e a falta de autoestima por parte das mesmas que por conseguinte, irá dificultar a sua aprendizagem.

Por outro lado, os educadores de infância referiram que os seus maiores obstáculos não são a falta de material, mas sim, as características e as especificidades da criança com PEA que dificultam muitas vezes a realização das tarefas que são propostas. Também referem que a falta de estratégias para lidar com estas crianças é um entrave e que necessitam de mais formação e mais conhecimento nessa área.

Segundo Nielsen (1999), é importante evitar a transmissão de atitudes negativas, tais como, sofrimento, infelicidade, rotulações (o doente e o deformado), para não provocar uma baixa autoestima nos alunos com perturbações, isto se existir algum aluno com perturbações na sala de aula.

Morais (2017) afirma que o papel do educador também é facilitador, o

educador deve preparar todas as crianças do grupo antes de introduzir a criança com PEA no mesmo. Essa preparação irá fazer com que as crianças conheçam um pouco melhor a criança com PEA, irá fazer com que ultrapassem os seus medos e concepções erradas e irá permitir que tenham consciência dos pontos fortes e limitações dessa criança e irá permitir que compreendam os problemas da mesma para puderem encorajá-la e apoiá-la da melhor forma.

O educador deve estar assim preparado para lidar com situações mais desafiantes no dia-a-dia, incluindo a educação com crianças com PEA. Assim sendo, o jardim de infância e o educador, devem pôr em prática ferramentas que sejam adaptadas, de modo que possam oferecer um ensino de qualidade, sustentado e inclusivo. O educador para isso deve desenvolver metodologias que sejam diversificadas e flexíveis (Morais, 2017).

Santos (2008) afirma que o desenvolvimento da aprendizagem na criança com PEA é lento e gradativo, o que torna o trabalho do educador e do professor ainda mais desafiante.

Estratégias com as crianças com PEA na sala de aula/atividades

Tendo em conta a subcategoria: que estratégias utiliza para lidar com a criança com PEA na sala de aula/atividades, como lida com os seus comportamentos, para a criança as atividades são adaptadas e como cativa a criança para a realização das atividades propostas, a professora Cristina respondeu que

inicialmente, não é fácil, enquanto não se conhece a criança e tudo que ela traz consigo. Após este conhecimento e cedências de parte a parte, tudo é mais fácil... as durações das tarefas para ele têm de ser muito bem pensadas. Tarefas com perguntas diretas e de modo que ele consiga entender o que lhe é pedido [Cristina, P1].

As professoras, Mónica e Sónia, são da mesma opinião e responderam que

as estratégias às quais recorreremos tem por norma uma base muito prática, recorrendo a matérias lúdico-didáticos. De acordo com os comportamentos se estes forem agressivos a criança é isolada de modo a se acalmar. As atividades são adaptadas de acordo com a necessidade de cada criança [Mónica e Sónia, P1].

As professoras do ensino especial, Alice e Maria, responderam que existe alguma dificuldade no início da relação, “acho que tivemos alguma dificuldade no início para ver o que fazer para que o aluno gostasse de vir para este espaço e não reagisse mal aos nossos comportamentos em relação a ele” [Maria, PEE]. Para o desenvolvimento da relação, têm de ser firmes nos primeiros contactos,

quando fazem birra, contrariamos a birra. Não se pode deixar a criança fazer a primeira birra. Nós dizemos que a primeira guerra tem de ser nossa. Se nós deixamos um menino com este tipo de comportamento e perturbação levar a dele avante, é quase impossível depois voltar a ganhar outra guerra [Alice, PEE].

Nestes primeiros contactos, existem “duas coisas essenciais: o olhar e o tom de voz” [Maria, PEE], conjugados com “a firmeza e até a própria postura corporal. Postura reta, direita e firme, que é para eles perceberem que não podem passar além daquilo” [Alice, PEE].

A professora Maria, de educação especial, esclarece ainda que

para cativar para a realização das atividades, vou falar do aluno com quem trabalho. É muito difícil, porque os interesses dele são muito restritos, ou seja, eu tenho um aluno que mesmo que eu prepare material didático para ele utilizar, como o computador, o tablet, material que tivemos a construir através da plataforma *wordwall*, a gente nota que não há interesse. Aquilo que ele se interessa normalmente é algo que não está relacionado para idade dele que é o futebol, é a música da liga dos campeões, ele não se interessa por nada que esteja relacionado com a vida escolar. A minha maior dificuldade é tentar preparar atividades que ele consiga minimamente, sozinho ou com algum apoio, realizá-las para ver se consegue adquirir o processo da leitura, da escrita, saber lidar com situações de dinheiro, ver horas, coisas básicas que lhe vão fazer falta [Maria, PEE].

A professora Dânia refere ainda, na lógica da atitude do professor, que para lidar com os comportamentos da criança com PEA, “imponho-me um bocadinho, tenho de ser rígida em relação às regras, em relação às permissões e quando digo que não é mesmo que não” [Dânia, P1]. Contudo, para cativar a criança, a mesma professora, refere que “para cativar a criança uso muito estímulo, sempre a valorizar os progressos que ela consegue, sempre que faz uma coisa bem feita elogiar bastante e incentivar sempre a fazer o seu trabalho o melhor possível” [Dânia, P1].

A professora Marta, apresenta outra perspetiva, baseada na negociação e na alteração de atividades, ao referir que para lidar com os comportamentos da criança com PEA:

já as poucas vezes que eu tentei, portanto eu tentei por negociação. Tentar que se ele não queria aderir a atividade, tentar que ele fizesse, fazes um bocadinho e a seguir compensar. Conseguir perceber um dia que ele gostava muito de ver um programa, uns episódios que dava de uns desenhos animados, fazes este bocadinho da atividade e deixo-te sentar no computador e ponho-te o episódio que tu gostas e tentar negociar. Não queres fazer o trabalho todo, fazes só um bocadinho e a seguir vamos lá fora dar uma volta ou vamos à janela apanhar ar [Marta, P1].

A educadora de infância Andreia refere que com o seu aluno com PEA, para lidar com os seus comportamentos, o mesmo já sabe como funciona, ou seja: “ele sabe que se fizer determinadas coisas vai para o cantinho da pausa, que é para onde vão quando fazem asneiras, para pensar sobre o que fizeram para depois dialogarmos sobre isso. Ele não é diferente, a inclusão também vai por aí” [Andreia, EI]. Para cativar a criança para a realização das atividades, a mesma refere que

no início para cativar a criança fazia o que ele gostava e usava muito os brinquedos sensoriais, a música percebi facilmente que ele não gostava e foi logo uma estratégia a ser retirada. Houve uma altura em que a mãe tinha uns rebuçados sem açúcar e a recompensa era se ele conseguisse fazer a atividade dava-se um rebuçado. Ele tem várias fases... tudo depende de como ele tá a reagir na altura e tento jogar com o que ele gosta e é quase chantagear [Andreia, EI].

Na mesma perspetiva de repreensão/recompensa, a educadora Cláudia menciona a atitude que toma para lidar com os comportamentos da criança com PEA: “quando estamos em grande grupo e ele está a fazer birras eu ignoro um bocadinho e depois digo-lhe que tem que fazer porque senão não vai brincar. Depois ele lá faz a atividade” [Cláudia, EI]. Quanto à forma como cativa a criança ela menciona que “faço fantoches e dramatizações para o cativar a realizar as atividades. Peço para ele me ajudar para participar nas atividades de música, mas é sempre mais observador” [Cláudia, EI].

As educadoras Zélia, Leandra e Catarina são da opinião que cada autista é diferente e tem determinadas características e especificidades. Por isso, as mesmas tomam atitudes consoante as características e especificidades que a criança

apresenta. No que toca a cativar a criança para as atividades, as mesmas são da opinião que as tarefas têm de ir ao encontro dos gostos da criança para que ela possa ser cativada para a atividade e para que a mesma lhe seja prazerosa, referindo que

imagina que eles vão pintar um trabalho com lápis de cor e ele só gosta do azul, por exemplo, tens que adaptar o trabalho, ele, se não pinta com os outros e está num daqueles dias mais complicados, o trabalho há de ficar com aquela cor [Catarina, EI].

Os educadores Laura e Eduardo são da mesma opinião que as suas colegas educadoras referidas acima, ou seja, são da opinião que a tarefa tem de ir ao encontro do que a criança mais gosta e tem de ser algo prazeroso para ela. O educador Eduardo até referiu que se a criança não estivesse disposta a trabalhar naquele dia, ele preferia realizar a mesma atividade um ou dois dias depois quando a criança estivesse mais disposta e receptiva a tal. Quanto ao facto de lidarem com os comportamentos das crianças com PEA, a educadora Laura referiu que não tinha problemas, mas o educador Eduardo expressou uma opinião diferente, mencionando que

eu tenho muita dificuldade, tem momentos que se torna agressiva, tanto para os adultos e se não consegue, se não ganha ao adulto pela agressividade para ganhar o colo, vira-se no comportamento com os colegas... mas tem ali situações que é complicado o controlo da situação [Laura, EI].

Assim, todos os professores e educadores de infância lidam com os comportamentos das crianças com PEA consoante as características e especificidades das mesmas, seja de forma mais assertiva e firme, seja por negociação e recompensa. Pôde-se verificar também que todos adaptam as atividades para essas crianças, para que as mesmas possam evoluir e realizar aprendizagens.

Destaca-se o facto de os professores do 1.º ciclo do ensino básico sentirem mais dificuldades em cativar as crianças com PEA para a realização das atividades, pois, os gostos das crianças não vão ao encontro das tarefas propostas, devido ao currículo escolar e à aquisição da leitura e da escrita por parte dessas crianças. Por outro lado, os educadores de infância conseguem mais facilmente cativar as crianças com PEA para as tarefas propostas, pois, vão ao encontro dos gostos das

mesmas, algo que foi muito valorizado ao longo das entrevistas.

Aprendizagem na sala de aula/atividades

O questionamento sobre a caracterização da aprendizagem geral da turma, se existem implicações devido à criança com PEA e o que pensam da inclusão das crianças com PEA em turmas regulares. Os professores do 1.º ciclo do ensino básico e de educação especial, no geral mencionam que não existem implicações na aprendizagem geral da turma tendo uma criança com PEA lá incluída. Mencionam também que por vezes o que pode implicar é no apoio que os professores dão aos outros alunos na sala, pois, a criança com PEA exige muita atenção e apoio constante, e, por vezes, a agitação dessas crianças, em certos casos, não deixa os colegas se concentrarem na realização das tarefas.

Os educadores de infância são da opinião que além de as crianças com PEA não criarem implicações na aprendizagem geral da turma, a turma em si é que ajuda no desenvolvimento individual de cada criança com PEA nas turmas regulares, pois, são crianças que já se acompanham desde bebés e todas estão mais despertas para a problemática que as crianças com PEA apresentam. Só existiu a exceção da educadora Andreia que referiu que na sala dela, existem implicações na aprendizagem da turma devido à criança com PEA, pois, a mesma grita, bate e às vezes é mais agressivas com os colegas, que as restantes crianças começaram a ficar com medo de ir para a sala. Contudo, a educadora referiu também que as crianças começaram a se habituar à criança com PEA, apesar de ter sido uma época muito difícil.

No que toca à opinião dos professores e educadores de infância sobre a inclusão de crianças com PEA em turmas regulares, os mesmos são todos da mesma opinião, ou seja, sim devem ser todos incluídos em turmas regulares, porque é importante para estas crianças terem bons modelos e viverem em sociedade, mas essa inclusão tem de ser feita com peso e medida. Tem de ser feita de acordo com o grau de severidade da criança com PEA e como refere a educadora Andreia tem de se ter em conta três visões diferentes e tem de se ter em conta as expectativas dos pais: “às vezes é muito difícil lidar com as expectativas dos pais. Porque às vezes o que eles querem, o que nós queremos e o que as

crianças precisam, são três pontos de vista diferentes” [Andreia, EI].

Todos os entrevistados também são do acordo e têm a mesma opinião, quando se trata dos recursos que são necessários para que a inclusão destas crianças seja realizada de forma eficaz e positiva. Também são da opinião que falta muito apoio e formação para conseguirem lidar com estas crianças, compreenderem as mesmas da melhor forma e para incluírem estas crianças da forma que elas merecem.

Em conclusão, ao nível da ilha do Faial, falta muito conhecimento e formação, seja entre pais, professores, educadores e as próprias crianças, para que a inclusão das crianças com PEA seja realiza da melhor forma. São notórias as lacunas de informação e de atuação que os professores e educadores sentem quando se trata desta problemática.

Conclusão

O objetivo de estudo da presente investigação prende-se com as dificuldades sentidas pelos professores e educadores de infância no planeamento das aulas/atividades e funcionamento dentro da sala de aula/atividades. Procurou-se então conhecer mais aprofundadamente, as dificuldades que eram sentidas pelos professores e educadores de infância que tinham crianças com PEA nas salas de aula/atividades. Chegou-se à conclusão que a partir deste estudo, se conseguiu obter respostas aos objetivos propostos.

O primeiro objetivo propunha analisar a implicação que as crianças com PEA tinham na aprendizagem dentro da sala de aula/atividades. Verificou-se que as crianças com PEA, em certos casos, realmente criaram implicações na aprendizagem dentro da sala de aula/atividades, devido ao seu comportamento e agressividade perante os colegas, mas foi algo que foi resolvido. Na maioria das opiniões, verificou-se que as crianças com PEA não geram implicações na aprendizagem dentro da sala de aula e até é mais benéfico para o seu desenvolvimento individual estarem numa turma regular.

O segundo objetivo tinha como finalidade analisar as dificuldades sentidas pelos professores e educadores de infância no planeamento das aulas/atividades. Foi possível verificar que tanto os professores como os educadores de infância sentem dificuldades ao planear as suas atividades, pois, a criança com PEA é imprevisível, não sabem qual será a reação desta quando a tarefa for apresentada e se a mesma está disposta a realizá-la. Por outro lado, verificou-se que a maior preocupação dos professores e educadores de infância é mesmo a aprendizagem das crianças com PEA, que pode sofrer muitos recuos e avanços, e é o facto de terem de ter várias alternativas e opções de tarefas, caso seja necessário reajustar e adaptar alguma tarefa no momento da apresentação e realização da mesma junto da criança com PEA.

O terceiro objetivo consistia em conhecer as dificuldades sentidas pelos professores e educadores de infância dentro da sala de aula/atividades. Verificou-se que os professores sentiam mais dificuldades ao nível da falta de material informático, didático e sensorial, para conseguirem realizar atividade que

cativassem a criança e para que a beneficiasse ao nível das aprendizagens. Verificou-se também que os educadores de infância sentem dificuldades diferentes, pois, as dificuldades que sentem vão ao encontro das características e especificidades da criança com PEA, que dificultam muitas vezes a realização das tarefas que são propostas.

O quarto objetivo consistia em conhecer as estratégias utilizadas pelos professores e educadores de infância e como lidam com a criança dentro da sala de aula/atividade. Verificou-se que todos os professores e educadores de infância utilizam como estratégias a recompensa e o feedback positivo, ou seja, elogios. Verificou-se também que para lidarem com as crianças com PEA dentro da sala de aula, os mesmos, lidam consoante as características e especificidades das crianças, seja de forma mais assertiva e firme, contrariando as birras e os seus comportamentos, seja por negociação, dialogando com a criança para a mesma realizar as atividades propostas.

Por último, o quinto objetivo tencionava analisar como é feita a inclusão das crianças com PEA dentro da sala de aula/atividades. Verificou-se que a inclusão destas crianças com os colegas da sala é feita por si só ou então por diálogo entre crianças e professor/educador de infância, de modo que as crianças compreendam a problemática, compreendam a criança com PEA e ajudem a mesma. A inclusão da criança com PEA na sala é realizada também através de atividades lúdicas. Contudo, foi destacado pelos entrevistados, a falta de recursos para que a inclusão dessas crianças seja realizada de forma mais adequada.

Assim, o presente estudo permitiu aumentar o conhecimento sobre a PEA, a inclusão e as dificuldades que são sentidas pelos professores e pelos educadores de infância no seu dia a dia com crianças com esta problemática. Esta investigação teve possíveis contributos para o campo científico, nomeadamente, a clarificação de inexistência de formações e conhecimento para a comunidade escolar, crianças, professores e educadores de infância, a inexistência de condições, seja de materiais, seja de recursos, para que seja realizada da melhor forma a inclusão de crianças com PEA na escola e na sala de aula/atividades.

Este estudo teve algumas limitações e complexidades, sendo elas: o moroso processo que foi contatar as instituições de ensino e por conseguinte conseguir os consentimentos das mesmas para a realização das entrevistas e a incompatibilidade de horários por parte dos entrevistados para serem realizadas as entrevistas.

Em conclusão, a realização deste estudo contribuiu para o meu crescimento, seja pessoal ou profissional, pois, fez com que tivesse mais conhecimento sobre a situação do Faial ao nível da PEA, sobre a situação da educação e inclusão dos alunos com PEA nas escolas e salas de aula/atividades. Também contribuiu para, ao nível profissional, enquanto terapeuta, conseguisse articular de melhor forma os objetivos de intervenção com os professores e educadores de infância, ao nível da intervenção com crianças com PEA. Fez ainda com que tivesse em atenção as expectativas dos alunos, professores e pais em relação às terapias e à educação da criança. Por fim, fez com que o trabalho realizado em sessão terapêutica fosse também realizado em sala de aula/atividades, havendo assim uma melhor articulação entre professores/educadores de infância e terapeutas.

Referências Bibliográficas

- APA –American Psychiatric Association (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: DSM-V*. Lisboa: Climepsi editores.
- Andrade, A. (2013) *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais- Estudo de Caso de um Agrupamento de Escolas*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- Araújo, L. (2014) *A Avaliação da Comunicação da Criança com Perturbação do Espectro do Autismo: Perspetiva de Pais e Profissionais*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). *Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP)*. London: Lancet.
- Baron-Cohen, S. (2009). *Autism: The empathizing-systemizing (E-S) theory*. Annals of the New York Academy of Sciences.
- Barthélemy et al. (2000). *Descrição do Autismo*. International Association Autism-Europe.
- Bogdan, R., & BiKlen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (suplemento 1), S47-53.
- Caldéron, L. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y dela función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 1(5), 77-90.
- Catrola, M. (2010). *Aprender com os outros uma estratégia para a inclusão de um*

- aluno com autismo*. (Tese de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Cavaco, N. (2010). *O Profissional e a Educação Especial - Uma aprendizagem sobre o Autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Correia, L. M. (Org.). (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2014). *Autismo e atraso de desenvolvimento. Um estudo de caso*. Lordelo: Fundação A Lord.
- Correia, M. L., & Serrano, M. A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas centradas na criança às Práticas centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Costa, S. (2018). *Promoção de Estratégias de Inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no Jardim-de-Infância*. (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca- Espanha.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série - Ministério da Educação.
- Deutsch, S. (2011). *Autism Spectrum Disorders: The Role of Genetics in Diagnosis and Treatment*. Obtido de Intech: <http://www.intechopen.com/books/autism-spectrum-disorders-the-role-ofgenetics-in-diagnosis-and-treatment>.

- Dias, M. (2010). *Planos de investigação: Avançando passo a passo*. Santa Maria da Feira: Maria Olívia Dias.
- Federação Portuguesa de Autismo. (s.d.). *Causas do Autismo*. Obtido em FPDA: <http://www.fpda.pt/causas-do-autismo>.
- Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Filipe, C. (2012). *Autismo: Conceitos, Mitos e Preconceitos*. Lisboa: Babel.
- Fuentes, C. T., Mostofsky, S. H., & Bastian, A. J. (2011). No proprioceptive deficits in autism despite movement-related sensory and execution impairments. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(10), 1352-1361.
- Happé, F., & Frith, U. (1995). *How people with autism think. Learning and Cognition in Autism*.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Kauffman, J., & Lopes, J. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Leite, C. (2018). *O Desenvolvimento Social de um Jovem com Perturbação de Espectro do Autismo em três Contextos Educativos – Estudo de Caso*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Lima, C. (2012). As perturbações do espectro do autismo: Diagnóstico. In C. Lima. *Perturbações do espectro do autismo - Manual de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, C. B. & Levy, P. (2012). A Causa do Autismo: Investigação Etiopatogénica. In C. B. Lima (Coord). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção* (pp. 13-22). Lisboa: Lidel.
- Lima, C., Garcia, F., & Gouveia, R. (2012). As comorbilidades nas PEA. In C.

- Lima (Coords) *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção* (pp.23- 35). Lisboa: Lidel.
- Lima, H. (2015). *Colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Lopes, J., Mota, G., Veloso, A., & Teixeira, R. (2017) *Música e Inclusão Social: Contributos para a Compreensão do Fenómeno das Orquestras Juvenis*.
- Magalhães, D. (2017) *Inclusão Social de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: um estudo caso*. (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação.
- Marques, A. (2012). *Terapia de reminiscência, projeto de intervenção*. (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Saúde de Viseu.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo, Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mercante, M. T., Van Der Gaag, R. J., & Schwartzman, J. S. (2006). Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. *Revista Brasileira de Psiquiatria*.
- Mestrinho, M. (2018). *Necessidades, Dificuldades e Preocupações dos Pais de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Educativas – Departamento de Educação, Lisboa.
- Morais, B. (2017). *Opinião de Professores e de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo sobre a Participação em Contextos Escolares*. (Tese de Mestrado). Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação.
- Morais, T. (2012). *Modelo Teacch-Intervenção Pedagógica em Crianças com*

- Perturbações do Espectro do Autismo*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Moutinho, R., Schmid, E., Mesquita, F. Pereira, J. Mendes, L. Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia, São Paulo, 27 (82), 92-108*.
- Myers, S. M., Johnson, C. P., & Council on Children with Disabilities. (2007). *Management of Children With Autism Spectrum Disorders. Pediatrics, 120(5), 1162-1182*.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. (2009). *Contributos de um programa baseado na Dançoterapia/Movimento Expressivo no desenvolvimento da Comunicação Não – Verbal em crianças e jovens com PEA*. (Tese de Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T. S., Coutinho, A. M., Mota-Vieira, L., Gonçalves, E., Lopes, N. M., Rodrigues, V., Mota, H. C., & Vicente, A. M. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology, 49, 726-733*.
- Ozonoff, S., Roers, S. J., & Hendren, R. L. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, F. (coord.) (2008). *Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Lisboa: Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

- Pereira, M. C. (2005). *Autismo-uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Pinto, C. (2015). *A Importância do CRI na Promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- Quivy, L. V. C. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebello, M. C. A. (2011). *Concepções e Práticas de Professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Saitoh, O., Karns, C. M., & Courchesne, E. (2001). *Development of the hippocampal formation from 2 to 42 years: MRI evidence of smaller area dentatain autism*. *Brain*.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos Perspetivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, A. M. T. (2008). *Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). São Paulo: Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA).
- Seabra, F. (2016) *Equidade e Inclusão: Sentidos e Aproximações*. Universidade Aberta, Universidade do Minho e Centro de Investigação em Educação.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com Autismo-compreender e tratar PEA*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Soares, I., Gonçalves, M., Simões, M., Baptista, A., Marujo, H., Lopes, J., Pereira, E., Gouveia, J., Farate, C., Figueiredo, B., Relvas, A. & Alarcão, M.

- (2000). *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in) Adaptativas ao longo da Vida*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Stelzer, F. G. (2010). *Uma Pequena História do Autismo*. São Leopoldo: Editora Oikos.
- Teixeira, L. (2014). *Perceções dos pais sobre a educação dos filhos com Perturbação do Espectro do Autismo e sua Qualidade de Vida*. (Tese de Doutoramento). Universidade Portucalense- Departamento de Ciências da Educação e do Património.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão – garantindo o acesso à educação para todos*. França: Paris.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Viveiros, M. (2011). *A Satisfação na Docência com a Inclusão de Alunos Autistas*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa.

Índice de Apêndices

Apêndice I- Consentimento informado para participação no estudo	62
Apêndice II- Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Algarve	64
Apêndice III- Autorização da Escola Básica Integrada da Horta para realização do estudo	65
Apêndice IV- Autorização da Casa de Infância de Santo António para realização do estudo	66
Apêndice V- Autorização do Lar das Criancinhas da Horta/ O Castelinho para realização do estudo	67
Apêndice VI- Tabela de transcrição das entrevistas	68

Apêndice I- Informação de confidencialidade na entrevista semiestruturada

INFORMAÇÃO DE REQUISITOS DE PRIVACIDADE DE DADOS

Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

A Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) da Universidade do Algarve, com sede em Campus da Penha, 8005 139, Faro, Portugal, telefone +351289800100, esta a realizar entrevistas semiestruturadas no âmbito do estudo “Perceções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial”, no período de abril e maio de 2021, e tem como responsável pelo estudo Elisabete Filipa Lopes Costa.

O principal objetivo do estudo é conhecer as principais dificuldades sentidas pelos professores e educadores de infância ao lidar com crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo. Esta entrevista semiestruturada é realizada presencialmente ou a distância, através de suporte audiovisual, com gravação áudio, em cumprimento das normas da DGS.

Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo “Perceções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial” são de enquadramento da realidade profissional e de contexto em sala de aula/atividades com crianças com PEA, sendo que as categorias dos titulares a recolher os dados serão Professores e Educadores de Infância na Ilha do Faial.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos da dissertação “Perceções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial”, estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação nesta entrevista semiestruturada, é favor contactar pelos 969814610 ou pelo email a51972@ualg.pt.

Eu aceito os termos e as condições acima descritos. Da mesma forma, como titular de dados, aceito as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados do Universidade do Algarve.

Assinatura _____
/ _____

Data ___/___/___

Consentimento para Tratamento de Dados

Autorizo expressamente o tratamento dos dados pessoais pela Universidade do Algarve, para efeitos de estudo realizado na investigação “Perceções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial”, de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e a Política de Proteção de Dados que se encontram disponíveis em www.ualg.pt. Estou consciente de que posso retirar o consentimento ou exercer os direitos de proteção de dados, designadamente os direitos de reclamação, acesso, retificação, oposição, limitação do tratamento ou apagamento, através de contacto com o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve pelo correio eletrónico rgpd@ualg.pt, e caso assim o considere necessário, apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados, através dos contatos disponíveis em www.cnpd.pt.

Assinatura _____
/ _____

Data ___/___/___

Apêndice II- Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Algarve



Nº DO PROCESSO	CEUAlg Pn°34 /2021
DATA DO PEDIDO	15/02/2021
TÍTULO/TEMA	Perceções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial.
RESPONSÁVEL	Elisabete Filipa Lopes Costa
FUNDAMENTO DO PEDIDO DE PARECER	Solicita à Comissão de Ética da UAIG, o parecer favorável, para recolha de dados para a realização de um estudo de natureza científica intitulado "Perceções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial", com vista a obter o grau de Mestre em Educação especial – Domínio Cognitivo e Motor.
PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UAIG	<p>Positivo com recomendações.</p> <p>1. Apesar de não revelar constrangimentos éticos, existem algumas recomendações que nos parecem pertinentes:</p> <p>1.1. A disseminação dos resultados deste estudo não deverá ficar limitada aos participantes do mesmo nem aos contextos académicos. Presume-se que uma investigação científica seja idealmente disseminada na comunidade científica.</p> <p>1.2. Na introdução a aluna refere que irá avaliar a percepção dos educadores no contexto da aprendizagem e contexto terapêutico – pedimos reformulação desta afirmação visto que o contexto dos professores e educadores não é terapêutico.</p>

Universidade do Algarve, 28/04/2021

A Presidente da Comissão de Ética da UAIG

Prof.ª. Doutora Helena Guerreiro José

Apêndice III- Autorização da Escola Básica Integrada da Horta para realização do estudo

Autismo
Elisabete


Pedido de Investigação

Eu, Elisabete Filipa Lopes Costa, terapeuta da fala na Escola Básica Integrada da Horta, encontro-me a elaborar um trabalho de investigação intitulado **“Perceções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na ilha do Faial”**, com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial- Domínios Cognitivo e Motor.

Pretendo assim conhecer as dificuldades sentidas pelos professores/educadores de infância no planeamento das aulas/atividades e funcionamento dentro da sala de aula/atividades.

Assim, venho desta forma pedir a V.^a Exs. a devida autorização para aceder à listagem de alunos e proceder à realização de entrevistas semiestruturadas aos professores/educadores de infância com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, garantindo que todos os dados serão tratados com a devida confidencialidade.

Horta, 3 de Março de 2021,

	SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA DIREÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA HORTA
04.03.2021	
Entrada n.º 630 Proc.º PI	

A mestranda,

Elisabete Costa

Elisabete Costa

Apêndice IV- Autorização da Casa de Infância de Santo António para realização do estudo

Autorização para a realização de entrevistas no âmbito de dissertação de mestrado

📎 2 ▾ 🗪



Bom dia,

Relativamente ao assunto em epígrafe informo que a Direção autorizou a realização das respetivas entrevistas. Informo ainda, que apenas temos uma sala com crianças com Perturbação do Autismo, a sala dos 5 anos, representada pela educadora Ândrea Machado.

No entanto, e considerando o término do 2.º período, a educadora apenas tem disponibilidade para a próxima semana pelo que no final desta semana volto a contactá-la para agendarmos o melhor dia e hora para realização das entrevistas. Serão realizadas na nossa Instituição certo?

Cumprimentos,

A Secretária Geral,

Cátia Silva

Casa de Infância de Santo António
Ladeira de Sto. António, nº7
9900-135 Horta
Telefone 292200630 Email

Apêndice V- Autorização do Lar das Criancinhas da Horta/ O Castelinho para realização do estudo



O Castelinho <geral@ocastelinho.pt>

sex, 26/03/2021 10:27

Para: Você

Cc: 'Filipe Menezes'

Exmª Senhora



No seguimento do vosso pedido de Investigação, efetuado a 4 de Março, encarrega-me o senhor presidente da Direção, Filipe Ávila Menezes, de informar V. Exª que este foi autorizado. Uma vez que a Diretora Pedagógica desta Instituição, Maria José Salgado, se encontra ausente, solicitamos que entre em contato connosco afim de agendarmos uma data para a realização das entrevistas, a partir do dia 9 de Abril.

Com os melhores cumprimentos

Zélia Maria Vargas da Silva

Chefe de Escritório

LAR DAS CRIANCINHAS DA HORTA / O Castelinho

Rua Cônsul Dabney

9900-014 Horta - Açores – Portugal

NIF: 512 006 350 Telefone: (+351) 292 202 270

Valências “O Castelinho”: *Creche, Jardim de Infância, CATL* Gabinetes: *CPFAA-Amas, EMAT, CAAPS, RSI, CPCJ*

Web: <http://www.ocastelinho.pt/> Email: geral@ocastelinho.pt | secretaria@ocastelinho.pt

AVISO LEGAL

Apêndice VI- Tabela de transcrição das entrevistas

Subcategoria	Questões de Referência	Respostas
<p>Conceito de Perturbação do Espectro do Autismo</p>	<p>O que significa para si Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?</p>	<p>Cristina - “Para mim, significa que a nível cognitivo, existem alterações, muito ou pouco significativas, uma vez que podem ser de diversos níveis e que vão determinar o processo de aprendizagem dos alunos.”</p> <p>Andreia- “uma perturbação é como se fosse um quadro de eletricidade e alguns botões não estivessem colocados no sítio certo. Podem ser muitos, podem ser poucos e cada vez mais acho que o mundo do autismo é um mundo gigante. Descobri que existem variantes do autismo, tais como, síndrome de asperger e a síndrome de Souttos e mais recentemente descobri que existem crianças que podem ter autismo ligeiro e conseguem ter facilidade na aquisição de conhecimentos, à outras crianças que não conseguem, é um conceito um bocadinho difícil de explicar. É fácil de identificar quando uma criança apresenta algo de diferente, agora o que é o autismo é muito difícil de explicar”</p> <p>Claúdia- “Pela minha experiência, como é o primeiro caso que tenho, e sei que há vários níveis e o meu caso é mais ligeiro, para mim tem a ver com o comportamento, a parte da relação com a criança e o adulto e a parte da comunicação verbal. Ele até compreende, neste caso é assim, sei que há mais graves. O comportamento vai oscilando. Quando iniciou era muito mau, muito teimoso e depois foi melhorando, neste 3º ano teve uma melhoria imensa, mas vai oscilando, está bem como de repente fica mal. Não quer fazer as atividades e recusa-se e leva bastante tempo para que consiga fazer com que ele realize as tarefas.”</p> <p>Mónica e Sónia- “É uma perturbação que afeta as competências comunicacionais e de interação social e por vezes estão associadas a comportamentos repetitivos.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “uma perturbação relacionada com aspetos a nível cognitivo e motor. Há vários graus de PEA, pode ir de leve a muito grave.”</p> <p>Dânia- “é uma perturbação que influencia bastante os alunos, tanto ao nível da aprendizagem, mas essencialmente ao nível do comportamento, do controlo do seu comportamento.”</p> <p>Zélia, Leandra, Catarina- “(Leandra) são crianças que têm o seu mundo, têm características um bocadinho diferentes que nós estamos habituadas a lidar no nosso dia a dia e que de alguma forma depois temos que com essas características adaptar às nossas rotinas, ao ambiente de sala e cada um deles tem as suas características específicas e um autista não é igual a outro autista. Temos que saber e conhecer a</p>

		<p>criança e saber conhecer quais são as especificidades de cada uma para depois termos que nos adaptar um bocadinho. Às vezes temos dificuldades em perceber, em encontrar estratégias em grande grupo, porque na realidade os nossos grupos são grandes, e que às vezes não facilita o nosso trabalho no dia a dia. (Zélia) é dentro desta linha, é uma perturbação que realmente as crianças vivem mais no seu mundo, há umas que nota-se que há vários graus e diferentes especificidades e eu por acaso já tive uma criança autista onde a nível de linguagem ele expressava-se, utilizava muito ecolália, mas conseguia-se trabalhar com ele. Tinha que ser um apoio mais específico, mas conseguia levá-lo. Sei que há outros graus e sei que há uns que não conseguem, há uns que são mais sensíveis ao barulho, eles têm características próprias que depois cada um na sala em conjunto com as terapeutas que estão a acompanhar vemos aquilo realmente que é preciso trabalhar com algumas delas. Mas realmente, são crianças que não são colocadas de parte porque são sempre integradas em todas as atividades que fazemos. Há sim, às vezes aspetos mais particulares que temos que trabalhar com essa criança de forma diferente, mas sempre dentro do grupo. (Leandra) e há determinadas atividades que também têm de ser um bocadinho adaptadas porque eles não aceitam às vezes a atividade que está preparada. Temos alguma atividade preparada e naquele momento agente apercebe-se que se eles não se sentirem motivados para aquela atividade nunca vamos conseguir que ele nos dê um pouco da sua atenção e depois temos que descobrir o que é que lhe motiva mais a atenção e por exemplo eu tenho uma criança assim e se realmente não for do interesse dele ele nem sequer quer saber de participar, vê-se mesmo que não demonstra interesse. Já se ele tiver algum interesse e fomos puxar por ele, ele já se começa a integrar no grupo, mas basta só um bocadinho. Mas se realmente não mostrar interesse nenhum não é fácil depois cativá-lo para. (Catarina) são crianças que têm muita dificuldade em compreender a nossa sociedade e forma como fazemos as coisas. E acho que mesmo é importante as crianças da sala perceberem que ele é um bocadinho diferente e que precisa da ajuda deles todos para se tentar integrar na sala e isso faz com que a turma assim também tenha outra perceção em relação a ele e faz com que o faça integrar da melhor forma na sala. (Leandra) e não o acusar entre aspas, por exemplo dizer que nós temos uma regra na sala, mas para aquela criança a regra pode ter que ser ajustada um bocadinho, mas os colegas têm de perceber que a regra é assim e porquê que ele pode fazer um</p>
--	--	--

		<p>bocadinho diferente. É importante que os outros também percebam porquê que deixamos aquela criança ficar um bocadinho diferente a fazer determinadas regras que nós temos e assim se eles perceberem, eles não nos vão estar a acusar olha que ele faz assim. É importante também que os outros colegas percebam que têm um colega que precisa de ajustar aqui algumas regras de acordo com a sua realidade”.</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) é uma perturbação ao nível do comportamento, a nível social e emocional, que começa numa criança, um jovem ou um adulto, um individuo que tenha essa perturbação numa dessas áreas ou em todas essas áreas.”</p> <p>Marta- “é uma patologia que algumas crianças apresentam, têm dificuldade em se relacionar com os seus pares, e não só com os seus pares, com os adultos, vivem muito no seu mundo e têm a principal dificuldade é a socialização. Têm dificuldade em responder àquilo que se pede, seja com perguntas verbais, com estímulos, vivem um bocadinho viradas para si e para o que estão a fazer. Têm dificuldades com os outros.”</p>
<p>Conceito de inclusão</p>	<p>O que significa para si inclusão?</p>	<p>Cristina- “Inclusão significa integrar, não excluir algo ou alguém, por ter determinadas incapacidades, sejam de qualquer tipo.”</p> <p>Andreia- “eles devem estar incluídos numa turma, só que muitas vezes é difícil, enquanto pais e enquanto grupo é importantíssimo, mas é muito difícil ter um grupo de 25 alunos em que 4 são NEE, e eu não tenho formação em NEE, apesar de ter experiência e ir fazendo pesquisa. Às vezes é assustador trabalhar com eles na sala, porque muitas vezes não conseguimos chegar a eles. Com formação é difícil então sem formação é ainda mais complicado. A inclusão traz imensas vantagens para os 2 lados, tanto para a criança com deficiência como para o grupo que tem a responsabilidade de ter que cuidar e de perceber que há essa diferença. Às vezes para nós educadoras e auxiliares é muito difícil tê-los no mesmo grupo porque às vezes conseguimos incluí-los em algumas coisas, mas na verdade é que num dia inteiro não conseguimos incluir em tudo, porque eles têm os seus timings e eles desligam-se muito. Muitas vezes estou a contar uma história e eles estão aos gritos na sala e depois isso faz com que não consigamos dar atenção a esta criança, o grupo dispersa a sua atenção porque é um momento de suposta calma e às vezes faltam-nos os recursos para ter uma pessoa para tirar, porque às tantas nós tentamos sentar e acalmar, mas depois não é benéfico para ninguém, sendo uma frustração para todos. Há alturas em que conseguimos incluir, mas há alturas em que é muito difícil.”</p>

		<p>Claúdia- “a inclusão é integrar essas crianças em turmas ditas “normais” e também dar a atenção necessária a essa criança. Essa criança precisa de estar com crianças normais para terem modelos bons e por outro lado não é só incluir na turma sem ter o apoio de um prof de NEE para ter um apoio mais específico para ela. Com as outras crianças todas também é complicado para o titular de turma. Acho muito importante a inclusão, desde que haja ali um acompanhamento de um professor de NEE.”</p> <p>Mônica e Sônia- “A Inclusão é o processo que permite oferecer a crianças/adultos as mesmas oportunidades independentemente das suas limitações.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “(Maria) fala-se muito na inclusão nos dias de hoje, mas não se pratica efetivamente a inclusão. A inclusão é tratar estes alunos com esta patologia de uma certa forma, como os outros e inclui-los nas suas turmas e fazer atividades, mesmo que sejam adaptadas a eles. É preciso também inclui-los nas rotinas dos outros, só que para se incluir é preciso dar uma resposta e criar as condições dentro de uma sala de aula, o que na maior parte das vezes não acontece. Os meninos são incluídos na sala de aula e são deixados à mercê, às vezes de um só professor e o professor sozinho com um grupo que majoritariamente não apresenta problemas específicos de aprendizagem, tem que gerir sozinho a inclusão desses miúdos. O que não funciona, porque obviamente o professor não consegue se distribuir nem por esses meninos e nem pelos outros. Falta algo muito essencial nas turmas do dia-a-dia destes miúdos que são os recursos humanos. Outra coisa, fala-se muito de inclusão, mas não há verdadeiramente inclusão, há sim integração destes miúdos na turma. Eles só vão lá integrar uns determinados tempos, mas a inclusão, não fazem. (Manuel) Acima de tudo fazer os possíveis, porque a inclusão também é ter consciência que ao incluir deve-se ter em atenção o grau e ter consciência também que é trabalhar com ele de uma forma muito individual para que no futuro possa a vir ter rotinas de atividades de vida diária, autonomia e capacidades de integrar na sociedade. (Alice) Porém num currículo normal é cada vez mais difícil porque há uma maior rigidez para cumprir os programas. Portanto o professor por um lado tem uma exigência de fora para cumprir o programa independentemente de saber se a criança sabe ou não sabe, ora isso já cria problemas de aprendizagem nos outros, porque hoje em dia já não interessa se a criança está a aprender, interessa sim é que o currículo seja dado. Chamo a isto uma bulimia escolar, o que importa é dar,</p>
--	--	--

	<p>dar, dar, independentemente se a criança está a adquirir conhecimentos ou não.”</p> <p>Dânia- “fazer com que eles consigam estar com os seus colegas da mesma idade, realizar um trabalho semelhante, o mais semelhante possível e poderem participar em todas as atividades normais, rotinas de sala de aula, tudo normal, inclui-los num grupo e estarem integrados no grupo.”</p> <p>Zélia, Leandra, Catarina- “(Zélia) a inclusão é a integração da criança no grupo, a nível social aceitarem como ela é e trabalharmos de forma igual para todos mesmo apesar das especificidades que eles têm e das adaptações que nós temos que ter, nunca excluirmos a criança de nada das rotinas. Integrá-las em todas as rotinas que faço. (Leandra) o que proporcionamos ao grupo deve ser para todos, nunca devemos pôr à parte e dizer: ah ele nunca vai ser capaz de fazer isto e nem vou experimentar. Não interessa, faz e vai fazendo da forma que sabe e for possível, mas deve participar em tudo o que nos propomos a fazer. Também temos um grupo e cada um é como é e não podemos excluir só porque é autista e da mesma forma que há crianças que não têm nenhuns destes problemas, mas se calhar não querem cumprir uma regra, não vou pôr à parte só porque sim. Temos que tentar dentro do possível que ele participe em todas as atividades e nunca o excluir independentemente da atividade que seja. (Catarina) nem desculpá-lo porque ele é autista. Com estas crianças temos que ser mais exigentes com as regras mesmo a ter em sala de aula e mesmo para que os outros consigam compreender, do que falámos à bocadinha, da diferença em termos de comportamento e das regras, o que é que pode ser alterado ou não. (Leandra) sim não é por ser autista que vamos deixar fazer tudo o que ele quer. Obviamente tem de ter as suas regras, tem de ter a sua rotina, até que pra eles a rotina é muito importante e acho que ao fazer isto não estamos a excluir. Precisa de outro tipo de regras, ok vamos fazer porque ele também tem que as ter. não vamos simplesmente: ah ok ele é autista, coitadinho vamos deixá-lo de lado e ele vai fazer como quer. Não. Às vezes são crianças mais difíceis, porque nós queremos que ele faça determinada atividade e se ele diz que não quer, o mais fácil o que é, o mais fácil é deixá-lo de parte, não queres, não queres. Muitas vezes o que acontece, nós vamos fazer à 1ª e não quer, às vezes temos crianças que são capazes de fazer ali uma birra, porque eles também fazem birras não é só por são autistas, até às vezes fazem mais, mas se nós insistirmos ele vai acabar por se acalmar e vai fazer e vai perceber que não pode e tem os seus limites. Também não pode fazer tudo o que</p>
--	---

		<p>quer.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) para mim a inclusão significa incluir todas as crianças, mas eu acho que por vezes a inclusão é mal feita. Ou seja, eu acho que é importante sim haver crianças com autismo ou alguma trissomia, é importante estarem no ensino regular, mas eu acho que tem de se ver quando é feita mesmo inclusão e quando não é. Por exemplo o facto de eu ter na sala crianças autistas e não ter um apoio a tempo inteiro na sala com aquelas crianças também não está a facilitar nem ao grupo dito regular, nem àquela criança com PEA, falando do autismo, estou a falar pela experiência que tenho tido na sala. O facto de ter uma criança na sala comigo está incluída é verdade, mas eu não te consigo, por exemplo decorrente do nível de autismo da criança eu por vezes não consigo fazer nada com aquelas crianças, ou seja, ela só passa o dia incluída na sala, mas a nível do meu trabalho, a nível do pedagógico não estou a incluir, porque as minhas atividades, normalmente eu faço a pensar no geral, e muitas vezes é difícil para ela fazer igual e tenho sempre de fazer uma coisa diferente, ou seja, acho que isso não é inclusão. Eu acho que hoje em dia, o autismo sempre houve é verdade, mas hoje em dia o autismo dá mais evidência. Eu acho que se houver uma turma em que exista crianças com autismo, mas tem de ter lá alguém que me apoie a tempo inteiro com o autismo, isso sim é inclusão. Não é chegarem aqui por exemplo e tirarem a criança por uma hora ou uma hora e meia e estarem a fazer um trabalho à parte, que é a nossa realidade, nós temos as crianças incluídas na sala é verdade, mas ela é retirada da sala uma vez por semana para ser trabalhada sozinha. Nós como educadores também queremos ter a possibilidade disso, de podermos trabalhar, só que eu não posso deixar um grupo de 17/25 crianças para trabalhar com 2 crianças que precisem efetivamente do meu apoio. Eu acho que para haver inclusão e para se chamar inclusão tem de estar no ensino regular, tem de estar numa turma regular, mas eu preciso de alguém que esteja lá comigo como apoio, em que eu trago a planificação e a pessoa que está lá na sala comigo que é destacada para apoiar, essa pessoa vai fazer aquilo que eu pretendo, mas apoiando efetivamente aquelas crianças. Isso sim para mim é inclusão e eu sou a favor, eu não acho mal de haver turmas só de autismo se assim for necessário, devido ao que se passa hoje em dia, ao facto de ser mais diagnosticado hoje em dia o autismo e eu não acho mal e não deixa de ser inclusão, eles estão incluídos no ensino, mas estão a ser ajudados. Acho que aí sim, porque há crianças,</p>
--	--	--

		<p>que nós sabemos que é de acordo com o nível, há crianças que estão numa sala e entre aspas passam perfeitamente pelo normal, pelo dito normal, e há crianças que necessitam mesmo de uma planificação específica e de um apoio específico.</p> <p>(Eduardo) a inclusão que se quer que faça a certo momento ou é a criança que é incluída e restante não está incluído ou é o restante grupo incluído, conforme o grau da criança, há uma separação, ou há o grupo ou há a criança, não há, se não houver o apoio que a Laura estava a dizer na sala passa a haver ali 2 e se fosse só uma sala como a Laura fala com as mesmas características há um grupo, aquilo assim considera-se um grupo e trabalha-se aquele grupo, claro que cada criança depois vai ter a sua especificidade conforme o seu nível em que está encaixado. Aquela grupo vai todo dentro daquela planificação e tem todo o mesmo rumo.”</p> <p>Marta- “inclusão é tentar que outros que têm, é um bocadinho difícil de explicar. Portanto incluir é porque alguém que está extra, está fora e a inclusão é tentar abrangê-los, tentar que eles estejam também incluídos, que se relacionem e façam parte daquele grupo. A inclusão passa por incluir, por tentar interagir e conseguir que haja alguma interação naquele grupo.”</p>
<p>Caraterísticas do funcionamento da sala de aula/atividades</p>	<p>Como caracteriza o funcionamento na sala de aula/atividades?</p>	<p>Cristina- “Ter consciência que aquele(a) aluno (a), apesar das suas especificidades, tem todo o direito de estar integrado numa turma dita ”regular” . O professor deve promover atividades em função das capacidades dos alunos, mas sempre tentar estimular o aluno, para que ele consiga participar em certas atividades da turma.”</p> <p>Andreia- “Estou numa sala de 5 anos e no início do ano recebi esta criança com autismo severo. No início não haviam regras. Ele corria, corria, corria e eu não conseguia que ele fizesse nada. Aos bocadinhos ele foi fazendo, mas tem que ser sempre tudo muito forçado, batalhar sempre, fazer muitas repetições. Ele agora sabe que se senta para comer a fruta, sabe que se senta para quando todos se sentam, mesmo que daí a 1 minuto ou 2 se levante, mas sabe que tem que se sentar. Sabe que tem que pintar e fazer os trabalhos quando os outros se sentam, mesmo que seja o mínimo. Nas aulas de educação física ele não consegue fazer o plano ou circuito, não tem interesse, não tem motivação. Houve uma altura em que eu punha tintas e ele vinha a correr e agora já se desmotivou. Há alturas em que ele está no seu mundo e ele nunca gostou e suportou o barulho da música e o barulho da sala de aula.”</p> <p>Claúdia- “Com este menino, porque não tive experiências com outros e sei de colegas que têm casos mais graves em que atiram as coisas e empurram os meninos.</p>

		<p>Não é o caso. A planificação também é em relação aos outros porque ele tem capacidades a nível de aprendizagens ele vai realizando, e até agora estamos a exigir mais porque ele vai para o 1.º ano e ele tem acompanhado, há coisas que não acompanha muito bem devido à dificuldade que tem na comunicação e comportamento, por exemplo para prestar a atenção às histórias é muito difícil, tem poucos momentos de atenção/concentração, mas aproveitamos aqueles bocadinhos e ele vai fazendo. Não pode estar muito tempo ali com uma atividade, se for em grande grupo ele distrai-se muito, não presta atenção, não se concentra, temos que estar sempre a chamar, em grande grupo é muito complicado. Se for individual corre melhor.”</p> <p>Mónica e Sónia- “O funcionamento da sala é realizado de forma individualizada e personalizada.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “(Maria) o funcionamento desta sala resultou para os professores titulares e para as turmas regulares. Porque os professores viram-se livres de uma grande carga das áreas essenciais, pois, os alunos só vão às turmas nas disciplinas de expressões que não são os professores que as dão. Ou seja, passam pouco tempo com estes miúdos e não sabem o que estão a dar. Ou sabem ou não sabem, essa responsabilidade recaiu sobre nós, professores da sala de ensino estruturado. Compreendo que facilitou a vida a eles, mas falar de inclusão e integração e eles indo lá só nas expressões é algo que não sei se resulta nalguma coisa ou não. (Manuel) Em contexto de sala de ensino estruturado, uma das grandes dificuldades que sentimos é que há falta de termos momentos de trabalho individual com cada elemento, uma vez que na realidade trabalha-se em pequenos grupos e depois não se pode trabalhar determinadas especificidades de cada aluno. (Alice) Ou seja, esta sala não funciona propriamente como sala de EE, mas sim como sala de apoio ao socio educativo, porque não temos espaço suficiente para o fazer, o número de alunos é muito elevado, ou seja, são 12 alunos e cada um tem uma patologia diferente e não dá para fazer a rotina de trabalho individual, pois, todos eles por vezes necessitam de trabalho de 1 para 1. Pegámos no grupo que tínhamos, proveniente de 5 turmas e adaptámo-nos mesmo na criação destes pequenos grupos, se não era quase impossível de o fazer. (Maria) acho que o conceito da sala de EE está muito bem conseguido, só que faltou-nos a todos conhecer melhor os alunos e preparar o espaço da melhor forma.”</p>
--	--	--

		<p>Dânia- “funciona bem, mesmo assim na minha situação funciona. Há alguns momentos, mas são pontuais, no meu caso. Não é constante, não é sempre, portanto eu acho que funciona bem porque são situações pontuais que nós temos. Complicadas às vezes, mas não é uma situação que eu considere muito perturbadora. Já trabalhei com outras crianças com PEA muito mais complicadas do que a situação que tenho este ano.”</p> <p>Zélia, Leandra e Catarina- “(Catarina) as atividades têm de ser sempre adaptadas. A gente quando pensa nas atividades para fazer em sala, temos de pensar sempre nos 25. Tendo autistas ou não tendo temos de pensar, porque as crianças são todas diferentes e às vezes tens grupos mais fáceis de trabalhar e há grupos que nem tanto. E tendo autistas ou não é igual. A gente tem de ver as crianças que temos na sala e adaptar. Caso seja alguma atividade, que a gente queria trabalhar e por exemplo esteja nos nossos objetivos, ele vai ter que experimentar também. A gente tem que sempre tentar que ele faça o que os outros fazem, ou seja, tem de ver o bem para todos e eles fazem parte sempre. A gente tenta fazer o máximo. (Leandra) temos é que realmente adaptar essa atividade. Não são todos iguais e às vezes temos de pensar é para o grupo todo. E é claro que existe aquelas especificidades que no momento da aplicação da atividade podemos ter que, dentro da atividade, alterar alguma coisa para que seja depois possível chegar a todos. (Zélia) acho que não é por ter a criança que altera, porque hoje em dia as crianças já são todas agitadas e quando temos, eu tive esta criança e neste momento já não tenho nenhuma criança autista na sala, e não havia, quer dizer havia diferença no sentido que temos que dar mais atenção a ele, no sentido de apoiar mais, porque para essa criança por acaso o barulho interferia e ele às vezes ficava desorientado e fazia aqueles movimentos repetitivos, onde estavam a brincar e ele queria o brinquedo daquela criança, ele chegava lá e arrancava o brinquedo da criança e depois andava a bater com ele, por exemplo, na cabeça de todos. Nós aí nessa fase tivemos que andar mais em cima dele e controlá-lo para ele não o fazer, mas em termos de grupo nunca houve, porque as crianças sempre o compreenderam. (Leandra) daí a importância de explicar aos outros quais são as diferenças. (Catarina) as crianças ficam mais empáticas umas com as outras principalmente com crianças desse género. (Zélia) sentimos é que se calhar como temos 25 crianças, apesar de termos 2 ajudantes, que nós não temos só o autista na sala, além do autista temos as outras problemáticas e cada criança tem o</p>
--	--	---

	<p>seu ritmo e há só aqueles problemas às vezes ao nível da aprendizagem, atraso a nível da aprendizagem e depois nós não conseguimos estar o tempo todo só focado nessa criança. (Catarina) são crianças que necessitam mais atenção e que nem sempre conseguimos dar essa atenção. (Leandra) e no funcionamento da sala também ajuda também as rotinas, as nossas rotinas são sempre dentro do mesmo e para eles a rotina é importante e habitua-se àquela rotina e depois facilita um bocadinho. Aqui também temos a vantagem das crianças, a maioria começa desde os bebês a 1 ano e segue o grupo, pronto já se conhecem todos e já têm mais estabilidade. Se aparecer no grupo, por exemplo na sala dos 5 anos e hoje aparecer uma criança até que agente a conheça e até a que ela se habitue ao grupo, realmente deve ser bem mais difícil. No nosso caso, falo no meu caso, a criança segue este grupo desde os bebês e está dentro da rotina da instituição e dos colegas, os colegas já o conhecem, já nem o criticam entre aspas, podem vir dizer olha hoje ele está a fazer isto, mas não é uma coisa comum e se for preciso alguma ajuda eles dão, eles percebem que ele de alguma forma é diferente e que nós também temos um comportamento um bocadinho diferente tendo em conta as atitudes. (Catarina) e eles próprios quando as crianças autistas estão a fazer alguma coisa, por exemplo, diferente ou que estão a abusar em algo que não devam, eles chamam logo à atenção e vem logo me chamar: olha este está a fazer assim, ou seja, têm essa atenção.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) eu para mim sinto-me impotente e cada vez mais tenho percebido isso, porque não é fácil no meu caso as crianças só estão a ser diagnosticadas agora uma vez que estão na sala dos 2 anos, só agora é que nós estamos a fazer o rastreio e a diagnosticar e sinto-me impotente no sentido que os meus eu acho que os meus eles estão um bocadinho, os meus não são ligeiros e se fosse ligeiro conseguia incluir mais ou menos, mas não estou a conseguir fazer isso e o facto de, eles saem da sala e vão trabalhar com as técnicas que vão com elas, elas veem uma evolução que não consigo ver na minha sala, porque eu não consigo despende o tempo que elas necessitam. Agora estou a conhecer algumas técnicas e tento fazer na sala, mas acaba por ser complicado não é fácil. Neste momento ainda sinto alguma impotência. É a tal coisa que eu digo, eu acho que me sentia bem se tivesse uma pessoa comigo na sala a tempo inteiro com eles, em que aquela atividade era planificada igual para todos e nós em conjunto adaptaríamos àquela criança, mas eu sabia que aquela criança estava a fazer. Posso dar um exemplo,</p>
--	---

		<p>ainda ontem estava a fazer técnica de soprar para pintar, pela palhinha, as crianças nem tinham capacidade de segurar a palhinha ou de soprar a palhinha, tive de fazer a técnica com as mãos, tive de fazer uma alternativa a eles, não consegui fazer aquilo que estava previsto para o grupo e tive que fazer uma adaptação. Que é a realidade as crianças com autismo têm de ter o seu próprio plano, também há coisas que eles, se calhar desenvolvem mais rápido que os outros isso nós sabemos, mas no meu caso eles não são ligeiros e isso acaba por ser um bocadinho mais complicado. (Eduardo) no meu caso tem um ligeiro e outro não. Um consegue acompanhar dentro da planificação estruturada para o grande grupo, o outro caso tenho que ir alterando muitas vezes, mesmo a nível de comportamento dentro da sala não se consegue e é trabalho a mais individual, o primeiro caso trabalha em grande grupo dentro da normalidade e da planificação estruturada, o outro caso não, já tem de ser alterada e fica para o fim para se poder trabalhar individualmente para se conseguir ter algum trabalho com ele. Os movimentos e sons da sala fazem muita confusão e ele fica completamente alterado e ele a ficar alterado leva a que o grande grupo também fique alterado. Então ele fica em zona de brincadeira enquanto o grande grupo está a trabalhar e no fim é trabalhado individualmente para se conseguir algum resultado do que está estruturado da planificação.”</p> <p>Marta- “é assim as crianças são muito fáceis de se adaptar e eles, o grande grupo digamos assim, vê facilmente aqueles dois meninos e não os olha diferente, portanto eles fazem o que costumam fazer normalmente. Portanto, os colegas chegam dão o bom dia, boa tarde e sentam-se nas suas mesas e eles continuam a fazer o que estavam a fazer. Eles não os olham com indiferença, nem, não digo que uma ou outra vez alguma atitude que lhes tenha chamado a atenção, mas em particular não. Eles continuam o que estão a fazer e olham-nos igualmente até. Há uns que são muito protetores deles quando se trata de alguma situação gostam de protegê-los e acompanhá-los. Um deles interage muito com eles, o outro interage muito pouco. Se peço um recado, por exemplo, há logo alguém que quer ir mais aquele menino fazer o recado, porque eles têm consciência que ele sozinho não consegue fazê-lo, uma coisa simples ir levar o saco da reciclagem, eles têm uma rotina de ir à sexta-feira levar o saco do papel ao papelão e regra geral chamo assim um deles. Um gosta de vir e os outros miúdos da sala gostam de ir com ele e mesmo vejo que para educação física eles se relacionam muito bem com ele. Por isso eu acho que eles não estão mal</p>
--	--	---

		<p>incluídos, acho que a inclusão dá-se um bocadinho. Agora, é pouco tempo, é só nalgumas áreas e o facto talvez de ser pouco tempo, o grande grupo já está habituado às suas rotinas e talvez continuam o que está fazendo e não liga muito àquele bocadinho que os colegas vêm. É um bocadinho que eles vêm ali, mas acho que com as outras crianças a mesma coisa. Se algum miúdo tiver doente que ficasse em casa 3 ou 4 dias, quando regressam eles também não se manifestam assim muito.”</p>
<p>Formas de inclusão da criança com PEA na sala de aula/atividades</p>	<p>Como é realizada a inclusão da criança com PEA nas atividades realizadas em sala? Como é realizada a inclusão da criança com os colegas da sala?</p>	<p>Cristina- “Primeiramente, os colegas dessa criança devem ser sensibilizados e informá-los que aquele colega, tem capacidades diferentes, mas que consegue aprender, ao seu ritmo, no seu tempo e devem respeitar isso e ter um espírito de interajuda.”</p> <p>Andreia- “Se for uma aula de música que estão a dançar em pares ou em roda é fácil. Se for alguma atividade que seja mais direcionada para competências, tintas, tem de ser um trabalho de 1 para 1. Preferencialmente fora da sala, num sitio com silêncio e concentração, porque quando o trabalho de 1 para 1 é feito na sala quando está a passar uma distração ele já quer ir e quer ir apanhar, mas o trabalho teve sempre que ser individual. Não consigo sentá-lo com 2 ou 3 e tentar fazer alguma coisa com esses 2 ou 3 porque ele já se levantou, já pegou, é impossível. O ideal é trabalhar num espaço mais neutro possível que não tenha distrações e principalmente que esteja em silêncio. As crianças na inclusão são espetaculares, quando crescem mais um bocadinho começam a ter mais preconceitos. Nunca necessitei de dizer que ele tinha algum problema ou que precisava de alguma atenção especial ou que precisava de ser desculpabilizado por alguma coisa, porque eles perceberam. Automaticamente eles perceberam que era algo que tinham que ter. Eles puxam por ele, por exemplo, olha não tem os sapatos vamos calçar, anda vamos para a rua vem connosco. Eles disputam a atenção dele, querem todos ser responsáveis pelo processo. Eles procuram-no e às vezes são chatos, porque ele não consegue estar sentado muito tempo a fazer uma brincadeira e eles às vezes acham que ele é um boneco e querem fazer um monte de coisas e ele chora e fica irritado porque não quer estar. Eles adoram-no e a preocupação em cuidar dele é espetacular. Os pais mesmo chegam à sala e dizem que ficam maravilhados, porque é um carinho enorme que têm por ele.”</p> <p>Claúdia- “ele tem que estar sempre perto do adulto porque se estiver afastado</p>

		<p>distrain-se completamente. Fazemos com que ele esteja ali mais perto para o cativar também a participar nas atividades. Este ano tivemos a sorte de ter uma educadora NEE mais tempo e já se consegue organizar melhor, estou eu a explicar para o grande grupo e se houver uma birrinha ou assim ela está lá e consegue chamá-lo à atenção para as atividades. Outras vezes não dá ele distrai-se completamente e tenho que o retirar daquele meio e ele vai para outro lado fazer outra coisa. Porque depende, há dias que corre bem e outros que não corre tão bem. Uma pessoa sozinha com uma criança destas não é fácil. Temos que arranjar estratégias e atividades que proporcionem a inclusão com os colegas, por exemplo jogos. Uma coisa é quando estamos em grande grupo e vai dar isto ao aluno tal e onde está o aluno tal e fazemos jogos com as carinhas deles, e perguntamos onde está para ele apontar e nomear, ele já identifica e nomeia alguns colegas. Já reconhece os nomes escritos de alguns colegas, porque cognitivamente ele até não é muito mau, a linguagem é que está muito afetada e a parte fonológica. Copia palavras, identifica as vogais, mas a parte da participação é muito difícil. Ele tem que ter também atividades que lhe interessem e que lhe despertem a atenção.”</p> <p>Mónica e Sónia- “Todas as crianças desenvolvem as atividades propostas tendo em conta as suas especificidades e limitações.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “(Maria) neste espaço ao nível de inclusão estão bem, fazem as atividades que os outros fazem, as rotinas do dia-a-dia, (Alice) desenvolvimento da autonomia e está a resultar comparando com o início do ano letivo, estão muito mais autónomos, conseguem se dirigir à sala depois do intervalo e sabem onde se devem dirigir de acordo com os seus horários, sem grande supervisão. (Maria) temos que ver que este espaço foi novo para os alunos e para os professores. Temos 2 alunos diagnosticados com PEA que vieram pela 1ª vez para este espaço, acho que logo no 1.º período foi evidente a inclusão deles no grupo e autonomia no espaço escolar. Em relação ao aluno que já estava cá correu muito bem, pois, ele já se movimentava muito bem dentro da escola e do espaço. (Manuel) A inclusão com os colegas da sala dá-se por si só, pela maneira como eles interagem e convivem com os colegas. (Alice) mas com os que não são autistas não podemos tolerar certos comportamentos como os que toleramos com os autistas, os outros veem que se calhar temos mais tolerância com eles e percebem que eles têm uma problemática diferente, mesmo eles numa questão de desafios e pontos de vista</p>
--	--	---

		<p>diferentes eles são capazes de aceitar e tolerar mais e gerir dessa forma, e ajudam-se e são protetores em relação a eles. (Maria) eu acho que o grupo em si protege uns aos outros, mas é evidente que há um isolamento dessas crianças nas brincadeiras e nos intervalos, isolam-se muito e estão no seu mundo, brincam isoladamente, não interagem com os outros e mesmo com os colegas da turma muitas vezes isolam-se. (Alice) mas não é por falta de vontade dos outros. É uma característica própria deles. (Manuel) mesmo as próprias brincadeiras são diferentes.”</p> <p>Dânia- “é completamente normal, o trabalho é normal, no meu caso, é igual ao dos colegas, tem de ter mais algum apoio, tem de ter mais algum chegar perto e apoiar mais alguma coisa, mas não há necessidade de adaptar as atividades. A inclusão da criança com os colegas é realizada de uma forma muito natural. É um igual, igual aos outros e, portanto, e dá para fazer um tratamento igual. As regras são as mesmas, o que é permitido também é o mesmo, não há diferenciação de ser necessário outras coisas, não. As regras são para todos e são iguais. Não há cá permissões de poder fazer coisas diferentes dos outros.”</p> <p>Zélia, Leandra e Catarina- “(Zélia) é assim são crianças que vieram desde sempre. O que facilita porque as crianças pequeninas não têm noção da problemática que cada um tem. Prontos cada um tem o seu comportamento, que nós às vezes temos, há crianças que agente já nota que ao mês ou antes que já vemos certas características que já agente acha que não são normais, mas para as crianças é mais um colega e depois quando eles vão crescendo, que é quando eles começam a interrogar certos comportamentos, é que nós dialogamos com eles a explicar realmente que com aquela criança eles tenham paciência, mas mais paciência com ele porque ele realmente ele tem mais dificuldade nesta parte e que nós temos que ajudar e as crianças aqui interagem e ajudam muito uns aos outros. (Leandra) e há aqueles momentos que agente pede olha ele está a brincar ali sentado vai um instantinho ali brincar com ele para ver se ele também brinca contigo, porque eles isolam-se muito e ficam muito sozinhos. (Zélia) e nós também tentamos que ou um ou outro mais calminho a ver se se aproxima e o trás para a brincadeira, pronto a Catarina tem uma criança que era minha e ficou atrás e ele próprio é que ia procurar, mas já no final do ano uma ou outra criança e sorria para eles, porque ele brincava muito isolado. Também quando eles estão mais isolados também não dizemos a eles para estarem sempre em cima deles porque eles também precisam do seu momento e</p>
--	--	---

		<p>do seu espaço. Mas é á base do diálogo, quando vão surgindo as questões nós vamos clarificando-as para que todos trabalhem no mesmo sentido, que é para todos ajudarem e não o excluïrem do grupo das crianças.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) por acaso na minha sala corre bem, uma destas crianças já vem connosco desde bebés e é assim as crianças adaptam-se e as crianças percebem perfeitamente que aquele colega tem um comportamento diferente. Eles incluem-se muito bem. Nós pedimos para dar a mão e eles dão a mão, nós pedimos, até nem precisamos de pedir, eles próprios já ajudam, já têm noção de ajuda e já ajudam, não tenho qualquer problema nenhum com as outras crianças da sala, até corre muito bem. (Eduardo) também na minha sala igual. As crianças já têm noção, por exemplo, um se foge por causa do barulho começam bshbshbsh e já vão buscá-lo e têm noção que o colega tem uma especificidade e que eles têm de ter um comportamento diferente quando ele está e quando ele não está. Têm plena noção do funcionamento da sala com e sem ele.”</p> <p>Marta- “é assim eu acho que está a resultar porque eles são sempre acompanhados, para ser sincera é assim. Porque de início havia a expressão musical em que eu ficava com eles e a professora que dá a expressão musical e como eles têm menos confiança comigo, um deles não estava a correr bem. Eles são muito de rotinas e era logo pelas pessoas diferentes. Foi de início era a professora de musica que era diferente e eu que era diferente e talvez pelos sons e pelos gestos e movimentos, havia várias coisas ali que não estavam a correr muito bem e a partir daí a colega começou a ficar sempre, mesmo em educação física ela fica, porque eu senti necessidade, naqueles dias que não correu bem, eu senti necessidade que, ou eu atendo a ele e deixo o resto do grupo, apesar de haver mais outra pessoa na sala, mas a outra pessoa precisava de trabalhar, mas houve uma altura em que essa colega precisou de faltar e eu fiquei a substitui-la e fiquei sozinha no grupo e eu pensei: bem se isto me aconteceu um dia consegui controlar, mas se isto me acontece um dia que eu não consiga controlar eu tenho de ir atrás dele e tenho de deixar o resto do grupo. E depois transmiti essa preocupação e a partir daí na educação física, na expressão plástica estão sempre acompanhados. Portanto eu acho que corre bem devido a isto. Porque eles estão integrados, estão fazendo as suas atividades, mas tem sempre alguém ali junto deles e próximo deles, está tudo muito conduzido. É alguém da confiança deles, é alguém que trabalha com eles fora da sala, daí eu achar</p>
--	--	--

		<p>que esteja a correr bem. Isto também vai dos níveis, porque há um deles que à quarta-feira consegue ficar sem essa professora do especial, consegue ficar sozinho, é o tal que se relaciona melhor, e eu acho que esse conseguia bem lidar com a situação, o outro é que é mais complicado. E de início pode também ter sido a adaptação, também não tentámos mais porque vimos que isto agora estava a resultar, mas de início realmente houve ali uma situação que não resultou muito bem. Por isso eu acho que é muito complicado, quando se tem crianças destas na sala tem de se ter apoio, se não for de uma outra colega, uma auxiliar, alguém, porque temos um grande grupo e não podemos abandonar o grande grupo para atender particularmente aquele caso. Eu acho que isto só funciona quando há mão de obra, gente suficiente. Eles ambos dão bom dia, boa tarde, quando vão embora despedem-se, se pedimos para eles repetirem: dá bom fim de semana aos colegas, eles fazem este tipo de situações conduzidas, mas o aproximar-se, ter alguma conversa, algum contacto, só um deles é que por iniciativa faz isso, mesmo se viermos à rua fazer um jogo ou assim, há um deles que é mais profundo, digamos assim, e isola-se mais. O outro consegue interagir mais um bocadinho, entrar na brincadeira, depois é capaz de perder o fio à meada e se desinteressar também, mas gosta e participa e percebe um bocadinho do jogo que se está a fazer e consegue.”</p>
<p>Caraterísticas da aprendizagem da criança com PEA na sala de aula/atividades</p>	<p>Como caracteriza a aprendizagem da criança com PEA na sala de aula/atividades?</p>	<p>Cristina- “O fator concentração é determinante, pois estas crianças, têm muita dificuldade em estar concentradas e durante algum tempo. O que faz com que muitas vezes a tarefa proposta, não seja realizada da melhor forma.”</p> <p>Andreia- “muito complicado. É um processo que tem muitos avanços e mais recuos do que avanços, porque às vezes estamos a batalhar e a batalhar e finalmente conseguimos ter uma aquisição, uma aprendizagem, uma conquista nova e depois às vezes basta haver uma mudança de espaço, de rotina, uma quebra (p.ex confinamento), ele regrediu imenso no confinamento. Por exemplo, na sala dos 3 anos consegui que ele fizesse um monte de coisas. Mudámos para outra sala nos 4 anos e tivemos que começar tudo de novo. Quanto mais acontecem essas mudanças, pior. Há alturas em que se consegue e fazemos avanços espetaculares e depois de um momento para o outro ele já não consegue fazer e ficamos sem nada e estou com ele à 3 anos e tem sido assim. Coisas que ele fazia antes, como apontar cores, jogos ele agora não consegue fazer, ou porque já perdeu o interesse ou porque já não consigo que ele faça essas coisas. Os pais dizem que o mesmo acontece em casa, é muito</p>

	<p>cíclico. Conseguisse uma aquisição e depois há um retrocesso.”</p> <p>Claúdia- “Esta criança até cognitivamente é um dos melhores da turma, mas ele até aprende relativamente bem, mas há ali entaves como o comportamento, o facto de não se relacionar com todos, apesar de já se relacionar com alguns e fazer pequenas frases, coisas que as outras crianças da turma não sabiam ele por acaso já sabia tudo. O comportamento é que deixa a desejar e a parte da comunicação é um entrave, as frases são muito curtas, não tem muito vocabulário. Descobrimos que ele gosta de um desenho animado e fazemos fichas e trabalhos que vão ao encontro dos gostos dele. Falámos em plantas e experiências e ele gostou muito e gostou muito do coelhinho que esteve na sala e quis toar nele e tudo.”</p> <p>Mónica e Sónia- “A aprendizagem é realizada de uma forma muito intermitente.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “(Maria) eu acho que tem que ser muito bem pensado. Primeiro tem de haver uma avaliação precoce desses alunos, que é quando iniciam o 1.º ano, têm de ter logo um apoio imediato e sistemático para ter algum resultado. Este ano está-se a notar isso e acho que os resultados são evidentes. Mas há situações em que esse apoio não foi evidente e não se vê tanta evolução. Por isso eu acho que isto tudo depende de uma avaliação muito precoce e dos recursos humanos que se dá para apoiar esse tipo de alunos. (Manuel) e com a continuidade da equipa técnica a trabalhar com esses alunos. E depois há aqui um problema nestes agregados populacionais de crianças, jovens ou adultos com PEA, é baixo e quando são baixos depois também não são criadas unidades especializadas que possam trabalhar com os autistas, onde só se englobam determinadas crianças com determinadas patologias. O que acontece agora aqui é que o que está aqui engloba-se ao nível cognitivo e motor e está tudo lá dentro. E inclui autistas, crianças com problemas familiares, que tem repercussões ao nível cognitivo, emocional e comportamental, ou seja, é um saco e dentro daquele saco há de lá de tudo. Sendo que há outra vertente aqui também que faz com que estes alunos sejam prejudicados. Que é o facto de depois alguns alunos que aqui estão, alguns têm potencialidades para poder vir a subir de nível, e tem outros que a probabilidade até de se manterem neste nível já é muito escaço, ou seja, eles estão na iminência de baixar de nível, ou seja, de irem para um ocupacional, ou para um programa de via profissional, quer seja nível DOV, quer seja nível de uma turma com um projeto curricular adaptado que no futuro o que vai dar são cursos profissionais. Depois tudo misturado uns</p>
--	--

	<p>prejudicam-se aos outros ao nível de aprendizagem. (Maria) os encaminhamentos são fundamentais. É preciso dizer aos pais dos miúdos autistas que alguns têm a possibilidade de progredir e fazer um curso minimamente normal e outros se calhar não. E o que é que acontece, muitas vezes temos medo de encaminhar os alunos para certos programas, e isso prejudica um determinado grupo em que estão incluídos os autistas. (Manuel) ainda há um certo estereótipo por parte dos encarregados em aceitar as limitações dos pequenos e depois quando aceito automaticamente a minha obrigação é ir buscar estratégias que vão facilitar a integração daquele jovem que vai vir a ser um adulto e vir a ser um idoso, e o que acontece depois é que estas crianças depois no próprio contexto social, também depois vai prejudicar no contexto educativo, são extremamente protegidas, não são expostas a muitas situações diárias normais, como passear, ir às compras, aprender a fazer determinadas atividades básicas, mesmo em casa eles estão habituados a ter tudo de imediato, isto é, a mochila está lá, com jeitinho ainda lhe lavam os dentes, com jeitinho ainda não têm obrigações de fazer a cama, não têm obrigações de juntar a roupa, não tem obrigações às vezes de ajudar nas lides domésticas, que é preparar a comida, arrumar uma coisa ou outra, é assim, depois cada um navega para seu lado. Em suma, chegam a maiores de idade e continuam extremamente dependentes e sem perspectivas de futuro e os pais cada vez mais ansiosos.”</p> <p>Dânia- “uma aprendizagem que tem de ser bastante batalhada, muito repetido, mas que tem sucesso. É uma criança que aprende, tem sucesso, mas por vezes tem de ser bastante para entrar. Para conseguir fixar aquilo. Tem de se dizer várias vezes, depois é uma criança também que depois de perceber faz e fica, mete aquilo na cabeça e fica mesmo certinho.”</p> <p>Zélia, Leandra e Catarina- “(Zélia) a criança que eu tive em questão, tive só até 2 casos na mesma sala. 1 saiu, pronto a mãe foi para fora do país e tinha o caso que a Catarina tem que ficou atrás. Eram 2 tipos de autistas muito distintos. Não tinham nada a ver, aquela criança conseguia acompanhar as aquisições que as outras crianças iam fazendo, na altura estávamos na sala dos 2 anos e falávamos das cores, nos 3 também foi as cores, as partes do corpo humano, ele sabia tudo. Era muito repetitivo na linguagem e era uma criança que não nos encarava. Nós tínhamos que procurar sempre focá-lo para ele falar connosco para ter a sua atenção, mas tinha era momento de agressividade com eles quando queria alguma coisa. Mas de resto ele</p>
--	--

		<p>adquiria as coisas. Por exemplo o caso dela já era diferente, ele a nível de linguagem não falava, dizia sempre só palavras soltas, até muito poucas na altura e agora já tenta mais e não acompanhava as aprendizagens. Nós falávamos com ele (Catarina) e ele tem momentos de atenção muito poucos é muito complicado, mesmo quando são pequenas histórias ele está no seu mundo. A gente mesmo chamando ele olha e volta ao seu mundo ou então vai repetindo sempre a história, mas é sempre a última palavra do que eu estou a dizer, mas para conversar contigo ele não conversa é sempre à base da repetição do que tu dizes. Por exemplo, isto é azul ou amarelo? Ele diz sempre a última palavra: amarelo. É muito difícil conversares com ele e mesmo com as crianças ele tenta por exemplo já interagir, que era o que tinha no final do grupo, mas não consegue, por isso ele vai-se chegando, vai-se chegando, mas ele não consegue falar. Os outros é que vão falando com ele e ele lá tenta, mas é muito complicado porque ele não consegue fazer um diálogo. (Leandra) também acontece no meu caso ele só agora na sala dos 5 anos é que começámos a conseguir que ele se sentasse à mesa com os colegas, porque sentá-lo à mesa era um martírio, ele fazia e gritava, gritava e agente mantinha-o sentado muitas vezes só no fim da atividade é que lá conseguíamos que ele ficasse. Agora não. Ele participa em tudo mesmo ao nível das aprendizagens, tem boas aprendizagens. A parte da linguagem que é a mais complicada agora é que já está tentando fazer mais um diálogo connosco, já começamos a compreender e ainda há muita coisa que não conseguimos perceber, mas já vamos percebendo mais, mas só agora nos 5 anos é que estamos a conseguir essa parte, mas na outra parte ele sempre foi uma criança que aprender e consegue aprender, mas depois é uma criança que não manifesta como os outros manifestam. Se quisermos ter uma conversa com ele, se calhar através de imagens, de jogos ele responde melhor do que a linguagem verbal que já é mais complicado.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) olha eu já tive crianças do 1.º grau, ligeiro, e é assim sou sincera, não notava muito ao nível das aprendizagens nessa criança que tive não notava muita diferença, ele conseguia se adaptar perfeitamente ao nosso currículo, fazia as atividades, a única situação dele era com a alimentação, o que era mais complicado com ele era a nível da alimentação e da concentração, permanecer. Por exemplo, ele era capaz de fazer a atividade, mas dali a nada ele tinha mesmo que ir brincar com os carrinhos, que era a perdição dele, e nós deixávamos e corria bem. Nestes casos que eu tenho atualmente é muito complicado porque são realmente, já é</p>
--	--	--

		<p>outro grau, já é diferente. Deambulam muito pela sala, quando nós chamamos pelo nome, não reage ao nome, não consegue concentrar-se tempo nenhum a ouvir a falar, conversar, não nos olha nos olhos, portanto é uma situação mais complicada. (Eduardo) eu para fazer essa comparação ainda não tenho, é o primeiro grupo que eu apanho. Este caso não tem comparação com o anterior, eu não consigo fazer como a Laura que já teve um ligeiro e agora tem um severo, e eu não tenho. Eu tenho dois diferentes dentro da sala, mas é a primeira e eu não consigo tirar grandes conclusões e não consigo te dizer. (Laura) é assim por exemplo, uma delas gosta do contato com as texturas, gosta de experimentar as técnicas, a outra eu acho que é mais gosto, eu acho que vai mais por se aquilo dá gosto e dá prazer a criança acaba por interagir, por ir na atividade. Se ela não gosta ela nem quer experimentar, ou seja, dizer se há uma aprendizagem, eu acho que vão mais é pelo gosto ou pelas sensações que lhe transmite. Se aprendeu, se captou alguma aprendizagem por ali, eu não posso dizer isso. Eu acho que é mesmo mais sensações. O que aquela criança recebe dali, daquela atividade, normalmente são sensações agradáveis ou desagradáveis, não noto a nível de aprendizagem. (Eduardo) no meu caso mais severo sou da opinião da Laura, é mais pelas sensações, gosta de experimentar e descobrir. O outro não. Vejo evolução nas aprendizagens, vejo que ele consegue captar as coisas nem que seja por repetição, mas há uma evolução da criança, no outro caso já não, o caso mais severo não. Faz, está a fazer por imitação ou pela sensação de tocar, mexer, mas que sinta que há ali aprendizagem, não. (Laura) por exemplo nós de manhã marcamos as presenças e eles já sabem chegam à sala e vão buscar a sua presença para marcar. Uma nós não conseguimos mesmo que ela vá, mas também é assim nessa criança também temos de ver o meio social dela. Uma delas a nível social e a nível familiar aquilo é um bocado complicado. Tem essa agravante também. A outra já conseguimos que ela vá até à caixinha da presença, mas ela ainda adquiriu e ainda não sabe o sitio para colocar o peixe. Ou seja, não posso dizer que ela já aprendeu. A gente diz: olha vai buscar a tua presença, conseguimos encaminhá-la até à presença, mas não conseguimos que ela coloque no quadro das presenças, ainda não conseguimos e ela está connosco desde sempre, desde o início do ano. portanto também temos de ter em consideração essas situações.”</p> <p>Marta- “eles fazem atividades ao seu nível, aquilo que eles conseguem é as expressões, a expressão musical um deles faz os gestos, as canções, eles por acaso</p>
--	--	--

		<p>memorizam bem, mas tem um que não gosta de cantar, não gosta de interagir. Gosta de estar sempre fazendo uma atividade paralela. Na expressão plástica eles também regra geral fazem sempre a mesma atividade que os colegas da turma estão a fazer. Tenho procurado diversificar um bocadinho, tenho procurado que eles façam recorte, dobragem, várias atividades que eu sei que eles precisam, como os meninos do 1.º ano que precisam de desenvolver motricidade fina, e algumas situações mais complexas que os outros precisam de apoio e eles também precisam. Algum recorte mais específico, alguma dobragem, há pequeninas situações que para sair um trabalhinho mais bem feito dá-se uma ajudinha, mas eles regra geral gostam de fazer, dominam os materiais, gostam de usar o pincel, as aguarelas, os materiais lápis de cor. Isso eles aderem bem e gostam mais de fazer. São mais ou menos estas atividades, expressão plástica e expressão musical que eles participam. A físico-motor não é comigo é com o colega. Na educação física, eu sei que continua a haver um que interage mais, que faz mais a atividade, adere mais que o outro, mas depende das situações. Sei que eles fizeram uma situação à pouco tempo de corrida, tipo um corta mato no pátio da escola, tinham que subir e descer os degraus, por detrás do escorrega e acho que correu muito bem porque foi em equipas e puseram alguns colegas que ajudam àquele menino, iam uns à frente e outros atrás e ele ia no meio para segui-los, e acho que correu bem, pelo menos é o que me transmitem, que eles vão fazendo o mínimo, um mais que o outro, mas vão tentado fazer alguma coisa.”</p>
<p>Dificuldades sentidas no planeamento das aulas/atividades</p>	<p>Que dificuldades sente ao planear as suas aulas/atividades?</p>	<p>Cristina- “A principal dificuldade é sem dúvida, saber como a criança vai reagir à tarefa proposta e se essa tarefa é significativa para a sua aprendizagem.” Andreia- “É difícil porque depende sempre se ele dormiu bem, comeu bem, se já foi à casa de banho, se tem frio ou calor, ele tem mudanças de humor o dia inteiro. Às vezes planear uma atividade é difícil e às vezes tenho as coisas alinhavadas e posso fazer uma coisa ou fazer outra, mas é difícil manter um plano. Há alturas em que temos coisas preparadas, até coisas sensoriais, que achamos que vai resultar e ele não está nada para aí virado e não vale a pena insistir porque se ele não quer ele entra numa birra e não conseguimos mesmo fazer nada de maneira nenhuma. Nada como ter 2 ou 3 atividades mais ou menos programadas de preferência uma mais sensorial e outra mais calma, com diferentes tipos de abordagens e depois ver o que conseguimos trabalhar. Mesmo assim, às vezes o interesse é outro e tenho que ir ao</p>

		<p>encontro do que ele quer fazer e ir de encontro ao interesse dele, às vezes conseguimos, outras vezes não.”</p> <p>Claúdia- “Não sinto dificuldades. Também já o conheço e tenho que ter em atenção que só blablá não lhe interessa, tem que ter alguma coisa para haver ali alguma empatia com a atividade. Quando são histórias tem que ter sempre as imagens, os trabalhos têm que ser feitos sempre com imagens e objetos. Sempre à base de imagens, objetos e jogos para lhe chamar a atenção. É preciso trabalhar muito a motricidade fina.”</p> <p>Mónica e Sónia- “Tendo em conta que a criança com PEA é muito imprevisível muitas atividades são reajustadas no momento de implementação de modo a corresponder às aprendizagens do aluno.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “(Manuel) basicamente tendo em conta o grupo que é diversificado, é chegar a todos. (Maria) eu acho que um grande entrave são os horários. Compreendo que eles tenham que ir às suas turmas, mas por exemplo temos uma situação cá que é à segunda-feira há um entra e sai de alunos e aquilo que foi programado para os alunos nunca é efetuado porque não dá. Depois uns fizeram e outros não fizeram, e eu acho que a dinâmica do entrar e sair, vão uns vão outros também não é benéfico para este ensino. (Alice) não há uma planificação, a planificação feita é diária e depende muito do ritmo de cada um, depende da forma como eles estão, há muitas vezes que eles estão mais recetivos para a aprendizagem do que outros e depende muito disso, tem que ser uma planificação muito flexível. (Maria) o que acontece é que pensamos semanalmente, nem pensamos mensalmente. Pensamos semanalmente aquilo que nós queremos trabalhar, mas esse semanalmente muitas das vezes passa para a próxima semana porque não dá para cumprir naquela semana. Ou seja, vamos fazendo semanalmente e depois diariamente e depois aquilo que não se cumpriu nesta semana terá que ser dado na próxima. (Manuel) outra questão é o facto de eles oscilarem ao nível de aquisição de conhecimentos. Ora adquirem, ora dali a dias parece que retrocedem e depois voltam, é um bocado essa questão. (Maria) mesmo por isso é que a planificação não pode ser mensal.”</p> <p>Dânia- “não sinto. Porque como acompanha o grupo e não é necessário estar a fazer adaptações, não sinto dificuldades.”</p> <p>Zélia, Leandra e Catarina- “(Leandra) de uma forma geral não costumo ter assim grandes dificuldades por ter uma criança, porque são atividades que depois</p>
--	--	---

	<p>conseguimos sempre adaptar eventualmente se o quisermos fazer. Por isso nessa parte não vejo assim muitas dificuldades. Às vezes também nos falta um bocadinho algumas estratégias, se calhar não temos algum conhecimento e fazemos um bocadinho por nós, ou que achamos que pode funcionar, mas às vezes falta um bocadinho a outra parte se calhar poderíamos aproveitar trabalhar de outra forma e acabamos por nos restringir um bocadinho o que fazemos com os outros e tentar adaptar dentro do que fazemos.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) é assim eu é como já disse, eu sinto, às vezes sinto que sim, porque eu quero fazer para o grupo quero planificar para o grupo e tenho de pensar de forma a incluir todos. O que eu faço é, faço a atividade pensada para o grupo, experimento, tento experimentar e tento fazer com que essas crianças também tentem fazer, caso vejo que realmente não conseguem eu faço sempre uma segunda alternativa, uma adaptação. Como estava a falar da técnica do sopro tive que adaptar e passou a ser com as mãos. (Eduardo) eu partilho a mesma coisa que a Laura. Eu estruturei para ser daquela forma, normalmente a gente planifica até, as nossas planificações são em conjunto, depois as atividades na sala é que divergem um pouquinho, mas não é assim muito. A tentativa é que toda a gente consiga fazer o que foi na ideia do estruturado da planificação. Porque claro, não vão deixar de fazer por não ter alternativas. Vão acabar por fazer a atividade, mas se calhar com outras estratégias, acabam sempre por fazer. Às vezes funciona a estratégia usada em grande grupo, outras vezes não. Outras vezes tem de ser reestruturada e adaptada à criança.”</p> <p>Marta- “pois é assim, é preciso cumprir aquele horário, procuro não trocar, eles são crianças de rotinas, mesmo a música eu não podia trocar, mas eles fora a expressão plástica eles vêm também num momento que é de dança e teatro. O 1.º ano praticamente essa dança e teatro é umas canções com os gestos, vimos à rua e fazemos uns jogos tradicionais de roda, o jogo do lencinho, umas situações assim e eu procuro mais manter sempre a expressão plástica à sexta e à segunda esta parte do jogo. Porque eles são de rotinas, para não fugir assim um bocadinho. Mas é do género, se o dia que era para irmos à rua está a chover que não se possa vir à rua e temos que ficar lá dentro, o que fazer lá dentro. A expressão plástica tentar que não sejam atividades muito longas, tentar que eles consigam cumprir naquele dia para que no próximo dia que eles vierem, terem outro trabalho para eles fazerem. As</p>
--	--

		<p>vezes não se consegue, fica por acabar, mas um acabar assim curto de um quarto de hora, 20 minutos também para eles terem outra atividade e gostarem, entusiasmarem-se por outro trabalho. E às vezes o que me preocupa mais é tentar diversificar, porque os outros meninos às vezes basta-lhes a pintura e aqueles acho que é sempre preciso uma coisa diferente, a pintura, mas ir aos guaches, já fizemos com as rolhas molhadas, rolhas de cortiça, outras vezes com a própria mão, tentar diversificar um bocadinho, é essa a preocupação é tentar diversificar mais a ver se os atraí, se vou captando a atenção deles e também se eles gostam de vir naqueles momentos. Se é um momento aprazível para eles, se eles gostam de estar na sala.”</p>
<p>Dificuldades sentidas durante as aulas/atividades com criança com PEA</p>	<p>Quais são os maiores obstáculos que encontra na realização da aula/atividade com a criança de PEA?</p>	<p>Cristina- “Não ter equipamento informático, que permita aulas mais lúdicas.” Andreia- “falta de interesse e falta de motivação. Cada vez mais noto isso, de coisas que ele já gostou de fazer e agora já não gosta e é difícil perceber os interesses e gostos dele e tê-lo motivado para alguma coisa. Cada vez menos consegue estar sentado a fazer uma atividade” Claúdia- “Quando lhe dão as teimosias e ele recusa-se a fazer as atividades. Quando estamos em grande grupo e ele está assim eu ignoro um bocadinho e depois digo-lhe que tem que fazer porque senão não vai brincar. Depois ele lá faz a atividade. O comportamento é o maior obstáculo.” Mónica e Sónia- “Os maiores obstáculos são a agitação e personalidade forte dos alunos.” Alice, Maria e Manuel- “(Alice) o estigma que eles não sabem e nem conseguem fazer as coisas, preconceito nesse aspeto. São miúdos com uma baixa autoestima muito grande. Estamos a falar nos que estão à mais tempo. Não se nota tanto nos meninos novos que ingressaram pela primeira vez porque tiveram uma resposta imediata. Estes meninos que já estão à mais tempo, o principal entrave é mesmo esse é baixa autoestima e o conceito que não sabem e nem conseguem. Já vêm com rótulos e eles próprios fazem isso a eles mesmos. Então eles demoram e é preciso batalhar muito com isso. (Maria) outra dificuldade que eu sinto é essencialmente esta, são meninos que temos aqui que não sabem ainda ler nem escrever e estão já há 4 anos no primeiro ciclo. Qual é a dificuldade que eu sinto? Eu não vou começar do início com o a, e, i, o, u e nem com o p, t, l, como muitas vezes começamos. É na preparação de material para este tipo de miúdos. Por exemplo, há autistas que só escrevem em letra de imprensa maiúscula, há alunos que apesar de reconhecerem o</p>

	<p>alfabeto depois não conseguem e não têm processo mecanizado da leitura e da escrita e nós temos que preparar material adequado para trabalhar com eles porque não pode ser aquele que eles já trabalharam para que eles terem alguma motivação por aquilo que estão a fazer, e aquilo que eu vejo e que mudou muitas vezes pela maior dificuldade é na preparação do material. Todos os dias eu tenho que preparar material quer de português, quer de matemática, ver por período quais são os temas, por exemplo do conhecimento do mundo que vou ter que abordar no período com aqueles miúdos que são aqueles temas que lhes vão fazer falta de futuro, porque eles não podem repetir aquilo que já deram porque também não torna atrativo para eles trabalharem. Eu sinto muita dificuldade e é a minha maior dificuldade é na preparação do material, perco muito tempo, normalmente nas tardes estou em casa a preparar material para poder fazer no dia a seguir com eles. Porque eles não seguem um programa de primeiro, nem de segundo, não há materiais que possa pegar e trabalhar com este tipo de alunos que eles não vão fazer e nem compreender. Os manuais a nível de português com textos eles não sabem interpretar porque são textos demasiados extensos. Matemática eu não posso seguir a matemática passo a passo porque são demasiados passos para eles. Tem que ser coisas muito concretas, diretas, repetitivas e adaptadas para eles. (Alice) às vezes temos que repetir muitas vezes para ver se entra qualquer coisa. A questão do material também é difícil. Por exemplo eu que sou professora do 1.º ciclo eu própria tive que ajustar, se calhar tive que desvincular um bocadinho do funcionamento do 1.º ciclo para me poder adaptar. Por exemplo, uma criança aprender a ler e a escrever através da letra maiúscula imprensa. Que também tem a ver com os professores do 1.º ciclo não estarem formatados para isso. E às vezes me desconstruir daquilo que é a minha formação para poder chegar a estes meninos, também é um desafio. (Manuel) há outra questão aqui ainda que é a nível de recursos materiais. São muitos casos e cada vez mais estamos mais centrados em 2 ou 3 tipos de recursos materiais. Ou seja, este tipo de crianças para se ter uma intervenção de ensino estruturado, multissensorial e afins, tem de se fazer um investimento. Em materiais didáticos de qualidade e neste momento o sistema educativo não tem capacidade financeira de o fazer. (Alice) muitas vezes é dos nossos próprios bolsos que sai os materiais que temos que fazer. E outra coisa que também ajudou e acho que é importante, é a equipa que temos dentro da sala de aula de professores se terem ajudado e terem entendido bem,</p>
--	--

		<p>porque muitas vezes no contexto profissional não é fácil. Nós remamos todos para o mesmo lado e isso é importante, a equipa. (Maria) acho que sendo a 1ª vez que se implementou esta sala de EE, vou falar por mim, se for para avaliar, numa escala de 0 a 10, vou avaliar em 9, porque faltou uma preparação do espaço e de nós nos organizarmos melhor em termos de estruturação dos conteúdos e do trabalho, mas está a funcionar.”</p> <p>Dânia- “ao nível do comportamento e quando a criança não está disposta e principalmente quando faz uma birra e é contrariado e então ai faz mesmo birra á séria que não quer, não quer, às vezes é complicado. E às vezes prejudica o trabalho mesmo da turma, às vezes é complicado. Às vezes destabiliza, sim.”</p> <p>Zélia, Leandra e Catarina- “(Catarina) isso depende muito das características de cada um. Depende muito. Porque há crianças como temos falado aqui, que é em termos de linguagem, outras de comportamento, há outra até dentro do comportamento estão bastante bem, depende. Depende qual é o grau da criança e as características específicas que ela tem. (Leandra) acho que muitas vezes a questão das atividades principalmente aquelas que eles têm de ficar sentados numa mesa é sempre mais complicado aquele tempo de ter que ficar sentado ali a fazer determinada atividade e para mim acho que é sempre uma luta para conseguir que eles fiquem determinado tempo. Por exemplo a criança que eu tenho antes não queria se sentar e agora já se senta. Senta-se e faz a rotina todas, mas nas atividades muitas vezes chega lá, faz e até faz certo, não faz com aquele rigor entre aspas que se calhar agente utiliza e já não quer estar ali, já se quer ir embora e acho que há muita dificuldade nesta parte de eles estarem um período um bocadinho mais longo a realizar a atividade com mais calma, tentar. (Zélia) a parte das estratégias é que realmente se calhar se nós tivéssemos mais estratégias, se calhar, porque às vezes é como ela diz às vezes nos restringimos um bocado aquilo que agente tem preparado e vamos naquela base, preparado para eles e tentamos ou fazer um bocadinho mais fácil a ver se eles compreendem, mas dentro daquele rigor. Se calhar existem muitas mais estratégias que nós também não temos conhecimento. Poderia ajudar no dia a dia. É uma das áreas que agente também a nível de formação aqui pedimos foi a nível de autismo e cada vez mais aparecem crianças autistas. O que estamos a pedir não é uma parte mais teórica, mas sim estratégias de sala aquilo que agente possa colocar, apesar de termos os terapeutas que às vezes estão a acompanhar as crianças,</p>
--	--	---

		<p>mas nem sempre temos muito feedback e o que é que nós vamos trabalhar na sala, porque nós não temos a especialização e é mais isso, mas por acaso a instituição está a par. Nós também temos um papel muito importante a diagnosticar essas crianças porque desde muito cedo nós contactamos com elas e quanto mais cedo elas são diagnosticadas e mais cedo trabalhadas, como o caso dela que era um caso severo, a evolução que aquele miúdo teve, neste espaço de 3 anos.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Eduardo e Laura) é mais a adaptação das atividades.”</p> <p>Marta- “eu não posso muito falar de obstáculos porque está a correr bem, como eu digo, como tenho a outra colega. Eu acho que o obstáculo seria se estivesse sozinha, se não tivesse outra pessoa. É como eu digo, até pode ser uma funcionária, porque aconteceu de início também, fomos a uma atividade na biblioteca e ele, eu procuro levá-los sempre quando há atividades assim fora da sala, na biblioteca, as atividades não têm sido muitas, fomos ao auditório, já fomos à biblioteca e procuro, digamos assim, convidá-los. A ecoteca também já veio à nossa escola e eles vieram nesse dia, fora do horário, vieram à nossa sala. Eu procuro que as atividades extras que vão havendo eles sejam incluídos. E no dia que fomos à biblioteca não tinha a outra colega, estava eu com a turma, mas tinha a outra funcionária e por acaso foi difícil um deles estar sentado, ou queria se sentar e rebolar e tentámos, é diferente, tentámos controlá-lo, mas eu sabia que se fosse preciso ela estava ali mais com ele ao cuidado dela, se fosse preciso ela saía com ele e eu ficava com o outro grupo e com o outro menino. O outro controla-se melhor. O maior obstáculo que eu vejo e a ansiedade que sinto é essa. Se algum dia tiver que ficar, por enquanto está a correr bem por isto, como eu digo, tem sempre regra geral alguém, é ficar sozinha com 2 e com o grupo. Principalmente com um deles porque sei que qualquer coisa que fuja da rotina dele, agora já está mais ambientado, isto também talvez criei uma mentalidade assim mais negativa, porque isto foi logo de início, a situação da biblioteca, uma situação da aula de música. Foram situações logo assim de início, setembro, outubro. Agora talvez até experimentando a situação já está mais adaptada ao ambiente escolar, a situação talvez não fosse, mas a minha ansiedade é sempre essa: se ficar sozinha, se algum dia tiver de ficar sozinha e se der alguma situação de crise, como é que eu vou conseguir geri-los a todos. Eu julgo que da parte do grande grupo, porque já tenho confiança com os miúdos e nisso e acho que eles vão ajudar em tudo o que puderem, eles próprios vão tomar conta de si para me deixar atender a</p>
--	--	---

		situação. Mas como tem outro menino também nunca sei bem a reação do outro e o que me preocupa mais é isto.”
Estratégias utilizadas com a criança com PEA na sala de aula/atividades	Que estratégias utiliza para lidar com a criança com PEA na sala de aula/atividades? Como lida com os seus comportamentos? Para essa criança as atividades são adaptadas? Como cativa a criança para a realização das atividades propostas?	<p>Cristina- “Inicialmente, não é fácil, enquanto não se conhece a criança e tudo que ela traz consigo. Após este conhecimento e cedências de parte a parte, tudo é mais fácil. Falando do exemplo que tenho na sala, o aluno, revela alguma resistência, no que diz respeito a momentos de escrita. Assim, tem de haver negociação, ao ponto de ele entender que tem de fazer essa tarefa. As durações das tarefas para ele têm de ser muito bem pensadas. Tarefas com perguntas diretas e de modo que ele consiga entender o que lhe é pedido.”</p> <p>Andreia- “ele sabe que se fizer determinadas coisas vai para o cantinho da pausa, que é para onde vão quando fazem asneiras, para pensar sobre o que fizeram para depois dialogarmos sobre isso. Ele não é diferente, a inclusão também vai por aí. Nós dizemos vai-te sentar e ele sabe e senta-se, mas daí a pouco já foi, já se levantou. É difícil, tenho que estar sempre em cima dele. Por exemplo, ele sabe que tem uma caixa para tirar os sapatos porque ele detesta estar calçado, e ele muitas das vezes atira os sapatos para qualquer sítio. Tenho que estar sempre como uma polícia, para chamar a atenção, porque nunca é ele a dar o primeiro a dar esse passo, temos que dizer sempre o que é para fazer. No início quando ele fazia birras, tentávamos acalmá-lo com o colo, vemos que algumas vezes ele quer e outras que não. Ainda à bem pouco tempo recorriamos à chucha que ele tem guardada. Agora estamos a tentar evitar dar a chucha a pedido da mãe, pois, ela diz que ele tem que aprender a se autorregular. Muitas vezes, como sei que ele gosta de ir à rua e andar de baloiço, quando ele está em estado de birra, digo para ele calçar os sapatos para irmos à rua. Ele aí calça os sapatos e dá a mão e vamos. Há alturas em que ele sente que precisa e pede-nos a mão e pede para nos sentarmos com ele e pôr a mão na carinha dele, ele até gosta do toque. Tudo depende do que ele nos pede na altura. No início para cativar a criança fazia o que ele gostava e usava muito os brinquedos sensoriais, a música percebi facilmente que ele não gostava e foi logo uma estratégia a ser retirada. Houve uma altura em que a mãe tinha uns reбуçados sem açúcar e a recompensa era se ele conseguisse fazer a atividade dava-se um reбуçado. Ele tem várias fases. Houve uma altura em que ele queria pintar com tintas com a mão, então eu punha as tintas e tínhamos que fazer outra coisa primeiro e ele já sabia que para ir às tintas tinha que fazer a outra coisa, primeiro. Mesmo para ir à rua digo que se ele</p>

	<p>quer ir à rua tem que calçar os sapatos, mas que primeiro ele tem que se sentar para trabalhar. Tudo depende de como ele tá a reagir na altura e tento jogar com o que ele gosta e é quase chantagear.”</p> <p>Claúdia- “Quando estamos em grande grupo e ele está a fazer birras eu ignoro um bocadinho e depois digo-lhe que tem que fazer porque senão não vai brincar. Depois ele lá faz a atividade. Como ele tem um bom nível cognitivo e não tem dificuldades, as atividades são feitas no geral para cativar as crianças e acabam por ir ao encontro dele também. Não é uma criança em que as atividades são planeadas especificamente para ele, porque ele até acompanha bem. Em relação às histórias em que é mais difícil de ele ter atenção, a minha colega de NEE leva-o com mais um aluno e vai trabalhar com eles individualmente. Faço fantoches e dramatizações para o cativar a realizar as atividades. Peço para ele me ajudar para participar nas atividades de música, mas é sempre mais observador.”</p> <p>Mónica e Sónia- “As estratégias às quais recorremos tem por norma uma base muito prática, recorrendo a matérias lúdico-didáticos. De acordo com os comportamentos se estes forem agressivos a criança é isolada de modo a se acalmar. As atividades são adaptadas de acordo com a necessidade de cada criança.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “(Maria) nós temos uma situação que no início do ano letivo não correu tão bem. Porque não conhecíamos o aluno, foi um aluno que entrou pela 1ª vez para esta escola e para este tipo de ensino. Acho que tivemos alguma dificuldade no início para ver o que fazer para que o aluno gostasse de vir para este espaço e não reagisse mal aos nosso comportamentos em relação a ele. Acho que com a imposição de regras, da rotina diária, acho que correu muito bem e acho que é evidente esse trabalho com este aluno. Em relação ao outro aluno que também é autista, ao nível de rotina ele, acho que em termos de comportamento está bem, em termos de rendimento académico, acho que falta ali alguma coisa. (Alice) quando fazem birra, contrariamos a birra. Não se pode deixar a criança fazer a primeira birra. Nós dizemos que a primeira guerra tem de ser nossa. Se nós deixamos um menino com este tipo de comportamento e perturbação levar a dele avante, é quase impossível depois voltar a ganhar outra guerra. Portanto, é impor o tom como se fala e perceber quem é que manda porque estes meninos têm de perceber que há alguém que manda ali dentro, porque se não é impossível. Eles aqui perceberam que têm que cumprir regras, o não ter pena e nem piedade. Muitas vezes</p>
--	--

		<p>estes meninos vêm com o conceito do “aí coitadinho”, mas não. Nós vemos estes meninos, mas não é como coitadinhos. Há regras e há momentos para tudo. Há momentos que brincamos, há momentos que damos carinho, mas há momentos que impomos regras, tem que se trabalhar e tem que se impor regras. Eles têm que saber que têm que cumprir. (Maria) 2 coisas essenciais: o olhar e o tom de voz. Que eu acho que eles às vezes pelo olhar reconhecem a nossa postura, se estamos a lidar bem com aquilo que eles estão a fazer e que eles podem continuar ou não, e o tom de voz também é essencial. (Alice) e a firmeza e até a própria postura corporal. Postura reta, direita e firme, que é para eles perceberem que não podem passar além daquilo. (Maria) nós no início do ano letivo tivemos essa dificuldade e eu acho que correu bem, e neste momento acho que podemos dizer à vontade que não temos birras desses alunos. (Alice) inicialmente havia birras, havia gritos, atirar-se para o chão, a partir do momento que eles compreenderam que não podiam fazer aquilo, tivemos que ser firmes e ter uma postura firme e aguentar até ao fim, independentemente se está a ficar roxo de tanto gritar ele tem que perceber que não lhe adianta ter esse tipo de comportamento e perceberem que não lhes adiantava nada se atirar para o chão, ficarem roxos e gritarem que iam ser contrariados na mesma. (Maria) eu posso falar noutra situação. Isso tanto aconteceu nesta sala como aconteceu, no caso de um aluno que entrou pela 1ª vez, faço o acompanhamento da integração na sala de ensino regular, e ele teve esse comportamento no início na sala de aula. Neste momento, está supertranquilo e comporta-se como deve ser na sala do ensino regular. Para cativar para a realização das atividades, vou falar do aluno com quem trabalho. É muito difícil, porque os interesses dele são muito restritos, ou seja, eu tenho um aluno que mesmo que eu prepare material didático para ele utilizar, como o computador, o tablet, material que tivemos a construir através da plataforma wordwall, agente nota que não há interesse. Aquilo que ele se interessa normalmente é algo que não está relacionado para idade dele que é o futebol, é a música da liga dos campeões, ele não se interessa por nada que esteja relacionado com a vida escolar. A minha maior dificuldade é tentar preparar atividades que ele consiga minimamente, sozinho ou com algum apoio, realizá-las para ver se consegue adquirir o processo da leitura, da escrita, saber lidar com situações de dinheiro, ver horas, coisas básicas que lhe vão fazer falta.”</p> <p>Dânia- “imponho-me um bocadinho, tenho de ser rígida em relação às regras, em</p>
--	--	--

		<p>relação às permissões e quando digo que não é mesmo que não. Por outro lado, também tento perceber que são as características da criança e que ela perceba, por que por exemplo na minha situação é que ele quer ter um brinquedo e eu não permito que a criança tenha o brinquedo, mas ao mesmo tempo faço ela perceber que eu não lhe vou tirar aquele brinquedo e que o brinquedo continua a ser dela e que vai ter o brinquedo no fim da aula. Portanto, se for necessário colocar o brinquedo num sítio visível para a criança para que ela perceba que ele não desapareceu e que eu não o tirei eu faço isso, mas não está acessível para ela estar a brincar. Pode estar a ver e saber que aquilo está lá, ou na mochila da criança, mas não em sítio que ela esteja a brincar. É o que tenho feito e acho que tem funcionado, porque já percebeu, a própria criança já percebeu que se leva alguma coisa, já por iniciativa dela a colocar o brinquedo longe do seu alcance, mas onde possa vê-lo para saber que está lá. Portanto a própria criança já percebeu a regra e depois acaba por ser ela a cumprir isto sem eu ter de lhe dizer nada. É o que tenho feito. Para cativar a criança uso muito estímulo, sempre a valorizar os progressos que ela consegue, sempre que faz uma coisa bem feita elogiar bastante e incentivar sempre a fazer o seu trabalho o melhor possível.”</p> <p>Zélia, Leandra e Catarina- “(Leandra) isso agora depende. Por exemplo, é a tal história se eles tiverem a colaborar, ele está normal, no seu lugar, na sua mesa, às vezes acontece um adulto estar sentado ao lado, às vezes acontece ter que retirá-lo do grupo e ter que ir trabalhar individualmente com o adulto, depende muito da atitude não é, e o estado de espírito, até porque hoje pode funcionar e amanhã já não funcionar. Também depende muito, como ela estava a dizer, do estado de espírito da criança naquele dia. Porque às vezes o dia corre muito bem não foi preciso fazer nenhuma alteração, como de repente já hoje para fazer tem de estar sozinho connosco só com o seu tempo, não conseguiu estar com o grupo todo, e às vezes basta estar só sentados numa mesa ao lado dele e não é preciso retirar do grupo, agora depende. (Catarina) também depende do tipo de birras e acho que das características da criança. Por exemplo, a criança que eu tenho, eu faço alternado, tanto que se é daqueles dias, ele detesta ser contrariado ele não pode ser contrariado, e em casa mesmo reparamos que os pais não o faziam, então aqui na escola vias uma birra então bem maior. Ou deixas um bocadinho no seu cantinho e depois vais falando com ele tentando que ele te perceba do porquê daquilo e há muita tentativa</p>
--	--	---

	<p>de explicação para ver se ele consegue compreender. Por isso tens as duas coisas: ou deixar no seu mundo, no seu canto para ele se acalmar e depois disso tentar falar com ele para tentar perceber. (Leandra) muitas vezes é um bocadinho mais difícil porque temos que ser um bocadinho mais persistentes. Quando eu digo que não a uma criança dita normal entre aspas, eles vão se calhar a primeira que digo não eles pronto não, ficam ali e estes a gente diz que não e eles continuam e temos que ser um bocadinho persistentes na maioria das vezes, não podemos deixar, e depois se a gente diz não temos que levar o não até ao fim, se a gente virar no dia a seguir ele vai perceber da mesma forma que os outros percebem, pode é demorar mais um bocadinho que a gente consiga realmente atingir aquele objetivo que pretendemos. (Catarina) é uma batalha e principalmente para estas crianças se tu abres uma exceção às vezes é o pior porque voltas o trabalho todo ao início outra vez. Por isso é a tal situação, quando tomas uma decisão em relação a alguma coisa tens que levar sempre até ao fim, porque tu se abres alguma exceção em relação a alguma coisa parece que volta tudo e começa tudo outra vez. É tal situação de dependência dos gostos deles. Tenta-se utilizar o que lhes cativa para que façam as atividades. Então se vão por exemplo, imagina que eles vão pintar um trabalho com lápis de cor e ele só gosta do azul, por exemplo, tens que adaptar o trabalho, ele se não pinta com os outros e está num daqueles dias mais complicados, o trabalho há-de ficar com aquela cor. Tenta-se sempre adaptar de forma a que eles pelo menos façam alguma coisa. (Leandra) da mesma forma que por exemplo, o meu houve uma altura que não, tudo o que fosse pintar com lápis não pintava, mas se lhe desse um pincel com tinta ele pintava, era preferível ele fazer aquele trabalho com a tinta do que não fazer.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) é assim nós também já conhecemos, acabamos por conhecer um bocadinho a criança. Nós já sabemos o que é que lhe dá prazer, o que é que não dá, o que ela gosta e o que ela não gosta. Há, por exemplo, se a criança gosta do tato, nós tentamos fazer mais atividades relacionadas pelo tato, ou seja, nós vamos de acordo com aquilo que não provoca mal-estar à criança, que por exemplo, para nós há uma tarefa que se calhar aquilo é básico e se calhar para aquela criança incomoda extremamente, incomoda muito. Eu por exemplo, eu como estou há algum tempo a fazer a especialização, já tenho algum conhecimento já, eu tenho noção pelo que estudei e isso, que um simples gesto que para nós é uma coisa básica, para essas crianças pode ser uma coisa extremamente desagradável. Por exemplo, o som da</p>
--	---

	<p>música, a música pode ser extremamente agradável para uma e para outra não ser. Então antes de mais temos que observar tudo o que vamos fazendo na sala, aquilo que lhe provoca satisfação e aquilo que lhe provoca mau estar e é tentar controlar. Que é por exemplo, como o colega estava a dizer, se a criança não gosta que se toque, dizemos aos outros: olha não toques no braço que ela não gosta, não agarres que ela não gosta, porque os outros gostam de dar beijos e abraços, olha não agarres que ela não gosta que a agarres e tentamos fazer atividades que não implique agarrar. O som muito alto, tentamos fazer atividades que não tem o som alto, ou seja vamos nos adaptando para que a criança se sinta bem na sala, passe um dia prazeroso na sala e não criar mais sensação de stress à criança. As técnicas que eu uso é mais neste sentido, de não lhe criar stress e proporcionar um bem-estar. Um ambiente agradável para ela conseguir estar connosco. Mesmo que a gente não consiga fazer grandes coisas, sabemos que aquela criança entre aspas não sofreu, não teve, não passou um dia desagradável, foi prazeroso para ela. (Eduardo) sim, eu falo por mim. Se a criança não estiver disposta a trabalhar naquele dia prefiro fazer a atividade 1 ou 2 dias depois, do que insistir, agora vamos fazer isto, como se fosse uma coisa obrigatória, não. A criança, por exemplo, estamos a fazer uma atividade que é só com 1 ou 2 crianças na sala de cada vez, e se ela me aparecer aqui pelo lado e fixar e eu vir que naquele momento ela está disponível, não fica para o fim, que é normalmente a técnica utilizada para ter mais calma e conseguir, ela entra logo na atividade, assim que sai um ela entra logo na atividade e faz e se vir que começa a ter prazer só no ver a atividade aproveito e faço a atividade. Se não, no fim convido a criança a vir sentar e tal e vamos com calma, com um ambiente mais calmo, nós temos a possibilidade de ampliar a sala para o dormitório, o grande grupo passa para o dormitório e só ficam 2 ou 3, a distração, o foco, passa só a ser mais só no sítio onde vamos fazer a atividade e é assim vou convidando a criança a participar na atividade, mas sempre com prazer. Se a criança não tiver prazer a fazer a atividade, ela e as crianças com autismo e sem autismo, se não for para ter prazer a fazer a atividade nem vale a pena fazer a atividade naquele dia. Fica para um momento seguinte. (Laura) por exemplo no meu caso elas não são muito de fazer birras. (Eduardo) eu tenho muita dificuldade, tem momentos que se torna agressiva, tanto para os adultos e se não consegue, se não ganha ao adulto pela agressividade para ganhar o colo, vira-se no comportamento com os colegas. Pelo menos tem eu se</p>
--	--

	<p>isolar um adulto e a criança e está ali um bocadinho no colo ou tentar falar com ele, mas tem ali situações que é complicado o controlo da situação.”</p> <p>Marta- “já as poucas vezes que eu tentei, portanto eu tentei por negociação. Tentar que se ele não queria aderir a atividade, tentar que ele fizesse, fazes um bocadinho e a seguir compensar. Conseguir perceber um dia que ele gostava muito de ver um programa, uns episódios que dava de uns desenhos animados, fazes este bocadinho da atividade e deixo-te sentar no computador e ponho-te o episódio que tu gostas e tentar negociar. Não queres fazer o trabalho todo, fazes só um bocadinho e a seguir vamos lá fora dar uma volta ou vamos à janela apanhar ar. É mais ou menos por aí as vezes que eu precisei. Mas aconteceu uma vez de tentar, digamos assim ir ao contrário, ele querer uma coisa e agora não pode ser, contrariar, e foi difícil. Contrariar é um bocado difícil, mas acho que pelo que eu ouço, depois de eles perceberem que são contrariados uma vez, duas vezes, depois acabam por aceitar. Eu não consegui por aí, consegui pela negociação. As vezes que tive que lidar e resolver situações foi pela negociação, não consegui de outra maneira. Pois como são as expressões regra geral não são adaptadas. São assim praticamente, é idêntico aos outros, não há nada assim praticamente adaptado. Pode ir alguma coisa mais facilitada, já pré-feita, mas regra geral eles fazem praticamente o que os outros fazem. Eles quando chegam vêm já a pensar que vão fazer alguma atividade, a atividade já está á espera deles e explica-se a atividade e regra geral eles aderem. Lá uma vez ou outra. Essas situações que aconteceram foi depois no decurso da atividade. Porque de início acho que é a questão do experimentar e ver se talvez conseguem, ainda se consegue ali alguma interação. Depois é que começam a desanimar, mas é mais por aí. As vezes que precisei foi mais por negociação, mesmo situações que não fossem de aprendizagem. O que me preocupa neles é mesmo tentar socializem e que sejam e sintam parte da turma e então festas de aniversário não se tem feito praticamente, é na turma, miúdos que trazem um bolinho ou assim para festejar e faço questão que um colega vá lá chamá-los para eles virem também cantar connosco os parabéns e comerem com os colegas o bolo e estarem ali um bocadinho. E até para isso uma vez também foi preciso negociação porque queria comer, mas não queria cantar os parabéns. Portanto, não queria estar na sala enquanto estávamos a cantar e é tudo mais ou menos por negociação. Vens cantar connosco vais comer o bolo, se não vens cantar e tento sempre negociação. Depois</p>
--	--

		<p>acabei por ver que não estava a resultar e deixei-o ir para a outra sala e no final fui chamá-lo e ele comeu o bolo normalmente com os outros. Não cumpro à risca aquilo que tinha dito. A outra preocupação é tentar facilitar com eles enquanto os outros vêm até que ponto é que facilitamos e podem depois querer abusar um bocadinho e outra coisa que me preocupa é isto. Mas eu acho que no que já fui conversando com os outros, eu acho que já perceberam isto, que há coisas que posso aceitar naqueles meninos, mas que não é normal aceitar nas outras crianças. Há coisas que se toleram naqueles, mas nos outros não se podem tolerar. Eu acho que eles são novinhos, são pequeninos, mas uma parte deles já vinha do grupo anterior do pré-escolar com aquele menino e eles já sabem mais ou menos que situações é que esperam e já toleram muita coisa e aceitam. Acho que nisso as crianças são espetaculares, são melhores que os adultos.”</p>
<p>Implicação da criança com PEA na aprendizagem da turma</p>	<p>Como caracteriza a aprendizagem geral da turma? Existem implicações devido à criança com PEA?</p>	<p>Cristina- “O aluno, está perfeitamente integrado na turma. Os colegas, demonstram respeito, espírito de interajuda para com ele e estão conscientes que o colega tem algumas características diferentes, que em nada interfere na aprendizagem dos demais.”</p> <p>Andreia- “Existem implicações, porque por exemplo fazíamos dormitório na sala e ele nunca queria dormir e gritava constantemente na hora da sesta e nós não tínhamos recursos físicos e humanos, porque nós não podíamos deixá-lo sozinho num sítio e não podíamos deixar os outros 24 para estar com ele. Então o que acontecia era eles tiveram de se habituar a adormecer com gritos, o que não é muito agradável. Muitas vezes ele adormecia e acordava com pesadelos e a gritar. Uma criança que acorda com gritos, já fica irritada e maldisposta. Estamos a contar uma história e tenho que interromper para dizer não faças isso ou senta aqui e vai buscar a chuchinha e já perderam o foco. Para um grupo de 3 anos que estão muito juntos e acabaram de iniciar esta etapa de jardim de infância, querem um ambiente calmo e seguro e ter uma criança que lhe dá um aperto, que lhes bate ou empurra e grita, também não é propriamente um ambiente confortante e nem convidativo. Muitas vezes elas acabavam por ter medo de vir para a sala, medo de estar com ele, medo que ele passasse ao pé. Depois as coisas vão evoluindo e as crianças habitua-se, mas não é fácil. Não é fácil porque estamos sentados em roda e temos sempre alguém a correr e a gritar no fundo, porque normalmente ele está sempre a correr e a gritar. Depois não há concentração e uma coisa leva a outra. Entretanto, já estou só</p>

		<p>focada nele e os restantes já destabilizaram, porque um começou a falar e já estão todos a conversar. Depois até conseguir acalmar um e recuperar a atenção do grupo não é fácil. Física e emocionalmente é um desgaste enorme. Depois há dias que saiu e penso que não consegui fazer nada de jeito e que foi caótico e que amanhã temos que compensar”</p> <p>Claúdia- “Não existem implicações. Corre tudo bem, e também tenho a sorte de ter uma colega na sala, porque se não tivesse não faria tantas atividades, assim consigo fazer mais.”</p> <p>Mónica e Sónia- “Há uma aprendizagem muito heterogénea. Como já referido a agitação das crianças com PEA faz com que as restantes tenham dificuldade em se concentrarem na realização das tarefas.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “(Maria) eu acho que não. Por vezes pode perturbar o apoio que nós damos aos restantes. Porque eles exigem muita atenção e o ritmo de trabalho é lento e precisa de muito incentivo, muita supervisão, esse tipo de situações. Mas perturbar os outros acho que não. (Alice) é impossível, e isto é completamente impossível, uma pessoa dirigir a atenção apenas para um aluno, o que seria o ideal, independentemente se eles às vezes têm que esperar um bocadinho, é inevitável. É uma utopia dizer “ai eu consigo e tal”, não. São crianças que necessitam mesmo de muita atenção e às vezes eles têm que dividir essa atenção com os outros e tem que ser assim. Às vezes têm que esperar um bocadinho, é impossível chegar a todos dessa forma, mas isso acontece também numa turma de ensino regular e é assim que funciona. Um professor sozinho com uma turma de 20 não consegue chegar a todos da mesma forma claro. (Maria) aquilo que também vejo é o ritmo de trabalho muito lento que faz com que eu leve muito tempo a concluir as tarefas que tinha planificado para aquele dia ou aquela semana e vão-se amontoando até que ele as conclua. Mas isto está relacionado porque cada criança é uma criança e cada aluno é um aluno.”</p> <p>Dânia- “existem poucas, por momentos pode haver assim um dia que seja uma birra muito má e os colegas ficam um bocadinho perturbados. Acaba por quebrar um bocadinho um ritmo, por criar um ambiente um bocadinho constrangedor, mas são situações muito pontuais mesmo.”</p> <p>Zélia, Leandra e Catarina- “(Leandra) eu acho que na realidade eles acabam por ficar um bocadinho mais despertos para a nossa sociedade, por ter um colega assim</p>
--	--	--

		<p>também vão aplicar isto depois no seu dia a dia na sociedade, vão perceber que se chegarem a um jardim ou a um parque e virem uma criança com determinados comportamentos, se calhar vão tentar perceber olha esta criança também tem alguma coisa como o meu amigo na sala e eu acho que eles aplicam isto depois fora da sala. (Zélia) nós temos uma continuidade e é sempre o mesmo grupo. (Leandra) quando mudam de escola, vão mudar a rotina e o ambiente que estão habituados nesta escola, vão ir para uma escola diferente e isso interfere com muita coisa. Independentemente de a turma ter essas crianças ou não qualquer um devia ter esse conhecimento. Olha temos estes meninos. Por exemplo, eu tive uma criança que entrou este ano e até não o considero uma criança agressiva, mas ela foi-lhe tirar qualquer coisa e ele pumba bateu-lhe e ele ficou a pensar naquilo e naquele dia andava sempre atrás dela porque queria lhe dar, não lhe tinha chegado. E ela ia sempre lá provocá-lo na realidade. Depois tivemos, explicamos a ela que se houvesse alguma coisa que viesse falar connosco, não tinha de ter medo dele. Ele só tinha feito isto porque ele estava ali sozinho a brincar e ela tirado aquilo que ele queria. Ela entrou no mundo dele de uma forma, sem explicar e agressiva e ainda por cima o que é que acontece é que ela nem é portuguesa e não falou com ele e a atitude dele foi essa para ela perceber que ok ele é assim. Se houver alguma coisa ela tem de vir dizer para a gente perceber, mas ela tem de perceber que não o pode atacar daquela forma, na verdade foi o que ela fez, mas também ela estava á poucos dias e ainda não tinha aquele conhecimento e tem de se explicar. Nos primeiros dias ela fez um bocadinho de confusão, mas ela foi para casa falar nisto e a mãe veio tentar perceber o que é que se passava, pronto, mas a mãe também ajudou e explicou-lhe e agora nunca mais teve nenhum destes conflitos e tem lidado também com a situação. (Zélia) foi importante a atitude da mãe porque muitos pais não têm conhecimento e dizem à não vás para ao pé dele, não faças assim. E às vezes criam medos às crianças. Pronto eles têm a suas reações como qualquer criança tem. Nós temos é que ter em atenção que eles têm o seu espaço e eles são prontos são crianças que são mais seletivas em certos aspetos e temos que respeitá-los, como respeitamos cada um. Cada um tem o seu espaço, pronto, quando eles se sentem invadidos entre aspas, no seu espaço é claro que reagem. Há várias maneiras de reagir, o que nós tentamos é explicar às crianças que realmente eles têm esses comportamentos que eles não controlam, mas que nós pronto, nós é que temos que evitar fazer essas</p>
--	--	--

		<p>situações para que eles não reajam dessa forma e se reagirem temos que explicar o porquê e também temos que conversar com a criança, tentamos sempre acalmá-lo. Eu lembro-me quando tinha aquela outra criança nos dois anos, muita vez e que quando via que ele estava muito agitado chamava-o para mim, às vezes dava-lhe um abraço para ele se acalmar e depois dizia: estás mais calmo, estás mais calmo?, depois via que ele estava mais calminho e depois conversávamos a dizer que ele não podia bater nos amigos e que amigos eram amigos e pronto, mas era uma fase que ele era mais pequenito. (Leandra) às vezes acontece, às vezes parece que é muito fácil, mas há dias que a gente não consegue chegar lá também. Ele dá-lhes uns, não é? Às vezes acontece-me ali no refeitório, este ano aconteceu várias vezes, chega ao refeitório e começa a chorar, chorar, chorar e não consegue explicar e a gente não consegue perceber o porquê daquilo e aquilo às vezes demora e é um chorar que parece que estamos a maltratá-lo. Às vezes é simples. Houve um dia que ele não conseguia partir a sua comida, porque nos 5 anos já começam a partir a sua comida, e naquele dia houve alguma coisa que não estava partida no prato dele, não estava cortada e foi um problema, e depois perceber que problema era aquele? É que ele não dizia, ele só gritava, gritava, gritava, e não conseguíamos perceber. Fomos ajudar a dar comida e não era, até que lá depois de ele se acalmar, o problema é que depois de eles não se acalmam ainda é mais complicado. Mas ele tinha um motivo. Uma das vezes era porque a sopa estava muito quente para ele, mas chegou lá pusemos a sopa e começou outra vez a chorar e a gente: mas porque é que ele está a chorar?, mas é um chorar de gritar e até percebermos às vezes não é fácil.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) não, não noto isso. (Eduardo) não noto que influencie, no desenvolvimento geral da turma não influencia em nada. (Laura) mas lá está é como estávamos a dizer, porque não são crianças com um elevado grau de PEA, se fosse seria complicado, se nós tivéssemos crianças que fossem agressivas, que passassem constantemente a gritar, tivessem comportamentos que pusessem em perigo entre aspas, os colegas de certeza que essa inclusão seria complicada. (Eduardo) eu até digo pelo contrário. Acho que o desenvolvimento geral da turma ajuda no desenvolvimento individual dos 2 casos que tenho na sala. (Laura) por isso é que nós estamos a dizer que temos que ter em conta também o grau da PEA da criança.”</p> <p>Marta- “não, neste momento não consigo ver nada assim que esteja a prejudicar a</p>
--	--	---

		<p>integração deles na turma, mas já é porque eles vão pouco tempo, eles vão às expressões e eles tentam fazer o mesmo que os outros fazem nas expressões. As áreas nucleares, digamos assim, no português, na matemática, isso sim. Se eles estiverem integrados nesses momentos poder-se-ia ver alguma situação, de resto não há assim nada evidente porque eles tentam fazer aquilo que conseguem e os outros vão fazendo as suas atividades e completam-nas, portanto, não interfere em nada.”</p>
<p>Síntese da entrevista.</p>	<p>Quer referir algo que não lhe tenha ocorrido antes? Em síntese, o que pensa da inclusão das crianças com PEA em turmas regulares?</p>	<p>Cristina- “A inclusão é uma tentativa de minimizar que crianças ”diferentes” não sintam essa diferença, perto dos colegas.”</p> <p>Andreia- “às vezes é muito difícil lidar com as expetativas dos pais. Porque às vezes o que eles querem, o que nós queremos e o que as crianças precisam, são três pontos de vista diferentes. Desde o início achei que era importante terem algumas aquisições de autonomia, porque acho importante saberem comer, ir à casa de banho e vestir. Depois os pais querem que eles tenham aprendizagens, porque os outros já estão a aprender as cores e a separar e depois achamos que não faz sentido nenhum fazer isso se eles não conseguem fazer outras coisas. Depois a criança só quer brincar, porque nem quer aprender a se vestir e nem aprender as cores e depois quer explorar a sala que é nova então isto às vezes é muito difícil. Esta mãe em específico, deve ser terrível, porque depois queremos fazer pelo nosso filho e não temos condições em lugar nenhum é difícil. Depois achou que pagando cá ia ter melhores condições, nós cá não temos técnicos. As terapias são todas fora e ela pensou que ia ter cá. É complicado e é frustrante para os pais. E há cada vez mais crianças com NEE e justificava-se aqui um técnico para dar apoio às salas. Eu faço formações, mas era importante haver troca de opiniões e estratégias com um técnico especializado. Falta-nos recursos, apoio e informação. Percebo a importância da inclusão, mas para haver inclusão é preciso haver condições. Na minha sala estão 25 crianças e a sala é pequena e não consigo é humanamente impossível. Para haver inclusão era preciso ter algo com água na sala e uma sanita á vista, porque é o que ele precisa. Percebo que seja importante, mas tem que haver condições para a inclusão ser feita.”</p> <p>Claúdia- “Acho que é importante e eles têm que ter bons modelos. Ele está muito bem. Tem que ser incluído com pesos e medidas, com o apoio necessário para ele. Incluir sim, mas também há casos e casos, estou a falar do meu caso. Acredito que hajam crianças que estão a berrar todo o dia e a atirar as coisas não é muito fácil e</p>

		<p>tem que haver um mínimo.”</p> <p>Mônica e Sônia- “Acreditamos que de acordo com o nível de PEA e personalidade da criança seja possível. No entanto, é necessário um apoio individualizado de modo a não prejudicar a aprendizagem da restante turma.”</p> <p>Alice, Maria e Manuel- “(Maria) eu acho que é preciso um diálogo entre a comunidade escolar, entre os intervenientes da comunidade escolar com as famílias com este tipo de alunos. Acho que falta muito o diálogo. Porque muitas vezes os pais têm a fasquia muito elevada para os seus filhos e é preciso justificar isso, ou seja, os pais têm que perceber que o seu filho é diferente e que tem um processo de aprendizagem diferente e que aquilo que agente muitas vezes faz pode implicar na vida futura do seu educando, mas agente tem que proporcionar as condições para que ele possa evoluir de certa forma. Mas, também temos que fazer com que a criança seja feliz, ou seja, um encaminhamento para esta sala exige que o aluno faça algo que esteja relacionado com programa socioeducativo, tem que fazer aprendizagens, ou seja, adquirir as competências B1. Muitos destes alunos que estão aqui não vão conseguir trabalhar as competências B1 e tem que ser feito e explicado isso aos pais para eles também perceberem qual será o melhor encaminhamento para esses alunos, porque eles são alunos e temos 2/3 que se calhar vão conseguir as competências B1, mas os outros não. Eu acho que os autistas têm que ter bons exemplos para repetir os bons exemplos, porque se nós juntarmos todos os autistas, eles nunca vão ter uma referência do que é um bom comportamento, do que é que é estar num contexto como deve de ser, isso temos que pensar, não é juntar todos os meninos autistas de um lado e os meninos normais do outro lado, tem de haver uma inclusão. Agora o processo de inclusão é que tem que ser repensado e tratar-se mesmo de uma verdadeira inclusão não é só integrar, é preciso verdadeiramente incluir estes alunos nestas turmas. (Alice) e é preciso, lá está, que essa inclusão seja feita as condições. Nunca pensem que um aluno autista será incluído ou integrado numa turma de ensino regular cabendo essa responsabilidade única e exclusivamente ao professor titular. Porque eu acho que hoje em dia é atribuída muita responsabilidade e muita exigência ao professor, por exemplo do 1.º ciclo. Acho que isso acaba por ser desumano, porque para além dos autistas, o professor também tem que lidar com meninos com dificuldades de aprendizagem, necessitam de apoio educativo e de outro tipo de atenção e muitas vezes o aluno é largado na sala de aula</p>
--	--	---

	<p>sem as mínimas condições e o professor não consegue. Eu própria já estive numa escola, com uma turma de ensino regular e que eram lá incluídos os meninos e eu tinha meninos com uma patologia diferente, às vezes com deficiência profunda e que estão lá a babar-se o tempo todo, e eu tinha uma turma com meninos normais e tinha que andar a limpar a baba enquanto tava a ensinar o a, e, i, o, u e as coisas não funcionam assim. E não tinha apoio nenhum, tinha apoio apenas esporádico e isso assim não funciona. É preciso o professor titular trabalhar com outro professor que esteja lá permanente, se a criança não sair da sala de aula tem que ter apoio permanente e muitas vezes a parte económica fica sobrevalorizada em relação à parte humana. (Maria) isto está muito relacionado também com os conteúdos que os professores têm que abordar no 1.º ciclo. Os professores estão preocupados em cada ano letivo em cumprir aquilo que lhes é exigido. E essa preocupação faz com que eles queiram chegar individualmente a cada um dos seus alunos ditos normais, e que ele próprio consiga dar aqueles conteúdos. Se a fasquia, ou seja, se os conteúdos do 1.º ciclo fossem alterados, se o professor tivesse uma flexibilidade diferente, no grupo ou no ano em que estava, se calhar conseguia dar um tipo de resposta a estes alunos, tínhamos que começar por aí, é a minha opinião. Porque a exigência da forma como está os professores, a preocupação deles é dar conteúdos, dar conteúdos. (Alice) porque é pressionado para isso. O professor no final do período é obrigado a apresentar um documento para dizer quais são os conteúdos que lecionou e que não cumpriu e justificar muito bem porquê que não cumpriu. O programa do 1.º ciclo, aliás muitas das dificuldades de aprendizagem que estão a aparecer agora nas crianças deve-se ao facto do programa não estar adaptado aos estados de desenvolvimento da criança. É demasiado exigente, é um programa feito para bons alunos e os que são alunos razoáveis ou até mesmo os bons, os bons acabam por ficar razoáveis e os razoáveis acabam por ficar maus e começa a haver uma bola de neve. Portanto, nós temos crianças que entram pela 1ª vez para o 1.º ano de escolaridade, por exemplo, o grau de exigência é o professor tem que começar a trabalhar logo para não perder o fio à meada e começa uma bola de neve, porque por exemplo o aluno não consegue e não pode ficar retido no 1.º ano, passa para o 2º ano sem saber ler e nem escrever, o 2º ano já é por si só um ano extremamente exigente e começam aí os problemas, a desmotivação que muitos destes alunos estão aqui na sala de aula e são vítimas destes ensino que sofre de bulimia. Não interessa saber se</p>
--	---

		<p>o aluno sabe ou não sabe o que importa é dar, que é o que as pessoas querem, é dar para estatísticas etc, etc. depois vêm os exames e provas de aferição que são completamente desajustadas, mas é aquilo que importa. O ensino devia ser reduzido, o programa devia ser reduzido, o 1.º ciclo devia eliminar conteúdos, não precisa de tantos conteúdos. (Maria) o processo de ensino e aprendizagem está diferente e não deixa que as nossas crianças sejam felizes, ou seja, os alunos que neste momento são bons, nós tínhamos que deixá-los chegar à excelência para os motivar. Os que são fraquinhos tinham que chegar aos mínimos para sentirem que fazem parte da turma e que conseguem, porque a autoestima também não é boa e agente vê que influência todo o processo na sala de aula. (Alice) estas crianças estão fechadas na escola horas e horas. Eles entram de manhã e às vezes chegam a casa à noite e ainda têm trabalhos de casa ou outras atividades extracurriculares, eles não têm tempo para brincar, serem livres, serem felizes. Uma criança no 1.º ciclo não tem uma tarde livre. E havia de ter e é claro que os pais muitas vezes não têm disponibilidade por causa dos horários de trabalho, mas por exemplo um ATL que fomentasse atividades que pudessem andar ao ar livre, ver a natureza, faz falta isso tudo. E ao professor do 1.º ciclo também faz falta ir dar aulas para o exterior, ensinar a parte exterior, o que não é permitido, são esgotadas as bases para que isso aconteça. (Maria) outra coisa que é em relação aos autistas. O horário dos autistas na escola deveria ser outro. Os autistas, o período de concentração deles é essencialmente períodos da manhã e para render algum trabalho aqueles períodos da manhã, deveriam ser redirecionados para as áreas essenciais e os períodos da tarde para outro tipo de atividades práticas. Não é fácil fazer isso, mas isto seria ideal para este tipo de alunos. Ou reduzir a carga horária.</p> <p>Dânia- “é difícil dependendo dos graus, sei que por vezes é muito difícil mesmo, mas também sei que é importante eu percebo isso, eu acho que esta crianças precisam de bom exemplo ou de exemplos normais e isso é importante para elas. Eu acho que é importante para elas estar integradas numa situação normal e ter consciência do que é o esperado delas. Portanto, sei que é difícil, mas acho que é importante. Acho que é muito importante esta integração, esta inclusão.”</p> <p>Zélia, Leandra, Catarina- “(Zélia) como a gente já referiu há vários tipo de autismo e há crianças que conseguem realizar as suas aprendizagens normais dentro do grupo e há certos momentos em que devem ter que ser retirados para um apoio à</p>
--	--	--

	<p>criança, mas acho que sim que devem estar integrados, porque eles conseguem sempre fazer as suas aquisições independentemente, eles também como qualquer crianças eles têm o seu ritmo e nós, acho que há crianças que até às vezes desenvolvem mais certas áreas do que as outras crianças e acho que a gente sempre aproveitar ao máximo e não acho que devem ser excluídos de uma turma porque até nós vivemos na sociedade e eles vão ter de ser integrados na sociedade. E desde pequenos acho que deveríamos integrá-los sempre. (Catarina) os tempos de apoio a estar nas turmas é que tem de, na minha opinião, deveria ser alterado porque tiram as crianças da sala por norma quando eles menos precisam. Por exemplo no meu estágio, tive uma criança no meu estágio onde ela nunca ia de manhã à escola. Ela era uma criança que tinha 10 anos, estava no 3º ano apenas em estudo do meio. De resto em matemática e em português estava no 1.º. E as manhãs era para fazer culinárias, natação e ela ia a 3 tardes à escola. Não tinha relação nenhuma com a turma. Na altura felizmente consegui porque ia para os intervalos e tentava ajudar a criança a tentar se interligar com outros colegas, mas era muito complicado e tirando as crianças a manhã inteira da sala, a manhã é quando eles estão mais despertos a aprender e principalmente tanto com os colegas da turma, por exemplo tu fazes já pequenos trabalhos mesmo no 1.º ciclo com 2/3 colegas e nessa altura por norma o que é que fazem? Tiram as crianças com autismo para ficarem sozinhas, eu aí não concordo. Acho que deveriam estar com os colegas, mas realmente com um adulto ou com uma professora de apoio lá. (Zélia) eu por acaso quando tive a minha criança autista que eu diagnostiquei aos 2 anos, na sala dos 3, as terapeutas quando cá vinham levavam-no sempre isolado para uma sala e eu disse: porque é que vocês não fazem o apoio dentro da sala? No contexto sala, porque ele precisa é de estar no contexto sala com os outros e elas depois começaram a dar o apoio na sala. (Leandra) a mim também me aconteceu o mesmo. O apoio era sempre dado fora. (Zélia) porque ele precisava muito de apoio a nível social, ele tinha era de estar integrado, não é isolado. Ele na sala, estando numa mesa trabalhando com a terapeuta, ele ia claro fazer tudo o que ela quer ele não ia partilhar nada com os outros, ele não tinha que fazer nada. E eu chamei pronto à atenção nessa altura e disse que achava que era uma necessidade, que elas tinham que ver era no contexto de grupo, porque realmente uma das partes mais frágeis dele era a nível social, era a interação social com os outros e o partilhar. E estar a fazer atividades onde estivesse</p>
--	--

		<p>mais que uma criança a realizar a atividade com ele. E realmente o apoio depois elas começaram a fazer cá desta forma.”</p> <p>Eduardo e Laura- “(Laura) eu acho que já disse no início. (Eduardo) é assim como a gente referiu no início se há momentos em que há condições e são adaptados à turma regular, acho que sim não devem ficar só concentrados em turmas específicas. Ir partilhar aqueles momentos, socializar com turmas com uma variedade que sabemos que há dentro da turma e depois em momentos mais recolhidos, estimular os verdadeiros objetivos daquela criança e se estiver num grupo que tiver características iguais, mais fácil, em vez de ser só um a trabalhar com um, é um a trabalhar com 2/3 específico melhor para a aprendizagem da criança.”</p> <p>Marta- “nunca tive crianças com patologias assim tão acentuadas. Já tive crianças com muitas dificuldades de aprendizagem e até com distúrbios de comportamento também bem graves, mas que não estavam ainda, digamos assim, identificados como estes já estão. E pelo que eu ouço dizer, realmente eu vejo que não é fácil. Aquele dia que eu fiquei sozinha, isso foi o que eu tentei transmitir. Agora por enquanto não tenho nada de negativo a dizer porque está a correr bem. Porque esta integração deles, onde eles trabalham mais, onde eles se desenvolvem mais, eles têm todo o apoio, estão fora estão superapoiados e o grupo está trabalhando comigo. Portanto, eles não estão prejudicando o grupo. Nestes momentos em que o grupo precisa mais de relaxar, eles vêm e interagem e fazem, conseguem sem prejudicar o grupo. Portanto daí eu achar que a minha experiência ainda não era assim muito ainda neste campo, porque é só estes meses deste ano letivo e está a correr bem devido a isto tudo, devido à colega do ensino especial que vem, devido a ser pouco tempo, são momentos esporádicos ao longo da semana, maioritariamente eles estão nas suas atividades onde eles se desenvolvem mais. É assim não posso dizer que eles não se desenvolvem naquilo que eles vêm fazer, mas onde eles trabalham mais é na outra sala com os outros colegas. Portanto eu sei que era impensável eu conseguir desenvolvê-los e conseguir fazer o trabalho que eles estão a fazer fora e também não conseguia conduzir o trabalho que estou a fazer com os meus outros alunos dentro da sala, isso era impensável. Agora daí a isto ser uma inclusão ideal, talvez não é, é uma inclusãozinha, digamos assim. Mas passo a passo é que as coisas, agora temos a matemática passo a passo e tudo passo a passo, começou-se agora devagarinho pode ser que à medida que eles forem crescendo e melhorando pode ser que depois seja</p>
--	--	---

		<p>mais tempo a integração. Eu acho que é positivo tanto para eles como para os outros alunos. Eu acho que faz bem para as crianças ditas normais, saberem que existem outras crianças que são diferentes, mas que têm direitos e que precisam de se desenvolver e têm que viver numa sociedade e que a sociedade tem de aceitá-los e acho que quanto mais cedo eles convivem com estas situações, eu acho que é mais fácil. Eu acredito que às vezes para alguns adultos deve ser complicado perceber como é que se tem estas crianças e como é que trabalha com estas crianças. Para os nossos meninos desde cedo se habituaram a ver aqueles colegas, acho que se torna mais acessível, mais tolerante. É como eu digo, eles já toleram, eles não fazem reparo à situação. Para os outros meninos eu acho que é o ideal, tem de ser, porque se o problema deles é socialização eles têm que aprender a socializar e precisam também, apesar da patologia que eles têm, mas com treino é que se conseguem determinadas coisas e eu acho que com socialização é que eles conseguem ultrapassar esse problema que têm na sua patologia, eles têm que ser expostos às situações da socialização e até irem melhorando no que conseguirem. Uns conseguem mais outros menos, mas têm que ser expostos às situações. Se eles nunca socializarem, se eles estiverem sempre isolados só com crianças com patologias idênticas às deles, eu acho que a tendência vai ser para imitar comportamentos idênticos àqueles. Eu acho que eles precisam de ver que existem diferenças, dentro dos limites deles, mas eles precisam estar sujeitos à diferenças para perceber e para tentar melhorar.”</p>