

# **COMO CONSTRÕEM AS EDUCADORAS A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPETRO DO AUTISMO?**

---

**ANGÉLICA MARIA NUNES FERREIRA**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Março 2018

**Versão Definitiva**



**ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS**

**Escola de Educação**

**Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a  
Docência em Educação Pré-Escolar**

**COMO CONSTROEM AS EDUCADORAS A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM  
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPETRO DO AUTISMO?**

**Autora: Angélica Maria Nunes Ferreira**

**Orientadores: Professora Doutora Ana Patrícia Almeida**

**Março de 2018**



## Agradecimentos

Não sei se conseguirei encontrar as palavras certas para expressar o que sinto e o quanto significa para mim concluir esta etapa da minha formação profissional. Foi um percurso construído dia após dia com muito esforço, entrega, dedicação, empenho, alguns sacrifícios pessoais e económicos, mas acima de tudo construído com muito amor e paixão.

Contudo, não teria chegado ao fim se não tivesse tido a sorte de ter a meu lado pessoas que sempre acreditaram em mim, que tinham sempre uma palavra amiga a dizer nas horas mais difíceis e nunca me deixaram desistir.

Por tudo isto e muito mais que poderia escrever, os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Ana Patrícia Almeida pelas suas orientações ao longo todo o meu percurso. Pela sua amizade.

Aos docentes do Instituto Superior de Educação e Ciências, pelos conhecimentos que me transmitiram, dedicação e disponibilidade.

À Direção da Instituição Centro Bem-estar Social Padre Tobias por toda a disponibilidade e compreensão, aos meus coordenadores pelo apoio incondicional e a todas as minhas colegas que sempre acreditaram em mim.

À Educadora Cooperante Milena Branco por ter partilhado comigo todo o seu conhecimento e amizade e à auxiliar Francisca Rodrigues por todo o apoio e amizade.

Às Educadoras pela amabilidade e disponibilidade em colaborar na parte investigativa do relatório e me terem ajudado a construir a minha própria identidade, como futura educadora, através da partilha das suas experiências, perspetivas e saberes.

Às minhas colegas e amigas Cacilda, Carla, Elizabeth e Natália pela sua verdadeira amizade, companheirismo, força e apoio nos momentos difíceis.

Á minha colega e amiga Ana Portugal um muito obrigado pelo seu apoio incondicional.

Um especial agradecimento ao meu marido e aos meus filhos, por todo o amor, compreensão da minha ausência, apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrada. A vós dedico este meu sonho, pois sem vós não teria chegado aqui!

## Resumo

A problemática do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem sido alvo de muita investigação ao longo dos anos.

O DSM V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em 2013, provocou modificações significativas no paradigma do autismo e respetivos Transtornos do Neurodesenvolvimento. A publicação do DSM-V é uma atualização da investigação/estudo sobre as várias perturbações, nomeadamente sobre o autismo, e teve, inclusivamente, como consequência a alteração da designação.

O interesse pela temática deste trabalho de pesquisa surgiu no decorrer de um estágio curricular, numa sala de Jardim de Infância, que tinha no seio do seu grupo uma criança com TEA. Partindo deste interesse, estabeleceram-se como objetivos deste trabalho, compreender e conhecer as Práticas Pedagógicas Inclusivas das Educadoras de Infância com crianças com TEA.

Este trabalho tem como objetivo entender o trabalho das educadoras de infância e a sua Prática Pedagógica com crianças com Transtorno de Espectro do Autismo. Para isso foi feita uma revisão da literatura e foram realizadas Entrevistas a educadoras de Infância no distrito de Santarém.

**Palavras - chave:** Transtorno do Espectro do Autismo, Inclusão e Prática Pedagógica Diferencial



## ***Abstract***

The problem of Autism Spectrum Disorder (ASD) has been the subject of much research over the years.

The DSM V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, in 2013, caused significant changes in the paradigm of autism and its neurodevelopmental disorders. The publication of the DSM-V is an update of the research / study on the various disorders, namely on autism, and has, as a consequence, changed the designation.

The interest in the theme of this research work arose during a curricular internship in a Kindergarten room, which had a child with ASD in its group. Based on this interest, the aims of this work were to know and understand the Inclusive Pedagogical Practices of Childhood Educators with children with ASD.

This work aims to understand the work of the educators of childhood and its Pedagogical Practice with children with Autism Spectrum Disorder. For this, a review of the literature was made and interviews were conducted with childhood educators in the district of Santarém.

*Key-words: Autism Spectrum Disorder, Inclusion and Differential Pedagogical Practice*



# Índice

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Agradecimentos .....                                                                                    | I   |
| Resumo .....                                                                                            | III |
| <i>Abstract</i> .....                                                                                   | V   |
| Índice .....                                                                                            | VII |
| Índice de Figuras e Quadros .....                                                                       | IX  |
| Índice de Quadros .....                                                                                 | IX  |
| Lista de Siglas.....                                                                                    | XI  |
| Introdução .....                                                                                        | 1   |
| Capítulo I – Conceptualização do TEA .....                                                              | 5   |
| 1. Conceito e Evolução histórica do estudo sobre a Perturbação do Espectro do Autismo .....             | 5   |
| 2. Sinais de alerta.....                                                                                | 11  |
| 2.1. Características comportamentais .....                                                              | 11  |
| 3. Modelos de intervenção: da teoria da escola inclusiva à prática da intervenção .....                 | 13  |
| 3.1 - Escola inclusiva .....                                                                            | 13  |
| 3.1.1 Perspetiva histórica da integração versus inclusão.....                                           | 14  |
| 3.1.2 Educação Inclusiva em Portugal.....                                                               | 18  |
| 3.2. Estratégias de ação com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em contexto educativo ..... | 23  |
| Capítulo II- Problematização e metodologia .....                                                        | 27  |
| 1. Problema, objetivos e questões de investigação .....                                                 | 27  |
| 1.1 Paradigma .....                                                                                     | 29  |
| 1.2 Design do Estudo .....                                                                              | 30  |
| 1.3 Participantes .....                                                                                 | 31  |
| 1.4 Instrumentos de Recolha de Dados .....                                                              | 33  |
| 1.5 Tratamento e análise de dados.....                                                                  | 35  |
| 1.6 Análise de conteúdo das entrevistas .....                                                           | 36  |
| Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados obtidos .....                                    | 39  |
| 1. A perspetivas das Educadoras de Infância sobre o TEA .....                                           | 39  |
| Capítulo IV - Considerações Finais .....                                                                | 51  |
| Referências bibliográficas .....                                                                        | 53  |
| Anexos I .....                                                                                          | 57  |
| Guião de Entrevista Semiestruturada .....                                                               | 59  |

|                                                            |           |
|------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ANEXO II .....</b>                                      | <b>63</b> |
| <b>Grelha de Análise de conteúdo das entrevistas .....</b> | <b>65</b> |

## Índice de Figuras e Quadros

**Figura 1** - Tríade de Incapacidade ----- 6

**Figura 2** - Perturbações do espectro do autismo e outras perturbações do desenvolvimento ----- 7

## Índice de Quadros

**Quadro 1**- Caracterização do tempo de serviço das entrevistadas:

Educadoras de Infância-----32



## **Lista de Siglas**

**DSM-V** - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

**ISEC** - Instituto Superior de Educação e Ciências

**LBSE** - Lei Base do Sistema Educativo

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PA** - Perturbação Autista

**PEA** - Perturbação do Espectro do Autismo

**PGD** - Perturbações Globais do Desenvolvimento

**PSD** - Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

**SA** - Síndrome de Asperge

**SOE** - Perturbações Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

**TEA** - Transtorno do Espectro do Autismo

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



## Introdução

O presente relatório final de mestrado tem por objetivo refletir as vivências e aprendizagens que realizamos ao longo da nossa formação profissional, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e a habilitação para a docência no respetivo ciclo de ensino, bem como apresentar o trabalho de investigação desenvolvido para responder à questão de pesquisa inicial e conseguir compreender com mais profundidade e rigor teórico a problemática do TEA.

Durante a Prática Pedagógica em contexto de estágio procuramos sempre refletir sobre a nossa própria ação educativa, implementar estratégias de ensino diferenciado que facilitassem o processo de aprendizagem a todas as crianças e respeitar a sua individualidade, interesses, necessidades e ritmo de aprendizagem.

Desta forma, durante o estágio curricular numa sala de Jardim de Infância fomos confrontadas com a problemática da TEA, o que nos levou a procurar saber mais sobre a temática e como atuar para que a criança conseguisse desenvolver as suas competências nas várias áreas, ou seja, a prática foi o ponto de partida para este projeto de investigação.

Nesta perspetiva, procurou-se através da aplicação das entrevistas, recolher dados sobre as conceções das Educadoras de Infâncias relativamente ao TEA, mas também sobre a Prática Pedagógica Inclusiva e Diferenciada. Desenvolver uma prática pedagógica diferenciada e “diferenciar é, por definição, dar uma atenção individualizada a cada aluno, é tratar os alunos de uma maneira diferente, consoante as suas necessidades” (Ferraz, 1994 p.2). Desenvolver uma prática pedagógica diferenciada é tanto possível, quanto maior for a capacidade de reflexão dos docentes relativamente à sua ação e às estratégias de ensino que utilizam para promover aprendizagem.

Assim sendo, partindo de conceções teóricas de vários autores que investigaram sobre práticas pedagógicas adequadas a crianças com TEA, são analisadas as conceções das Educadoras de Infância, bem como as suas as práticas pedagógicas, desenvolvidas com crianças com TEA, capazes de respeitar cada criança como um sujeito único que precisa de

vivenciar experiências situadas e significativas para construir o seu próprio conhecimento, que valorizam as diferenças e as tornam elementos importantes do ensino e aprendizagem.

Este relatório, divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo encontramos o quadro de referência teórico, onde é descrita de forma holística a evolução histórica do estudo sobre o autismo, se definem os conceitos de Transtorno do Espectro do Autismo e de escola inclusiva segundo alguns autores/investigadores das Ciências da Educação, se evidenciam alguns sinais de alerta, bem como algumas características comportamentais das crianças com Transtorno do Espectro de Autismo e se apresentam alguns modelos de intervenção e estratégias de ação com estas crianças em contexto de sala de Jardim de Infância.

O segundo é dedicado à problematização e à metodologia desenvolvida para responder à questão que sustentou todo o trabalho de pesquisa: Como é que constroem as Educadoras a sua Prática Pedagógica com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo?

Posto isto, são enunciados os objetivos da investigação, a metodologia da investigação e as participantes na investigação. Seguidamente é apresentada a análise de conteúdo e dos dados obtidos nas seis entrevistas realizadas a Educadoras. Nas considerações finais são apresentadas as semelhanças e diferenças identificadas nas entrevistas, segundo os objetivos da pesquisa: conhecer a forma como as entrevistadas definem Prática Pedagógica Inclusiva e Transtorno do Espectro do Autismo; conhecer a perspetiva das entrevistadas relativamente ao nível de preparação adquirido durante a formação; conhecer a perspetiva da entrevistada sobre a forma de operacionalizar nas práticas educativas os princípios da inclusão; compreender a perspetiva da entrevistada relativamente à influência da inclusão no processo de ensino e aprendizagem; conhecer como a entrevistada organiza e planifica a sua prática pedagógica; conhecer como a entrevistada articula a sua prática pedagógica com os outros técnicos; identificar algumas estratégias pedagógicas que a entrevistada promove em contexto educativo; conhecer as dificuldades que a entrevistada sente na implementação de práticas educativas inclusivas e compreender como é que a entrevistada capacita a família para lidar com a criança com PEA?

No terceiro capítulo são analisados os dados recolhidos e definidas promoções de novas aprendizagens e competências e olham para a diversidade como uma mais-valia para a aprendizagem de todas as crianças.

Para terminar, é feita uma reflexão final e apresentam-se as considerações finais relativamente à investigação e às aprendizagens realizadas no decorrer do processo de investigação, bem como no trabalho de pesquisa teórica alcançando assim os objetivos deste relatório.



## **Capítulo I – Conceptualização do TEA**

### **1. Conceito e Evolução histórica do estudo sobre a Perturbação do Espectro do Autismo**

Foi no início do séc. XX, que surgiu pela primeira vez a denominação “Autismo”. Segundo Kanner (1943, in Saldanha, 2014) o termo autismo provém da palavra grega “autos”, que significa “próprio/eu”, e “ismo”, que traduz uma orientação ou estado. Desta análise linguística resulta o termo autismo que, em sentido lato, pode indicar uma “condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (Saldanha, 2014 p.41).

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner identificou cientificamente uma síndrome a que chamou autismo. Kanner estudou um grupo de 11 crianças (oito rapazes e três raparigas) cujo comportamento descreveu como sendo “marcadamente e distintivamente” diferente do da maioria das outras crianças. Apesar de estas crianças terem uma aparência física normal, cada uma delas exibia um isolamento extremo ou um “afastamento autístico profundo”. O seu trabalho foi publicado nesse mesmo ano intitulado de “Autistic Disturbances of Affective Contact aludindo a um autismo infantil (Hewitt, 2006 pág. 7).

Passado um ano, em 1944, Hans Asperger escreve um artigo, "Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter" no qual relata o comportamento de um grupo de crianças com características muito semelhantes às de Kanner, chamando igualmente "Autismo". Tendo já o termo “Autismo” sido introduzido em 1911 por Bleuler (Saldanha, 2014)

Segundo Hewitt (2006), as crianças objetos de estudo de Kanner e de asperger “partilhavam algumas características, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares e uma preferência pelas rotinas” (p. 9)

Segundo Mello (2005), nos anos 70, Wing, Hemelin e O’Connor revelam uma tríade de incapacidades nos indivíduos com autismo, nomeadamente: “incapacidade ao nível da

interação social com os outros, incapacidade ao nível da comunicação verbal e não-verbal e, finalmente, incapacidade ao nível das atividades lúdicas e imaginativas” (p. 13). A estas três incapacidades deu-se o nome de “tríade de Lorna Wing”.

Ao encontro dos descritos anteriores surge a perspetiva de Jordan (2000) que defende que as três áreas de desenvolvimento de forma isolada não são reveladoras de autismo.

As três áreas de desenvolvimento em conjunto é que indicam se a criança segue um padrão de desenvolvimento anómalo.

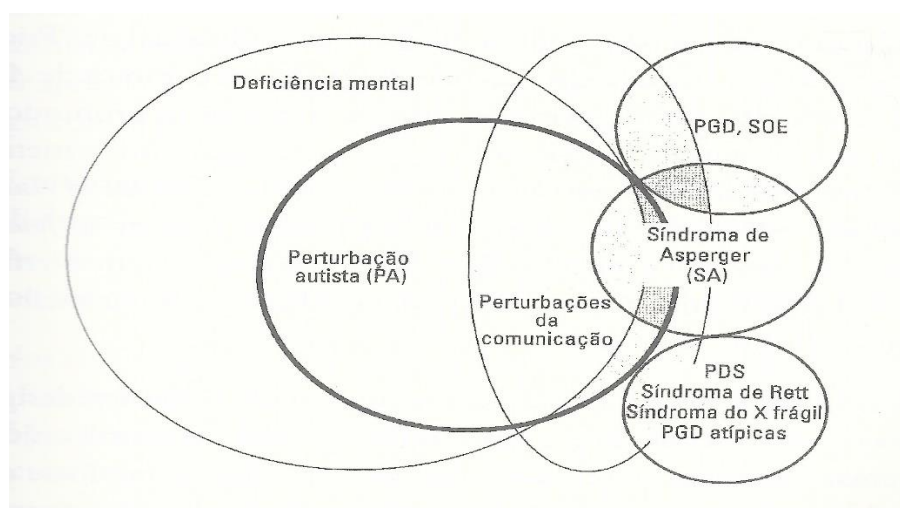
Para melhor compreensão da “Tríade de Lorna Wing” gostaríamos de apresentar a seguinte figura:



**Figura 1.** Tríade de Incapacidade

Ao longo do tempo têm sido usados várias designações para o autismo e Perturbações relacionadas com o mesmo, tais como “Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD) é usado para descrever o autismo (Perturbação Autista – PA) e todo o conjunto de PGD não autistas, como por exemplo, a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (SOE), a síndrome do X Frágil, a síndrome de Asperger (SA), a síndrome de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância (PDS)”. Estas Perturbações evidenciam-se nos primeiros anos de vida e são associados a determinado grau de Deficiência mental (Saldanha,2014).

Porém, a terminologia utilizada para as definições de Autismo ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, como se pode verificar anteriormente, ainda não é consensual entre os investigadores desta problemática. No entanto, verifica-se alguma tendência para serem aliadas a um certo grau de Deficiência Mental. Como forma de ajudar a entender melhor as Perturbações do espectro do Autismo e outras Perturbações do Desenvolvimento, gostaríamos de apresentar a seguinte figura para uma melhor compreensão de como se relacionam entre si.



**Figura 2.** Perturbações do espectro do autismo e outras perturbações do desenvolvimento (Siegel, 2008, p.23).

Das leituras realizadas, contudo, e fraseando Saldanha (2014) “Nos últimos anos realizaram-se estudos e investigações importantes, que por sua vez levaram a mudanças significativas. Uma das principais mudanças consiste em considerar o autismo, de uma perspectiva evolutiva, como um transtorno do desenvolvimento, e de uma incapacidade específica dos autistas para “atribuir mente” (incapacidade para atribuir aos outros ideias, pensamentos e emoções que determinam os seus comportamentos). Por conseguinte, formulou-se o modelo segundo o qual o autismo consiste num transtorno específico de uma capacidade humana muito importante que se chama “Teoria da Mente”. (p.51)

Segundo DSM-V - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais” lançado em maio de 2013, esta problemática assumiu novos contornos relativamente à nomeação e identificação das perturbações, ou seja, foi dado um novo nome ao grupo de perturbações, foram feitas modificações na organização do seu diagnóstico e eliminadas as categorias Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Nesta linha de pensamento, atualmente é unânime por todos os profissionais e técnicos especializados que trabalham com estas criança e famílias, que a denominação correta é Transtornos do Espectro Autista.

Os indivíduos com esta problemática têm três grandes grupos de perturbações, segundo Lorna Wing (Wing & Gould, 1979), a partir de uma investigação feita por Camberwell, a tríade de perturbações no autismo manifesta-se em três domínios: (Federação Portuguesa do Autismo)

- I. Domínio Social - o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com autismo pode isolar-se, mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais. Dificuldade em relacionar-se com os outros, partilhar sentimentos, gestos e emoções.
- II. Domínio da linguagem e comunicação - a comunicação, tanto verbal como não verbal é fraca e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos. Demonstrando dificuldade em utilizar com sentido todos os aspetos da comunicação verbal. Incluindo gestos, expressões faciais e linguagem corporal.

III. Domínio do pensamento e do comportamento - rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social. Comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo. Isto pode ser explicitado por comportamentos obsessivos e ritualistas, falta de aceitação das mudanças e dificuldade em processos criativos.

Com o surgimento da DSM V os três domínios anteriores são agrupados em dois:

- I. Deficiências sociais e de comunicação;
- II. Interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos

No DSM V, manual usado para o diagnóstico, TEA é dividido em graus e sua gravidade:

### **Nível 3 - “exigindo apoio muito substancial”**

Comunicação Social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.

Interesses restritos e comportamentos repetitivos: Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

### **Nível 2 - “exigindo apoio substancial”**

Comunicação Social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.

Interesses restritos e comportamentos repetitivos: Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador

casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

**Nível 1 - “Exigindo apoio”**

Comunicação Social: na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais.

## **2. Sinais de alerta**

É fundamental conhecer os sinais de alerta, para que os diferentes atores que lidam com a criança com autismo saibam reagir sobre a situação de forma adequada e eficaz.

No entanto, a realização do diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) não é simples, e daí a importância de ser feito mais cedo, pois é fundamental que se atue o mais precocemente possível. Quando realizado o despiste de TEA existem vários sinais de alerta que devem ser tidos em consideração quando é realizada a observação da criança tais como:

- A ausência de atenção partilhada;
- A falta de desejo ou necessidade de estar perto do outro;
- O isolar-se dos outros;
- A falta de contacto visual;
- O não responder ao nome;
- O não sorrir em resposta a uma interação por parte do outro;
- O não apontar;
- A falta de intervenção comunicativa (só comunica após solicitação);
- O não falar. (Lima,2012 p.4)

### **2.1. Características comportamentais**

Segundo a Federação Portuguesa de Autismo (2016), “a evolução do Autismo acompanhando o crescimento do indivíduo”.

Uma perturbação do espectro do autismo pode ser identificada através de diversos sinais de alerta que vão surgindo desde o nascimento da criança e que vão comprometendo o seu percurso de desenvolvimento.

Os sinais de alerta, do espectro autista, são comportamentos que a criança manifesta de forma oposta, ou estão ausentes, quando comparados com os comportamentos tipo padrão, do desenvolvimento normal da criança.

A criança de meses de idade apresenta determinadas características diferentes das outras crianças/bebês com a mesma idade. Pode demonstrar indiferença pelo ambiente, pelas pessoas podendo até rejeitar a presença de alguns objetos incluindo brinquedos. Algumas crianças revelam dificuldades na área da alimentação e do sono, geralmente choram sem razão aparente ou, ao inverso, podem nunca chorar.

A nível motor, quando iniciam o gatinhar poderão vir a realizar movimentos repetitivos como:

- Bater palmas;
- Rodar objetos;
- Mover a cabeça de um lado para o outro.

As crianças entre os 12 e os 18 meses, diagnosticadas com PEA, apresentam lacunas em uma ou mais das seguintes áreas:

- Visual (interesse visual atípico, mais fixado nos objetos do que na face humana);
- Motora (atraso nas aquisições motoras, tanto na motricidade fina como global, podendo evidenciar maneirismos motores);
- Brincar (atraso na imitação motora, manuseio dos objetos limitado e movimentos repetitivos em vez de exploração funcional e simbólica – rodopiar as rodas do carro em vez de o usar para brincar);
- Interação social (olhar desviante, dificuldades em responder ao nome e em imitar, pouco interesse social, pouca partilha emocional positiva);
- Linguagem (atraso na vocalização recíproca, na aquisição das palavras com défice na compreensão de ordens e gestos) e dificuldades em aprender atividades da vida diária.

### **3. Modelos de intervenção: da teoria da escola inclusiva à prática da intervenção**

#### **3.1 - Escola inclusiva**

Enquanto brinca, não utiliza o jogo “Faz de Conta”, não interage socialmente com os outros, podendo não dar feedback às brincadeiras e aos desafios que lhe são propostos. Quando manipula brinquedos atribui-lhe funções que não seja própria ou a desejada. Um boneco pode servir para desmanchar em vez de cuidar, um carro poderá ser uma arma de arremesso e não um objeto para rodar e seguir um trajeto.

Uma criança com idade compreendida entre os 2 aos 5 anos de idade, manifesta, através do seu comportamento, indicadores mais evidentes do Espetro do Autismo, uma vez que não fala ou ao falar, utiliza a ecolalia ou troca os pronomes. Existem crianças que falam de forma correta, mas não utilizam a linguagem oral como função comunicativa, demonstrando problemas na interação social e nos seus interesses. (Telmo,2006)

Chegada a adolescência, juntam-se os problemas inerentes próprios da idade com as características do autismo. Nesta fase as relações sociais e o comportamento poderão melhorar ou, regredir e poderão voltar à fase das “birras”, demonstrando agressividade para com as outras pessoas assim como se podem auto agredir. (Telmo ,2006)

Os indivíduos com o Transtorno do Espectro do Autismo apresentam uma relação instrumental, ou seja, manifestam graves dificuldades em manter relações de expressividade e, por sua vez, aproximam-se do adulto, maioritariamente, para obterem aquilo que pretendem; esta forma instrumental de se relacionarem com o adulto, normalmente, é feita através do conduzir com a mão, ou seja, “(...) a criança pega na mão do adulto e o conduz até ao sítio onde se encontra algo que ela quer.” (Siegel, 2008, p.44).

Outra característica é o facto de apresentarem défices no entendimento social, porém, compensam esses défices aprendendo muitas regras de comportamento social, assimilando-as de forma rígida, além disto, têm dificuldades em identificar as emoções e os sentimentos no outro.

Na idade adulta, as características do autismo, nos mais competentes têm a tendência a estabilizar, no entanto os indivíduos menos competentes, com QI baixo, continuam a manifestar dificuldades no domínio Social, no domínio da linguagem e comunicação e no domínio do pensamento e do comportamento, ou seja, não conseguem viver de forma autónoma, como seria desejável.

Na terceira idade, as pessoas idosas com autismo para além dos problemas de saúde comuns inerentes à longevidade, vêm acrescidas as dificuldades de comunicação, e também, os problemas de comportamento podem sofrer um agravamento. Para além de perderem motivação, gosto e o prazer pelo exercício o que não contribui para uma melhor qualidade de vida. Contudo existem casos em que o comportamento pode estabilizar-se com a idade.

Neste sentido não poderia construir um quadro teórico contextualizado sem referir a importância e a influência do microssistema no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

Posto isto, em seguida apresenta-se alguns conceitos basilares sobre a escola inclusiva, uma vez que é esta que favorece a facilita o processo de aprendizagem de todas as crianças

### **3.1.1 Perspetiva histórica da integração versus inclusão**

*“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não, não há, de certeza, duas folhas iguais.”*

*(António Gedeão, 1958)*

Segundo a Enciclopédia e Dicionários da Porto Editora incluir, é um verbo transitivo que significa “conter em si; compreender; abranger; integrar; envolver; implicar; fazer constar de lista ou série; acrescentar; inserir; fechar dentro de outra coisa; encerrar; do latim Includere «id.»”. Foi precisamente com esta intenção de envolver e integrar crianças com profundas dificuldades de aprendizagem em escolas regulares que, durante os anos 80, surgiram os primeiros movimentos para a criação de escolas inclusivas. Estes

movimentos surgiram na América do Norte, mais concretamente no Canadá, quando algumas províncias deste país começaram a desenvolver projetos com intenção de incluir estas crianças em salas de aulas regulares (Aefsky, 1995). Igualmente, a Declaração dos Direitos da Criança (1989) preconiza que a todas as crianças assiste o direito de serem educadas mesmo que as suas características lhes impossibilitem ou dificultem o acesso à educação. Nesta perspetiva, os sistemas educativos surgem como um espaço e um tempo privilegiados para garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Anteriormente ao conceito de escola inclusiva, utilizava-se o termo de integração, mas, segundo Lewis (1995), existiam dois motivos que faziam com que a ideia sobre integração necessitasse de ser novamente revista e, inclusivamente, alterada para a conceção de inclusão. O que impulsionou esta proposta de alteração, foi devido ao facto de, com o avançar dos anos, a palavra integração deixou de ter o significado de inclusão de alguém no sistema e passou a ser interpretado num sentido muito lato, ou seja, em vez de ser o ato de incluir alguém era apenas o ato de colocar alguém numa escola regular não tendo qualquer tipo de consideração, respeito ou qualidade na integração.

Durante muitos anos, associou-se o termo integração a “tornar acessíveis a todos os indivíduos com deficiências padrões de vida e condições de vida quotidiana o mais possível, ou mesmo idênticas, às circunstâncias, e modos de vida normais da sociedade” (Nirje, 1985), e este conceito de integração remete-nos para um novo conceito, o de normalização. Para muitos críticos o conceito de normalização deixa expressa a ideia que todos os indivíduos são iguais o que, segundo Peters (1987), faz com que todos os indivíduos que sejam diferentes sejam menosprezados devido a este conceito de normalização.

Com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, concebida em Jomtien (Tailândia), em 1990, foi consensualizado por sessenta países, inclusive Portugal, a importância fulcral da educação para todos os indivíduos alcançarem um melhor nível de vida (Serrano 2005). A inclusão além de surgir como um movimento social e político que defende a tolerância, o respeito pelas diferenças e o direito de intervenção, consciente e responsável, de todas as pessoas, na sociedade em que pertencem, é igualmente um

movimento educacional. Neste âmbito, a inclusão prenuncia uma educação de qualidade baseada nas necessidades, interesses e características de todos os indivíduos, defendendo o desenvolvimento e a concretização das suas potencialidades, assim como a aquisição de competências que lhes possibilitem usar o seu direito de cidadania.

A Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), ao conceber recomendações sobre política, princípios e práticas no âmbito das necessidades educativas especiais, impulsionou fortemente a inclusão, considerando o indivíduo como um todo, respeitando as fases de desenvolvimento fundamentais: o académico, o sócio emocional e o pessoal, com vista à sua educação integral. Desta forma, a declaração ampliou o conceito de “criança com necessidades educativas especiais” passando a abarcar todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, sociais, culturais ou outras.

A inclusão aparece alicerçada nos direitos fundamentais que assistem a cada ser humano, na validação, valorização e aceitação da diversidade, na igualdade e equidade da participação e intervenção do indivíduo nos vários sistemas da sociedade em que se insere. Uma sociedade que se pretende acolhedora, desprovida de atitudes discriminatórias e de exclusão onde as estruturas educativas, surgem como um auxílio crucial ao proporcionar uma educação de qualidade a todos os indivíduos rumo a uma perspetiva social inclusiva (UNESCO 1994).

Embora o termo Inclusão Internacional só tenha sido proposto em 1996, várias organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Direitos da Criança, as Regras Padrão da ONU sobre a Igualdade de Oportunidades para Indivíduos com Deficiências e a Declaração de Salamanca (Relatório da UNESCO), tinham proposto uma escola inclusiva antes de 1996. Todas estas organizações partilhavam a mesma opinião de que, todas as crianças com deficiências merecem uma educação no sistema regular sem discriminação ou desigualdades. Ao encontro desta filosofia de educação inclusiva, o Centro de Estudos de Educação Inclusiva indicou os princípios para a educação inclusiva onde declara que “todas as crianças têm o direito de aprender e brincar em conjunto; as crianças não devem ser desvalorizadas ou discriminadas sendo excluídas ou enviadas para outro local devido à sua deficiência ou dificuldades de aprendizagem; não existem quaisquer razões legítimas para separar as crianças durante o período da sua escolaridade.

Devem estar juntas e não necessitam ser protegidas umas das outras.” (Center for Studies on Inclusive Education, 1996, p.10).

Assim sendo, para que seja possível que todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sejam integrados em turmas regulares, existem dois tipos de abordagem: o de integração através de fornecimento de meios apropriados para que as crianças aprendam, ou seja, apropriar as atividades realizadas na sala de aula a todas as crianças e aumentar o tempo que passam em turmas regulares com os colegas da sua idade cronológica, e a abordagem através do melhoramento das escolas de modo a que estas consigam responder positivamente à diversidade de alunos que possa conter, ou seja, melhoramento material e a melhoramento na formação de professores e auxiliares de modo a responderem adequadamente às necessidades existentes. Esta integração dos jovens com NEE em turmas regulares, para além de lhes atribuírem as mesmas oportunidades e direitos de que as outras crianças dispõem dá, também, aos jovens o acesso ao currículo que a escola dispõe.

A inclusão total dos jovens com NEE está diretamente relacionada com a necessidade de alteração de currículo e da forma como este é ensinado, mas acima de tudo, esta inclusão total só será bem alcançada quando as reformas educativas deixarem de tratar os jovens com NEE como um grupo minoritário e passarem a existir reformas educativas maleáveis e inclusivas para todo o grupo escolar.

O objetivo destas mudanças é proporcionar a todos os jovens com NEE um papel mais ativo na sociedade, é necessário que estes tenham oportunidades de participação e envolvimento nas atividades. É mais importante que os jovens possuam este tipo de possibilidades do que lhes seja, apenas, dado padrões e condições de vida do quotidiano. A inclusão remete-nos para algo que implica a participação e não apenas para a disponibilização de meios.

### **3.1.2 Educação Inclusiva em Portugal**

A problemática da educação inclusiva vai ao encontro da necessidade de integração dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular. Como tal, de acordo com a legislação em vigor a educação especial assenta nos princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

A Educação Inclusiva é visionada como uma mudança qualitativa e geral dos sistemas educativos que abrange e apoia a diversidade de todos os alunos no sentido da inclusão social plena. Assim sendo, esta tem subjacente nas suas práticas a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda (Lima -Rodrigues 2007).

A evolução do atendimento de pessoas com deficiência em Portugal procedeu-se de forma análoga, à que decorreu nos outros países ocidentais, verificando-se, contudo, algum desfasamento no tempo. A criação de instituições especializadas em deficiências sensoriais, nomeadamente, surdez e cegueira, surgiram apenas nos meados do século XIX, prevalecendo até aí a perspetiva assistencialista promovida por iniciativas religiosas. Estas instituições apresentavam formas distintas de funcionamento e intervenção, algumas já com finalidades marcadamente educativas.

Nos anos 60, através de movimentos associativos de pais e educadores, as mudanças de ideologia social também se fizeram sentir no atendimento a pessoas com deficiência no âmbito educacional português: o direito à educação especializada e a responsabilização pública organizada. No sentido de melhorar o atendimento educacional aos alunos portadores de deficiência e promover a sua frequência, em tempo inteiro, nas classes regulares, o Ministério dos Assuntos Sociais (na altura designado por Direção Geral de Assistência), organizava formação especializada para professores e dinamizava a rede de atendimento da educação especial, nomeadamente, a criação de centros de educação especial (Serrano 2005).

Com a promulgação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, igualmente designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), cria-se o suporte legal orientador da política educativa, definindo-se os seus princípios gerais (artigo 2.º) e organizativos (artigo 3.º). A nível organizacional, a Educação Especial surge integrada no sistema educativo como uma modalidade específica a gerir-se por “disposições especiais” (artigo 16.º).

O Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, ao dar ênfase ao acesso dos alunos ao currículo, impulsionou a uma progressiva mudança nos processos e práticas educativas no ensino regular, tornando a escola mais flexível e adequada à diversidade dos alunos que a frequenta (Serrano 2005).

O princípio de “Uma Escola para Todos” ganha consistência no contexto internacional, ao longo da década de 90, revigorando o ideal inclusivo nos discursos sociais, políticos e educacionais. A conferência de Salamanca (UNESCO 1994) foi um dos marcos mais significativos na educação das crianças com necessidades educativas especiais, sobretudo por originar compromissos consensuais entre os intervenientes na promoção da inclusão educativa, nomeadamente, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especial

As entidades políticas, ao longo dos tempos têm-se debruçado mais sobre a questão da educação inclusiva, nomeadamente após a Declaração de Salamanca (1994) que visa promover o objetivo da educação para todos.

A presente declaração foi discutida na conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais acesso e qualidade. Foi organizada pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO e decorreu no período de 7 a 10 de Junho de 1994, em Salamanca. Estiveram presentes 92 governos e 25 organizações internacionais.

Posteriormente a esta conferência o conceito de escola inclusiva foi-se afirmando cada vez mais e teve repercussões nas políticas educativas dos governos.

Ao encontro desta conferência, em Portugal, no dia 17 de setembro de 2007, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação a audição parlamentar

Young Voices: Meeting Diversity in Education. (Vozes Jovens: Ao encontro da diversidade na educação)

Estiveram presentes 29 países, entre outros, Portugal, França, Alemanha, Espanha, Chipre, França, Hungria, etc.

O encontro teve como resultado final a “Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”.

A Declaração vem na sequência de anteriores documentos oficiais europeus e internacionais no âmbito das Necessidades Especiais de Educação tais como:

- Resolução do Conselho para a Integração das Crianças e Jovens com Deficiências nos Sistemas Regulares de Educação (EC, 1990);
- Declaração de Salamanca e quadro de ação para as NEE (UNESCO, 1994);
- Carta de Luxemburgo (Programa Helios, 1996); Resolução do Conselho para a Igualdade de Oportunidades dos Alunos com Deficiências na Educação e Formação (EC, 2003); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Nações Unidas, 2006).

Assim sendo, em Portugal sai em diário da república o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, onde são descritos todos os princípios orientadores para a prática da educação inclusiva de todos os agentes educativos que interagem com crianças/jovens com necessidades educativas especiais em território nacional.

O presente despacho do XVIII Governo Constitucional, tem por objetivo promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Como tal, enuncia ainda que escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

A lei postula ainda que, a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

O decreto acima referido enquadra-se numa perspetiva inclusiva, defendida em diversos documentos internacionais, nomeadamente:

- Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948);
- Na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959);
- Na Declaração de Jomtien (UNESCO, UNICEF, PNUD e BID, 1990);
- Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994);
- Na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

Os vários documentos internacionais foram construídos de forma articulada e com o objetivo de minimizar e garantir o direito á educação a todas as crianças.

É no seguimento das políticas inclusivas consensualizadas mundialmente na conferência de Salamanca, em 1994, que surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 no contexto educativo português. Este diploma gerou a reorganização da Educação Especial clarificando primeiramente a quem se destinava e, de seguida, criando o grupo de recrutamento dos docentes de Educação Especial.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro revela, no seu preâmbulo, a premissa de delinear um sistema de educação flexível que consinta responder à multiplicidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade direcionada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Este Decreto-lei considera, ainda no seu preâmbulo, a existência de necessidades específicas que exigem o acionamento de apoios especializados. Estes:

“visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.”. (DL 3/2008, preâmbulo, 155)

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro inova ao alargar o âmbito da Educação Especial ao ensino particular, cooperativo e pré-escolar; ao dar prioridade na inscrição/matricula das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas estruturas educativas da sua área residencial; ao adotar a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde nos procedimentos de avaliação; a definir o Programa Educativo Individual como documento único no processo educativo do aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e sua confidencialidade; e a considerar o Plano Individual de Transição sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, consubstanciando o projeto de vida do aluno, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, define como objetivos da Educação Especial:

“(...) a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (...).” (artigo 2.º, ponto 2, 155)

Define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar, nos Ensinos Básicos e Secundários do ensino público, privado e cooperativo.

São considerados alunos de Educação Especial alunos que revelam dificuldades no domínio da atividade e participação (decorrentes de alterações funcionais).

Funcional: tem a ver com o intelecto.

Estrutural: tem a ver com o corpo.

Estes alunos podem apresentar problemas ao nível da:

- Comunicação;
- Aprendizagem;
- Mobilidade;
- Autonomia;
- Relacionamento interpessoal;
- Participação social.

### **3.2. Estratégias de ação com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em contexto educativo**

No ambiente no ensino pré-escolar poder-se-ão implementar diversas estratégias. Uma das estratégias possíveis, que tem por objetivo reduzir possíveis distrações enquanto o educador está a propor e/ou orientar uma atividade, é manter a criança o mais junto a

sim possível no caso se a atividade estiver a decorrer no tapete dever-se-á sentar a criança o mais à frente do grupo.

Relativamente ao espaço pessoal, e especificando as crianças com síndrome de Asperger, pode esta ser uma área de dificuldade fundamentalmente durante os momentos de trabalho em grande grupo, como por exemplo as reuniões de início de dia (acolhimento) e/ou outras atividades realizadas no tapete. As crianças têm tendência para estarem inquietas, realizando movimento repetitivos, mexendo no cabelo, nas roupas ou em outros objetos ao seu redor que espertem a sua atenção.

Segundo Hewitt, S. (2006), “para melhorar a sua consciencialização do espaço pessoal, pode ser benéfico, para alguns alunos, inicialmente, serem sentados no interior de um arco de educação física revestido a papel de alumínio” (p. 40).

Esta estratégia permite à criança ter de melhor forma a noção de espaço pois está limitado tendo ao seu dispor com uma fronteira real, concreta, palpável e visual. Progressivamente, à medida que o comportamento da criança se ajusta ao desejável e ao socialmente aceite, a utilização do arco poderá ser discretamente retirada.

Uma forma de intervenção que se deverá trabalhar com os mais novos é a correta postura de se sentarem. Sempre que as crianças tenham a adotar uma determinada postura física, poderão precisar que lhes ensinem a postura correta. Mais uma vez, aproveitando as potencialidades dos momentos de tapete, poder-se-á com maior facilidade propor às crianças os seguintes “exercícios” sugeridos por Hewitt, S. (2006, p.40,41).

- As nádegas no chão;
- As pernas cruzadas ou esticadas - algumas crianças têm dificuldade em cruzar as pernas;
- As mãos no regaço.

Quando a criança se sentar em cadeira, as instruções segundo a mesma autora, devem ser adaptadas desta forma:

- As nádegas nos assentos das cadeiras;
- Os pés assentes no chão

- Os braços cruzados.

Outra estratégia de ação fundamental no trabalho com estas crianças é a valorização e o elogio. Dever-se-á inicialmente sempre elogiar as crianças para que consigam pôr em prática as orientações propostas encorajando-as a continuar a aplicá-la, para que progressivamente a consolide e compreenda, de modo a que a concretize em consciência sempre que é desejado em vários contextos.

Ao encontro do referido anteriormente, vai também a questão dos hábitos adquiridos em determinado ambiente, que posteriormente se transforma em familiar para uma criança com espectro do autismo, isto é, o seu comportamento pode sofrer alterações quando existe uma mudança de um ambiente familiar para um espaço desconhecido, logo a estratégia do elogio é facilitadora da adaptação a novos espaços.

Segundo Hewitt, (2005) “É importante que nos lembremos de que os estudantes podem ter dificuldade em efetuar a transferência da técnica e competências que aprendem num ambiente para outro ambiente diferente. Pode revelar-se necessário, por isso, especialmente no caso do aluno mais novo. Repetir o ensino de várias técnicas – incluindo as relativas a postura de “bem sentados” – numa multiplicidade de ambientes.” (p.41).

Uma outra estratégia, utilizada de forma recorrente pelos técnicos de educação, e a ter em conta é o afastamento físico. Quando aplicado às situações de aprendizagem na área do tapete ou outra atividade dirigida de grande grupo, por vezes é necessário, o afastamento físico durante a totalidade da atividade ou apenas durante uma parte da mesma.

Quando nos referimos à colocação de uma criança autista num grupo regular existe de antemão uma certa incredulidade. Contudo e em termos educacionais dever-se-ia facultar meios de comunicar e de estruturar o meio envolvente a que este seja adaptado às necessidades da criança recém-chegada. O educador deverá criar ferramentas como calendário, tabelas, figuras e imagens de atividades ou situações do quotidiano.

Para que o ensino seja eficaz implica que sejam estabelecidos planos tanto ao nível das regras como ao controlo do comportamento positivo, assim como a necessidade basilar

que a criança autista tem em saber sobre quais as expectativas que o educador tem e quais as consequências que ocorrem e não se atingir a expectativas esperadas.

Referindo Nielsen (1999) " Com muitos autistas, o processo de aprendizagem tem uma base visual. Por tal facto, é necessário o recurso a material de apoio visual concreto e tangível, tal como imagens, mapas, gráficos ou tabelas." (p.41). Materiais esses usados também em grande parte para crianças com outras dificuldades de aprendizagem.

## Capítulo II- Problematização e metodologia

### 1. Problema, objetivos e questões de investigação

A capacidade de reflexão e autoquestionamento é uma competência fundamental que os/as docentes devem desenvolver no exercício da sua profissão, de modo a garantir a qualidade da sua prática educativa.

Este trabalho de pesquisa incidiu sobre o tema Transtornos do Espectro do Autismo em Contexto de Jardim de Infância. Contudo, de forma a delimitar o nosso campo de pesquisa, uma vez que os Transtornos do Espectro do Autismo é uma problemática muito vasta e discutida na área das Ciências da Educação, através da reflexão e questionamento construímos uma questão-problema, que foi sofrendo algumas alterações ao longo do nosso percurso de aprendizagem até chegar à seguinte definição: “Como é que as Educadoras constroem a sua Prática Pedagógica na Sala de Jardim de Infância com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo?”

Formulada a questão de pesquisa, caminhamos rumo à definição dos objetivos operacionais que nos orientassem e fossem o fio condutor até à finalização de todo o processo, isto é, até à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas. Em suma, no final quando estes forem alcançados, a questão de pesquisa inicial será respondida de acordo com as várias perspetivas das Educadoras de Infância.

Os três grandes objetivos da pesquisa, e a nossa intenção foi colocada em pontos separados

- 1) conhecer a perspetiva das Educadoras de Infância relativamente à inclusão de crianças com TEA nas salas de Jardim de Infância;
- 2) conhecer a forma como as educadoras organizam o ambiente educativo em articulação com a equipa multidisciplinar de modo a promover aprendizagens significativas à criança com TEA;

- 3) conhecer e compreender o tipo de trabalho desenvolvido no sentido de apoiar e capacitar as famílias da criança com TEA.

A questão – problema, em trabalho de pesquisa de caráter qualitativo, assume um papel muito importante, e de acordo com Quivy & Campenhoudt, (1995), é “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.32).

Neste sentido, para compreender melhor a realidade social que estávamos a tratar, definimos outros objetivos orientadores para toda a nossa pesquisa:

- I. Conhecer a forma como as entrevistadas definem Prática Pedagógica Inclusiva e TEA;
- II. Conhecer a perspetiva das entrevistadas relativamente ao nível de preparação adquirida durante a formação;
- III. Conhecer a perspetiva das entrevistadas sobre a forma de operacionalizar nas práticas educativas os princípios da inclusão;
- IV. Compreender a perspetiva das entrevistadas relativamente à influência da inclusão no processo de ensino e aprendizagem;
- V. Compreender como é que as entrevistadas trabalham com as famílias;
- VI. Conhecer como as entrevistadas organizam e planificam a sua prática pedagógica;
- VII. Conhecer como as entrevistadas articulam a sua prática pedagógica com os outros técnicos;
- VIII. Identificar algumas estratégias pedagógicas que as entrevistadas promovem em contexto educativo;
- IX. Conhecer as dificuldades que as entrevistadas sentem na implementação de práticas educativas inclusivas.

De seguida passamos a apresentar a metodologia seguida para a realização do trabalho de pesquisa.

## **1.1 Paradigma**

Na perspetiva teórica de Afonso,

No processo de construção do conhecimento científico, a relação entre a teoria e a pesquisa empírica tem uma natureza circular, de interação recíproca. Por um lado, a construção teórica fundamenta-se nos dados empíricos, Por outro lado, o trabalho empírico pressupõe o questionamento da realidade social observada a partir de um qualquer esquema conceptual mais ou menos estruturado em teorias ou modelos consolidados (Afonso, 2005, p.23).

Neste sentido, conceito de paradigma desde que foi inventado, vários autores de referência das ciências sociais, “utilizaram-no como um instrumento heurístico central para a caracterização das diversas correntes e tradições científicas (...)” (Afonso, 2005, p.27).

No presente trabalho de pesquisa, o paradigma serve de base para analisar a nossa realidade social foi o paradigma Interpretativo.

Burrell e Morgan, (citados por Afonso, 2005) “caracterizam o paradigma interpretativo pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva” (p.34). Nesta perspetiva dos autores, consequentemente, as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais e não da observação da ação.

Assim sendo, como este trabalho de pesquisa assenta na recolha e análise de dados, relativos à realidade social de cada participante no estudo, obtidos através de

entrevistas semiestruturadas e não da observação da sua prática, faz todo o sentido realizar uma abordagem interpretativa.

## **1.2 Design do Estudo**

As opções metodológicas que o professor – investigador faz comprometem todo o processo de investigação. As próximas páginas deste trabalho são dedicadas à explicitação dos procedimentos metodológicos que utilizei para a concretização da minha investigação.

Investigar em educação, implica que os/as Educadores/as tenham de assumir o papel de investigadores da sua prática educativa, logo implicitamente estão em constante reflexão. E “é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, consequentemente emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schön (1983 citado por in Coutinho, 2009).

Todo este processo investigativo tem um poder transformador, um caráter reconstrutivo. Exige que o/a Educador/a desenvolva uma atitude reflexiva relativamente à sua prática pedagógica e às decisões curriculares que toma. Assumir uma atitude reflexiva, significa pensar na intencionalidade educativa das experiências de ensino. Refletir no porquê e para quê, e quais as implicações que a prática educativa tem na construção do processo de ensino e aprendizagem de cada criança.

Nesta perspetiva, antes de se iniciar um trabalho de pesquisa é crucial refletir e construir um plano orientador, onde estejam claros os objetivos do trabalho, a questão-problema que se pretende responder, a metodologia utilizada, os participantes no estudo e a calendarização das várias etapas da investigação.

Como já foi referido, no início deste trabalho, este teve uma natureza qualitativa, uma vez que segundo (Afonso 2005) “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre os aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14).

A investigação qualitativa consiste, deste modo, segundo Flick (2004) na “escolha certa de métodos e teorias adequados, [no] reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, [nas] reflexões dos investigadores nas suas investigações como parte do processo de produção do conhecimento e [na] variedade de abordagens e métodos” (p18).

Para conseguirmos investigar em educação, e neste caso em concreto, para conseguirmos concretizar este trabalho de pesquisa, precisámos de seleccionar os participantes do estudo, os instrumentos de recolha e análise de dados, ou seja, para compreendermos melhor a problemática TEA e o modo como esta influência a dinâmica e a organização do ambiente educativo, nas salas de Jardim de Infância, analisámos as diferentes perspectivas das Educadoras de Infância face à questão e refletimos sobre o relato das suas práticas. Contudo, esta questão será apresentada e clarificada nos pontos seguintes.

### **1.3 Participantes**

Participaram neste estudo 6 educadoras do distrito de Santarém.

As Educadoras de Infâncias receberam-nos de forma empática e demonstraram uma atitude de disponibilidade e interesse em colaborar na pesquisa e partilhar a sua perspectiva relativamente à temática em estudo.

As entrevistadas trabalham em instituições da rede pública do Ministério da Educação, e em instituições Particulares da Segurança Social, e como se pode verificar no Quadro 1, têm entre 8 e 36 anos de experiência profissional.

| Código da Entrevistada | Habilitações Académicas                                                                                                                                                                                                                                                              | Anos de profissão | Anos na atual instituição educativa |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| Ed. A                  | Formação em Educadores de Infância na Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada                                                                                                                                                                                              | 13 anos           | 13 anos                             |
| Ed. B                  | Formação em Educadores de Infância na Escola Superior de Educação de Setúbal.                                                                                                                                                                                                        | 7 anos            | 5 anos                              |
| Ed. C                  | Formação em Educadores de infância com equivalência ao bacharelato.<br><br>Curso de Estudos Superiores Especializados com equivalência à licenciatura.<br><br>Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na área da Educação para Adultos. | 36 anos           | 14 anos                             |
| Ed. D                  | Formação em Educação de Infância na Escola João de Deus em Lisboa.                                                                                                                                                                                                                   | 37 anos           | 25 anos                             |
| Ed. E                  | Bacharelato em Educação de Infância no Instituto Superior de Ciências Educativas em Odivelas<br><br>Formação Complementar Científico Pedagógica                                                                                                                                      | 21 anos           | 5 anos                              |
| Ed. F                  | Licenciatura em Educação na Escola Superior de Educação de Setúbal<br><br>Mestrado em Educação pré-escolar e 1º ciclo na escola superior de Educação de Santarém                                                                                                                     | 8 anos            | 4 meses                             |

Quadro 1- Caracterização do tempo de serviço das entrevistadas: Educadoras de Infância

#### 1.4 Instrumentos de Recolha de Dados

Para analisar e interpretar a perspetiva das Educadoras de Infância sobre TEA e como desenvolvem a sua prática educativa na sala de jardim-de-infância, a técnica de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada com áudio gravação.

Este tipo de entrevista, geralmente realiza-se com o apoio de um guião que deve ser construído a partir das questões de pesquisa. No que se refere à condução destas entrevistas, Estrela (1994, p.342) afirma que “ o entrevistado poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador”.

Relativamente a esta mesma questão, Quivy & Campenhoudt (1995) declaram que, “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele” (p.192).

Os autores acrescentam ainda que, “ (...) o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.193) .

Perante o descrito, foi construído um guião de entrevista (anexo I), para aplicar a seis Educadoras de Infância que exercem a profissão e estiveram em ação direta com crianças com TEA.

Assim sendo, o guião foi elaborado segundo os objetivos da pesquisa, foi tendo sido previamente testado e encontrava-se estruturado da seguinte forma:

- Bloco I – Apresentação para legitimar a entrevista; apresentar da natureza do trabalho; dar a conhecer o tema da pesquisa e os objetivos da entrevista e garantir a confidencialidade das informações.

- Bloco II - Dados da entrevistada para conhecer a formação acadêmica e a experiência profissional.
- Bloco III - Definição dos conceitos: Prática Pedagógica Inclusiva e Perturbação do Espectro do Autismo.
- Bloco IV - Implicações da formação na Prática Educativa.
- Bloco V - Operacionalização dos princípios da inclusão na Sala de Jardim de Infância.
- Bloco VI - Organização do Ambiente Educativo.
- Bloco VII- Trabalho com as famílias.

O pedido de colaboração e apresentação dos objetivos da investigação a duas das entrevistadas foi realizado presencialmente, uma vez que são nossas colegas de trabalho e partilhámos perspetivas sobre o tema em questão. Com as restantes entrevistadas, o primeiro contacto foi telefónico para pedir a sua colaboração na realização de uma entrevista sobre o tema e informar quais os objetivos da investigação. Posteriormente, telefonicamente foram marcadas as datas e horas para realização das entrevistas.

No momento da entrevista propriamente dito, começou por ser solicitada a autorização para a gravação áudio, sendo garantida a confidencialidade das respostas, foram enunciados os objetivos da entrevista. Posto isto, com o apoio do guião da entrevista, fomos colocando as questões e dando total liberdade, às entrevistadas, para falar o que consideravam importante e pertinente, sem restrições temporais. Esta atitude durante a entrevista vai ao encontro do que Esteves (2008) afirma relativamente à estratégia da entrevista para recolher dados na área das ciências sociais e na investigação educacional. Assim sendo, segundo a autora, “a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Esteves, 2008 p.93).

De seguida foi feita a transcrição das seis entrevistas e depois a sua análise de conteúdo.

O trabalho de análise de dados centrou-se nas respostas dadas pelas docentes às questões do guião. A análise de conteúdo, segundo Berelson é, “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (citado por Estrela, 1994 p.455).

Assim, com o objetivo de descrever sistematicamente os conteúdos das entrevistas, as informações foram fragmentadas e organizadas em diferentes categorias, como se pode verificar seguidamente.

## **1.5 Tratamento e análise de dados**

### **Caraterização das entrevistadas:**

A “Edu. A” conclui a sua formação inicial em Educação de Infância em 2003 na Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada. Concluiu a licenciatura em maio de 2003 e desde essa data até dezembro do mesmo ano exerceu funções de Educadora de Infância numa instituição privada em Lisboa, perto das Amoreiras! Desde dezembro de 2003 e até ao dia de hoje exerce funções de Educadora de Infância numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em Samora Correia, ou seja, na atual instituição está colocada há 13 anos.

A “Edu. B” iniciou a sua formação inicial de Educadores de Infância em 2005! Concluiu a Licenciatura em Educação de Infância em 2009, na Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal. Iniciou as suas funções em setembro de 2009 através de um estágio profissional e realizou um ano de contrato na mesma instituição! Em 2011 iniciou as suas funções de Educadora de Infância em outra instituição, onde está colocada há 5 anos.

A “Edu. C” iniciou a sua formação inicial de Educadores de Infância em 1980, na Escola Normal de Educadores de Infância em Coimbra que lhe deu equivalência ao bacharelato. Depois disso fez um género de Curso de Estudos Superiores Especializados que me deu equivalência à licenciatura. Posteriormente, frequentou e concluiu o mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na área da Educação para Adultos. Deste modo exerce a sua profissão há 36 anos, passando por várias instituições educativas da rede pública. Na atual instituição está colocada há 14 anos.

A “Edu. D” realizou a sua formação inicial na Escola João de Deus em Lisboa e conclui-a em 1979! É Educadora de Infância à 37 anos da rede pública e ao longo da sua carreira sempre valorizou muito a formação contínua, assim participou em muitas ações de formação. Também tirou o complemento de formação para Educadores de Infância e posteriormente frequentou e concluiu o Mestrado em Supervisão Pedagógica. Na atual instituição está colocada há cerca de 25 anos.

A “Edu. E” fez a sua formação inicial no Instituto de Ciências Educativas em Odivelas e conclui-a em 1991 com o grau de Bacharelato. Posteriormente, frequentou a formação Complementar Científico Pedagógico. A sua formação na área das Necessidades Educativas foi obtida através da formação contínua ao longo do tempo. Exerce a profissão acerca de 21 anos. Está vinculada ao Ministério da Educação à 5 anos.

A “Edu. F” concluiu a sua formação inicial na Escola Superior de Educação de Setúbal em 2008 e posteriormente concluiu o Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo. Tem exercido a profissão em contexto de jardim-de-infância predominantemente. Atualmente exerce em contexto de creche.

## **1.6 Análise de conteúdo das entrevistas**

Os dados que seguidamente serão apresentados e devidamente analisados foram recolhidos com base num guião de entrevista construído por nós e registados em formato

de áudio com o objetivo de acautelar um maior rigor na transcrição das mesmas, bem como garantir que nenhuma informação proferida pelas entrevistas fosse perdida.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, nos respectivos contextos educativos das Educadoras, no mês de junho do ano de 2016. Devido à proximidade geográfica dos contextos educativos, as entrevistas decorreram apenas em três dias úteis.

As entrevistas foram, previamente, marcadas telefonicamente, segundo a disponibilidade pessoal e profissional das entrevistadas, onde foi comunicado a temática os respetivos objetivos da investigação, ou seja, nenhuma das entrevistadas teve acesso ao guião da entrevista, antes do dia que a mesma decorreu.



### **Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados obtidos**

Ao longo deste capítulo procura-se responder às questões de pesquisa: “Como é que as Educadoras constroem a sua Prática Pedagógica na Sala de Jardim de Infância com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo”?

Desta forma, procura-se ao longo deste capítulo apresentar os dados recolhidos ao longo da investigação, bem como discuti-los à luz do quadro teórico.

#### **1. A perspetivas das Educadoras de Infância sobre o TEA**

Como avançado no quadro teórico o TEA apresenta características muito particulares e implica por parte dos educadores / agentes educativos um conhecimento e preparação adequada a este transtorno.

Por essa razão uma das preocupações consistiu em conhecer as perspetivas das participantes sobre TEA.

Num primeiro momento as entrevistadas salientam a importância de a Prática Pedagógica Inclusiva estar intrínseca à prática pedagógica diária, considerando que desenvolver uma prática pedagógica inclusiva é olhar para cada criança como um ser único, com características, necessidades e interesses únicos e garantir o direito à igualdade de oportunidades de aprendizagem. Como nos diz a Educadora E, uma prática pedagógica inclusiva requer integração de todos na comunidade educativa. Da mesma forma a Educadora A, refere que

“ (...) É aquela que recebe a criança com NEE’S, seja TEA ou outra qualquer, num grupo de outras crianças, sem que essa diferença faça diferença alguma na forma como trabalhamos com esse grupo, dando uma resposta adequada a todos (...)”.

“ (...) É conseguir trabalhar com um grupo, independentemente das características específicas que cada um deles tem e tentar trabalhar com todos da

mesma forma e adaptando a nossa prática as especificidades de cada criança”. -

Educadora B

“ (...) é um conceito que me é próximo (...) é uma prática pedagógica inclusiva é uma prática pedagógica onde todos têm lugar independentemente das suas diferenças, das suas problemática, interesses e necessidades (...)” -Educadora C

Estas definições são sustentadas pelo disposto no Decreto-Lei nº 3/2008, uma vez que o mesmo considera

“ (...) a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”.

“visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.”. (DL 3/2008, preâmbulo, 155)

Segundo Ferraz (1994), “diferenciar é, por definição, dar uma atenção individualizada a cada aluno, é tratar os alunos de uma maneira diferente, consoante as suas necessidades” ( p.2). Posto isto, as Educadoras D e E constroem a sua definição com base na perspetiva descrita anteriormente.

“ (...) é uma preocupação desde que tenho a criança X (...) estas práticas inclusivas com crianças , não precisam de ser com crianças com NEE’S, mas com estas crianças temos de remexer na nossa prática pedagógica.” – Educadora D

“ (...) São... eu acho que é o nosso dia-a-dia. Não podemos rotular, descurar nem estigmatizar esta questão do inclusivo... Porque inclusivos somos todos nós! E portanto devemos estar de mente aberta, de braços abertos e predispostos para nos integrarmos todos num bom ambiente de trabalho, num bom contexto educacional”- Educadora E

Para concluir esta questão da prática pedagógica inclusiva, a Educadora F alertanos para a importância da intencionalidade educativa ser inclusiva.

“ (...) Prática é a nossa ação, se é pedagógica tem que ter uma intencionalidade educativa, se é inclusiva eu não entendo que exista uma prática pedagógica que não seja inclusiva (...) mas nós temos quando planificamos, quando pensamos no nosso trabalho temos de incluir todas as crianças...pensar nas suas características...nas suas necessidades.”- Educadora F

Recorrendo às Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (2016), as autoras relativamente à intencionalidade educativa referem que “ A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...), o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. (...) construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo”( p.13).

Clarificado o conceito de prática pedagógica inclusiva, as questões seguintes, remetiam-nos para a definição de Transtorno do Espectro do Autismo. Através das suas respostas, as entrevistadas constroem uma definição, em função da sua experiência pessoal com crianças com TEA e à exceção de uma identificam-no como uma Perturbação do desenvolvimento mais acentuada no domínio da Formação Social e Pessoal, da

Linguagem e da Comunicação. Uma Educadora de Infância define TEA como uma característica específica no domínio da Formação Pessoal e Social.

Em seguida, podemos verificar que todas as Educadoras na construção da sua resposta foram ao encontro dos pressupostos defendidos pela comunidade científica. Nomeadamente a Federação Portuguesa do Autismo afirma que

“Os indivíduos com esta problemática têm três grandes grupos de perturbações, segundo Lorna Wing (Wing & Gould, 1979), a partir de uma investigação feita por Camberwell, a tríade de perturbações no autismo manifesta-se em três domínios: Domínio Social, domínio da Linguagem e Comunicação e o Domínio do Pensamento e do Comportamento.”

“ É uma perturbação do desenvolvimento que atinge a parte cognitiva, a parte da linguagem e em especial a parte social da criança, a relação social com os outros (...) ” - Educadora A

“ É uma perturbação do desenvolvimento que afeta a linguagem, a comunicação e também, na maior dos casos a parte a relação social.” – Educadora B

“ É uma perturbação no âmbito da comunicação, na interação com o outro, (...) essencialmente considero que é uma perturbação no desenvolvimento da comunicação e se calhar no desenvolvimento da linguagem muitas vezes.” – Educadora C

“ (...) Tecnicamente não sei muito bem... contudo são crianças muito focadas, mas com dificuldades na relação social” – Educadora E

“ (...) Eu entendo como uma característica... (...) uma característica específica de cada criança ligada ao comportamento, à interação social, à parte da comunicação, à questão

da linguagem, mas acho que são crianças que conseguem aprender e fazer um percurso como outras quais queres!” – Educadora F

No que se refere à Adequação da Formação Inicial à Prática Pedagógica, as Educadoras afirmam que a mesma é deficitária e que não faculta as ferramentas necessárias para trabalhar com crianças com NEE’S, nomeadamente com crianças com TEA.

“ (...) Tive apenas uma cadeira (...) Na prática senti-me muito receosa...senti que a minha preparação inicial não me tinha dado as ferramentas necessárias para receber crianças com TEA no meu grupo de crianças (... )” – Educadora A

“ (...) Tive uma cadeira de NEE’S, mas foi muito pouco, foi só num semestre e abordamos muitas NEE’S e não aprofundámos nenhuns no concreto.” – Educadora B

“ (...) Não tive grande formação nessa área... não me lembro de ter grande formação nessa área... se calhar falei na disciplina de pedagógica, mas de uma forma muito superficial (...).” – Educadora C

“ Não! Quando eu tirei o curso à cerca de 20 ou 30 anos e ninguém falava disso (...)” – Educadora D

“ Não. (...) No que diz respeito a crianças com NEE’S apenas tivemos um seminário... nada de especial” – Educadora E

“ Não. Acho que é uma grande lacuna na formação de nós Educadora é essa a questão das NEE’S e de abordarmos algumas perturbações específicas (... )”. -Educadora F

A lacuna apontada pelas Educadoras relativamente à sua formação inicial, é igualmente identificada por Correia (1994), uma vez que a autora alerta para a importância de um maior investimento na área da Educação Especial, como é notório na sua afirmação:

“A formação, na área da Educação Especial, é essencial que logo desde o início da formação do docente, como defende Correia (1994) citado por Correia, (1999), que nos diz que “os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação se obtenha do país deverão incluir uma vertente em Educação Especial (...) e, até, um estágio de, pelo menos, um semestre” (p.161).

Relativamente às Estratégias para trabalhar a inclusão com o grupo de crianças, as Educadoras enunciam diversas estratégias de acordo, mais uma vez com base na sua experiência com crianças de TEA. Duas Educadoras defendem que fomentar o diálogo e a entreaajuda no grupo é o melhor caminho.

“ (...) O grupo de crianças nunca a sentiu de maneira diferente, percebia obviamente que os seus comportamentos eram diferentes, mas crianças aceitaram bem a diferença, houve sempre uma entreaajuda muito grande (...) e em especial uma criança tornou-se uma companheira imprescindível para que nós adultos chegássemos à criança (...) ela servia de ponte, abrigo, farol (...) a relação com esta criança foi a sua primeira ponte social (...). – Educadora A

“ (...) À segunda-feira o X não vem à escola e eu aproveito para conversar com o grupo sobre as dificuldades e as características desta criança (...) procuro estar atenta e criar situações para que haja empatia entre as crianças e o X (...)” – Educadora D

Valorizar as diferenças e as capacidades individuais é outras das estratégias nomeada por duas entrevistadas:

“ (...) Lidar com a diferença, fez com que para eles a diferença seja a normalidade (...) eles acabam por ver essas diferenças como uma característica como outra qualquer.” – Educadora A

“ (...) Nunca parto do princípio que não é capaz.” - Educadora E

Ao encontro do descrito anteriormente, é a perspetiva defendida pela UNESCO, uma vez que encara a “inclusão como uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem”)

De igual modo, Morgado ( 2011), defende que é fundamental criar ambientes inclusivos que “possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas”. (p.56)

Desenvolver uma prática pedagógica inclusiva e promover aprendizagens significativas a crianças com TEA, é inevitável a necessidade de construir um currículo adaptado para as mesmas. Duas entrevistadas referiram isso mesmo:

Nas nossas atividades é obvio que essa criança tinha um currículo adaptado (...), mas nunca deixamos de fazer nada enquanto grupo por causa daquela criança (...) havia sempre um esforço coletivo da minha parte e do grupo para que aquela criança tivesse lugar e participação (...)” - Educadora A

“ (...) Poderão surgir alguns caminhos mais focados na problemática, contudo, sem nunca descurar depois a possibilidade de fazer e proporcionar a essas crianças a igualdade nas

atividades propostas para os outros (...) depois a avaliação é que é distinta e o nível de exigência é distinto ou não dependendo de como a criança reagiu à atividade” –

Educadora E

O discurso das Educadoras vai ao encontro do que é defendido pela UNESCO (1994), que associa a inclusão aos direitos fundamentais que assistem a cada ser humano, na validação, valorização e aceitação da diversidade, na igualdade e equidade da participação e intervenção do indivíduo nos vários sistemas da sociedade em que se insere.

Também Lima- Rodrigues (2007) afirma que a Educação Inclusiva é visionada como uma mudança qualitativa e geral dos sistemas educativos que abrange e apoia a diversidade de todos os alunos no sentido da inclusão social plena. Assim sendo, esta tem subjacente nas suas práticas a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda.

O respeito pela individualidade é fundamental na perspetiva de duas das entrevistadas:

“ Foi surgindo muito naturalmente (...) eles perceberam desde muito cedo que aquelas crianças eram diferentes, as questões foram surgindo e fomos falando e eu encarei isso com muita naturalidade e conversámos que temos eles estão connosco e temos é que os respeitar... muito de respeitar o espaço deles, de respeitar o tempo deles (...)”. Educadora

B

“ É uma questão que se trabalha diariamente (...) estar incluído é fazer parte do grupo...é participar nas atividades é os outros respeitarem-nos tal e qual como ele é.” - Educadora

F

Neste sentido, a perspetiva das entrevistadas tem por base as OCEPE (2016), que alertam para “a interligação das características intrínsecas de cada criança, do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um

ser único, com características, capacidades e einteresses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8).

Uma educadora alerta para a importância da criação de rotinas e enuncia que as mesmas são fundamentais para todas as crianças do grupo:

“ (...) Criar uma rotina é fundamental, para que todos se sintam confortáveis... tanto os que têm NEE’S como os outros.” – Educadora C

Por último, uma Educadora afirma que recorre a Expressão dramática para trabalhar as questões relacionadas com a inclusão, acredita que não há nada melhor do que colocar as crianças no lugar do outro:

“ (...) É importante trazer as outras crianças... as outras crianças colocarem-se no lugar do outro...o jogo dramático...a expressão dramática é excelente para trabalhar esta questão da inclusão...”. – Educadora F

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, três das entrevistadas não enunciaram nenhuma especificidade na sua forma de organizar o ambiente educativo, mas as outras três Educadoras assumem que o organizam e planificam segundo alguns critérios. Assim, referem alterações físicas, construção de uma planificação aberta e construção de uma planificação conjunta com a Educadora da Intervenção Precoce.

“ Com as formações que fizemos, uma das grandes alterações físicas da nossa sala vieram dos instrumentos de TEACCH, alteramos algumas coisas que tínhamos na sala, por exemplo a mesa de trabalho, houve uma mesa que foi alterada... era uma mesa redonda e nós recortámo-la para que a criança se pudesse sentar como se estivesse imbuída na própria mesa e isso trouxe ganhos enormes em termos de concentração, a criança que

estava sentada na mesa (...) e quando ele trabalhava nas suas atividades nós notámos um ganho enorme na concentração.” – Educadora A

“ (...) É termos a planificação muito aberta e deixar que a criança muitas vezes conduza a atividade (...).” – Educadora A

“ (...) Tempo adaptar as atividades às duas crianças... a planificação tem de ser muito aberta para eles (...) é ter mente aberta e ter sobretudo flexibilidade e uma grande sensibilidade para os perceber (...) porque tem que ir muito ao ritmo deles (...) ir ao ritmo deles é essencial.” – Educadora B

Com os relatos transcritos anteriormente, podemos admitir que o importante na organização do ambiente educativo, é que este “constitua uma suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para que as crianças possam escolher, fazer e aprender” (OCEPE, 2016 p. 24).

Para além, que segundo as autoras das OCEPE ( 2016 ), “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o /a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças “ (p.24).

A entrevista terminava com questões relacionadas com o trabalho com a família das crianças com TEA. É unânime no discurso das entrevistadas que trabalhar com a família de uma criança com TEA é semelhante ao trabalho desenvolvido com a família de outra criança sem TEA, e por isso realizam as habituais reuniões trimestrais.

“ (...) Formalmente faço três reuniões por ano individualmente com a equipa”. – Educadora B

“ Com reuniões periódicas, formais e ate encontros informais onde possamos aferir estratégias adequadas para levar a água a bom porto (...).” – Educadora E

“ Reúno trimestralmente, com a Educadora da Intervenção Precoce e com a Psicóloga.” – Educadora F

Porém, referem que estas famílias têm a necessidade de mais diálogo e disponibilidade e reforço positivo.

“ (...) Tenho o cuidado de talvez despende mais tempo para ouvi-la... são famílias com mais necessidade de partilhar, de dividir as dificuldades, as angústias (...) dar-lhe essa oportunidade e estar mais disponível.” – Educadora A

“ (...) Aquela mãe tem mais necessidade de falar comigo (...) todos os dias eu falo com ela (...) tem mais necessidade de falar das suas dificuldades (...) ela precisa de muito tempo e muita disponibilidade da minha parte para falar comigo.” – Educadora B

“ (...) Eu compro livros... dou aos pais para lerem para conseguirem compreender melhor como é que o X aprende e os progressos que tem feito (...).” - Educadora D

“ (...) Falar com naturalidade... sem dramatizar e dar sempre uma palavra de motivação e esperança, dando exemplo de outras crianças que conseguiram ter sucesso na vida pessoal e profissional.” – Educadora F

Umas das entrevistadas, acrescentou ainda que, utiliza o Portfólio como recurso facilitador da comunicação com as famílias.

“ (...) Faço um portfólio para documentar o processo de aprendizagem para mostrar aos pais momentos e situações significativas de aprendizagens (...).” – Educadora D

Os relatos anteriores vão ao encontro da perspectiva defendida por Folque, Bettencourt e Ricardo que afirmam que “criar espaços de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações.”

Estabelecer circuitos de comunicação saudáveis com as famílias deve ser uma prioridade na prática pedagógica de todas as docentes. Porém esta questão ganha maiores proporções quando estamos perante uma criança com a problemática de TEA, pois tal como defendem Garcia & Rodrigues (1997) “ para o desenvolvimento da criança autista é de extrema importância a colaboração de todas as pessoas que diariamente convivem com ela”.

Posto isto, é fundamental para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem destas criança se construa com bases sólidas nas várias áreas do saber, toda a equipa pedagógica deve ter a preocupação de implicar toda a família nas aprendizagens da criança, procurando mostrar-lhe a importância da continuidade do trabalho desenvolvido em contexto escolar em contexto familiar, seja através de diálogos informais ou partilha de documentos teóricos credíveis.

Após a explicitação das diferentes perspetivas que as Educadoras de Infância têm relativamente ao TEA e identificados alguns denominadores comuns nas suas práticas educativas, no capítulo seguinte iremos enunciar um conjunto de considerações finais segundo o estudo realizado.

## Capítulo IV - Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo principal compreender como constroem, as Educadoras a sua Prática Pedagógica com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Para o alcançar foi realizado um trabalho investigativo, de carácter qualitativo, junto de seis Educadoras de Infância.

Do nosso estudo, salientamos que as Educadoras de Infância entrevistadas não entendem que possa existir efetivamente uma prática pedagógica de qualidade sem inclusão e defendem o direito à igualdade para todas as crianças, ou seja, afirmam que desenvolvem uma prática pedagógica inclusiva.

Revelaram capacidade de construir uma definição pessoal de TEA, sem se afastarem das bases teóricas preconizadas pelos autores que se dedicam ao estudo da problemática do TEA.

Todas elas revelaram unanimidade em afirmar que a inclusão é uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem para todas as crianças, para as que têm uma perturbação do desenvolvimento e para as que não têm.

As entrevistadas relativamente à questão da formação inicial de Educadores de Infância, identificam que a mesma não faculta as ferramentas necessárias para trabalhar com crianças com TEA e por isso posteriormente é necessário um grande investimento na formação contínua.

No contexto educativo de sala as Educadoras referem que planificam as atividades partindo do princípio que todas as crianças são capazes de as realizar, contudo têm uma planificação mais aberta e com alternativas sustentadas, para que todas as crianças aprendam; organizam o ambiente educativo segundo as características das crianças e vão reajustando segundo a necessidade. Apenas uma entrevistada referiu que faz alterações físicas na sala para facilitar a concentração das crianças com TEA.

Sobre a sua prática educativas, as Educadoras reconhecem que o trabalho colaborativo com as equipas multidisciplinares da Intervenção Precoce é fundamental para dar uma resposta educativa adequada as crianças com TEA e enunciaram como

estratégias pedagógicas para trabalhar a questão da inclusão com o grupo de crianças: criação de rotinas, fomentar o diálogo e a entreajuda, desenvolver um currículo adaptado, valorização das diferenças e das capacidades individuais e recurso.

Para terminar, as docentes não identificaram nenhuma dificuldade na implementação de práticas educativas inclusivas, porém uma Educadora afirma que no seu contexto educativo depara-se com a escassez de recursos materiais e humanos e encaram que o trabalho com as famílias das crianças com TEA é similar ao trabalho desenvolvido junto das famílias das crianças sem TEA, no entanto reforçam a importância do diálogo e de uma maior disponibilidade.

Em suma, as Educadoras de Infância entrevistadas constroem a sua Prática Pedagógica com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo com muita dedicação e trabalho. Apoiam-se nas equipas multidisciplinares da Intervenção Precoce e procuram mais conhecimentos e ferramentas através da formação contínua. Afirmam que trabalhar com crianças com TEA é um grande desafio profissional, mas que o fazem com muita satisfação e sempre a pensar e a defender o superior interesse da criança.

Finalizado este estudo, na minha perspetiva seria uma mais-valia, o mesmo expandir-se às famílias das crianças com TEA e às crianças que diariamente convivem com crianças com TEA. Conhecer a perspetiva das famílias e das crianças sobre esta problemática, seria um estudo futuro que iria enriquecer e complementar este já realizado por nós.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA. Por favor veja APA 6ª edição, para ver como se fazem as referências bibliográficas....
- Brodner, Peter (1987), *Uma via de desenvolvimento antropocêntrica para a indústria europeia*, Formação Profissional, n.º 1.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (org.) (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. 2.ªed. Porto: Porto Editora
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação. Coleção Infância*. Porto. Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. J. (1994). *Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p.1-6.
- Garcia,T.& Rodriguez,C.(1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: DinaLivros
- Hewitt, S. (2005). *Compreender o Autismo – estalejas para alunos nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: Lidel
- Lima-Rodrigues, L. (2007) *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Universidade técnica de Lisboa.
- Mello, A. M. (2005) *Autismo Guia Prático* (4º ed.) São Paulo

Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Nielson, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Nirje, B. 1985. "The Basis and Logic of the Normalization Principle." *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities* 11: 65-68

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995), *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (2ª Edição). Lisboa: Editora Gradiva.

Saldanha, A. (2014). *O Jogo nas crianças Autistas*. Lisboa: Coisas de Ler

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

## **. Fontes**

António Gedeão, 1958. Disponível em

[https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3518/2/\(3\)%20FOLHA%20DE%20DEDICAT%C3%93RIA%20%2B.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3518/2/(3)%20FOLHA%20DE%20DEDICAT%C3%93RIA%20%2B.pdf) Consultado a 3 de novembro de 2016

FPDA - Federação Portuguesa de Autismo. Disponível em [http://www.fpda.pt/autismo\\_1](http://www.fpda.pt/autismo_1) Consultado a 8 de novembro de 2015

Telmo, I. C. (2006). *Autismo, comunicar, aprender, brincar e partilhar*. Lisboa: APPA.

Disponível em <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/LIVRO-DE-FORMA%C3%87%C3%83O-AUTISMO.pdf> consultado a 16 de outubro de 2015

DSM-V - *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* lançado em Maio de 2013. Disponível em <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf> consultado a 7 de novembro 2015

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Espanha: UNESCO. Disponível em [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf) . Consultada a 22 de agosto 2016

A Declaração dos Direitos da Criança s arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html> consultado a 25 de agosto de 2016.

Serrano ( 2005) Percurso e práticas para uma Escola Inclusiva. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20de%20Doutoramento.pdf> Consultada a 7 de outubro de 2016.

Morgado, V. L. (2011). Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo(Dissertação de Mestrado) . Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett , Departamento de Ciências de Educação. Disponível em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1356/Estrategias\\_autismo.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1356/Estrategias_autismo.pdf?sequence=1) Consultado a 20 de outubro de 2017.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, [http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl\\_3\\_2008.htm](http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm) Consultado em 25 de agosto de 2016

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, <http://portal.doc.ua.pt/baes/Decreto-lei319de23agosto91.pdf> consultada em 7 de outubro de 2016.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_bases\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf) Consultado em 25 de agosto de 2016



## **Anexos I**

### **Guião de Entrevista Semiestruturada**





## Guião de Entrevista Semiestruturada

Este guião de entrevista será aplicado a seis Educadoras de Infância a desempenhar a profissão em Salas de Jardim de Infância, no distrito de Santarém!

**Tema:** Práticas Pedagógicas Inclusivas – Transtorno do Espectro do Autismo

### **Objetivos gerais da entrevista:**

- Conhecer como é que a entrevistada define o conceito de Prática Pedagógica Inclusiva e Transtorno do Espectro do Autismo;
- Conhecer de que forma a formação académica da entrevistada a preparou para trabalhar em contextos educativos com crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo,
- Conhecer a perspetiva da entrevistada relativamente à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo nas salas de Jardim de Infância;
- Compreender como é que a entrevistada organiza o ambiente educativo em articulação com a equipa multidisciplinar de modo a promover aprendizagens significativas à criança com Transtorno do Espectro do Autismo;
- Conhecer o trabalho que a entrevistada desenvolve com o objetivo de capacitar as famílias da criança com Transtorno do Espectro do Autismo

| <b>Blocos</b>                                                          | <b>Objetivos/ Finalidades</b>                                                                                                                                                                                                                             | <b>Questões</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Observações</b>                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bloco II</b><br><b>Apresentação</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Apresentar a natureza do trabalho</li> <li>- Dar a conhecer o tema da pesquisa e os objetivos da entrevista</li> <li>- Garantir a confidencialidade das informações</li> </ul> | Pedir autorização para gravar a entrevista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar a entrevistada acerca da confidencialidade das suas respostas</li> <li>- Motivar e solicitar a colaboração da entrevistada</li> </ul> |
| <b>Bloco II</b><br><b>Dados da entrevistada</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a formação académica e a experiência profissional</li> </ul>                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua formação inicial? (instituição/ ano de conclusão)</li> <li>- Há quantos anos exerce a sua profissão? Como foi o seu percurso profissional até ao momento?</li> <li>- Número de anos na atual instituição?</li> </ul>                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                         |
| <b>Bloco III</b><br><b>Definição dos Conceitos</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a forma como as entrevistadas definem Prática Pedagógica Inclusiva e Transtorno do Espectro do Autismo</li> </ul>                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que entende por Prática Pedagógica Inclusiva?</li> <li>- Está familiarizada com a designação? Como é que define transtorno do Espectro do Autismo? Como é que a definiria?</li> <li>- O que significa, na sua opinião, uma prática inclusiva com crianças com PEA?</li> </ul>                                                                                                                   | Se necessário recorrer a definições:                                                                                                                                                    |
| <b>Bloco IV</b><br><b>Implicações da formação na Prática Educativa</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a perspetiva da entrevistada relativamente ao nível de preparação adquirido durante a formação</li> </ul>                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a sua formação inicial teve alguma preparação específica para trabalhar com crianças com NEE e especificamente ou com TEA?</li> <li>- Fez alguma formação contínua ou adicional sobre NEE e, em concreto sobre ensino/educação de crianças com TEA?</li> <li>- Como se sentiu quando foi trabalhar pela primeira vez com um grupo de crianças que incluía uma criança com TEA?</li> </ul> |                                                                                                                                                                                         |

|                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <p><b>Bloco V</b></p> <p><b>Operacionalização dos princípios da inclusão na Sala de Jardim de Infância</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a perspectiva da entrevistada sobre a forma de operacionalizar nas práticas educativas os princípios da inclusão</li> <li>- Compreender a perspectiva da entrevistada relativamente à influência da inclusão no processo de ensino e aprendizagem</li> </ul>                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que trabalha a questão da inclusão com o grupo de crianças?</li> <li>- Na sua opinião que contributo pode trazer a inclusão para a aprendizagem da criança com TEA e das restantes crianças?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                              |
| <p><b>Bloco VI</b></p> <p><b>Organização do Ambiente Educativo</b></p>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer como a entrevistada organiza e planifica a sua prática pedagógica</li> <li>- Conhecer como a entrevistada articula a sua prática pedagógica com os outros técnicos</li> <li>- Identificar algumas estratégias pedagógicas que a entrevistada promove em contexto educativo</li> <li>- Conhecer as dificuldades que a entrevistada sente na implementação de práticas educativas inclusivas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que estratégias utiliza para garantir a inclusão na sala de atividades? Como as planifica?</li> <li>- Quem é que define os objetivos a alcançar no Plano de Desenvolvimento Individual?</li> <li>- Como articula a sua prática pedagógica de sala com o trabalho desenvolvido pelos restantes técnicos da equipa multidisciplinar?</li> <li>- Como se realiza o processo de avaliação das aprendizagens da criança com TEA?</li> <li>- Quais são as dificuldades que sente para promover atividades pedagógicas inclusivas? Como é que ultrapassa essas dificuldades?</li> </ul> | <p>Se não for a própria, qual o seu grau de colaboração?</p> |
| <p><b>Bloco VII</b></p> <p><b>Trabalho com as famílias</b></p>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender como é que a entrevistada capacita a família para lidar com a criança com TEA?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que aborda a família de uma criança com TEA?</li> <li>- Que estratégias utiliza para promover a comunicação e o diálogo entre a equipa multidisciplinar e a família?</li> <li>- Com que periodicidade reúne com a família e lhe dá feedback relativamente ao processo de aprendizagem da criança?</li> <li>- Que tipo de trabalho em equipa realiza com a família? E que outros agentes educativos participam desse trabalho em equipa?</li> </ul>                                                                                                                        |                                                              |



## **ANEXO II**

### **Grelha de Análise de conteúdo das entrevistas**



## Grelha de Análise de conteúdo das entrevistas

| Categoria                                    | Subcategoria                            | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Definição de Prática Pedagógica Inclusiva | a. Perspetiva de Igualdade e de incluir | <p><i>“ (...) É aquela que recebe a criança com NEE’S, seja TEA ou outra qualquer, num grupo de outras crianças, sem que essa diferença faça diferença alguma na forma como trabalhamos com esse grupo, dando uma resposta adequada a todos (...)”- Educadora A</i></p> <p><i>“ (...) É conseguir trabalhar com um grupo, independentemente das características específicas que cada um deles tem e tentar trabalhar com todos da mesma forma e adaptando a nossa prática as especificidades de cada criança”. -Educadora B</i></p> <p><i>“ (...) é um conceito que me é próximo (...) é uma prática pedagógica inclusiva é uma prática pedagógica onde todos têm lugar independentemente das suas diferenças, das suas problemática, interesses e necessidades (...)” -Educadora C</i></p> <p><i>“ (...) é uma preocupação desde que tenho a criança X (...) estas práticas inclusivas com crianças , não precisas de ser com crianças com NEE’S, mas com estas crianças temos de remexer na nossa prática pedagógica.” – Educadora D</i></p> <p><i>“ (...) Prática é a nossa ação, se é pedagógica tem que ter uma intencionalidade educativa, se é inclusiva eu não entendo que exista uma prática pedagógica que não seja inclusiva (...) mas nós temos quando planificamos, quando pensamos no nosso trabalho temos de incluir todas</i></p> |

|                                                   |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   |                                                                                                                         | <i>as crianças...pensar nas suas características...nas suas necessidades.”- Educadora F</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                   | b. Perspetiva de Integração                                                                                             | <i>“ (...) São... eu acho que é o nosso dia-a-dia. Não podemos rotular, descurar nem estigmatizar esta questão do inclusivo... Porque inclusivos somos todos nós! E portanto devemos estar de mente aberta, de braços abertos e predispostos para nos integrarmos todos num bom ambiente de trabalho, num bom contexto educacional”- Educadora E</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2. Definição de Transtorno do Espectro do Autismo | a. Perturbação do desenvolvimento mais acentuada no domínio da Formação Social e Pessoal, da Linguagem e da Comunicação | <p><i>“ É uma perturbação do desenvolvimento que atinge a parte cognitiva, a parte da linguagem e em especial a parte social da criança, a relação social com os outros (...) ” - Educadora A</i></p> <p><i>“ É uma perturbação do desenvolvimento que afeta a linguagem, a comunicação e também, na maior dos casos a parte a relação social.” – Educadora B</i></p> <p><i>“ É uma perturbação no âmbito da comunicação, na interação com o outro, (...) essencialmente considero que é uma perturbação no desenvolvimento da comunicação e se calhar no desenvolvimento da linguagem muitas vezes.” – Educadora C</i></p> <p><i>“ (...) Tecnicamente não sei muito bem... contudo são crianças muito focadas, mas com dificuldades na relação social” – Educadora E</i></p> |
|                                                   | b. Característica específica no domínio da Formação Pessoal e Social                                                    | <i>“ (...) Eu entendo como uma característica... (...) uma característica específica de cada criança ligada ao comportamento, à interação social, à parte da comunicação, à questão da linguagem, mas acho que são crianças que conseguem aprender e fazer um percurso como outras quais queres!” – Educadora F</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                              |                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>3. Adequação da Formação Inicial à Prática Pedagógica</p> | <p>a. Formação inicial deficitária</p>               | <p><i>“ (...) Tive apenas uma cadeira (...) Na prática senti-me muito receosa...senti que a minha preparação inicial não me tinha dado as ferramentas necessárias para receber crianças com TEA no meu grupo de crianças (...)” – Educadora A</i></p> <p><i>“ (...) Tive uma cadeira de NEE’S, mas foi muito pouco, foi só num semestre e abordamos muitas NEE’S e não aprofundámos nenhuns no concreto.” – Educadora B</i></p> <p><i>“ (...) Não tive grande formação nessa área... não me lembro de ter grande formação nessa área... se calhar falei na disciplina de pedagógica, mas de uma forma muito superficial (...).” – Educadora C</i></p> <p><i>“ Não! Quando eu tirei o curso à cerca de 20 ou 30 anos e ninguém falava disso (...)” – Educadora D</i></p> <p><i>“ Não. (...) No que diz respeito a crianças com NEE’S apenas tivemos um seminário... nada de especial” – Educadora E</i></p> <p><i>“ Não. Acho que é uma grande lacuna na formação de nós Educadora é essa a questão das NEE’S e de abordarmos algumas perturbações específicas (...)” -Educadora F</i></p> |
| <p>4. Estratégias para trabalhar a inclusão</p>              | <p>a. Fomentar o diálogo e a entreajuda no grupo</p> | <p><i>“ (...) O grupo de crianças nunca a sentiu de maneira diferente, percebia obviamente que os seus comportamentos eram diferentes, mas crianças aceitaram bem a diferença, houve sempre uma entreajuda muito grande (...) e em especial uma criança tornou-se uma companheira imprescindível para que nós adultos chegássemos à criança (...) ela servia de ponte, abrigo, farol (...) a relação com esta criança foi a sua primeira ponte social (...). – Educadora A</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|  |                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                                                         | <i>“(...) À segunda-feira o X não vem à escola e eu aproveito para conversar com o grupo sobre as dificuldades e as características desta criança (...) procuro estar atenta e criar situações para que haja empatia entre as crianças e o X (...)” – Educadora D</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|  | b. Valorizar as diferenças e as capacidades individuais | <i>“(...) Lidar com a diferença, fez com que para eles a diferença seja a normalidade (...) eles acabam por ver essas diferenças como uma característica como outra qualquer.” – Educadora A</i><br><br><i>“(...) Nunca parto do princípio que não é capaz.”- Educadora E</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|  | c. Currículo Adaptado                                   | <i>“ Nas nossas atividades é obvio que essa criança tinha um currículo adaptado (...), mas nunca deixamos de fazer nada enquanto grupo por causa daquela criança (...) havia sempre um esforço coletivo da minha parte e do grupo para que aquela criança tivesse lugar e participação (...)”- Educadora A</i><br><br><i>“(...) Poderão surgir alguns caminhos mais focados na problemática, contudo, sem nunca descurar depois a possibilidade de fazer e proporcionar a essas crianças a igualdade nas atividades propostas para os outros (...) depois a avaliação é que é distinta e o nível de exigência é distinto ou não dependendo de como a criança reagiu à atividade” – Educadora E</i> |
|  | 4.4 Respeito pela individualidade                       | <i>“ Foi surgindo muito naturalmente (...) eles perceberam desde muito cedo que aquelas crianças eram diferentes, as questões foram surgindo e fomos falando e eu encarei isso com muita naturalidade e conversámos que temos eles estão connosco e temos é que os respeitar... muito de respeitar o espaço deles, de respeitar o tempo deles (...)”. Educadora B</i><br><br><i>“ É uma questão que se trabalha diariamente (...) estar incluído é fazer parte do grupo...é participar nas atividades é os outros respeitarem-nos tal e qual como ele é.” - Educadora F</i>                                                                                                                        |

|                                     |                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     |                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                     | 4.5 Criação de rotinas                                           | <i>“ (...) Criar uma rotina é fundamental, para que todos se sintam confortáveis... tanto os que têm NEE’S como os outros.” – Educadora C</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                     | 4.6 Expressão dramática                                          | <i>“ (...) é importante trazer as outras crianças... as outras crianças colocarem-se no lugar do outro...o jogo dramático...a expressão dramática é excelente para trabalhar esta questão da inclusão...”. – Educadora F</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 5 Organização do ambiente educativo | 5.1 Alterações físicas                                           | <i>“ Com as formações que fizemos, uma das grandes alterações físicas da nossa sala vieram dos instrumentos de TEACCH, alteramos algumas coisas que tínhamos na sala, por exemplo a mesa de trabalho, houve uma mesa que foi alterada... era uma mesa redonda e nós recortámo-la para que a criança se pudesse sentar como se estivesse imbuída na própria mesa e isso trouxe ganhos enormes em termos de concentração, a criança que estava sentada na mesa (...) e quando ele trabalhava nas suas atividades nós notámos um ganho enorme na concentração.” – Educadora A</i> |
|                                     | 5.2 Planificação aberta                                          | <i>“ (...) é termos a planificação muito aberta e deixar que a criança muitas vezes conduza a atividade (...).” – Educadora A</i><br><br><i>“ (...) Tempo adaptar as atividades às duas crianças... a planificação tem de ser muito aberta para eles (...) é ter mente aberta e ter sobretudo flexibilidade e uma grande sensibilidade para os perceber (...) porque tem que ir muito ao ritmo deles (...) ir ao ritmo deles é essencial.” – Educadora B</i>                                                                                                                   |
|                                     | 5.3 Planificação conjunta com a Educadora da Intervenção Precoce | <i>“ (...) No início do mês sentávamo-nos, avaliávamos as planificações implementadas e traçávamos novos objetivos com base nos registos de avaliação que ambas íamos fazendo.” – Educadora F</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                            |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 Trabalho com as famílias | 6.1 Necessidade de mais diálogo e disponibilidade | <p><i>“ (...) Tenho o cuidado de talvez despendar mais tempo para ouvi-la... são famílias com mais necessidade de partilhar, de dividir as dificuldades, as angústias (...) dar-lhe essa oportunidade e estar mais disponível.” – Educadora A</i></p> <p><i>“ (...) Aquela mãe tem mais necessidade de falar comigo (...) todos os dias eu falo com ela (...) tem mais necessidade de falar das suas dificuldades (...) ela precisa de muito tempo e muita disponibilidade da minha parte para falar comigo.” – Educadora B</i></p> <p><i>“ (...) Eu compro livros... dou aos pais para lerem para conseguirem compreender melhor como é que o X aprende e os progressos que tem feito (...).” - Educadora D</i></p> |
|                            | 6.2 Reuniões trimestrais                          | <p><i>“ (...) Formalmente faço três reuniões por ano individualmente com a equipa”. – Educadora B</i></p> <p><i>“ Com reuniões periódicas, formais e ate encontros informais onde possamos aferir estratégias adequadas para levar a água a bom porto (...).” – Educadora E</i></p> <p><i>“Reúno trimestralmente, com a Educadora da Intervenção Precoce e com a Psicóloga.” – Educadora F</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                            | 6.3 Portfólio                                     | <i>“ (...) Faço um portfólio para documentar o processo de aprendizagem para mostrar aos pais momentos e situações significativas de aprendizagens (...)” – Educadora D</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                            | 6.4 Reforço Positivo                              | <i>“(...) falar com naturalidade... sem dramatizar e dar sempre uma palavra de motivação e esperança, dando exemplo de outras crianças que conseguiram ter sucesso na vida pessoal e profissional.” – Educadora F</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |