

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Andreia Filipa Marques Pedro

**Prática de Ensino Supervisionada e Estratégias Inclusivas  
com Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo em  
Contexto de Educação Pré-Escolar**

**Viseu, 2019**



Andreia Filipa Marques Pedro

**Prática de Ensino Supervisionada e Estratégias Inclusivas  
com Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo em  
Contexto de Educação Pré-Escolar**

**Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico

Trabalho concretizado sob orientação da  
Professora Doutora Sara Felizardo

Viseu, 2019





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Andreia Filipa Marques Pedro, n.º 10152, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

A aluna, \_\_\_\_\_

modQ\*sac.27

*“A ti, menino autista,  
O Autismo é o além-mar  
Da tua Palavra e do teu Sentir,  
Que me fez, nestas páginas procurar  
O encontrar do teu “Eu”,  
O enigma do teu Sorriso  
O significado do teu olhar!”  
(Pereira, 2005)*

## Agradecimentos

---

Neste longo percurso feito de muitos obstáculos e resiliência consegui chegar a onde nunca imaginei ser possível, tive oportunidade de conhecer pessoas excepcionais que vou guardar para sempre no meu coração, o meu professor primário que me inspirou e me fez gostar da escola e deixar de ter medo, a minha querida amiga diretora de turma da escola secundária que sempre acreditou e nunca desistiu de mim, aos meus professores da ESEV pelas suas partilhas de conhecimento, terem sempre os alunos em consideração e sempre uma palavra amiga ou conselho, numa das fases menos boas da minha vida em que estive no hospital com crises renais, muitos professores da ESEV ligavam-me diariamente para saber como estava, o que demonstra a generosidade e humanidade destes docentes.

A todo o núcleo de pessoas com quem interagi nos estágios em particular a educadora e assistente operacional onde realizei o presente estudo, foram fundamentais para a minha investigação e para o meu crescimento pessoal e profissional. Permitiram-me chegar até a esta etapa final, esta possibilita me realizar o sonho da minha vida de ser educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Um agradecimento eterno à minha Orientadora deste trabalho, Professora Doutora Sara Felizardo pela disponibilidade constante, pela forma como me orientou, por me colocar à vontade em expor as minhas dúvidas, pela confiança depositada e paciência permanente, é uma referência para mim, nem tenho palavras para agradecer por tudo.

Um agradecimento muito especial aos pais dos meus meninos que me autorizaram a ver os seus dados pessoais, a educadora da sala regular as professoras de educação especial que se disponibilizaram em me conceder a entrevista. À educadora e a assistente operacional que sempre se disponibilizaram para tudo o que precisasse e ajudaram muito, deram-me muitos conselhos e apoiaram me sempre em tudo com elas aprendi muito e evolui.

Aos meus pais que são o meu porto de abrigo sou lhes eternamente grata por tudo o que me proporcionaram, por todas as quedas que me ampararam por todas as lágrimas que me limparam, por me darem força e acreditarem sempre em mim, apoiarem sempre e nunca me permitirem desistir de nada.

Ao meu querido namorado pelos momentos que me proporciona de distração para me acalmar do stress deste trabalho, por acreditar em mim, por estar sempre comigo

em todas as horas, por estar sempre disposto em me apoiar ou ajudar no que precisar por me dar força incentivo e motivação.

À minha doce avó e tio por acreditarem em mim, pelas palavras de apoio, força e mimos que me dão para que tudo seja mais fácil.

Muito obrigada a toda a minha família pelas palavras e apoio são o meu porto seguro, sinto-me muito feliz e orgulhosa por fazerem parte das páginas da minha vida, bem-haja a todos.

Às minhas amigas em especial Adriana Carvalho e a Carla Couceiro por me ouvirem sempre que preciso, por me aconselharem por terem disponibilidade imediata para mim, por me ajudarem sempre que necessito.

Muito obrigada a todos e a todas!

## Resumo

---

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se o seguinte Relatório Final de Estágio, no qual se procura evidenciar o percurso efetuado nas práticas supervisionadas abrangendo, ainda, o trabalho de investigação. O presente trabalho está organizado em duas partes: a primeira, designada por “Reflexão crítica sobre as práticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação-Pré Escolar”, contém uma reflexão crítica sobre os contextos educativos nos níveis de escolaridade de 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB) e Educação Pré-Escolar. Os estágios curriculares foram proporcionados pela Escola Superior de Educação de Viseu, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEPE) I e II, patente no Plano de Estudos do 1.º e 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. A segunda parte é composta pelo trabalho de investigação, sendo que aborda as estratégias inclusivas utilizadas em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em contexto pré-escolar. Tem como objetivos: *i)* compreender como funciona o ensino estruturado no jardim-de-infância; *ii)* perceber quais as estratégias educativas e atividades que o educador proporciona para a inclusão das crianças com PEA; *iii)* analisar a participação das crianças com PEA nas atividades curriculares; *iv)* perceber o nível de inclusão de crianças com PEA no contexto escolar. A metodologia utilizada envolve um estudo de caso múltiplo e tem como instrumentos de recolha de dados a observação naturalista, entrevista semiestruturada e o teste sociométrico. Os participantes envolvidos na investigação são duas crianças com PEA, do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre 5 e 7 anos; a educadora do ensino regular e duas professoras de educação especial. Os resultados apontam que as crianças têm iniciativa própria em participar nas atividades individuais. Em relação às estratégias mais utilizadas pelas professoras de educação especial e da educadora de ensino regular estas recaem em incluir as crianças em todas as atividades, ter sempre presente as medidas recomendadas no Programa Educativo Individual, na utilização de materiais estruturados e diversificados que se adaptem às necessidades destas e possam ser utilizados por todos. No teste sociométrico, as crianças do estudo não foram mencionadas pelos colegas, ou seja, não foram escolhidas nem rejeitadas.

É fundamental que as estratégias sejam inclusivas, para que todas as crianças se sintam integradas e parte da comunidade educativa.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; Perturbação do Espectro do Autismo; estratégias inclusivas; colaboração; comunidade educativa.

## **Abstract**

---

In the scope of the Master's Degree in Pre-School and Secondary Education, the following Final Stage Report is presented, which seeks to highlight the course carried out in the supervised practices, also encompassing the research work. This paper is organized in two parts: the first one, called "Critical reflection on the practices of the 1st Cycle of Basic Education and Pre-School Education", contains a critical reflection on the educational contexts in the educational levels of 1. 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) and Pre-School Education. The curricular stages were provided by the Escola Superior de Educação de Viseu, within the scope of the Curricular Units of Supervised Teaching Practice (PES) I and II in the 1st Cycle of Basic Education and Practice of Supervised Education in Pre-School Education (PESEPE) I and II, as shown in the 1st and 2nd year study plan of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st CEB Teaching. The second part is composed by the research work, which addresses the inclusion strategies in children with Autism Spectrum Disorders (PEA) in a pre-school context. Its objectives are: i) to understand how structured education works in kindergarten; ii) to understand what educational strategies and activities the educator provides for the inclusion of children with PEA; iii) to analyze the participation of children with Autism Spectrum Disorders in curricular activities; iv) perceive the level of inclusion of children with EAP in the school context. The methodology used involves a multiple case study and has as instruments of data collection the naturalistic observation, semi-structured interview and the sociometric test. The participants of the present investigation are two children with PEA, male and female, these are between the ages of 5 and 7 years; the regular educator and two special education teachers. The results show that children have their own initiative in participating in individual activities. In relation to the strategies most used by the Special Education and Educadora teachers, these include the inclusion of children in all activities, always taking into account the measures recommended in the Individual Education Plan, the use of structured and diversified materials that adapt to the needs of these and can be used by all. The children in the study were not mentioned by their colleagues, that is, they were not chosen or rejected. It is crucial that strategies are inclusive, so that all children feel integrated and part of the educational community.

**Keywords:** inclusive education; Autism Spectrum Disorder; inclusive strategies; collaboration; educational community.

## Lista de siglas

---

**ABA** – Applied Behavior Analysis

**APA** – American Psychiatric Association

**APCC** - Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra

**APPDA** – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

**APPCDM** – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CIF** – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**DSM-5** – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

**EE** – Educação Especial

**ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu

**IPPS** – Iniciação à Prática Profissional

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PEA** – Perturbações do Espectro do Autismo

**PEI** – Plano Educativo Individual

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PESEPE** – Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

**PECS** – Picture Exchange Communication System (Sistema de comunicação por troca de imagens)

**SAAC** – Sistemas alternativos e aumentativos da comunicação

**SAC** – Sistema de Acompanhamento das Crianças

**TEACCH** – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

**UEE** – Unidade de Ensino Estruturado

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Índice

---

Introdução geral .....	14
Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar .....	16
Introdução .....	17
1. Reflexão crítico- reflexiva sobre as práticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	20
1.1. Breve contextualização sobre os estágios desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II .....	20
1.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas e evidências do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Prática de Ensino Supervisionada I e II .....	25
Reflexão crítico-reflexiva sobre as Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II .....	30
1.3. Enquadramento dos estágios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar I e II .....	30
1.4. Análise crítica.....	31
2. Considerações finais sobre as práticas em 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação-Pré-Escolar .....	42
Parte II - Trabalho de Investigação.....	44
Introdução .....	45
1. Educação Especial e Inclusão no contexto nacional .....	46
1.1. Enquadramento histórico da Educação Especial e Necessidades Educativas.....	46
1.2. Educação Inclusiva .....	52
2. Contextualização da Perturbação do Espectro do Autismo .....	54
2.1. Conceptualização.....	55
2.2. Diagnóstico e etiologia .....	56
3. Dimensionalidade de um programa de intervenção na Perturbação do Espectro do Autismo .....	62
3.1. Instrumentos de avaliação .....	64
3.2. Estratégias de intervenção.....	65
4. Ação do Educador com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.....	66
4.1. Estratégias inclusivas.....	68
4.2. Programas de promoção de competências com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.....	72
Estudo Empírico.....	76

5.	Justificação e relevância do estudo.....	77
5.1.	Questão de investigação.....	77
5.2.	Definição de objetivos.....	78
6.	Metodologia.....	78
6.1.	Tipo de investigação.....	78
6.2.	Participantes.....	79
6.3.	Instrumentos de recolha de dados.....	80
6.3.1.	Observação naturalista.....	80
6.3.2.	Entrevista semiestruturada.....	81
6.3.3.	Teste sociométrico.....	81
6.4.	Procedimentos e técnicas de análises de dados.....	82
7.	Apresentação dos resultados.....	82
7.1.	Dados relativos a observação naturalista.....	82
7.2.	Entrevista semiestruturada.....	87
7.3.	Teste sociométrico.....	98
8.	Triangulação discussão dos resultados.....	100
	Conclusões gerais do estudo.....	103
	Reflexões finais.....	104
	Referencias Bibliográficas.....	107
	Anexos.....	113
	Anexo 1 <i>Roletas russas com dígrafos</i> .....	114
	Anexo 2 <i>Dígrafos com peixes</i> .....	115
	Anexo 3 <i>Fantoches feitos pelas crianças</i> .....	116
	Anexo 4 <i>Ficha com níveis de dificuldade do mais fácil para o mais difícil</i> .....	117
	Anexo 5 <i>Comboio com Alfabeto</i> .....	121
	Anexo 6 <i>Primeira planificação da PESEPE I última planificação de PESEPE II</i> ...122	
	Anexo 7 <i>Primeiro relatório de PESEPE e último relatório PESEPE II</i> .....145	
	Anexo 8 <i>Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)</i> .....156	
	Anexo 9 <i>Projeto de envolvimento da família</i> .....157	
	Anexo 10 <i>Observação naturalista</i> .....164	
	Anexo 11 <i>Guião de entrevista</i> .....172	
	Anexo 12 <i>Questões e respostas para o teste sociométrico</i> .....180	
	Anexo 13 <i>Consentimento informado e pedido de autorização para Encarregados de Educação</i> .....185	
	Anexo 14 <i>Consentimento informado e pedido de autorização para entrevistados</i> .....187	

## Índice de Tabelas

---

<b>Tabela 1</b> <i>Organização da turma do 3.º ano por idade e género</i> .....	21
<b>Tabela 2</b> <i>Organização da turma do 1.º ano por idade e género</i> .....	23
<b>Tabela 3</b> <i>Organização da sala do jardim de infância por idade e género</i> .....	30
<b>Tabela 4</b> <i>Critérios DM-V para diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo</i> .....	59
<b>Tabela 5</b> <i>Género, Idade e anos em que frequentaram os níveis de ensino e foram diagnosticados com PEA</i> .....	79
<b>Tabela 6</b> <i>Género, Idade e habilitações literárias dos professores, anos de serviço</i> .....	80
<b>Tabela 7</b> <i>Frequências (absoluta e relativa) dos comportamentos observados</i> .....	82
<b>Tabela 8</b> <i>Registos das temáticas</i> .....	88
<b>Tabela 9</b> <i>Categorias emergentes</i> .....	88
<b>Tabela 10</b> <i>Categorias emergentes e subcategorias</i> .....	89
<b>Tabela 11</b> <i>Momento de diagnóstico de PEA e natureza da reação dos pais</i> .....	91
<b>Tabela 12</b> <i>Promoção de estratégias específicas e terapias para crianças com PEA</i> .....	92

<b>Tabela 13</b> <i>Estratégias inclusivas de sala de atividades</i> .....	94
<b>Tabela 14</b> <i>Áreas de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação</i> .....	95
<b>Tabela 15</b> <i>Desenvolvimento e Aprendizagens destas crianças com PEA</i> .....	97
<b>Tabela 16</b> <i>Necessidades de apoio das crianças e dos pais</i> .....	97
<b>Tabela 17</b> <i>Obstáculos</i> .....	98
<b>Tabela 18</b> <i>Teste sociométrico</i> .....	100

## Introdução geral

---

No plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), é proposta a elaboração de um relatório final de estágio. O presente relatório abrange a apresentação e reflexão crítica dos estágios desenvolvidos em contexto escolar.

A reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionado (PES) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Educação Pré-Escolar (EPE) tem como referência os Padrões de Desempenho Docente descritos no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Sabemos que a reflexão é essencial para os docentes ou futuros docentes na prática pedagógica. Oliveira e Serrazina (2002) referem que a prática reflexiva é a forma como os professores questionam as suas intervenções pedagógicas, o que permite fazer uma retrospectiva, ou seja, voltar atrás e rever acontecimentos e práticas, o que proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento, e refletir sobre a ação.

No plano de estudos enunciado anteriormente, também nos foi pedida a realização de uma investigação científica num tema de interesse dos mestrandos. A presente investigação enquadra-se no âmbito da temática “estratégias inclusivas em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo em contexto pré-escolar”, tendo sido desenvolvido num jardim-de-infância de um agrupamento de escolas da região Centro-Norte, no qual estavam incluídas duas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Como se sabe, toda a investigação científica se inicia com a escolha de um problema, de modo que a investigação realizada possa dar respostas a essa questão ou questões. Assim sendo, definiu-se a seguinte questão de investigação: *Quais as estratégias inclusivas a adotar em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em Contexto Pré-Escolar?*

Nos dias de hoje, o tema educação inclusiva é muito discutido, não é um tema novo, no entanto, as práticas de ensino estão a renovar-se, de modo a que possam promover a inclusão e garantir que os direitos das crianças sejam cumpridos. Existem vários estudos sobre este tema, mas, na realidade, não se tem feito muito, pois devia integrar-se mais os alunos, com atividades que todos pudessem fazer de igual modo, independentemente do ritmo de aprendizagem de cada um.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar propostas pelo Ministério de Educação (2016), as relações e as interações que a criança estabelece com o adulto e com outras crianças são proporcionadas pelos contextos

físicos e sociais e, assim, constituem oportunidades de aprendizagem. Desta forma, é essencial que o educador promova atividades que envolvam a família, reconheça a sua importância para o desenvolvimento das crianças e para o sucesso da sua aprendizagem, não descurando a promoção de escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança, para que possam ser debatidas, e possibilitar que a criança aprenda a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros, contribuindo, assim, para aprendizagem de todos.

É essencial que o educador tenha um conhecimento prévio sobre as problemáticas que pode encontrar numa sala, para, deste modo, proporcionar atividades que respondam às necessidades de cada criança e promover momentos de autonomia, socialização, igualdade de direito e, acima de tudo, de integração e inclusão.

O presente relatório está organizado em duas partes. A primeira parte, denominada por Reflexão Crítica sobre as Práticas do 1.º CEB e Educação Pré-Escolar (EPE), contém uma reflexão crítica sobre os contextos educativos nos níveis de escolaridade de 1.º CEB e EPE. Os estágios curriculares foram proporcionados pela Escola Superior de Educação de Viseu, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEPE) I e II, patente no Plano de Estudos do 1.º e 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

A segunda parte é composta pelo trabalho de investigação que se insere no âmbito da temática das estratégias inclusivas em crianças com PEA em contexto EPE.

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar propostas pelo Ministério de Educação (2016):

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras (p. 10).

A inclusão pressupõe a igualdade, mas também que a educação dê respostas às necessidades de cada criança. Dessa forma, promove aprendizagens e apoia a evolução das mesmas. Assim, é importante que os educadores saibam quais as estratégias de ensino que devem utilizar para cada criança.

**Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em 1.º Ciclo do Ensino Básico e  
Educação Pré-Escolar**

---

## Introdução

---

A primeira parte do Relatório inclui uma reflexão crítica sobre os contextos educativos nos níveis de escolaridade de 1.º CEB e EPE.

As Unidades Curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar (PESEPE) I e II foram muito importantes na nossa aprendizagem e desenvolvimento profissional, porque permitiram um contacto aprofundado com o contexto real e com as crianças, em linha com as UC de Iniciação à Prática Profissional (IPP) realizadas na licenciatura, contribuindo de forma decisiva para a nossa formação.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB que estamos a finalizar permite-nos exercer a profissão de docente em dois graus de escolaridade: a EPE, como educadora de infância, e o 1.º CEB, como professora do 1.º CEB. No primeiro ano de mestrado nas PES I e II, o nosso estágio, no ensino de escolaridade do 1.º CEB, decorreu no primeiro e segundo semestre. O grupo de estágio era composto por dois elementos. Assim, no primeiro semestre, ficamos com uma turma do terceiro ano pertencente a um agrupamento de escolas da região centro-norte, enquanto que no segundo semestre ficamos com uma turma do primeiro ano de outro agrupamento da mesma região.

Na PES I e II, tínhamos que planear as aulas, preparar os materiais didáticos que queríamos utilizar, de modo a proporcionar motivação e novas aprendizagens aos alunos, assim como relatórios semanais sobre as aulas dinamizadas. Também nos foi solicitado que fizéssemos a caracterização do ambiente educativo. Na PES II do segundo semestre, realizamos um plano de turma e um relatório de dinamização do recreio.

Na sequência desta, no 2.º ano de mestrado na PESEPE I e II, era necessário realizar as planificações e relatórios semanais, bem como a concretização da avaliação de três crianças através do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Também nos foi proposto pela mesma UC de PESEPE I dinamizar o ambiente educativo, ou seja, introduzir uma nova área de interesse (cantinho) ou modificar uma já existente. Sendo estes os espaços onde as crianças brincam, elas é que tinham que referir o que gostavam de ter de novo. Na mesma UC, no segundo semestre, a PESEPE II, um dos principais objetivos era promover atividades no espaço exterior, no qual orientámos a nossa prática para a metodologia de trabalho por projeto.

Nas PESEPE I e II, foram realizadas planificações diárias, planificações centradas em apenas uma criança, relatórios semanais para descrever o que se tinha passado

durante a semana, incluindo o que tinha corrido bem, menos bem e o que se podia melhorar. Estes relatórios serviam para dar a conhecer os contextos educativos onde estagiámos, para melhorarmos práticas futuras e refletirmos, assim como o projeto de envolvimento da família e os portefólios reflexivos envolvidos na UC.

É importante referir que todas as crianças devem ter direito à educação. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989; nos artigos n.ºs 28 e 29) a criança tem direito à educação, sendo que o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, além de encorajar. Um dos objetivos da educação é promover o desenvolvimento da personalidade da criança, bem como dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. Também deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e promover o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

A EPE constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo relevante para as suas primeiras aprendizagens, num contexto que se quer promotor da igualdade entre todos. Assim, todas as crianças devem ter a oportunidade de estar num contexto de EPE, independentemente da sua nacionalidade, cultura, religião, etnia, orientação sexual, bem como nos casos de crianças com problemas cognitivos, motores, entre outros. Com esta diversidade de crianças, enriquece-se as experiências e oportunidades de aprendizagem entre as crianças e contribui-se para o pretendido, que é um ensino inclusivo e integrador, de modo a que todas as crianças se sintam bem, sejam felizes e aprendam.

Na realização da presente reflexão crítica sobre as práticas em contexto, utilizámos como referenciais: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), as metas curriculares e o programa do 1.º CEB, pelo que importa referir que esses documentos são essenciais para um profissional de educação e para a concretização de planificações. Além disso, utilizámos os Padrões de Desempenho Docente (2010). Este referente, patente no Decreto - Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, proporcionam ao professor do 1.º CEB e educador de infância a possibilidade de analisar e refletir sobre a atuação na prática educativa e ter em conta o perfil geral e específico de desempenho do profissional de educação.

Com este documento, podemos fazer uma autoavaliação e perceber as dimensões mais e menos positivas da nossa ação, permitindo assim, futuramente, melhorar as nossas fragilidades, mas sem nunca esquecer que o docente tem de ir ao

encontro das necessidades dos alunos, potenciando novas aprendizagens, bem como a sua autonomia e inclusão na sociedade.

Este documento é composto por quatro dimensões dos padrões de desempenho do docente do 1.º CEB, a saber: *i)* vertente profissional, social e ética; *ii)* desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; *iii)* participação na escola e relação com a comunidade educativa; e *iv)* desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Nestas quatro dimensões, podemos encontrar domínios que reconhecem compromissos e responsabilidades que os docentes devem ter e também indicadores para a operacionalização da atividade letiva. A primeira diz respeito à importância que o docente tem na construção do saber e no seu desenvolvimento, ou seja, não deve deixar nenhuma criança para trás e deve ter a preocupação que todos aprendam. O docente deve-se atualizar, ou seja, deve investigar qual a melhor forma de abordar um tema. A segunda dimensão está relacionada com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, para complementar, são necessários três documentos, que são os seguintes: *a)* a planificação; *b)* as atividades realizadas, e referir os diálogos e interações que acontecem dentro da sala de aula; *c)* analisar e refletir sobre o ensino das aprendizagens de modo a melhorar futuramente. Na terceira dimensão, insere-se o projeto de envolvimento da família. Na última dimensão, “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, é fundamental que o professor se vá cultivando e atualizando, de modo a estar sempre atualizado e ainda, com o que vai aprendendo, proporcionar novas aprendizagens aos alunos. Por isso, são essenciais as formações que os docentes frequentam.

A presente reflexão crítico-reflexiva sobre as práticas do 1.º CEB e da EPE encontra-se estruturada em três partes, sendo a primeira sobre a breve contextualização dos estágios desenvolvidos, a segunda sobre a apreciação crítica das competências desenvolvidas e adquiridas com apresentação de evidências utilizando os padrões de desempenho docente, enquanto a terceira parte se destina à síntese desta.

As partes referidas anteriormente têm como objetivo dar a conhecer os contextos em que nos encontrámos a estagiar, as dificuldades sentidas e o que poderíamos ter melhorado, para assim dar uma melhor compreensão de todo o percurso efetuado.

## **1. Reflexão crítico- reflexiva sobre as práticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

---

### **1.1. Breve contextualização sobre os estágios desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II**

No âmbito da PES no 1.º semestre do 1.º ano de Mestrado, foi-nos proposta uma turma do 3.º ano de uma escola básica, que pertence a um concelho e distrito da região centro norte do país. Esta instituição está inserida num agrupamento que foi criado no final do ano letivo 2002/2003.

Nesta escola básica, as condições das salas são adequadas, usufruem de boa iluminação e de quadros interativos, mas, com a radiação solar, as janelas não têm estores que absorvam essa claridade. Por vezes, é difícil de lecionar, pois as crianças não conseguem ver muito bem para o quadro. A nível dos quadros interativos, é muito positivo que as salas já estejam equipadas com esse material, no entanto, nem todos funcionam corretamente, o que por vezes obstaculiza as aulas.

Ao nível das acessibilidades para pessoas com incapacidade/deficiência, consideramos que não estão reunidas as condições necessárias, por exemplo, do primeiro para o segundo andar não existem rampas, nem elevador de acesso.

Esta escola tem menores recursos, mas, em compensação, tem crianças de diferentes etnias, problemáticas desenvolvimentais e necessidades específicas, o que torna o espaço mais enriquecedor e especial.

Em relação à organização da sala do 3.º ano, onde lecionámos, manteve-se sempre no mesmo formato, sendo que a docente só ia alterando a localização dos alunos consoante o seu comportamento. Assim, a disposição da sala de aula encontra-se com três filas no meio e duas colunas de cada lado, formando a letra “U”. Esta divisão permite não só que as crianças se movimentem facilmente para trabalhar em grupo, mas também que a docente se desloque mais rapidamente ao lugar da criança, de modo a observar se está a escrever e a perceber. Esta maneira também permite que a docente visualize melhor todas as crianças, o que é positivo para os alunos, pois conseguem ter uma melhor observação para o quadro. Devemos ter sempre em conta que a aprendizagem é um direito e uma necessidade (Alarcão, 2005).

Esta turma do 3.º ano é constituída por vinte e cinco alunos, de elevada heterogeneidade, tal como demonstra a tabela 1.

Tabela 1

*Organização da turma do 3.º ano por idade e género*

Género	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Total
Meninas	1	15	1	1	18
Meninos	2	4	1	0	7
Total	3	19	2	1	25

Como se pode observar na tabela anterior, é notório o domínio do sexo feminino, sendo dezoito, e oito do sexo masculino. No que concerne à idade, a turma é constituída por três alunos com sete anos, dezanove com oito, dois alunos com nove e um com dez anos. Podemos concluir que a maioria dos alunos tem oito anos, o que nos remete para poucas retenções. Nesta sala, não havia nenhuma criança com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Contudo, seis alunos evidenciam algumas dificuldades de aprendizagem, quer na leitura, quer na escrita, verificando-se alguma dificuldade na compreensão oral e na matemática, possuindo um ritmo de trabalho muito lento. Ou seja, as crianças são capazes de realizar todas as atividades propostas, mas demoram algum tempo, sendo às vezes acompanhadas pela professora de apoio que vai à sala.

Este estágio concretizou-se do seguinte modo: dois dias de intervenção por semana (segunda e terça-feira, das 8h30 min às 16h, com interrupção entre as 10h30 e as 11h para o lanche e recreio, e entre as 12h e as 14h para o período de almoço) duas semanas foram de observação, duas semanas em grupo (o meu grupo é constituído por dois elementos), uma no início e outra no fim e seis semanas individuais, ou seja, três semanas para cada uma. No total, cada uma deu seis aulas individuais e quatro aulas em grupo.

Os alunos que frequentavam esta escola eram oriundos de um meio urbano, constituído por famílias que vivem de pequeno comércio, de classe média de classe média-alta, um grupo de etnia cigana e famílias imigrantes. Assim, esta escola apresentava uma variedade de culturas e de língua materna.

Os alunos da turma evidenciavam diferentes níveis de aprendizagem e ritmos de trabalho distintos, sendo que alguns alunos demoravam cinco minutos a resolver um exercício e outros demoravam vinte minutos. Os alunos que acabavam primeiro podiam escolher um livro e ler enquanto esperavam. Assim, não se distraíam e melhoravam o vocabulário.

Em síntese, a turma revelava uma boa capacidade de aprendizagem, mas evidenciavam ausência de estudo em casa, momentos de distração e desatenção, o

que, para o professor de 1.º CEB, constituía um grande desafio, sendo necessário proporcionar atividades dinâmicas e motivadoras para as crianças aprenderem e manterem a atenção/concentração. De um modo geral, a turma evidenciava um comportamento adequado, cumpria as regras de sala de aula e revelava bons índices de assiduidade. Perante tarefas de aprendizagem estimulantes, mostravam empenho e elevado envolvimento.

Em relação ao agregado familiar, também observamos que a maioria das crianças vivia com os pais, havendo algumas que só residiam com o pai ou a mãe. Entre os alunos, oito não tinham irmãos, onze alunos tinham um irmão, cinco alunos com dois irmãos e um aluno com cinco irmãos. Por motivo de desemprego ou por disponibilidade laboral, só sete crianças frequentavam as Atividades de Tempos Livres (ATL). É de salientar que quase todos os pais ajudavam os seus educandos na elaboração dos trabalhos de casa e revelavam interesse na evolução da aprendizagem dos seus filhos.

Na categoria da saúde, nenhum aluno apresentava problemas graves e somente três alunos usam óculos. Relativamente a outros aspetos inibidores, os alunos da turma apresentavam dificuldades no cumprimento de regras e normas, sendo crianças que se dispersavam muito, tendo: baixo nível linguístico por não lerem muito; fraco domínio na compreensão oral e escrita; pouca autonomia; alguma impulsividade comportamental, originando momentos de brincadeira dentro da sala de aula; baixa capacidade de concentração; e volatilidade na atenção, por isso, a docente estava sempre a mudar os alunos de lugar, de forma a combater a distração dessas crianças, para o melhor funcionamento da turma; dificuldades na resolução de problemas e explicitação do raciocínio.

Em relação aos aspetos facilitadores da turma, os alunos eram assíduos, educados, participativos, os encarregados de educação eram participativos e envolvidos em todo o contexto escolar.

Importa referir que é uma turma heterogénea a nível comportamental, o que contribuiu para a interação na sala de aula ser mista, ou seja, com momentos em que os alunos colocavam o dedo no ar para falarem, respeitando a sua vez, e outros momentos em que falavam todos ao mesmo tempo, sendo que este momento foi sempre controlado pela docente, de modo que as crianças tinham consciência da necessidade de se respeitarem as regras e esperar pela sua vez. É de salientar que, sempre que era colocada uma questão aos alunos, alguns alunos colocavam o dedo no ar e esperavam pela sua vez.

Na sua generalidade, as relações na turma eram positivas, o que acaba por gerar um bom ambiente educativo. Por vezes, reclamavam dos colegas; contudo, perante alunos com dificuldades a turma preocupava-se e tentava explicar de uma maneira que as crianças percebiam. Se um aluno estava triste ou doente, a turma também se preocupava e tentava incentivar esse aluno.

Todos os alunos participavam nas atividades propostas, sendo que, por vezes, eram obstinados, mas depois participavam. Essas atividades em grande parte eram propostas de caráter individual porque as crianças não apresentavam hábitos de trabalho em grupo. Nas ocasiões de atividade em grupo, ficavam alteradas e algo descontroladas, mas depois acabavam por colaborar e participar.

O estágio da PES II do 2.º semestre, concretizado numa escola do 1.º CEB da região centro norte do país, que incluía um jardim de infância, com uma turma do 1.º ano. Os alunos que frequentavam esta escola eram oriundos de meio rural e urbano.

Este estágio realizou-se da seguinte maneira: três dias de intervenção por semana (segunda e terça-feira, das 9h às 16h, e quarta-feira, das 9h às 15h, com interrupção entre as 10h20 min e as 10h50 min para o lanche e recreio, e entre as 12h10 min e as 13h40 min para o período de almoço), duas semanas foram de observação, uma semana em grupo (o meu grupo é constituído por dois elementos), e cinco semanas individuais para cada uma. No total, cada uma deu doze aulas individuais. Para o elemento A não dar uma aula adicional face ao elemento B, houve um dia da semana do elemento A que foi dada em grupo. No nosso caso, ocorreu no dia de uma visita de estudo ao Museu do Pão em Seia.

A turma era constituída por vinte alunos, com elevada heterogeneidade, tal como mostra a tabela 2, sendo um aluno integrado no Decreto-Lei n.º 3/2008, com uma doença física, a fibrose quística. Esta doença afeta o pâncreas e os pulmões, podendo levar à falência dos órgãos. Além deste aluno, outro aluno foi sinalizado por evidenciar dificuldades ao nível da visão.

Nesta turma, cinco alunos possuíam apoio educativo, sendo que um destes alunos apresentava adequação no processo de avaliação.

Tabela 2

*Organização da turma do 1.º ano por idade e género*

Género	6 anos	7 anos	Total
Meninas	8	2	10
Meninos	2	2	10
Total	10	4	20

Como se pode verificar, dez crianças são do sexo feminino e as outras dez são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e sete anos (algumas crianças entraram com cinco anos de idade). Nesta turma, uma criança apresentava dificuldades desenvolvimentais e necessidades específicas. A criança em causa, segundo a professora titular, revelava boas capacidades, apresentava dificuldades na atenção, fraco apoio em casa e falta de hábitos de estudo. O aluno estava ao abrigo da Educação Especial porque apresentava doença crónica, fibrose quística, passando longos períodos internado no hospital.

As crianças da turma eram muito diversas, apresentando diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. É importante referir que sendo o 1.º ano, exigia muito do professor do 1.º CEB, no entanto, esta turma apresentava uma boa capacidade de aprendizagem e estabilidade comportamental. Tentavam cumprir as regras de sala de aula, mas, alguns alunos evidenciavam problemas na assiduidade. Na sua generalidade, os alunos mostravam-se motivados e empenhados nas tarefas propostas. No entanto, alguns alunos evidenciavam dificuldades na área do português, na compreensão, e na área da matemática, nomeadamente no cálculo mental, precisando de um apoio mais individualizado por parte do professor.

A turma apresentava uma boa relação entre colegas, demonstrando ter espírito de ajuda e de cooperação. Por vezes, quando um colega apresentava dificuldades num conteúdo, os colegas que procuravam ajudar. Em relação à socialização, os alunos ainda estavam num processo de conhecimento, por isso, não revelavam relações de grande proximidade. Nos trabalhos de grupo, de dois ou quatro elementos, como os alunos não estavam habituados, cada vez que lhes era pedido uma atividade em grupo, eles acabavam por dispersar-se e nem sempre corria como o pretendido.

No que concerne às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), apenas catorze alunos frequentavam atividades lúdico-expressivas, e nas atividades física e desportiva encontravam-se inscritos também catorze alunos. Em Educação Moral e Religiosa Católica, estavam inscritos onze alunos.

Em relação ao agregado familiar, destaca-se o facto de todos os pais trabalharem, não se registando nenhum desempregado. Na turma, três alunos tinham os pais separados, sendo que dois são irmãos; dois alunos tinham um dos pais emigrados.

O clima de sala de aula era propício para as aprendizagens dos alunos, visto que a professora cooperante explicava muito bem para o grande grupo, e era muito preocupada com a aprendizagem dos alunos.

## **1.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas e evidências do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Prática de Ensino Supervisionada I e II**

A Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e II) possibilitou que as estagiárias, ou seja, as futuras professoras tivessem um contacto e uma visão mais real do contexto escolar, mas também do que é ser professor, o seu papel e as funções a desempenhar. Também foram construídos vários conhecimentos e competências com esta experiência.

É essencial que o futuro docente e mesmo o atual saiba que tem uma enorme responsabilidade em proporcionar/construir aprendizagens com os alunos. O professor tem de ir ao encontro das necessidades dos alunos, para que todos aprendam, independentemente do ritmo de cada criança

Na nossa opinião, com base nos estágios, o mais importante para um professor é que as crianças sejam felizes, autónomas, tenham valores e aprendam. É fundamental que o professor esteja motivado e dê as aulas com se fosse uma história, ou seja, uma sequência em síntese que faça a interdisciplinaridade, para proporcionar aos alunos aprendizagens diversificadas e interligadas, o que acaba por facilitar o processo de ensino e a interação entre alunos, professores e o grupo. Segundo Fazenda (2008, citado por Silva, 2013), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. O que permite uma conceção de conhecimento, história e de cultura. A interdisciplinaridade permite a interação entre aluno, professores e o grupo.

O professor do 1.º CEB deve estar familiarizado com alguns documentos, tais como as metas curriculares, o programa do 1.º CEB, o projeto educativo, o plano de turma, o plano anual de atividades, entre outros, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que permite ao professor do 1.º CEB analisar, refletir sobre a atuação na prática educativa e ter em conta o perfil geral e específico de desempenho profissional do professor do ensino básico. Este normativo legal permite-nos analisar o percurso do docente e torna-se essencial para as estagiárias, pois este documento permite-nos fazer uma autoavaliação e perceber os aspetos positivos e negativos da nossa ação, podendo assim futuramente melhorar o que fizemos de mal, mas sem nunca esquecer que o docente tem de ir ao encontro das necessidades dos alunos, proporcionando-lhes assim novas aprendizagens, autonomia, integração e inclusão na sociedade que os rodeia.

Relativamente à implicação da experiência da prática de ensino sobre as competências desenvolvidas pelas estagiárias e sobre o percurso percorrido no contexto do 1.º CEB, salientam-se as quatro dimensões dos padrões de desempenho do docente do 1.º CEB patentes no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Neste contexto, iremos referir alguns episódios do nosso estágio que se enquadram nas quatro dimensões apresentadas anteriormente. Assim, fizemos muitas pesquisas sobre como abordar os temas com as crianças e quais os melhores materiais tanto a nível de manuseamento como a nível do audiovisual, com o objetivo de todas as crianças aprenderem. Com estas pesquisas, desenvolvemos o nosso conhecimento, para a criação e utilização dos materiais para as atividades com as crianças.

Após cada semana de estágio, tínhamos que elaborar uma reflexão crítica sobre as práticas supervisionadas, com o intuito de melhorarmos sempre e referirmos informações fundamentais sobre a motivação e desempenho dos alunos face ao previsto nas nossas planificações, de modo a percebermos a evolução das crianças e se as atividades que realizamos com elas foram bem-sucedidas. Realizamos a análise e reflexão sobre a organização do ambiente educativo. É de salientar que também referíamos o nosso destaque sobre o nosso desempenho e também os desafios futuros que tencionávamos melhorar.

Antes de iniciarmos um novo conteúdo, tínhamos sempre em atenção as aprendizagens prévias dos alunos, e assim era mais fácil de levar os alunos a construir o conhecimento. Nos dias de hoje, o ensino tradicional já não faz sentido; neste contexto, o professor é visto como um transmissor de conhecimento. O professor do 1.º CEB deve ser dinâmico e proporcionar aos alunos atividades práticas, que lhes permitam explorar e investigar, tendo assim o aluno um papel ativo.

No decorrer do estágio, tivemos a oportunidade de verificar que as atividades lúdicas motivam muito as crianças, muito mais que as aulas expositivas, o que nos leva a concluir que estas atividades contribuem para uma melhor aprendizagem dos alunos. Durante o estágio, promovemos muitas atividades lúdicas na área da matemática, por ser a área em que os alunos apresentavam mais dificuldades. Neste sentido, proporcionámos jogos lúdicos, tais como o jogo da macaca, mas com operações, o jogo do dominó com operações, jogo de cartas, em que o resultado tinha que dar vinte e quatro, e os alunos podiam usar as quatro operações. Na área do português, também usamos jogos para dinamizar as aulas e proporcionar novas aprendizagens, nomeadamente com os dígrafos no 1.º ano. Construímos espécies de roletas russas (cf. anexo 1) com dígrafos e os meninos - o que lhes calhassem - tinham que construir

palavras com esses. Também fizemos um jogo semelhante mas com peixes, porque o tema era a natureza (cf. anexo 2). Em relação às histórias, após serem trabalhadas, pedíamos aos alunos que dramatizassem as histórias com os fantoches (cf. anexo 3), que eles próprios realizavam.

Na realização da PES, o ambiente de trabalho com as crianças foi seguro, estimulante, motivador e facilitador de novas aprendizagens, que era o pretendido. É de salientar o papel que as professoras cooperantes tiveram connosco, pois diziam-nos sempre o que podíamos melhorar, como, por exemplo, a elaboração de uma ficha em que devíamos colocar sempre imagens para os alunos que acabassem primeiro poderem pintar a imagem, e também a ficha ser mais apelativa. Também nos chamaram a atenção para na ficha termos vários níveis de dificuldade, começando sempre do mais fácil para o mais difícil (cf. anexo 4), de modo a motivar e estimular os meninos para a sua execução.

Nas diversas atividades que proporcionámos aos alunos, o objetivo era promover novas atividades, mas, sobretudo, de lhes proporcionar novas aprendizagens. É de salientar que estas atividades promovem o progresso dos alunos e, assim, contribuem para a sua evolução a nível físico, intelectual e emocional. Verifica-se o progresso da criança através da interação de diversas áreas tais como: "cognição, desenvolvimento motor, linguagem, socialização, entre outras", tendo como base um conjunto de "fatores biológicos, psicológicos e emocionais", assim como um ambiente que proporcione experiências". Sim-Sim (1998, citado por Martins & Sá, 2008),

Na segunda dimensão os docentes da ESEV solicitaram-nos a realização dos planos de aula, que incluía a planificação dos conteúdos que íamos lecionar e dos materiais que íamos utilizar, dos roteiros de matemática, dos relatórios críticos e reflexivos elaborados após os dias de estágio, da dinamização do recreio, da caracterização do ambiente educativo, da análise e elaboração do plano de turma e da análise do projeto educativo e do projeto de envolvimento da família. Estas tarefas foram realizadas em colaboração com a colega de estágio. Importa referir que quando estávamos a lecionar, a nossa colega circulava pela sala para apoiar os alunos que precisassem, quando era colega a dar aulas, fazíamos o mesmo. Deste modo, os alunos sentiam-se apoiados, sendo mais fácil o esclarecimento das dúvidas dos alunos, assim como, se fosse preciso, corrigir as fichas de trabalho. Assim, quem não estava a lecionar fazia as correções ou, caso se fizesse uma atividade no exterior, o apoio e ajuda entre estagiárias era mútuo, num quadro de trabalho em equipa. Na realização dos materiais

para as aulas, cada estagiária fazia o seu, pelo facto de ambas serem trabalhadoras-estudantes.

No decorrer do estágio e nas áreas curriculares que lecionamos, tivemos sempre em atenção o vocabulário que utilizávamos, assim como o conhecimento científico e didático, bem como as atividades que promovíamos aos alunos, de modo que estas fossem motivadoras e facilitassem a aprendizagem dos alunos. Os planos de aulas, sendo planificações que contêm descrições de atividades que vão ser implementadas, os seus objetivos são retirados do programa, consistindo numa pergunta (o que queremos que os alunos aprendam com esta atividade), na avaliação, nos recursos utilizados (materiais), e no tempo previsto para cada atividade, o que nos permite ter uma noção sobre as atividades a realizar para um dia de aulas. O plano deve estar bem elaborado e claro e, caso o estagiário que elaborou o plano falte por qualquer motivo, o seu colega estagiário tem que o substituir e dar a aula consoante o plano elaborado. Estas planificações foram criadas tendo em conta as finalidades e as aprendizagens prévias do programa e metas curriculares.

Para a concretização das planificações, relativamente aos materiais, quando precisávamos de materiais, ou os construíamos nós, ou comprávamos, ou então, caso a ESEV tivesse, tínhamos que o requisitar, visto que as escolas onde estagiámos não tinham quase nenhum material didático, e as que tinham era pouco para uma turma de vinte ou vinte e seis crianças.

No estágio, realizámos muitos relatórios de reflexão e muitas planificações, cerca de vinte, que incluíamos sempre todas as áreas disciplinares tais como: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação para a Cidadania, Expressões e Educação Artística (Plástica, Dramática e Musical) e Educação Físico-Motora, consoante o horário dos alunos. É de salientar que nós não escolhíamos os conteúdos, estes eram fornecidos pela professora cooperante, mas a maneira como os lecionávamos era connosco. Se lhes pedíssemos a opinião, elas davam e às vezes até nos sugeriam atividades mais motivadoras. Na escolha das atividades, tínhamos em conta as aprendizagens prévias, a faixa etária, o ano de escolaridade, e tentávamos sempre que o momento de motivação (momento com que se inicia a aula) fosse dinâmico e cativasse os alunos, para a partir desse momento termos a interdisciplinaridade para os conteúdos. Assim, proporcionávamos momentos lúdicos, motivadores e os alunos aprendiam.

Para a realização destas planificações, utilizámos diversos recursos educativos, de modo a motivar, cativar, captar a atenção dos alunos para que pudessem todos

aprender, visto que a turma era heterogénea, ou seja, os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem diferentes. Depois de os alunos já saberem o alfabeto, construímos um comboio com o alfabeto (cf. anexo 5) (nas férias da Páscoa) para a turma do 1.º ano, para os meninos visualizarem o alfabeto e assim o irem memorizando. Também elaborámos e apresentámos diapositivos com bonecos e muitas imagens, para lhes facilitar as aprendizagens de novos conteúdos, utilizámos vídeos, alguns realizados por nós, e músicas. Utilizámos uma espécie de quadro, com base num cartão forrado com cartolina, que depois plastificámos, e em que os alunos podiam escrever por cima, proporcionando-lhes uma nova forma de escrever. Criámos/ realizámos com os alunos muitos jogos didáticos, de modo a que eles estivessem motivados, mas também aprendessem. Os alunos também realizaram fantoches e cartazes, de modo a proporcionar-lhes atividades diferentes e novas aprendizagens.

Quando lhes mostrávamos os dispositivos, os alunos tinham que fazer o registo para o caderno diário, sendo que circulávamos pela sala de aula. Assim, verificávamos se os meninos passavam bem os registos. Caso houvesse algum erro, chamávamos o aluno à atenção, em voz baixa, ou apontávamos o erro, para que no futuro não o voltasse a cometer. Nós tivemos sempre muito cuidado tanto na escrita como no vocabulário utilizado, porque os meninos captam tudo, em particular num 1.º ano, onde estão a aprender tudo.

O professor tem que optar sempre pelo melhor para o aluno e, por isso, tem que agir e tomar decisões e intervir com competência. Segundo Perrenoud (2001, p.15) o professor tem de “agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência”.

O ambiente de sala de aulas das turmas onde estagiamos era bom e a relação entre os alunos também era boa; no entanto, os meninos faziam as habituais queixas dos colegas. Por vezes, ignorávamos, porque não se deve dar importância a pequenas coisas. No entanto, nas turmas onde estagiamos, ambas evidenciavam bom espírito de cooperação, ou seja, os alunos podiam estar aborrecidos com o seu colega do lado, mas, se precisasse de ajuda, ajudavam o colega.

## Reflexão crítico-reflexiva sobre as Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II

---

### 1.3. Enquadramento dos estágios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar I e II

O presente estágio realizou-se com um grupo de dezasseis crianças num jardim-de-infância da região centro norte do país, durante um ano, no âmbito da PESEPE I e II. O estágio iniciou-se no dia 10 de outubro de 2017 e terminou no dia 12 de dezembro, correspondente ao primeiro semestre, que durou dez semanas, sendo os dias de estágio a segunda e terça-feira. Já a PESEPE II começou no dia 5 de março de 2018 e terminou no dia 6 de junho, no segundo semestre, que durou onze semanas, e os dias de estágio eram à segunda, terça e quarta-feira. Neste, tínhamos um dia a mais que no anterior e uma semana completa.

Neste jardim de infância, o horário de funcionamento era das 8h até às 19h, o horário das atividades letivas era das 9h até às 12h e das 14h até às 16h, sendo que o recreio era das 10h30 min até às 11h.

Tabela 3

*Organização da sala do jardim de infância por idade e género*

Género	3 anos	4anos	5anos	6anos	Total
Meninas	2	4	1	1	8
Meninos	1	3	4		8
Total	3	7	5	1	16

O presente estágio da PESEPE II realizou-se com o mesmo grupo de crianças da PESEPE I, constituído por dezasseis crianças, entre as quais havia três de três anos, sendo duas do sexo feminino e uma do sexo masculino; sete de quatro anos, em que quatro são do sexo feminino e três do sexo masculino; cinco de cinco anos, onde uma criança é do sexo feminino e quatro são do sexo masculino; uma criança de seis anos do sexo feminino.

Podemos perceber que a divisão do grupo se encontra equilibrada, havendo oito crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino, sendo um grupo heterogéneo, duas apresentavam necessidades específicas, nomeadamente com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), tendo sido avaliadas e o seu Programa Educativo Individual (PEI) elaborado. O ambiente entre as crianças era positivo, havendo uma relação de conforto,

o que era favorável às aprendizagens. Importa referir que todas as crianças se ajudavam quando necessário.

Neste percurso, foram fundamentais a educadora cooperante e as supervisoras da ESEV, pois tiveram um papel muito importante na nossa aprendizagem. É de salientar a relação que a educadora tem com as crianças, de amizade e respeito, percebendo-se que eram felizes neste contexto escolar.

Neste grupo, algumas distraíam-se facilmente, outras precisavam de muita atenção, ou seja, colocavam sempre o dedo no ar porque tinham necessidade de falar, e eram muito afetuosas (com frequência, pediam abraços e beijos). No entanto, estas crianças eram participativas, curiosas, empenhadas e demonstravam interesse nas diversas áreas de conteúdo.

#### **1.4. Análise crítica**

No presente trabalho, nomeadamente neste tópico, é pretendido fazer uma apreciação crítica e refletir sobre as intervenções realizadas no estágio, para que se possa melhorar no futuro; assim sendo, este trabalho consiste em fazer uma reflexão final individual do percurso de estágio concretizado até então, analisando as práticas de aprendizagens na educação pré-escolar.

A reflexão deve ser vista como uma capacidade de questionar, olharmos para nós mesmos, para as nossas construções sociais e estratégias que utilizámos, de modo que nos permita perceber onde podemos melhorar futuramente; contudo, é um processo sistemático que deve proporcionar mudanças e melhores resultados. Alarcão (2005, p. 46) refere que reflexão só pode ser eficaz se for “precisa, sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes”.

O processo de reflexão aconteceu ao longo de todo o estágio, pois, no fim de cada prática de ensino, a educadora dava sempre um feedback, o que permitia melhorar e pensar como podia ter corrido se tivesse usado outras estratégias. Este processo é complexo e demorado, mas fundamental, pois permite ver a nossa mudança, evolução.

Donald Schön (1983) refere três tipos de reflexão: a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira consiste em refletir no momento da ação, ou seja, permite ao docente refletir sobre o que o aluno disse. Desse modo, coloca questões para reformular o seu modo de ver o problema e sobre a forma de pensar do aluno.

A reflexão sobre a ação permite-nos pensar retrospectivamente, ou seja, no que

fizemos, se resultou num resultado inesperado, podendo fazer esta reflexão em qualquer contexto sozinhos ou acompanhados por supervisores. A reflexão sobre a reflexão na ação consiste em pensar sobre a reflexão na ação passada e perceber o porquê de ter acontecido e possibilitar uma estratégia para solucionar o que aconteceu, sendo esta fundamental para o desenvolvimento do conhecimento do docente. Morin (1994, p. 11) diz que “é preciso organizar o pensamento para compreender e poder agir”.

O docente não deve ser um ser isolado da escola, mas, sim, um ser de partilha e de reflexão, ou seja, não deve ser rotineiro, tem que ter capacidade de agir em situações difíceis e, assim, melhorar as práticas de ensino. Freire (1991, p. 58) refere que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Na realização do presente trabalho, utilizámos os documentos orientadores da EPE em Portugal, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), pelo que importa referir que este documento é essencial para um profissional de educação e para a concretização de planificações. Também utilizámos os Padrões de Desempenho Docente (2010).

Este relatório refere-se ao nosso desempenho durante a PESEPE I e II, na produção de documentos como as planificações diárias, planificação centrada numa criança, relatórios semanais, projeto de envolvimento da família, trabalho por projeto, avaliação das crianças.

As partes referidas anteriormente têm como objetivo dar a conhecer os contextos em que me encontrei a estagiar e as dificuldades sentidas, assim como o que poderia ter melhorado, para dar uma melhor compreensão de todo o percurso efetuado.

No que concerne à dimensão profissional, social e ética, pesquisei muito sobre como abordar os temas com as crianças, visto que a sua heterogeneidade nos obriga a utilizar as estratégias e os melhores materiais, tanto a nível de manuseamento, como a nível audiovisual, com o objetivo que todas aprendam, através da diferenciação das práticas.

Com estas pesquisas, desenvolvemos o conhecimento para a criação e utilização dos materiais para as atividades com as crianças, sendo que o educador tem que estar em constante atualização. Assim, certifica-se que o presente indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) foi cumprido.

Após cada semana de estágio, tínhamos de elaborar uma reflexão crítica sobre as práticas supervisionadas, com o intuito de melhorar sempre e referir informações fundamentais sobre a motivação e desempenho das crianças, bem como as planificações, de modo a perceber a evolução destas e perceber se as atividades que realizei foram bem concluídas. Ainda realizámos a análise e reflexão sobre a organização do ambiente educativo, sendo de salientar que também referimos o nosso destaque sobre desempenho e também os desafios futuros que tencionamos melhorar. Assim, antes de iniciarmos um novo conteúdo, é importante ter atenção as aprendizagens prévias das crianças, sendo mais fácil de as levar a construir o conhecimento.

No fim de cada semana de estágio, refletíamos com a educadora sobre o que tinha sido mais e menos positivo, e como podia melhorar futuramente. Com isto, cumpriu-se o indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6).

As planificações são compostas pelos seguintes pontos: tabela com organização do dia; teia de ideias que nos ajuda nas planificações; justificação das opções empreendidas para a semana, onde se contempla os objetivos pedagógicos intencionais educativos e a justificação dos objetivos pedagógicos intencionais educativos; tempo; áreas e componente de conteúdo; aprendizagens a promover; estratégias de adequação; população-alvo, que inclui tipos de atividade, espaço e materiais; critérios; modalidades; avaliação do processo; instrumentos e tempo.

As nossas planificações ao longo das intervenções pedagógicas sofreram alterações, visto que eram as crianças que escolhiam o que queriam abordar. Deste modo, as planificações eram focadas nas ideias destas, sendo que inicialmente se pensa no geral para o particular, mas depois consegue-se pensar do particular para o geral, de modo que todas tenham a oportunidade de referir o que gostavam de abordar, no sentido de proporcionarmos curiosidade e o gosto pela exploração e aprendizagem.

Segundo Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Assim, planear permite não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.

Comparando a primeira planificação da PESEPE I com última planificação da

PESEPE II, preocupámo-nos mais nesta em abordar todas as áreas de conteúdo, tendo sempre em consideração o que as crianças queriam abordar. Foi perceptível uma evolução da primeira planificação da PESEPE I para a PESEPE II (cf. anexo 6).

Em relação às diversas atividades que planeámos/ proporcionámos às crianças, com o objetivo de promover novas atividades, mas, sobretudo, de lhes proporcionar novas aprendizagens, é de salientar que estas atividades promovem o progresso dos alunos, contribuindo para a sua evolução a nível físico, intelectual e emocional, resultante de várias atividades

Na presente unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEPE), conforme realizámos planificações diárias individuais de estágio, também realizámos relatórios semanais, que consistia num por semana, que tinha como objetivo referir os seguintes pontos abordados durante os dois dias do primeiro semestre e os três dias e a semana que dinamizámos completa no segundo semestre: informação sobre o desempenho das crianças relevante para próximas planificações com o grupo; apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevante para planificações com o grupo; apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo; destaques sobre o nosso desempenho; desafios futuros do nosso desempenho; outros aspetos a destacar; para completar, também nos era pedido uma teia de ideias onde referíssemos as áreas/domínios de conteúdos que foram utilizados nas intervenções pedagógicas, assim como o registo de alguma ideia das crianças.

A realização destes relatórios semanais, individuais e em grupo permitiram-nos refletir na nossa prática, perceber as nossas dificuldades e o que fazer para melhorar futuramente, tendo sempre em consideração os conselhos da educadora cooperante, de forma a poder melhorar.

Com os relatórios semanais, foi possível perceber muitas das atividades orientadas e inicialmente planeadas que não foram realizadas por diversos fatores, como, por exemplo, às vezes as crianças demoravam um pouco mais na realização das atividades do que o previsto, o que causava desânimo no início, pois tínhamos investido, pensado em ideias e planificado e depois o efeito não era positivo, mas o mais importante é que elas se sintam felizes, integradas, motivadas e que participem sempre em todas as atividades propostas e aprendam, mesmo que demorem algum tempo, pois todos temos ritmos diferente.

Comparando o primeiro relatório de intervenção individual da PESEPE I com o último da presente PESEPE II (cf. anexo 7), percebemos que não houve uma evolução

notória, no entanto, estes servem para refletir sobre o que foi realizado, o que potenciou a reflexão sobre tudo o que foi feito e o que poderia ter sido feito para melhorar. Desta forma, este contribuiu para melhorar a ação educativa no futuro.

Na nossa opinião, um dos maiores desafios neste semestre foi o de conseguir trazer as crianças para o espaço exterior e conseguimos. Foram para a rua explorar o espaço exterior para verem o que podiam utilizar para plantar, isto na sequência do trabalho por projeto.

Na segunda dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, deve ter-se em conta que as planificações devem estar bem elaboradas e claras. Estas planificações foram criadas tendo em conta as finalidades e as aprendizagens prévias das OCEPE.

A escolha dos conteúdos partia sempre dos interesses das crianças e, neste sentido, proporcionávamos atividades que fossem ao encontro do que elas queriam saber e ter sempre em conta as aprendizagens prévias, o nível de desenvolvimento, e propondo sempre momentos dinâmicos e cativantes para que as crianças usufríssem de momentos lúdicos e de aprendizagem. Tendo em consideração que estas atividades estão enquadradas no indicador “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” (p. 9).

Na primeira semana de intervenção que se realizou nos dias 5, 6 e 7 de março, o que planificámos para abordar e explorar com as crianças, sugerido por estas, foi sobre “o pai”, porque nesse mês comemorava-se o Dia do Pai. Entre as atividades, havia o “jogo da palavra”; cada criança tinha que dizer uma palavra relacionada com o pai ou mãe. Houve também diálogo com as crianças sobre o que era para elas o pai/mãe e o que mais e menos gostavam no pai/mãe, e uma elaboração por parte das crianças da representação dos pais. Sugeriu-se que perguntassem aos pais o que quisessem (alguma curiosidade que gostassem de saber sobre os pais). Destaque para a apresentação oral das representações de cada pai, realizada por cada criança, bem como para a apresentação oral das respostas que trouxeram de casa. Houve ainda uma audição e observação das imagens da leitura do livro *Pê de Pai*, da autora Isabel Minhós Martins, pela estagiária, ao que se seguiu uma reflexão das crianças sobre a história que ouviram. Posteriormente, existiu um diálogo introdutório acerca do trabalho e projeto (qual a prenda que queriam dar ao pai/mãe e que materiais queriam utilizar) a desenvolver com as mesmas; reflexão das crianças sobre o que pretendiam desenvolver; realização das prendas para o Dia do Pai efetuadas pelas crianças; e apresentação oral

das prendas realizadas para os pais.

As crianças demonstraram interesse nas atividades propostas alusivas ao Dia do Pai. Quando a estagiária perguntou o que haviam feito na semana anterior e o que queriam fazer naqueles dias, responderam: “na semana passada, contámos um segredo à educadora, dissemos-lhe individualmente a prenda que queríamos fazer para o nosso pai. Quando todos disseram o que queriam, a educadora partilhou com todos o que cada um queria fazer”. Uma criança referiu: “eu não quero fazer para o meu pai, vou fazer para a minha mãe”. Assim, cada uma escolheu a prenda que queria dar ao pai; no caso da criança que queria dar a prenda à mãe, respeitou-se o direito da criança.

Com esta partilha de ideias de prendas, todas ouviram as opiniões dos colegas e todas participaram. É fundamental que a criança possa expressar as próprias ideias. Roldão (1994) refere que para Dewey a criança “é um agente ativo... através da experiência pessoal ou através da recriação da experiência dos outros” (p. 67).

Após a partilha de ideias, a educadora perguntou às crianças se queriam fazer um jogo para ver se já todos conheciam as prendas dos colegas, e todas disseram que sim. O jogo consistia em a educadora enunciar o nome de uma criança e os colegas tinham que dizer logo qual era a prenda que pretendia elaborar, quem respondesse mais depressa e corretamente recebia um ponto, que era uma peça de lego. Neste jogo, cada uma teve a oportunidade de participar. No fim do jogo, desenvolveu-se uma discussão coletiva entre educadora, a estagiária e as crianças sobre o que correu bem e menos bem no jogo, e porque é que havia uns com mais pontos que outros. Uma criança não ganhou nenhum ponto por tentar enganar os colegas com a estratégia que utilizou. Estava sempre a participar com a seguinte frase: “desenho para o pai”; repetiu sempre ideias de outros para ver se conseguia ganhar. Perante a situação, a criança, no fim do jogo, referiu que “ganhar ou perder é igual e que não faz mal perder”. A educadora, por outro lado, disse “que não faz mal perder se se esforçarem e estiveram atentas. Se perderam porque não se esforçaram e não estiveram atentas, faz mal”.

Realizou-se um questionário sobre o que podiam fazer para ganhar pontos, ao que as crianças responderam “estar mais atento, ser mais rápido a responder, pensar antes de responder, não referir sempre a mesma resposta”. No fim deste questionário e reflexão, a educadora deu a oportunidade a três meninos que perderam (por estarem distraídos e sempre a dar a mesma resposta) de jogarem novamente, mas só aos três. Eles quiseram e conseguiram ganhar pontos e aprenderam que se deve ser sempre honesto.

Em síntese, os objetivos deste jogo era que as crianças estivessem atentas, concentradas, ganhassem espírito de resiliência e de superação, e percebessem o que fizeram de mal para poderem melhorar. Neste jogo, foi trabalhada a memória e o domínio da Matemática. As crianças contavam os pontos que tinham e a educadora questionava sobre quem tinha mais e menos pontos. Este jogo de memória não estava planejado, tendo surgido na altura, mas correu de forma positiva, as crianças gostaram muito e aprenderam.

Nesta semana de intervenção, aprendemos que se deve trabalhar no processo, ou seja, a criança tem que explorar, ter ideias próprias, o que não significa que tenham todas de fazer o mesmo para os pais. Se a preocupação do adulto fosse que o produto final ficasse bonito para os pais, as crianças não aprenderiam e não haveria desenvolvimento pedagógico. Se a preocupação fosse ficar bonito, podia optar-se por dar desenhos à criança e esta só tinha que pintar; no entanto, não estaríamos a trabalhar no processo e muito menos a aprender para explicar melhor esta ideia.

Neste contexto, Papert (2012) faz referência a um provérbio africano: “se um homem tem fome, poderás dar-lhe um peixe, mas no dia seguinte ele terá fome novamente. Se lhe deres uma cana de pesca e lhe ensinares a pescar, ele nunca mais terá fome” (p. 2). Portanto, deve-se fornecer as ferramentas necessárias para que as crianças possam descobrir e explorar o conhecimento.

Para o teórico Chomsky (2013, p. 9), “as crianças já nascem com tudo o que precisam na sua estrutura biológica para se desenvolver. Nada é aprendido no ambiente, e sim apenas disparado por este”. Já na teoria de Piaget (1973, p. 5), “o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio”.

No exemplo da elaboração da prenda do Dia do Pai, cada criança é que escolheu a prenda que queria dar ao pai. Com isto, aprendemos que as crianças se apropriam da prenda individualmente, o que permite que pensem por si próprias e, assim, sejam autoras da sua aprendizagem. É trabalhar no processo e é construir conhecimento. É importante fazer com que as crianças se apropriem do processo e fazer com que percebam o que correu bem e mal.

Para o autor Paulo Freire (1991, p. 58), “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Deste modo, devemos proporcionar um ambiente favorável de aprendizagem em que se privilegie o diálogo.

Assim, é importante ter sempre em atenção os contextos de aprendizagem, os

quais podem ser favoráveis ou não. O jogo da memória foi um exemplo de um contexto de aprendizagem favorável com a intervenção da criança que disse “não faz mal perder” e da educadora que lhe disse que faz mal perder se não se esforçarem e se tentarem enganar. Agora, se se esforçarem, não faz mal perder. Com este jogo, promoveu-se a resiliência, o saber lidar com a frustração de perder o espírito de superação e tentar melhorar e perceber o que está bem e mal. Outro exemplo de um contexto de aprendizagem é “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (OCEPE, 2016, p. 5).

Na segunda semana de intervenção, que se realizou nos dias 9, 10 e 11 de abril, o que planificámos foram atividades relacionadas com a germinação, sugeridas pelas crianças; as atividades foram as seguintes: audição e visualização de um vídeo sobre a história: “João e o Pé de Feijão”; reflexão das crianças sobre a história que visualizaram e ouviram; jogo de padrões alusivo às sementes feijão e grão-de-bico, que consiste em cada criança receber uma folha com um quadrado com desenhos incompletos. Estas preencheram os quadrados que faltavam, tendo em cada linha uma sequência. Promoveu-se a exploração das sementes (feijão e grão-de-bico) por parte das crianças. Para o efeito, a estagiária abriu um feijão e um grão ao meio para que estas possam ver como era por dentro, observando-se as sementes com as crianças. A formulação da questão-problema foi: “O que precisam as sementes para crescer?” Seguiu-se o registo gráfico por parte das crianças sobre o que poderia acontecer (construção de hipóteses).

Seguidamente, procedeu-se sucessivamente à apresentação oral do registo gráfico; à realização da experiência do feijão com algodão por cada uma para observar a germinação; à formulação com as crianças da tabela de registos sobre a experiência; à realização por parte destas de um boneco com sementes (o cabelo do boneco foi a erva) e a exploração do conceito de germinação; questionar os pais sobre informações relativas a uma semente ou planta à sua escolha e o seu crescimento. Seguiu-se a apresentação oral das respostas que trouxeram de casa; a audição e visualização de um vídeo sobre a história: “A Árvore Generosa”; a reflexão das crianças sobre a história que visualizaram e ouviram; a visualização de uma imagem sobre a estrutura da árvore, que foi fornecida a cada criança com bocadinhos de terra, para que pudessem manusear. Finalmente, cada criança colocou no vaso o seu pedaço de terra e todos juntos fomos plantar uma planta.

Nessa semana, aprendemos que podemos trabalhar as sequências de várias formas,

nomeadamente ao criar uma canção, como no exemplo seguinte, em que a estagiária fez com as crianças fizessem uma exposição oral sobre a sequência do feijão e do grão, sendo que a educadora sugeriu que podiam criar uma canção com as imagens expostas como, por exemplo: “feijão/grão/feijão/grão” ou “feijão/grão/grão/feijão/grão”.

Em síntese, verificou-se que estavam bastante entusiasmadas, interessadas, participativas e motivadas nas atividades propostas e realizadas aos longos dos três dias de estágio.

É de salientar que quanto maior conhecimento adquirirmos sobre a criança melhor, pois permite-nos perceber as suas atitudes e sua necessidade ou não de suporte, para assim agirmos de forma atempada. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, possibilitando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (p. 4).

Na quinta semana de intervenção, que se realizou nos dias 7, 8, 9, 10 e 11 de maio, uma semana completa de intervenção, planificada com atividades sugeridas pelas crianças para explorarem a plantação, onde se realizou o trabalho por projeto, criámos uma horta e fizemos uma tarte de legumes, e os familiares participaram ao oferecer algumas plantas aromáticas. Estas atividades consistiram no trabalho por projeto, que é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140).

Nessa semana, aprendemos as potencialidades da metodologia de trabalho por projeto. Esta metodologia consubstancia, sem dúvida, um grande desafio, que proporciona às crianças diversificadas atividades pensadas por elas, e permite que elas explorem, pesquisem e obtenham respostas às suas questões.

Segundo o documento circular, deve-se conversar com as crianças sobre a transição – dado que estas sabem que irão transitar para o 1.º ciclo, pelo que será importante que o/a educador/a proporcione a todas (e não só às mais velhas) oportunidades de dialogarem sobre o assunto, de explicitarem as suas expectativas e de colocarem perguntas sobre o que gostariam de saber sobre o ciclo seguinte, de forma a confrontar o que cada uma pensa e sabe sobre essa nova etapa, e esclarecer as suas interrogações.

Para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), deve-se:

Ao transitar para o 1.º ciclo, a situação e percurso das crianças que transitam podem ser muito diversos. Para além das suas características próprias e do ambiente familiar, umas terão passado pela creche e outras não. Algumas terão frequentado o jardim de infância só um ano, mas outras, dois ou três. Esta transição pode, ainda, corresponder ou não a uma mudança de instituição educativa, sendo que há instituições particulares com diversos níveis educativos e que os jardins de infância públicos se integram em Agrupamentos de Escola (p. 100).

Ainda para a presente UC, foi-nos pedido que realizássemos avaliação das crianças através do Sistema de Acompanhamento das Crianças - SAC (cf. anexo 8), que se insere no indicador de desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e não certificação de resultados. Este sistema SAC permite-nos conhecer as crianças e com base na observação, para os quais preenchemos os parâmetros que nos são pedidos.

A tarefa de avaliar é das mais complexas, pois não é só o simples ato de colocar cruzes ou referir o que a criança é capaz. Exige uma descrição detalhada de todo o processo, para que se perceba a evolução da criança e saber os documentos próprios, de forma a aferir se a criança se encontra ou não nos parâmetros exigidos para a sua faixa etária. O processo de avaliação é um processo contínuo, que tem que acontecer sistematicamente.

Na terceira dimensão, designada por participação na escola e relação com a comunidade educativa, nomeadamente no que diz respeito ao indicador “envolvimento que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 8), que se realizou durante a PESEPE I e II com o projeto do envolvimento da família (cf. anexo 9).

Os contextos escola e família são fundamentais para as aprendizagens e crescimento das crianças. Desta forma, contribuem para o desenvolvimento e percurso destas. Por isso, ter projetos que envolvam a família é uma mais-valia, pois esta tem a função da primeira educação da criança, ou seja, esta educa e o jardim de infância

completa a educação adquirida em casa. Para fundamentar o que foi referido anteriormente, as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) defendem que a criança:

aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e de cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem (p. 9).

O educador deve ter em conta sempre os contextos familiares, ou seja, a diversidade das tipologias familiares. Para Talaia (1999, citado por Magalhães, 2007), os pais podem ser vistos como: “pais como clientes vulneráveis”, que são pais que precisam de ajuda; “pais como pacientes”, vistos como necessitados; “pais como responsáveis da condição do filho”, que são os pais com sentimento de culpa pelo comportamento das crianças ou mesmo pelos casos em que as mesmas são portadoras de deficiência; “pais como menos inteligentes”, sendo que, por vezes, os educadores nem querem saber das ideias destes pais; “pais como adversários”, em que a experiência negativa com pais influencia o educador a generalizar a situação, levando-o a não ser otimista e a rejeitar, tanto quanto possível, a relação com a família.

No âmbito da EPE, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 2016, p. 28).

Na quarta dimensão, denominada por desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, com o indicador de “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, no nosso caso, tivemos o apoio da educadora que sempre apoiou e ajudou. No fim de cada semana de estágio, reuníamos para refletirmos sobre o que corria bem e menos bem, para que pudesse melhorar no futuro.

Na última dimensão mencionada anteriormente, “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, é fundamental o docente ir-se cultivando e atualizando, de modo a estar sempre atualizado e, com o que vai aprendendo, proporcionar novas aprendizagens aos alunos. Por isso, são essenciais as formações que os docentes frequentam.

Ao longo do ano letivo 2016/ 2017, participámos em algumas palestras que consideramos interessantes e que vão ajudar no futuro, como docente. Essas palestras foram proporcionadas pela ESEV, sendo as seguintes: “Os primeiros passos lá foram” com Gabriela Bento, Helen Bilton e Gisela Dias, sobre a importância dos espaços exteriores na educação pré-escolar; “Aprender em Comunidade” com José Pacheco sobre a Escola da Ponte; “Olhares sobre a Educação IV” e “IV Ciclo de Conferências em Jogo e Motricidade na Infância”, entre outras.

Com estas palestras, aprendemos muito e, no futuro, cada vez que houver outras oportunidades, iremos participar. Constituem uma mais-valia, sendo fundamentais para a profissão, para que possa, deste modo, melhorar as práticas de ensino.

## **2. Considerações finais sobre as práticas em 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação-Pré-Escolar**

---

A PES tem um papel fundamental para os futuros professores do 1.º CEB e educadores de infância, pois permite-lhes um maior contacto com o contexto real, assim como todas as UC de IPP realizadas na licenciatura, tendo contribuído para a nossa formação.

É essencial que o futuro educador e mesmo o atual saiba que tem uma enorme responsabilidade em proporcionar/construir aprendizagens com as crianças. O educador tem de ir ao encontro das necessidades destas, para que todos aprendam, independentemente do ritmo de cada uma. O mais importante para o educador é que as crianças sejam felizes e aprendam, independentemente do seu ritmo.

O profissional da educação tem um grande desafio, que é, segundo Haigh (2010), termos de transformar a atitude mental de “não consigo” em “consigo”. É um dos maiores desafios que um professor enfrenta.

O educador de infância tem que ter noção do seu papel e funções, tem de ser dinâmico e proporcionar às crianças diversificadas atividades, com o objetivo de proporcionar a todos novas aprendizagens, independentemente do ritmo de aprendizagem. O educador tem de ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Este estágio permitiu-nos ter um maior contacto com os documentos oficiais, tais como as OCEPPE (2016), que foram essenciais para a elaboração das planificações. É de salientar a relação que desenvolvemos com as professoras, educadora cooperante e as crianças. Foi uma relação de grande empatia, amizade, espírito de ajuda e de superação, o que foi fulcral para a nossa formação enquanto futura profissional da

educação. Sem dúvida que na educadora cooperante vi um exemplo a seguir, tendo aprendido, evoluído e crescido tanto a nível profissional como pessoal. Só mesmo no contexto local, neste caso na escola, é que temos a perceção da realidade.

As reflexões que fazíamos com a educadora no fim de cada semana de estágio foram essenciais. Por vezes, eram críticas, mas críticas construtivas, que nos faziam crescer e melhorar sempre. Um bom profissional da educação deve sempre refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e formação continua.

Em suma, com o fim deste percurso, terminamos com a consciência que demos sempre o melhor, que nos esforçamos ao máximo, para que as crianças aprendessem e fossem felizes, e com a certeza de que adquirimos competências profissionais que vão ser uma mais-valia para o futuro. Também aprendemos a controlar a ansiedade e as emoções, decorrentes das situações de educativas que envolviam maior stress.

Este estágio só veio reforçar o que sempre dissemos e defendemos, que “as crianças são o melhor do mundo”.

**Parte II - Trabalho de Investigação**

---

## Introdução

---

Nos dias de hoje, o tema Educação Inclusiva e a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) são muito discutidas, não sendo um tema novo, no entanto as práticas de ensino estão num processo de mudança de modo a potenciar a inclusão e o exercício pleno dos direitos das crianças.

Merriam (1988, citado por Carmo & Ferreira, 1997) apresenta as etapas do processo investigativo. Em primeiro lugar, o investigador precisa definir o problema que pretende investigar, que normalmente resulta de alguma experiência ou situação que foram vividas ou presenciadas. Por conseguinte, é formulada a questão, tendo em conta que esta não deverá ser demasiado específica no que diz respeito aos processos.

A pesquisa científica inicia-se com a escolha de um problema, de modo que a investigação realizada possa dar respostas a essa questão ou questões, assim sendo, definiu-se a seguinte questão de investigação: *Quais as estratégias e medidas educativas a adotar em contexto pré-escolar de modo a potenciar a inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?*

Tendo em conta a questão de investigação mencionada anteriormente definiram-se os seguintes objetivos: *i)* compreender como funciona o ensino estruturado no jardim-de-infância; *ii)* perceber quais as estratégias educativas e atividades que o educador proporciona para as crianças com PEA; *iii)* analisar a participação das crianças com PEA nas atividades curriculares; *iv)* perceber o nível de inclusão de crianças com esta problemática no contexto escolar.

O presente trabalho de investigação encontra-se organizado em duas partes, a primeira diz respeito ao enquadramento teórico, no qual abordámos a Educação Especial e inclusiva, a contextualização da PEA, a dimensionalidade da intervenção na PEA e a ação do educador com crianças com PEA; a segunda parte, relativa à componente empírica, incluímos subpontos, a saber: a justificação da temática, a questão de investigação e definição de objetivos, a metodologia utilizada, a apresentação dos dados e, finalmente, a discussão de dados e conclusões.

## 1. Educação Especial e Inclusão no contexto nacional

---

### 1.1. Enquadramento histórico da Educação Especial e Necessidades Educativas

Antigamente, uma pessoa com incapacidade/deficiência era vista como alguém inferior e inútil, sendo um assunto tabu. Desta forma, a sociedade excluía as pessoas com problemas e muitas famílias escondiam e matavam as crianças ou adultos com dificuldades. Assim, “as pessoas com deficiência eram conotadas como seres de nível inferior e privadas dos seus direitos dos seus direitos civis básicos” (Felizardo, 2012, p. 2).

Na Idade Média, surgiram por toda a Europa os primeiros asilos e hospícios para colocarem estas pessoas. “As pessoas com deficiência eram entendidas como seres sem alma, noção de punição e vingança de Deus, percecionadas como possuídas por criaturas demoníacas” (Felizardo, 2012, p. 3).

Na época do Renascimento, começaram a aparecer as primeiras iniciativas de apoio à Educação Especial, sendo que no início estavam relacionadas com os problemas sensoriais e mais tarde aos problemas intelectuais. O período da institucionalização especializada para as pessoas com incapacidade/ deficiência surgiu nos finais do século XVIII e início do século XIX. Nesta altura, a atitude da sociedade perante estas pessoas passou a ser mais positiva, de responsabilidade e de cuidado. Para a mudança destas mentalidades contribuiu muito o modelo médico que era “baseado em classificações categoriais e em critérios médicos, assente em terminologia e conceitos associados à deficiência” (Felizardo, 2012, p.3). Esse modelo apelava às pessoas para cuidarem destas pessoas com deficiência e veio esclarecer algumas ideias erradas que a sociedade tinha.

Nos dias de hoje, a sociedade pretende incluir todas as pessoas com incapacidade/deficiência, promovendo assim uma sociedade de valores e de igualdades de direitos. A integração e a inclusão constituem dois dos princípios que orientam a ação educativa direcionada para alunos com necessidades educativas. O primeiro princípio surgiu nos anos 60/70, assim como o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este conceito vem responder ao princípio da democratização das sociedades, apostando assim na integração e proporcionando uma igualdade de direitos entre todos (Declaração de Salamanca, Unesco, 1994).

Em Portugal, estes conceitos mudaram o domínio político, legislativo e na organização das práticas educativas, bem como na formação inicial, contínua e especializada de professores. Com estas mudanças, associadas a medidas legislativas promotoras da integração das NEE, verificaram-se profundas mudanças no sistema educativo. Nesta sequência, sublinhamos os contributos dos dispositivos legais que foram surgindo no contexto nacional, a saber: a Lei Fundamental Portuguesa (artigos n.º 71.º, 73.º e 74.º); a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos n.º 2.º, 7.º, 17.º e 18.º); o Despacho n.º 178-A/ME/ 93, de 30 de junho; o Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro; o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Reportando-nos aos direitos dos apoios especializados de Educação Especial para crianças com NEE, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela lei n.º 21/2008, de 12 de maio do Ministério da Educação (onde se encontram todas as leis relacionadas com educação especial) vem dar um contributo decisivo, destinando-se a crianças/jovens com NEE de carácter permanente. Este normativo legal está organizado em seis capítulos, a saber: objetivos; enquadramento e princípios orientadores; procedimentos de referência e avaliação; programa educativo individual e plano individual de transição; medidas educativas, modalidades específicas de educação e disposições finais. O grande objetivo é promover uma escola democrática, inclusiva, na qual todos os alunos obtenham sucesso educativo e tenham as mesmas oportunidades. Deste modo, pretende-se que seja uma escola que dê resposta às diversidades e necessidades de todos os alunos.

O decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro destina-se a todos os alunos com NEE de carácter permanente, podendo usufruir da oferta de respostas educativas adequadas. Assim, no primeiro capítulo, artigo 4.º, designado por “Organização”, salienta-se que as escolas devem abranger nos projetos educativos adequações direcionadas para o processo de ensino e de aprendizagem, de modo a proporcionarem respostas às necessidades das crianças com NEE, pelo que se torna necessário que se criem parcerias, disponibilizem equipamento específicos bem como acessibilidades físicas e permitir que os alunos com NEE participem em todas as atividades.

A referência pode ser concretizada por iniciativa dos pais ou encarregados de educação; serviços de intervenção precoce; docentes; serviços da comunidade. Esta é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área de residência.

No artigo 6.º denominado por “processo de avaliação” deve se incitar o departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-

pedagógico, ter em conta a informação disponível e analisar, para se determinar o que é necessário avaliar e quem e como vai avaliar.

No que concerne ao capítulo III do artigo 8.º “Programa educativo individual (PEI) é o documento que visa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação e documenta as necessidades educativas especiais de cada aluno, tendo como base a observação e avaliação de sala de aula e informações adicionais disponibilizadas. O artigo 14.º “Plano individual de transição” evidencia que quando o aluno apresentar necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente e que não consiga alcançar as aprendizagens e competências definidas no currículo que a escola deve complementar o programa educativo individual com o presente programa, de modo a difundir a transição para a vida pós-escolar, bem como promover o exercício de uma atividade profissional com apropriada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

No capítulo IV, referente a medidas educativas, no artigo 16.º “*Adequação do processo de ensino e aprendizagem*” pretende promover a participação e aprendizagem dos alunos com NEE. O capítulo seguinte refere as diversas respostas educativas, ou “*Modalidades específicas de educação*”, sendo que no artigo 23.º “Educação bilingue de alunos surdos”, a educação para estes alunos deve ser realizada num ambiente bilingue onde se promova a Língua gestual portuguesa (LGP) e garantir que esta seja a primeira língua dos alunos surdos, também se deve proporcionar apoios na terapia da fala, pedagógico e fornecer equipamentos e materiais específicos de modo que estes tenham acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. No artigo 24.º, “*Educação de alunos cegos e com baixa visão*”, as escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão visa o ensino de braile, assim como a orientação de equipamentos informáticos e didáticos adaptados as suas necessidades. O artigo 25.º refere-se às “Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo”, as quais consistem em fornecer uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações desta problemática, devendo ter em conta o grau de severidade, o nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, o nível de ensino e a idade dos alunos. As unidades de ensino estruturado têm como objetivos: promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo em todas as atividades curriculares; promover a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades; simplifiquem os processos de

aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; providir às adequações curriculares necessárias; estruturar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Em síntese, com este normativo legal pretende-se promover uma educação inclusiva e uma igualdade educativa. Este decreto-lei definiu os apoios às crianças com NEE, nomeadamente *i)* apoio pedagógico personalizado; *ii)* adequações curriculares individuais no processo de matrícula e no processo de avaliação; *iii)* currículo específico individual; *iv)* tecnologias de apoio. Com essas medidas, facilitam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ao abrigo dos serviços da educação especial. No entanto no contexto real, infelizmente, os apoios previstos nem sempre se verificam, ou só são prestados a crianças e jovens com problemas graves e de carácter permanente.

No decurso do nosso estágio verificou-se uma mudança legislativa na área da inclusão, tendo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro sido substituído pelo atual Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, referente à Educação Inclusiva. Este normativo é composto por seis capítulos, sendo que o capítulo II contempla as medidas educativas previstas. O artigo 8.º refere-se às *Medidas Universais*, abrangendo respostas educativas para todos os alunos, com o intuito de potenciar a participação e melhoria das aprendizagens; consideram-se medidas universais: a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos”. O artigo 9.º faz referencia às *Medidas Seletivas*, propondo-se retificar as necessidades de suporte à aprendizagem não colmatadas pela aplicação de medidas universais. Estas medidas são as seguintes: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação/reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. O artigo 10.º refere-se às *Medidas Adicionais*, pretendendo-se contornar dificuldades acentuadas e persistentes em relação a comunicação, interação, cognição. Estas medidas são as seguintes: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Em relação ao artigo 12.º, referente à *Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva*, esta é composta por elementos permanentes: um docente que auxilia o diretor; um docente de educação especial; três membros do Centro Pedagógico que têm funções de coordenação pedagógica dos diferentes níveis de ensino e um psicólogo. Também se enquadram elementos variáveis, a saber: o docente titular de

grupo/ turma; o diretor de turma; outros docentes do aluno; técnicos do Centro de recursos para a inclusão (CRI); outros técnicos que intervêm com o aluno. É de salientar que o diretor tem o papel de escolher os elementos permanentes, o coordenador e o local de funcionamento. O coordenador da equipa permanente deve: identificar os elementos variáveis; convocar as reuniões; dirigir os trabalhos; adotar os procedimentos necessários para assegurar a participação dos pais ou encarregados de educação das crianças.

Neste contexto, o Processo de identificação da necessidade de medidas, artigo 20.º, deve ocorrer o mais precoce possível e realiza-se por iniciativa dos intervenientes no processo educativo do aluno (pais ou encarregados de educação; serviços de intervenção precoce; docentes; técnicos ou serviços que intervêm com a criança; aluno).

Entre os documentos fundamentais no suporte aos alunos com dificuldades específicas, o *Relatório técnico-pedagógico*, no artigo 21.º, é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Este abrange a identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens; as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar; o modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados; os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual; a articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão. Assim que se verifiquem propostas de adaptações curriculares importantes o relatório técnico-pedagógico é acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante.

O *Programa Educativo Individual* (PEI), no artigo 24.º, é constituído pela identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, assim como a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação. O PEI deve contemplar os seguintes elementos: o total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino; os produtos de apoio, se necessários para o acesso e participação no currículo; estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino. O artigo 25.º, relativo ao *Plano individual de transição*, refere que o PEI deve ser complementado por um Plano Individual de Transição (PIT) de modo a promover a mudança para a vida pós-escolar e, sempre que

possível, para o exercício de uma atividade profissional. O PEI tem início com três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

A Certificação, patente no artigo 30.º, refere que no final do percurso escolar, todos os alunos detêm direito ao enunciação de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações

Numa análise comparativa do presente Decreto-Lei 54/2018 com o anterior normativo, percebemos que o atual tem como um dos principais objetivos a criação e desenvolvimento de uma educação/escola inclusiva, assim como a designação das Necessidades de Saúde Especiais (NSE), que veio substituir o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Segundo Brennan (1988, citado por Correia, 2003, p. 44), “Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”. É essencial que o currículo responda sempre às necessidades de cada aluno, para que todos se sintam integrados.

Para Correia (2003, p. 45), “Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”.

O conceito NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, de saúde, intelectuais, emocionais, com dificuldades de aprendizagem específica através de fatores de processamento, de informação, originários de fatores orgânicos ou ambientais.

As Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem ser físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem específicas. Ainda dentro das NEE, pode-se dividir em dois grupos: as significativas e as ligeiras. As primeiras correspondem às adaptações generalizados do currículo e às características dos alunos, estas adaptações mantêm-se durante todo ou quase todo o percurso escolar do aluno. O segundo ponto destina-se a modificações parciais do currículo escolar correspondendo às características de cada aluno.

A Educação Especial para Correia, (2003) é um conjunto de recursos e serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, clínico e social, destinados a responder às necessidades do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Estes serviços devem efetuar-se na sala de aula regular e devem ter como propósito prevenir e colmatar as dificuldades do aluno, e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que possa usufruir uma educação ajustada às suas potencialidades e necessidades específicas.

Os objetivos educacionais para os alunos com dificuldades desenvolvimentais devem ser os mesmos que os que são direcionados a outras crianças, ou seja, melhorar a sua cognição e capacidade de resolução de problemas de aprendizagens.

Em suma, para se chegar ao conceito de inclusão, que nos dias de hoje é tão familiar para todos nós, teve que se passar por um período de evolução das atitudes à diferença. Inicialmente, a atitude que a sociedade tinha era de exclusão, em que rejeitava e abandonava pessoas portadoras de deficiência. Posteriormente, aconteceu a atitude de segregação, em que se optou por institucionalizar e utilizar práticas educativas especiais. Como já havia mais aceitação e tinha ocorrido esta evolução de mentalidades, surgiu a integração, onde se reconhece os direitos sociais de pessoas portadoras de deficiência bem como se começou a utilizar práticas educativas integradoras e o acesso à escola de ensino regular. Após estas mudanças de atitudes, surge a de inclusão e com esta surge também a declaração e implementação dos direitos para estas pessoas, assim como a sua participação no contexto escolar e social, formando assim a escola de hoje, que se pretende que seja inclusiva, criando a educação e a sociedade inclusiva (Felizardo, 2016).

## **1.2. Educação Inclusiva**

A inclusão que surgiu na década de 80, que mais tarde surgiu enunciada na Declaração de Salamanca, em junho de 1994, sobre os princípios, a política e as práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, criada no âmbito da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, este conceito (inclusão) começa a ser trabalhado nos primeiros anos de idade, ou seja, temos que integrar, incluir e acompanhar crianças com deficiência/incapacidade nas escolas, proporcionando diversas atividades para que todas as crianças participem e, assim, respondendo às necessidades de cada criança.

Segundo Bailey (1995, citado por Correia, 2003, p. 146), “a inclusão como um valor

apoia o direito de todas as crianças, independentemente das suas capacidades, a partir ativamente nos contextos naturais das suas comunidades”. Neste sentido, um contexto natural é aquele no qual a criança passa o seu tempo, sendo que não se limitam à casa e família, mas incluem os grupos de amigos, escolas e programas da comunidade. A inclusão parte da ideia e bem que a escola é de todos e para todos, e assim sendo deve corresponder às necessidades de todas as crianças. Desta forma, Correia (2003) defende que só devia existir uma educação, ou seja, não devia existir educação especial, porque essa devia fazer parte da educação.

Quanto mais cedo se começar a trabalhar o conceito de inclusão, melhor para as crianças e a sociedade futura. Deste modo, a inclusão de crianças em idade pré-escolar promove a consciencialização. Os educadores têm um papel crucial no que diz respeito à inserção física, académica e social dos alunos com NEE, também têm a função de sensibilizar as crianças sobre o conceito de NEE. Esta promoção por parte do educador vai promover uma escola melhor, com igualdade de direitos, desenvolverá atitudes positivas, de amizade, bem como valores morais e éticos.

Segundo Correia (1997, Booth & Ainscow, 1998, citado por Correia, 2003, p. 95), “o movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da escola e da classe regular de forma a provocar mudanças substantivas nos ambientes educacionais de todos os alunos, particularmente daqueles que apresentam NEE”.

Os investigadores do ECR II (2002, citado por Correia, 2003) definiram a inclusão na educação em pré-escolar em oito pontos fulcrais, a saber:

- Inclusão significa que todas as crianças têm o direito de pertencer e participar numa sociedade diferenciada, abrangendo não só a escola mas também as comunidades onde vivem e as suas famílias;
- A diversidade de opiniões tem origem nas experiências que resultam de vivências em níveis diferentes do sistema ecológico;
- As crenças acerca da educação que os agentes educativos têm influenciam a forma como as práticas inclusivas são planeadas e implementadas;
- Os programas educativos devem obedecer à filosofia inclusiva, sendo que os princípios de inclusão devem ser operacionalizados em planificações e apoios eficazes;
- As dinâmicas colaborativas são a chave para a eficácia dos programas inclusivos, assentando na cooperação entre os diferentes agentes educativos;
- A individualização do ensino é importante para a inclusão, porquanto as necessidades das crianças requerem respostas específicas e estratégias diferenciadas integradas nas atividades e rotinas de sala de aula;

- Para que os ambientes inclusivos sejam mais eficazes, para além da formação, são necessários apoios adequados, designadamente recursos humanos e materiais;

- A inclusão pode beneficiar as crianças com e sem dificuldades desenvolvimentais.

Os pontos anteriormente explanados resumem alguns princípios essenciais que se devem ter em conta quando se vão implementar programas inclusivos de qualidade. Assim, a inclusão não deve ser praticada só na escola mas também nos contextos naturais da comunidade, ou seja, onde a criança e a sua família vivem e onde decorrem as suas rotinas de vida.

## **2. Contextualização da Perturbação do Espectro do Autismo**

---

As primeiras ideias relacionadas com o autismo remetem-nos para Leo Kanner, em 1943 (citado por Ferreira, 2011), um psiquiatra que durante algumas consultas verificou comportamentos diferentes de outras crianças, contudo idênticas em onze crianças que este observou. Kanner percebeu que estas crianças (oito rapazes e três raparigas) tinham comportamentos semelhantes entre eles, podendo estes comportamentos indicar algum tipo de distúrbio. Para o autor, o que o cativava era a frequência de comportamentos estereotipados e ritualistas, as dificuldades, em grau variado, no desenvolvimento da linguagem e também o contacto social limitado.

Inicialmente, Kanner (citado por Ferreira, 2011) afirmava que as crianças com esta perturbação apresentavam níveis normais no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual. Contudo, mais tarde verificou-se que tal não era verdade. Kanner salientou três características fundamentais: a inabilidade manifestada por estas crianças no relacionamento vulgar com as pessoas e situações, designando assim por “*solidão autista*”; a dificuldade na comunicação e a ansiedade obsessiva pela manutenção do mesmo estado de coisa, dando o nome de “*sameness*”.

Apesar de se começar a falar em autismo em 1943, passaram-se muitos anos sem que estudos fossem feitos sobre este tema. Baron-Cohen (1990, citado por Sousa & Santos, s.d.) apresenta uma possível razão para o sucedido, nomeadamente o facto de Kanner afirmar que a causa para esta alteração de comportamento era simplesmente emocional, sendo que foi imediatamente aceite pelos psicanalíticos. Primitivamente, fazia-se referência ao “autismo infantil precoce”, essa designação foi substituída por perturbação autista, de modo a corresponder à descrição de todos os indivíduos, independentemente da idade ou condição psicológica.

## 2.1. Conceptualização

O conceito de autismo foi sofrendo alterações ao longo do tempo, muitos foram os autores que definiram este mesmo termo. Seguidamente, serão apresentados alguns autores que definiram o conceito de autismo.

Antes de 1943, o termo autismo já tinha sido definido e foram apresentadas algumas ideias, nomeadamente em 1908. Eugen Bleuler (1908, citado por Barros & Mari, 2010) psiquiatra suíço, utilizou a palavra autismo associado a pessoas que apresentavam sintomas de esquizofrenia.

Segundo Pereira (2005), o termo autismo tem origem grega, em que “*autos*” significa o “próprio”, mas o sufixo “*ismo*” remete para uma ideia de orientação ou estado, portanto, o substantivo autismo indica, “*latu sensu*”, uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio. Nos dias de hoje, o autismo revela-se, a nível social e individual, devido a falta afetiva e ao jogo imaginativo.

Rutter (1972, citado por Pereira, 2005 p. 15) classifica o autismo como uma das perturbações contínuas e gerais, denominadas de “perturbações globais (perversivas) do desenvolvimento”. O autismo caracteriza-se pela existência de disfunções sociais, perturbações na comunicação e no jogo imaginativo, tal como por interesses e atividades restritas e repetitivas. O autismo, para ser considerado em termos de diagnóstico, tem de ter presentes estas manifestações, desde o nascimento até aproximadamente aos trinta e seis meses.

Segundo Melo (2005), o autismo é uma síndrome que apresenta determinadas alterações desde muito cedo, sendo estas alterações a nível da comunicação, interação social e no uso da imaginação. Em 1979, Lorna Wing e Judith Gould chamam a estes três desvios “Tríade”. Assim, “a Tríade é um padrão de comportamento restrito e repetitivo”, sendo que as condições de inteligência podem variar.

Segundo Jordan (2000, p. 11), o termo “autismo” é usado para referir o “espectro das disfunções com o autismo”. Engloba, em termos médicos, uma série de diferentes categorias de diagnósticos. O objetivo é chegar à definição de um modelo educativo para o autismo, a partir do qual seja possível deduzir as necessidades educativas específicas de cada criança.

Em 1944, Hans Asperger (1944 citado, por Barros & Mari, 2010), psiquiatra e pesquisador austríaco, escreveu um artigo designado por “A psicopatologia autista na infância”, em que chamava as crianças que estudou de pequenos professores, devido

à habilidade de descrever sobre um tema de maneira detalhada. Foi um dos pioneiros no estudo do autismo, sendo que a síndrome de Asperger deve o seu nome a ele. Nasceu na Áustria, no dia 18 de fevereiro de 1906, e morreu a 21 de outubro de 1980. Formou-se em Medicina em 1931, especializando-se em Pediatria, assumindo “a direção da estação ludo-pedagógica na clínica infantil da universidade em Viena, em 1932”. A síndrome de Asperger foi reconhecida em 1994, na publicação do “Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Desordens Mentais

Segundo Cumine, Leach e Stevenson (1998), Asperger constatou semelhanças no comportamento de alguns jovens e escreveu um artigo, intitulado “Psicopatias Autistas na Infância”, onde descrevia as grandes dificuldades que estes jovens tinham no seu quotidiano e o impacto que estes tinham na vida dos pais. Neste artigo, referiu aspetos positivos que estes detêm, como capacidades para atividades especiais e um pensamento independente, sendo a incidência com maior frequência em jovens do sexo masculino.

Segundo Marques (2000, citado por Ferreira (2011), a palavra autismo tem origem grega, sendo que *autos* significa “eu” e o termo *ismo* indica um estado de espírito em que a pessoa se encontra envolvida em si mesma. Assim, podemos afirmar que autismo indica uma condição de alguém que aparenta estar absorvido em si mesmo.

Ferreira (2011) afirma que o termo autismo surgiu em 1975 pela primeira vez na Classificação Internacional de Doenças (na 9.ª revisão), tendo sido classificado como uma psicose infantil.

Cumine, Leach e Stevenson (1998) consideram que Lorna Wing e outros investigadores compararam as teorias de Asperger e Kanner e “verificaram a existência de semelhanças significativas entre as crianças descritas por ambos”.

O criador desta problemática, Asperger, afirma que os indivíduos com síndrome de Asperger têm um nível intelectual dentro dos parâmetros considerados “normais” e são caracterizados como “muito verbais”, por terem desenvolvido uma boa linguagem gramatical durante a infância. As dificuldades das duas problemáticas, autismo e síndrome de Asperger, são as mesmas.

## **2.2. Diagnóstico e etiologia**

Para tratar uma perturbação, é preciso que exista uma classificação para que se possa compreender melhor e encaminhar para a intervenção mais adequada. Deste modo, foi criada a “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e

Saúde”, CIF, sendo conhecida por Classificação Internacional de Funcionalidade, aprovada em 2001, para ser usada pelos Estados-membros, juntamente com o quadro de referência da Organização Mundial de Saúde (OMS) no âmbito da saúde e incapacidade.

Todas as doenças/perturbações são classificadas, no entanto, deve-se ter em conta que as pessoas são todas diferentes. Deste modo, pessoas com a mesma doença ou perturbação têm características próprias. Pereira (1996) alude que esta individualidade coloca grandes problemas ao nível do sistema de classificação. Atualmente, é possível identificar três grandes sistemas de classificação: Sistemas de Classificação Estatístico; Sistemas de Classificação Médica; Sistemas de Classificação Comportamental.

Segundo Pereira (1996), nos “Sistemas de Classificação Estatístico” são utilizados distintos métodos. Estes ficaram conhecidos devido à experiência empírica com as pessoas, nomeadamente pais e professores de crianças com esta problemática. Este sistema é fácil de utilizar, recorrendo a “cheklists”, que significa listas comportamentais. O segundo sistema, “Sistema de Classificação Médica”, usa metodologias tendo em consideração a existência de um problema orgânico subentendido, como, por exemplo, lesões cerebrais ou anomalias genéticas. O terceiro sistema, “Sistema de Classificação Comportamental”, dá grande realce às respostas e comportamentos, sendo avaliados alguns parâmetros, tais como: frequência, duração e intensidade.

O autismo, como já foi referido anteriormente, é uma perturbação do desenvolvimento que interfere na maneira como uma criança vê o mundo, tendo que ser mais estimulada que as outras crianças, assim como a sua dificuldade em se socializar com as outras crianças.

Com observações sistemáticas às crianças e aos seus comportamentos, tais como dificuldade na comunicação, em se relacionar com os colegas e ter atividades repetitivas e estereotipadas, podemos perceber se existe alguns sinais e sintomas que nos remetam para esta problemática.

Para nos ajudar a perceber melhor esta problemática, existem referenciais atuais utilizados na classificação da Perturbação do Espectro do Autismo, entre os quais, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5.<sup>a</sup> edição - (DSM-5), que veio substituir sistemas anteriores (DSM-III, DSM-IV, DSM-IV TR) que designavam esta problemática por “Perturbações Globais (ou Pervasivas) do Desenvolvimento”.

No âmbito do DSM-5 (APA, 2013) o conceito de “Perturbações Globais (ou Pervasivas) do Desenvolvimento”, como era denominado, por “Perturbação do Espectro do Autismo”.

Assim, são enumerados no DSM-5 (APA, 2013) critérios de diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo: *i)* défices que persistem ao nível da comunicação e da interação social em diversos contextos (tais como: problemas na mutualidade social-emocional; défices na comunicação não verbal utilizada na interação social; défice no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações); *ii)* padrões restritos e repetitivos relacionados com o comportamento, interesse ou atividades.

Assim, um dos sintomas está relacionado com problemas na mutualidade social-emocional, podendo mudar na abordagem; verifica-se uma fraca partilha de interesses, emoções ou afetos, bem como uma falha ao iniciar ou responder a interações sociais. No que concerne aos défices na comunicação não verbal utilizadas na interação social pode se verificar a reduzida integração da comunicação verbal e não verbal, a irregularidade no contacto visual e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos a inexistência de expressões faciais e comunicação não verbal. Em relação ao défice no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações pode se utilizar a adequação aos diversificados contextos; dificuldades em interagir com os pares e em partilhar jogos imaginativos; a ausência de interesse em pares.

No que diz respeito aos padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses ou atividades, manifestados em pelo menos dois dos seguintes sinais: movimentos motores repetitivos ou estereotipados, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereotipias motoras simples; alinhar e balançar brinquedos e objetos; ecolalia; frases idiossincráticas); resistência a alterações, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados ou comportamento não verbal (por exemplo, dificuldade extrema em pequenas mudanças; dificuldades com transições; padrões rígidos de pensamentos; hábitos de cumprimento; necessidade de usar o mesmo caminho ou comer comida todos os dias); reduzidos interesses e fixos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, grande afeto ou preocupação com objetos incomuns; interesse excessivamente circunscrito ou perseverante); hiper ou hiporeatividade a estímulos sensoriais ou interessem invulgar em aspetos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença, aparentemente, à dor/temperatura; resposta hostil a determinados sons ou texturas; cheiro e toque excessivo de objetos; fascínio por luzes e movimento).

Os sintomas devem incidir no período de desenvolvimento precoce (contudo, podem não se manifestar na sua totalidade até que as exigências sociais ultrapassem

as capacidades limitadas ou possam ser disfarçadas por estratégias adotadas na vida adulta). Além disso, provocam prejuízo significativo nas áreas sociais, ocupacionais ou até mesmo noutras áreas importantes do funcionamento atual.

Estas perturbações não são explicadas de melhor forma pela deficiência intelectual (transtorno intelectual do desenvolvimento) ou atraso global do desenvolvimento. A deficiência intelectual e a Perturbação do Espectro do Autismo podem ocorrer; no diagnóstico do espectro do autismo e deficiência intelectual, a comunicação social tem de ser inferior ao esperado ao seu nível de desenvolvimento.

A Perturbação do Espectro do Autismo possui níveis de gravidade, sendo que a tabela 4 apresenta os níveis de severidade e a respetiva comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos.

Tabela 4

*Crítérios DSM-5 para o diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo*

<i>Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro do Autismo</i>		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 3 Exigindo Apoio muito substancial	Défices graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade comportamental, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem acentuatadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 Exigindo apoio substancial	Défices 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 de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não-verbal acentuatadamente estranha.	Inflexibilidade comportamental, 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 e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 Exigindo apoio.	Na ausência de apoio, défice 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 parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planeamento são obstáculos à independência.

Fonte: Filipe, C.N (2015). Crescer e viver diferente (p.52).Lisboa:Verso de Kapa

Um outro sistema de classificação é o ICD-10 (Classificação Internacional de Doenças, décima revisão). Pereira (2005) apresenta o ICD-10 e os respetivos critérios de diagnóstico para o distúrbio autista, a saber: anomalia qualitativa da interação social

recíproca; problemas qualitativos de comunicação; comportamentos, interesses e atividades repetidas, restritivas e estereotipadas.

No primeiro critério, anomalia qualitativa da interação social recíproca, pode manifestar-se pelo menos dois sintomas dos apresentados: na interação social, há incapacidade de usar o olhar, a expressão facial e gestual de forma adequada; demonstra incapacidade de se relacionar com o outro quando implica a partilha mútua de interesses, atividades e emoções; esporadicamente, procura conforto e afeto no outro, em casos de ansiedade, desconforto ou sofrimento; não há procura de partilha de alegrias, interesses ou sucesso; Inexistência de reciprocidade a nível social e emocional, presente em respostas perturbadas ou anormais devido às emoções dos outros, ou ausência de modulação de comportamento, consoante o contexto.

No que concerne ao segundo critério, problemas qualitativos de comunicação, manifestados em pelo menos num dos sintomas que se seguem: atraso ou inexistência da linguagem falada, não sendo acompanhada por uma tentativa de compensação por parte de comunicações alternativas (por exemplo, a comunicação gestual ou mímica); inexistência de jogos espontâneos do tipo “faz de conta” nem de jogos sociais imitativos; incapacidade de manter uma conversa e ausência de iniciativa da mesma; utilização de linguagem repetitiva e estereotipada, bem como a utilização idiossincrática das palavras e frases.

Em relação aos comportamentos, interesses e atividades repetidas, restritivas e estereotipadas manifestadas em pelo menos um dos quatro sintomas evidenciados, a saber: interesse doentio por um ou diversos centros de interesse estereotipados e limitados; criação de hábitos e rituais próprios e não funcionais; movimentos motores constantes e sistemáticos; inquietação persistente e não funcional com elementos isolados e elementos ou peças de um jogo.

Segundo o *Dicionário priberam*, etiologia significa “especialidade médica que estuda as causas das doenças” (2019). No que diz respeito à etiologia das PEA, surgiram diversas teorias que são controversas, visto que nos atuais conceitos engloba uma variedade de doenças com quadros clínicos diversos, tendo em comum a síndrome do autismo, configurando um quadro de elevada complexidade.

Diversos autores têm colaborado para a definição da PEA, no entanto, ainda existem muitas dúvidas quanto à sua etiologia. Acredita-se e, muitos estudos defendem que a PEA provém de uma desordem biológica, sendo caracterizada por sintomas com diferentes níveis de gravidade. Cavaco (2009) defende que existem teorias comportamentais que tentam explicar os sintomas e características das PEA apoiando-

se nos mecanismos psicológicos e cognitivos implícitos, já as teorias neurológicas e fisiológicas fornecem informação sobre uma possível base neurológica. Existe uma complementaridade entre estas teorias. Assim sendo, vai permitir uma identificação mais clara e funcional da explicação e definição etiológica.

O DSM-5 (APA, 2013) considera que a Perturbação do Espectro do Autismo está relacionada com uma condição médica, genética, de fator ambiental ou pertencente ao transtorno do neurodesenvolvimento mental ou comportamental. Para Lima e Levy (2012, p. 13), as “Perturbações do Espectro do Autismo são consideradas como uma alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética, sendo atualmente uma das patologias complexas mais hereditáveis”.

Importa referir que hereditariedade, segundo o *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*, significa “processo de transmissão de caracteres genéticos às gerações seguintes segundo determinadas leis” (p. 405).

Lima e Levy (2012), tendo como base várias investigações dos últimos anos, afirmam que o foco se encontra na identificação de fatores que influenciem o desenvolvimento cerebral. Desta forma, podem assim alterar trajetórias neurobiológicas e neurodesenvolvimentais, determinando assim as PEA. A PEA apresenta uma hereditariedade poligénica complexa, isto é, existe uma base genética que é composta por um conjunto de genes, uns são patológicos, outros variantes do normal designado por polimorfismos, que são responsáveis pela suscetibilidade para a doença.

Vários estudos apresentam dados que demonstram que a PEA é mais elevada em irmãos com a mesma problemática, comparativamente à população geral. Os estudos familiares e em gémeos têm demonstrado que o risco para o autismo é largamente determinado por fatores genéticos (<90%) (Freitas, Ribeiro & Teles, 2013).

Segundo o DSM-5 (APA, 2013), as estimativas de hereditariedade para a PEA alteram de 37% até mais de 90%, tendo como base em taxas de concordância entre gémeos, sendo que atualmente 15% dos casos com PEA evidenciam estarem relacionados com a mutação genética, “com diferentes variações no número de cópias de novo ou mutações de novo em genes específicos associados ao transtorno em diferentes famílias”. Assim sendo, a PEA está associada a uma “mutação genética conhecida...O risco para os restantes casos parece ser poligénico, possivelmente com centenas de loci genéticos fazendo contribuições relativamente pequenas” (p. 57).

A prevalência da PEA altera, paralelamente a vários estudos, sendo a cerca de 20/10 000 e 60/10 000 crianças para todas as PEA. Em Portugal continental e nos Açores, a prevalência da PEA, em 2007, era cerca de 9,2/10 000 crianças no continente

e 15,6/10 000 nos Açores. Os indivíduos de género masculino têm mais probabilidades de terem PEA pois “apresentam um risco quatro vezes superior, comparativamente com os do género feminino” (p. 19). Este afetado com a presente problemática por norma fica mais implicado cognitivamente e menos afetado socialmente relativamente ao género masculino (Freitas, Ribeiro & Teles, 2013).

Importa referir que, segundo Lima e Levy (2012, p. 13), os “estudos moleculares associados ao autismo levaram ao aumento da prevalência estimada. Tal poderá ser devido à inclusão de doentes com um maior espectro de sintomatologia, mas também à melhoria das estratégias diagnósticas”.

Observando que existem diversas teorias e muitas delas controversas, iremos nos focar nas seguintes que a autora Cavaco (2009) defendeu: as teorias psicogenéticas e as teorias biológicas. As primeiras têm como base as teorias psicanalíticas, estas defendiam que a criança com PEA quando nascia era vista como uma criança normal, ou seja, sem patologia, mas com o contacto com a família e alguns fatores familiares desfavoráveis para o desenvolvimento desta contribuía para um quadro de PEA.

A teoria mencionada anteriormente nos dias de hoje é defendida por poucos autores, não tendo uma base sólida que sustente essa teoria. É de salientar que a PEA não escolhe etnias, culturas, famílias e géneros. Para Cavaco (2009, p. 139), “as PEA possuem uma causa biológica e são consequência orgânica. Embora, na maior parte dos casos, não exista uma causa fisiológica evidente, aceita-se que o défice cognitivo tem um papel crucial na génese do mesmo”.

### **3. Dimensionalidade de um programa de intervenção na Perturbação do Espectro do Autismo**

---

O programa de intervenção nas PEA teve maior impacto na década de 60 e 70. Quanto mais cedo se utilizar este programa de intervenção maior será o sucesso deste e do desenvolvimento da criança, sendo que “a maior parte do processo de crescimento e de desenvolvimento do cérebro ocorre durante os primeiros cinco a seis anos de vida” Siegel (2008, p. 259).

É importante que todas as áreas de desenvolvimento (cognição, linguagem, socialização, comunicação, comportamento, motricidade, autonomia, jogo e competências académicas, entre outras) sejam estimuladas pelo programa de intervenção, sendo que este se deve adaptar às necessidades específicas de cada criança. O programa deve permitir uma boa comunicação entre os intervenientes, para

saberem os conteúdos e a melhor forma de os abordarem com as crianças. O PEI deve ser geral e realista, tendo objetivos gerais e específicos que se possam concretizar, serem observados e é necessário fazer uma avaliação sistemática que permita fazer o levantamento de todas as áreas em défice da criança e a sua evolução (Lima, 2012).

Salienta-se que todas as crianças com autismo integradas no ensino regular (normal) devem ter o seu Programa Educativo Individual (PEI), de modo a ajudar nas suas necessidades específicas (Lima, 2012).

Os sinais da PEA podem ser verificados muito precocemente, e é fundamental que os pais, os educadores e médicos estejam atentos “aos primeiros sinais de alerta da presença de PEA. Após um primeiro diagnóstico é muito importante fazer uma avaliação das competências da criança para que se possa determinar o seu nível de funcionalidade” (Lima, 2012, p. 57).

As estratégias, técnicas de intervenção podem ser diferentes, mas devem ter como base as seguintes linhas de orientação, de acordo com AAP (2007, citado por Lima (2012, p. 41):

Iniciar intervenção o mais precoce possível, assim que existe uma suspeita de diagnóstico e não esperar para que o diagnóstico seja formalmente feito; Iniciar terapia intensiva com o mínimo de 25 horas por semana e 12 meses por ano através de um programa planeado com atividades específicas para trabalhar os objetivos identificados; Número reduzido de alunos por professor para permitir tempo suficiente de trabalho 1-1 e em pequeno grupo, para que se possam trabalhar e atingir os objetivos propostos; Inclusão dos membros da família através de treino parental; Promover oportunidades de interação com pares com um desenvolvimento normal de modo a conciliar os objetivos terapêuticos; Reavaliação do programa para efetuar reajustamentos necessários aos objetivos estabelecidos; Incorporar um bom grau de estrutura através de elementos como uma rotina previsível, horários visuais de trabalho, e limites físicos claros para minimizar as distrações; Implementação de estratégias para aplicar os conhecimentos adquiridos a novos ambientes e situações (generalização) e para manter um uso funcional destas novas competências; Estabelecer um programa de intervenção que trabalhe as seguintes áreas: comunicação funcional e espontânea, competências sociais (atenção conjunta, imitação, interação recíproca, autocontrolo), competências funcionais que preparem a criança para ter mais responsabilidade e mais autonomia, diminuição dos comportamentos disruptivos, recorrendo à avaliação comportamental; O programa deve ainda estimular a área da cognição e competências académicas como leitura e o cálculo.

Como foi referido anteriormente, existem os objetivos gerais e os específicos. Os primeiros referem-se às áreas a serem estimuladas, em função das necessidades de cada criança: interação social; comunicação; cognição; competências académicas; atenção/concentração; desenvolvimento psicológico; comportamento; autonomia; desenvolvimento motor; integração sensorial. Os objetivos específicos estão relacionados com as competências que se pretendem que as crianças desenvolvam Lima (2012).

### **3.1. Instrumentos de avaliação**

De acordo com Lima (2012), a avaliação das crianças com PEA é constituída por diversas fases, mas as principais são: avaliação informal, formal e o diagnóstico. A primeira avaliação, ou seja, a informal consiste na observação, observar as crianças em momentos de brincadeira, na interação com os pais e com o educador. A primeira observação/avaliação permite perceber como a criança interage com o ambiente, assim como com os objetos novos e com as outras crianças. Na interação com os pais, pretende-se perceber a comunicação que é feita entre ambos e compreender a capacidade que a criança tem em manter a atenção de ambos. Também surge a entrevista aos pais e cuidadores destas crianças, de modo a perceber quais as limitações comunicativas da criança, como refere as suas necessidades, como faz os pedidos, se responde ao que lhe pedem, se partilha os seus interesses e se conta o que vivenciou durante o dia.

A interação destas crianças com o educador é muito importante, para perceber se a criança esta bem integrada, cumpre com o que lhe é pedido em grupo, assim como se coloca no grupo e se interage. A criança também é avaliada na interação direta, que está relacionada como a criança utiliza os aspetos extralinguísticos que se resumem no contacto visual, nos gestos que as crianças fazem para comunicar, na postura corporal, na expressão facial, e nos aspetos paralinguísticos direcionados para a entoação, pausas, hesitações (medo de responder), velocidade e o ritmo (Lima, 2012).

Nesta fase inicial, tem-se como objetivo perceber quais são as dificuldades que as crianças têm em explorar e interagir com os colegas, objetos e ambientes em que estão inseridas. Segundo Lima, “as crianças têm dificuldades em explorar de forma ativa os novos ambientes, ficando centrados num único objeto ou recusando o contacto; têm dificuldades em estabelecer contacto visual” (p. 58).

A segunda fase está relacionada com a avaliação formal de crianças com PEA, que tem que seguir os requisitos específicos que são determinados pelos seguintes fatores: idade, a sua capacidade ou incapacidade de oralidade e o défice cognitivo. Para o diagnóstico ser mais claro, existem diversos instrumentos que podem ser utilizados em dois momentos específicos, tais como: testes de rastreio e testes de diagnóstico. O primeiro deve ser utilizado caso surja uma dúvida da parte de pediatras, familiares, educadores sobre uma possível PEA. Estas dúvidas podem surgir relacionadas com o comportamento da criança, a maneira como se socializa e comunica. O teste de rastreio específico é aconselhável fazer nas idades compreendidas entre os 18 e 24 meses. Após a criança ser avaliada e submetida ao teste de rastreio, é fulcral avaliar a família, a dinâmica e os recursos, bem como o ambiente em que a criança se encontra (Lima, 2012).

### **3.2. Estratégias de intervenção**

Depois da criança ser sinalizada, avaliada e posteriormente diagnosticada pelo médico com PEA, deve-se definir o programa de intervenção, este deve-se iniciar logo, sendo que quanto mais cedo se iniciar o processo de intervenção melhor e mais eficaz será.

Segundo a AAP (2007, citado por Lima (2012, p. 75), “a criança com PEA deve ter um mínimo de 25 horas de intervenção por semana durante 12 meses por ano”. Em seguimento da afirmação apresentada, podemos depreender que é importante que o número de horas seja cumprido e pensado/estruturado consoante as dificuldades mais sentidas de cada criança, assim como em conformidade com o nível de autismo existente. É preciso ter atenção às características de cada criança, ou seja, se tem existência ou inexistência de défice cognitivo, ausência ou presença da linguagem e das alterações comportamentais.

O programa de intervenção deve ser intensivo, integrador e vasto a várias áreas de desenvolvimento, de modo a que participem vários técnicos de várias áreas/especialidades. No contexto escolar e terapêutico, o apoio às crianças com PEA deverá ser individualizado, para que se possa dar mais atenção e apoio, de modo a promover novos conhecimentos e criar condições de aprendizagem. É fundamental que estas crianças tenham tempo de integração com o seu grupo, este tempo não se deve restringir só ao recreio mas também à sala de aula, onde as crianças se podem ajudar umas às outras, e as crianças com PEA podem evidenciar o que aprenderam e

aprendem nas terapias. Deve-se ter uma conversa prévia com o grupo sobre as crianças com PEA, para que o grupo esteja receptivo e possa ajudar e motivar os colegas (Lima, 2012).

As primeiras sessões para as crianças com PEA consistem em observação das crianças, para perceber as suas dificuldades. Posto esta observação, é realizada um plano em conjunto com os técnicos, onde são traçados os objetivos que pretendem cumprir. Posteriormente, as sessões devem ser individuais e num ambiente organizado, devem ser rotineiras, e as tarefas de atividades devem ter uma sequência, para que as crianças consigam perceber o que vai acontecer. Estas crianças precisam de ter “horários de trabalho e sistemas (código de trabalho), rotinas semanais, assim como suporte visual necessário e adequado ao nível de linguagem e comunicação da criança” (Lima, 2012, p. 76).

Os materiais utilizados devem corresponder às necessidades das crianças com PEA, por vezes têm que se construir materiais para trabalhar a área com mais dificuldade da criança e assim cumprir os objetivos traçados inicialmente. Nas sessões individuais, é importante que o técnico tenha todos os materiais necessários preparados para que não tenha de se levantar, pode distrair as crianças com o movimento. Um fator que influencia a aprendizagem é o espaço. Desta forma, é importante que este seja recriado e adaptado consoante o nível cognitivo e de comunicação de cada criança com PEA, o espaço deve ser apelativo para que a criança consiga permanecer nele e aprender. É fundamental a adoção de estratégias que promovam a aprendizagem nas crianças com PEA. Verifica-se se foram boas estratégias ou não quando os objetivos definidos inicialmente no plano de intervenção se adequaram às situações (Lima, 2012).

#### **4. Ação do Educador com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo**

---

O ensino tradicional como era designado anteriormente o professor era visto como o único detentor de todo o conhecimento, era um transmissor de conhecimento, não havendo partilha de saberes entres crianças professores.

Esse método foi evoluindo e nos dias de hoje defende-se a partilha de conhecimento entre crianças e professores/ educadores, crianças entre crianças, estas são consideradas “sujeito agente do processo educativo” (OCEPE, 2016, p.9), percebe-se que se tem que ouvir as crianças através das suas experiencias e considerar os seus saberes.

A criança tem liberdade de expressão e pode surgir ideias, segundo a Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 13 “ a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”.

O Processo de desenvolvimento de aprendizagem acontece num contexto de interação social, onde crianças e educadores participam no processo de aprendizagem. O educador deve apoiar e estimular a criança para o desenvolvimento e aprendizagem desfrutando do meio social e das interações que os contextos de educação permitem, deve também incentivar as escolhas das crianças e promover a opinião de cada uma e que cada uma explique a sua escolha e opinião, com estes incentivos pretende-se que a criança seja capaz de “ defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagens de todos” (OCEPE, 2016,p.9)

É importante referir que as crianças com dificuldades específicas têm o direito de participar ativamente na vida da comunidade assim como tem o direito a “cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível”, estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, no artigo 23.º.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar têm como base a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que detém Educação de Infância como a primeira etapa do sistema de educação. Neste normativo legal, são elencados os objetivos da Educação-Pré Escolar, a saber: *i)* promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; *ii)* fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; *iii)* contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; *iv)* estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; *v)* desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; *vi)* despertar a curiosidade e o pensamento crítico; *vii)* proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; *viii)* proceder à despistagem de inadaptações,

deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; ix) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Podemos perceber que para o educador e as crianças cumprirem com estes objetivos tem que se planear consoante os gostos e interesses das crianças para despertar a curiosidade destas e motiva-las. Segundo Colman (1996, citado por Cavaco (2009,p.115) “ as primeiras vivencias da criança actuarão sobre sua curiosidade, sobre como considera as suas capacidades e a estima sobre si mesma, o que, no futuro, fará com que se sinta mais capaz de enfrentar adequadamente as aprendizagens escolares”.

O educador deve ter sempre em consideração a opinião e experiências vivenciadas das crianças para não as excluir, como salienta Delors (1996, citado por Cavaco ( 2009, p.15) “ a educação deve procurar respeitar a diversidade para que não constitua um fator de exclusão social.

Para que existia um bom ambiente entre o educador e as crianças é preciso que se crie uma relação e as crianças percebam que são valorizadas e respeitadas, o educador pode estimular, encorajar, elogiar as crianças, com esta atitude contribui positivamente para a autoestima das destas. O trabalho do educador é de instituir objetivos partindo das potencialidades de cada criança para que os possa cumprir e se necessário ajudar as crianças com mais dificuldade, e assim proporciona uma aprendizagem de interajuda entre crianças e educador e crianças. O educador de Infância deve planear e pensar em estratégias para adotar consoante as crianças que tem e ter uma atitude ampla conciliando com a prática articulada, isto é estar a articular os saberes e experiencias das crianças contribuindo para a aprendizagem destas, também deve estar predisposto a novas ideias e mudanças (Cavaco, 2009).

As atitudes que o educador deve ter, referidas anteriormente, destinam-se a todas as crianças sejam estas portadoras de alguma problemática ou não, o que requer que o educador “ reflecta sobre a ação e para a sua acção, sobre a forma como actua e como adequa a sua prática às necessidades das crianças sobre os seus valores e intenções” ( p.117)como defende a autora Cavaco (2009).

#### **4.1. Estratégias inclusivas**

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989), no artigo 28.º, “os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de

oportunidades” percebe-se que todas as crianças têm direito à educação, e que todos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem sendo assim a educação torna-se inclusiva, a diversidade das crianças torna o ambiente rico em aprendizagens.

Importa referir que para a educação ser inclusiva as instituições de ensino tem que estar preparadas e adaptadas para receber qualquer criança de modo a darem-lhes respostas que estas necessitam, “ a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (OCEPE 2016, p.10).

É de salientar que se deve criar um ambiente inclusivo em que as crianças, pais e familiares se sintam respeitados e acolhidos e esclarecidos como é referido na Declaração de Salamanca “o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários. Tanto os pais como os educadores podem trabalhar em conjunto, como parceiros” (UNESCO, 1994, p.59).

Em seguimento do que foi referido anteriormente, existem técnicas ou estratégias de inclusão relacionadas com a familiarização o espaço escolar e todo o meio envolvente para as crianças que vão para um jardim-de-infância pela primeira vez, segundo Hewitt (2006, citado por Oliveira, 2012, p.75) a familiarização deve ser feita do seguinte modo:

Fornecer aos pais uma fotografia do exterior do edifício e das pessoas importantes do corpo de profissionais da escola, para preparar a criança para a visita; Na visita inicial a criança deve ser acompanhada pelo progenitor ou encarregado de educação; Fazer uma visita inicial fora do horário escolar. Esta visita deverá incluir: Utilizar o mesmo caminho de entrada na sala que a criança deverá usar quando o período escolar começar; Uma apresentação dos sanitários e vestiários; Permitir à criança passear e explorar o novo espaço; Uma primeira visita pode não ser suficiente, dependendo de cada criança, para uma familiarização eficaz. Nestes casos podem e devem ser realizadas mais visitas com o intuito de apresentar outros espaços e ambiente tais como: Presenciar períodos de lanche e almoço e apresentar os funcionários que supervisionam estes períodos; Presenciar os períodos de brincadeira; Encorajar a criança a pegar num brinquedo ou a dedicar-se a uma atividade que na primeira visita revelaram interesse;

Anteriormente referimos as estratégias para as crianças que chegam ao jardim-de-infância pela primeira vez, as seguintes estratégias de inclusão estão relacionadas

com a familiarização das crianças já no jardim de infância como apresenta Hewitt (2006, citado por Oliveira, 2012, p.76):

Os pais devem ser encorajados a deixarem que os filhos se tornem independentes deles. Com o objetivo de a criança se sentir mais á vontade e confiante na escola sem os pais por perto, é importante que logo na primeira visita eles não se comportem com demasiada proteção pois assim poderão estabelecer um padrão obstrutivo; Com o apoio incondicional dos pais, ao longo dos primeiros tempos deve-se trabalhar de forma a atingir o objetivo de os pais se despedirem dos filhos no portão da escola à porta do recreio; Os pais não devem ser convidados a fazer companhia aos seus filhos durante algum tempo dentro da escola, ao tentar lançar pontes sobre esta divisória, pode causar mais malefícios do que benefícios; Antes de iniciar a escola a tempo inteiro a criança deve experimentar os períodos de aulas da parte da manhã e também a de tarde. Este procedimento, não só aumentará a consciencialização da criança em relação ao que a aguarda, como também os professores e os professores de ensino especial ficam alertados para as necessidades da criança; Os momentos de troca de roupa devem ser evitados nos primeiros tempos, devido a estes momento serem sempre muito barulhentos e caóticos; Os períodos de almoço, lanche e intervalos devem ser sempre acompanhados pois estas crianças têm expectativas e rotinas muito diferentes; É importante o aluno ser apresentado aos diferentes professores de ensino especial de modo a evitar que quando algum falte, por qualquer motivo, e este tenha que ser substituído, que este facto venha a perturbar o aluno desprevenido para o resto do dia; Estas crianças devem ser familiarizadas com uma área segura ou sossegada dentro da sala, onde se possam refugiar, sempre que necessitem. O uso de uniforme pode ser um problema para estas crianças, por esse motivo também esta ação pode ser treinada no período de familiarização.

No tapete ou manta as estratégias defendidas pelas mesmas autoras são as seguintes: quando estão sentados na manta a realizarem uma atividade a criança com PEA deverá estar perto do professor, para esta não se distrair tanto; quando o professor/a de ensino especial estiver na sala a criança deve ficar nas laterais/ extremidades do grupo, de modo que este professor/a possa intervir sempre que necessário, é importante que estas crianças se tornem o mais independente possível do seu professor de educação especial, desta forma é necessário que a presença deste professor/a na sala diminua consoante a confiança que a criança vai ganhando.

No que concerne ao espaço pessoal, a criança com PEA por vezes não tem esta noção adquirida, sendo que quando estas estão na manta em atividade de grande ou

pequeno grupo têm tendência a mexer no cabelo, nas roupas, brinquedos, na própria manta, entre outras coisas, e das outras crianças. De modo a combater esta situação e a trabalhar a consciencialização do espaço pessoal, senta-se a criança com PEA no interior de um arco de educação física forrado a papel de alumínio. Isto oferece-lhes uma barreira real e visual, pois é comum nestas crianças reagirem melhor a regras visuais do que às verbais” (Hewitt, 2006, citado por Oliveira, 2012, p.76).

As autoras referidas anteriormente afirmam que uma das estratégias que se concretizar no momento da fila, sendo uma altura em que as crianças ficam mais agitadas por haver mais barulho e agitação. Neste sentido, uma das estratégias que as autoras sugerem é “ dar à formação da fila uma outra designação”, também sugerem que se pode utilizar a chamada por ordem alfabética das crianças, ou pela cor das meias, entre outras, como sabemos nem todas as crianças conseguem perceber de imediato o seu nome ou como estão a ser chamadas, nesse caso é aconselhável usar a linguagem não-verbal como por exemplo apontar, ou levá-los até à posição correta de fila e explicar-lhe e ensinar a postura correta colocando os pés quietos e os braços ao longo do corpo e utilizando o reforço positivo como por exemplo “ muito bem” (Oliveira, 2012, p.76).

Algumas das estratégias para estimular a comunicação/linguagem passam por organizar o ambiente e a terapia como foi referido em pontos anteriormente, assim como utilizar o suporte visual e permitir o contacto visual, ensinar a apontar, assim quando quiser alguma coisa como beber água ou ir a casa de banho aponta e é mais perceptível de percebermos, assim como ensinar a imitar, a identificar, a dar a pedido, a escolher o material e promover a linguagem (Lima, 2012).

Na entrevista que realizámos à educadora e professoras de educação especial, as estratégias inclusivas que elas sugeriram foram as seguintes: utilizar as medidas do Plano Educativo Individual (PEI), assim como conhecer bem o processo das crianças visto que as vezes os médicos dão sugestões, as estratégias vão surgindo de forma a melhorar e desenvolver as áreas fracas, ou seja, transformar as áreas fracas em áreas fortes, adequar as estratégias e medidas segundo o decreto-lei e utilizarem a unidade de ensino estruturado. As estratégias mencionadas anteriormente devem ser aplicadas e adaptadas pelos intervenientes educativos destas crianças.

#### **4.2. Programas de promoção de competências com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo**

Os programas ou modelos de intervenção para se utilizarem na presente problemática foram pensados e arquitetados ao pormenor com o objetivo de responder às necessidades das crianças com PEA assim como apoiar estas crianças no aspeto social, ou seja, estabelecer contactos com as pessoas e com o quotidiano, também pretendem desenvolver a linguagem, melhorar a perceção e alcançar compreensão dos conceitos, símbolos e ideias abstratas.

No nosso país os modelos mais estruturados foram os designados por TEACCH, DIR, ABA, sendo que estes foram os mais estudados cientificamente, existem outras terapias tais como apoio psicopedagógico, apoio psicológico, terapia da fala, terapia ocupacional, integração sensorial, hipoterapia, musicoterapia e hidroterapia, entre outras (Lima, 2012).

Importa referir que o programa mais utilizado em Portugal é o denominado por TEACCH, *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, sendo que a sua tradução significa o tratamento e educação para autistas e crianças com limitações relacionadas à comunicação, tendo sido criado por Schopler e a sua equipa, na década de 70. Este programa surgiu num projeto de investigação que pretendia ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial para darem respostas às crianças de PEA. O ensino estruturado é utilizado no âmbito do programa, estando em vigor em Portugal desde 1996, pelo Ministério da Educação para dar resposta as necessidades das crianças com esta problemática. Este programa tem como objetivo principal ajudar estas crianças com esta problemática a crescerem e a melhorar os desempenhos e capacidades de forma a atingir a autonomia. É estruturado, oferecendo informações claras e objetivas sobre como avaliar, planear e implementar com crianças com PEA, os participantes deste programa são os pais e todos os intervenientes no processo psicoeducacional. As estratégias fortes áreas fortes destas crianças incidem no “ processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais” (Lima, 2012, p.43).

O programa DIR significa Desenvolvimento Individuais na Relação, é um programa que existe desde 2000 e tem sido dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wieder nos EUA. É um programa de intervenção intensivo e global, sendo que relaciona o termo *Floortime* com a participação da família, tendo como especialidades terapêuticas integração sensorial e terapia da fala entre outras.

O termo *Floortime* significa tempo no chão, ou seja, este programa faz sessões no chão como por exemplo jogos, de modo a promover a relação de interações sociais e emocionais. A utilização do *Floortime* nas sessões implica que seja uma intervenção interativa e não precisa de ser dirigida, tendo como objetivo envolver as crianças em TEACCH,) (Lima, 2012, p.44).

O aspeto negativo deste programa é a falta de estudos que comprovassem o seu êxito ou não, assim como a não estimulação de aprendizagens cognitivas e académicas que são fundamentais para o desenvolvimento (Lima, 2012).

O programa *Applied Behavior Analysis* (ABA) que significa análise de comportamento aplicado, este programa utiliza os princípios do behaviorismo na alteração do comportamento das crianças. O comportamento destas é analisado e avaliado para que se possa adaptar o comportamento desejado e generalizar a novos ambientes. A avaliação funcional do comportamento é a utilizada neste programa, esta defende que o comportamento agitado é potenciado pelas suas consequências como por exemplo ter a atenção do adulto, ter sempre que quer o objeto desejado, ou fugir das atividade. Esta avaliação tem como base a recolha de informação das crianças para que possa identificar os acontecimentos anteriores, as consequências e a motivação que levaram as crianças aquele comportamento assim como os fatores ambientais que levam ao comportamento não desejado/adequado (Lima, 2012).

O presente programa uma das técnicas que utiliza é a *Discrete Trial Teaching* (DTT) que significa Ensino Discreto em Ensaios, que consiste em ensinar as competências através de tentativas (trials) que demonstra que por detrás do comportamento da criança existiu um reforço consoante se a criança deu uma resposta positiva, ou se utilizaram o castigo caso a resposta seja incorreta. As tarefas são sistematicamente repetidas até a criança dominar a resposta.

O programa ABA tem sido criticado por haver dificuldade em generalizar o comportamento a outros ambientes. Entre as estratégias para a promoção cognitiva na PEA, realçamos a utilização do reforço, assim como a diminuição e eliminação do reforço, assim como a modelação, as recompensas, os interesses restritos, a redução dos estímulos distratores, a organização visual, as instruções visuais e os horários de trabalho e planos de trabalho ( Lima, 2012).

As atividades praticas que se podem utilizar nesta problemática são as seguintes sugeridas por Lima (2012): *i)* para trabalhar a noção de igual deve-se, colocar uma imagem em cima da mesa e dar a criança uma imagem igual para ela colocar em cima da primeira; *ii)* a noção de cores depois de trabalhar as cores com a criança pode se

retirar as etiquetas das cores das placas e dar à criança uma de cada vez, dizendo o nome da cor, para que ela a coloque em cima da cor correspondente; *iii*) os padrões pode se colocar a placa de cores em cima da mesa e à frente da criança, dar um cubo colorido correspondente à cor da primeira bola. Pedir à criança para a colocar em cima da bola colorida correspondente. Continuar a dar cubos seguindo o padrão existente ( não permitir que a criança ponha os cubos ao acaso); *iv*) para trabalhar o corpo humano colocar uma placa em cima da mesa com as partes do corpo humano. Retirar as etiquetas com as partes do corpo e dar uma de cada vez à criança, nomeando cada uma e pedindo-lhe para repetir. Começar pela esquerda e de cima para baixo; *v*) em relação ao género deve se colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas do menino e da menina. Dar à criança uma imagem e pedir-lhe para a colocar em cima da imagem correspondente. No fim pedir à criança para apontar para o menino e para a menina.

Também podem ser utilizadas atividades relacionadas com: figuras geométricas; noções espaciais; tamanho/ comprimento/ altura; opostos; associações; categorias; conceito de número; noção de quantidade; noção de letras e de nomes; noção de dinheiro; e os sentidos, as estações do ano e as profissões;

A estimulação da comunicação pode ser suportada por sistemas de comunicação aumentativa que servem para equilibrar as perturbações orais e escritas, deste modo este sistema serve para estimular a comunicação e linguagem, facilitando que a criança consiga fazer pedidos e transmitir as suas necessidades. Os sistemas contêm símbolos, ajudas técnicas e estratégias tendo sempre em conta as necessidades de cada criança. De acordo com Lima (2012), os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) encontram-se em dois grupos tais como SAAC sem ajuda e SAAC com ajuda.

Algumas das estratégias para estimular a comunicação/ linguagem apresentas por Lima (2012), são as seguintes: adaptar o ambiente e estruturar a terapia; usar o suporte visual; promover o contacto visual e atenção conjunta; ensinar a apontar; ensinar a imitar; ensinar a identificar; ensinar a pedir; promover o input linguístico; escolher adequadamente o input linguístico; escolher o material linguístico; fotografar e filmar; promover a intenção comunicativa e o discurso espontâneo.

No que concerne as estratégias para ensinar a comunicar, Lima (2012) apresenta as seguintes atividades: imitação e sopro; gestos; efetuar pedidos; associação objeto-objeto e objecto-imagem; associação imagem-objeto-símbolo; sons; vocabulário-

compreensão; vocabulário-expressão; verbos; funcionalidade de objetos; as frases; conceitos; histórias; comunicação aumentativa; música adaptada.

Em relação à estimulação da motricidade é de salientar que o desenvolvimento motor da criança durante os primeiros anos de vida é fulcral pois, leva-a que a criança conseguia andar, a correr. Podem ser utilizadas as seguintes estratégias: promover a aprendizagem pela modelação; uso de suporte visual; promover a integração sensorial; promover os circuitos motores; incentivar a colaboração da criança para a manipulação dos materiais; avaliar e dividir as tarefas; colocar dentro; estratégias para o ensino dos enfiamentos; dar um nó, fechar e abotoar; pega da caneta, apertar e cortar; pinça fina e grafismo (Lima, 2012).

As estratégias para a promoção das aprendizagens académicas mencionadas por Lima (2012) são: promoção da aprendizagem através do suporte visual; privilegiar a repetição, e a ordenação; aprendizagem objetiva e concreta; construção e adaptação de materiais; uso de horários de trabalho e de código de trabalho; dar tempo para a resposta; promover a compreensão da leitura; promover o cálculo; promover o grafismo; uso do computador.

## **Estudo Empírico**

---

## **5. Justificação e relevância do estudo**

---

Nos dias de hoje, o tema Educação Inclusiva e a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo são muito discutidas, não é um tópico novo, no entanto as práticas de ensino estão a renovar-se de modo que possam promover a inclusão e que os direitos das crianças sejam cumpridos.

Existem muitos estudos sobre este tema, mas na realidade não se tem feito muito, pois, deveriam integrar-se mais os alunos, utilizando atividades ajustadas a todos os alunos, atendendo-se ao ritmo de aprendizagem de cada um.

É essencial que o Educador tenha um conhecimento prévio sobre as problemáticas que podem encontrar na sala de aula e, deste modo, deve ser capaz de proporcionar às crianças atividades que respondam às necessidades de cada uma, promovendo a sua autonomia, socialização, igualdade de direito e acima de tudo de integração e inclusão.

A educação pré- escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é o local onde se dá importância as primeiras aprendizagens e se promove a igualdade entre todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade, cultura, religião, etnia, crianças com problemas cognitivos, motor, com esta diversidade de crianças enriquece-se as experiências e oportunidades de aprendizagem entre as crianças e contribui-se para o pretendido que é um ensino inclusivo e integrador, de modo que todas as crianças se sintam bem, felizes e aprendam.

### **5.1. Questão de investigação**

No plano de estudos do presente Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é proposto a elaboração de um relatório final de estágio que deverá incluir uma investigação científica do nosso interesse.

Tendo em consideração que toda a investigação científica se inicia com a escolha de um problema, de modo que a investigação realizada possa dar respostas a essa questão ou questões, definiu-se a seguinte questão de investigação: *Quais as estratégias inclusivas a adotar em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em Contexto Pré-Escolar?*

## 5.2. Definição de objetivos

Em conformidade com a questão de investigação, formulámos os seguintes objetivos:

- Compreender como funciona o ensino estruturado no Jardim-de-Infância;
- Perceber quais as estratégias educativas e atividades que o educador proporciona para as crianças com PEA;
- Analisar a participação das crianças com PEA nas atividades curriculares;
- Perceber o nível de inclusão de crianças com esta problemática no contexto escolar.

## 6. Metodologia

---

### 6.1. Tipo de investigação

A palavra Metodologia é composta por três vocábulos gregos: *metà* ( para além de), *odòs* ( caminho) e *logos* ( estudo).Etimologicamente a palavra Metodologia significa caminho para a concretização de alguma coisa.

Segundo Pardal e Lopes, (2011.p.12) “metodologia é um vocábulo utilizado com diversos sentidos (...). No uso corrente, aparece não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação epistemologia”. A metodologia mostra-nos o caminho que se deve seguir na investigação científica.

A metodologia da presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, sendo um Estudo de Caso Múltiplo, que segundo Yin (2001) “é possível estudar um caso único ou vários, sendo que os dados recolhidos podem ser de natureza quantitativa, qualitativa ou ambas” (p.70).

O que nos propomos a realizar com este estudo de caso é perceber a inclusão de crianças com PEA no contexto de educação pré-escolar, percebendo quais as estratégias que utilizam, incluindo a forma como o educador promove as atividades, no quadro de um estudo de carácter qualitativo e compreensivo.

## 6.2. Participantes

O presente estudo é qualitativo, sendo um estudo de caso múltiplo, com o intuito de dar resposta à questão e objetivos de investigação que formulámos anteriormente.

Os participantes da presente investigação são duas crianças com PEA, do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre 5 e 7 anos que designamos por F e M; a educadora do ensino regular e duas professoras de educação especial.

Estas crianças frequentaram a creche, tendo sido diagnosticados com PEA numa idade precoce, a Beatriz (F) com 2 anos e 6 meses, o Afonso (M) com 3 anos e 3 meses como evidenciam os dados da tabela 5. Importa referir que os nomes referidos são fictícios.

Na realização desta investigação, as crianças frequentavam uma sala regular de um jardim-de-infância situado na zona urbana de um concelho da região centro do país, tendo a instituição de ensino uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE), que funcionava com base no modelo TEACCH, na mesma instituição realizámos o estudo empírico.

Tabela 5

*Género, Idade e anos em que frequentaram os níveis de ensino e foram diagnosticados com PEA*

Crianças	Género	Idade	Creche	Educação Pré-Escolar	Diagnosticado com PEA
Afonso (Cr 1)	M	7 anos	2013-2015	2015-2018	2014
Beatriz (Cr 2)	F	5 anos	2014-2015	2015-2017 2017-2018	2014

De forma a cumprir os objetivos que nos propusemos anteriormente decidimos que a Educadora da sala regular, e as professoras de Educação Especial eram fundamentais por isso deviam participar neste estudo. Neste sentido, o grupo de docentes envolvido é constituído por mulheres com idades compreendidas entre os 48 e 57 anos, e as habilitações variam entre a licenciatura e o mestrado. Tal como podemos verificar na tabela 6, a educadora e as professoras de educação especial têm todas mais de 20 de serviço, a nível de qualificações só a educadora é que tem mestrado na área de Educação de Infância, as professoras de Educação Especial têm a licenciatura na área de Educação de Infância, sendo que uma tem a Especialização em Educação Especial no domínio cognitivo e formação na área visual.

Tabela 6

*Género, Idade e habilitações literárias dos professores, anos de serviço*

Professores	Género	Idade	Habilitações	Anos de serviço
Educadora do Ensino Regular (ER)	F	57	Mestrado	35 anos
Professora de Educação Especial (EE1)	F	48	Licenciatura	25 anos
Professora do Educação Especial (EE 2)	F	56	Licenciatura	28 anos

Após concluírem a sua formação e estarem a trabalhar, as docentes procuraram complementar a sua formação na área de da educação inclusiva e nas diversas problemáticas de desenvolvimento, nomeadamente na problemática da Perturbação do Espectro do Autismo.

### 6.3. Instrumentos de recolha de dados

Na elaboração de um estudo importa saber qual o tipo de estudo mais adequado à investigação em causa. Desta forma, segundo Yin (2001, p.28), existem três questões essenciais que indicam qual o mais indicado: “O tipo de questão de pesquisa proposta; a extensão do controle que um investigador tem sobre os comportamentos reais; o grau de enfoque sobre eventos contemporâneos em contextos da vida real.”

Portanto cada vez que é realizada uma investigação, é fundamental que o investigador tenha em consideração estas questões, sendo que estas que permitem identificar qual é o melhor método mais adequado à sua investigação. Para a prossecução do estudo utilizámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: a observação naturalista, a entrevista semiestruturada e o teste sociométrico.

#### 6.3.1. Observação naturalista

A observação é “ um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração, em função do objetivo organizador” (Damas& Ketete,1985, p.11). A observação pode ser ocasional, sistemática, naturalista, participante, optamos pela naturalista. Segundo Estrela consiste numa observação sistemática que se realiza em meio natural de forma natural, para que se possa fazer uma descrição e quantificação de comportamentos (1994).

Neste contexto, escolhemos observar as crianças em diversos contextos, como: na sala regular, no refeitório, na casa de banho, nas visitas de estudo e no recreio (cf. Anexo 10), de modo a observar o comportamento das crianças em diversos contextos naturais, bem como analisar as suas interações sociais com os pares e adultos .

### **6.3.2. Entrevista semiestruturada**

A entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais, de grupos, com pessoas selecionadas cuidadosamente, com o objetivo de obter informações sobre factos ou representações (Ketele, 1998).

A entrevista pode ser formal ou estruturada, semiestruturada, não estruturada ou livre; como referido anteriormente, o tipo de entrevista utilizada no estudo é semiestruturada, que consiste num esquema de entrevista, a ordem e o tema que o entrevistador vai explorar é livre, caso o entrevistado não referia alguns pontos cruciais ao estudo, o entrevistador deve sugerir ao entrevistado esses temas. A entrevista semiestruturada não é totalmente dirigida pelo entrevistado, mas também pelo entrevistador (Grawitz, 1993).

Na realização do presente estudo realizámos um guião de entrevista (cf. Anexo 11), um para a Educadora regular (Er) e outro para as professoras de educação especial (PEE), a que acompanha os meninos na sala regular e a PEE que os acompanha na Unidade de Ensino Estruturado. A parte inicial tem questões de natureza sociodemográfica, como a idade, habilitações académicas, nas partes seguintes foi oportuno fazer questões sobre as crianças do estudo para perceber se estão bem integradas e as suas evoluções.

### **6.3.3. Teste sociométrico**

Segundo Estrela (1984) o teste sociométrico “permite captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando ainda a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (p. 367). Este teste permite perceber as interações da criança e o seu nível de inclusão no grupo de pares.

Assim, o teste sociométrico permite-nos a avaliar o grau de integração numa criança no grupo e promover estratégias para que estas sejam integradas. Neste sentido, questionámos as crianças da sala do jardim de infância, considerando-se as respostas dadas pelas crianças à pergunta “Quem levavas para casa?” (cf. Anexo 12)

Posteriormente, analisámos as escolhas, as rejeições, as dinâmicas das interações e de grupo.

#### 6.4. Procedimentos e técnicas de análises de dados

Para que o presente estudo seja exequível, incluímos alguns procedimentos habituais neste tipo de estudo, tais como: o consentimento informado para os encarregados de educação das crianças, bem como o pedido de autorização para analisar os documentos das crianças (cf Anexo 13) , assim como para as entrevistadas (cf Anexo 14).

Posteriormente, procedemos à recolha de dados, como: a observação naturalista, a entrevista semiestruturada e o teste sociométrico.

Após a recolha de dados executámos à análise dos mesmos e as suas respetivas conclusões.

### 7. Apresentação dos resultados

#### 7.1. Dados relativos a observação naturalista

A observação direta em distintos contextos/situações foi concretizada em períodos de vinte em vinte minutos sensivelmente, no jardim de infância em causa, nos seguintes espaços/contextos: na sala de atividades, no espaço exterior e em visitas de estudo. A observação consistiu em atividades orientadas, livres, individuais e de grupo conforme a tabela 7 apresenta.

Tabela 7  
*Frequências (absoluta e relativa) dos comportamentos observados*

Comportamentos observados	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		Total parcial		Total global		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Participação em atividades																			
Recusa à participação	3	0	1	0	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	9	1	10.1%	1.9%	
Participação atividades individuais/ iniciativa aluno	3	1	0	1	1	0	4	1	2	0	3	1	1	2	14	6	15.7%	11.7%	
Participação atividades individuais/ iniciativa educadora/assistente	2	0	2	0	2	0	1	0	0	3	0	0	0	1	7	4	7.8%	7.8%	
Participação atividades grupo/ iniciativa aluno	1	1	0	0	0	2	1	2	1	0	1	0	0	0	4	5	4.5%	9.8%	
Participação atividades grupo/ iniciativa educadora/assistente	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2.2%	3.9%	

Revela atenção/ concentração	0 0	1 1	2 1	1 0	1 0	2 0	2 1	9 3	10.1%	5.8%
Brinca sempre com o mesmo objeto	1 0	0 0	0 0	0 3	0 0	0 0	0 0	1 3	1.1%	5.9%
Utiliza os materiais de forma funcional	1 0	0 0	1 0	0 0	0 0	0 0	1 1	3 1	3.4%	1.9%
Consegue realizar atividades da vida diária	0 1	0 1	0 0	3 0	2 0	0 1	1 0	6 3	6.7%	5.9%
Toma decisões	2 0	0 0	0 1	0 1	2 0	1 0	1 0	6 2	6.7%	3.9%
<b>Comportamentos em interação social</b>										
Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa aluno	1 1	0 1	0 2	0 1	2 1	0 0	1 0	4 6	4.5%	11.7%
Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa colegas	0 1	0 0	0 0	0 1	1 1	1 0	0 0	2 3	2.2%	5.9%
Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa educadora/assistente	0 1	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 1	1.1%	1.9%
Proximidade/ contacto adulto/iniciativa	0 0	0 0	2 0	0 0	0 0	0 0	0 1	2 1	2.2%	1.9%
Proximidade/ contacto adulto/ iniciativa aluno	0 1	0 0	0 1	1 0	1 0	0 1	0 0	2 3	2.2%	5.9%
Aceita bem um não	3 0	1 0	0 0	4 0	0 0	0 0	0 0	8 0	8.9%	0.0%
Respeita a sua vez nas rotinas	0 1	0 0	0 0	2 1	2 0	1 0	1 0	6 2	6.7%	3.9%
Expressa sentimentos verbalmente	0 0	0 1	0 1	1 0	0 0	0 0	1 0	2 2	2.2%	3.9%
Expressa sentimentos não verbal	0 1	0 0	0 0	0 2	1 0	0 0	0 0	1 3	1.1%	5.9%
<b>Total</b>	<b>17 10</b>	<b>7 5</b>	<b>8 9</b>	<b>24 12</b>	<b>15 6</b>	<b>9 3</b>	<b>9 6</b>	<b>89 51</b>	<b>100.0%</b>	

Após termos efetuado os procedimentos de análise de conteúdo a partir dos registos de observação das duas crianças (F e M) com PEA, emergiram duas categorias, a saber: *i*) participação em atividades; *ii*) comportamentos em interação social.

No caso da criança F, verificamos que na categoria *i*) participação em atividades, os registos de maior frequência incidem nas seguintes subcategorias: participação das atividades individuais por iniciativa da própria criança com PEA, recusa à participação, revela atenção/ concentração e participação nas atividades individuais iniciativa da educadora/ assistente operacional (respetivamente, n=14, 15.7%; n=9,10.1%; n=9,10.1%; n=7,7,8%).

Podemos depreender que a criança F participa mais nas atividades individuais da sua iniciativa e menos nas atividades propostas pela educadora/ assistente operacional, o que realça a dinâmica da criança e a vontade que tem de aprender, sendo que frequentemente revela iniciativa ao ver os seus colegas a fazer algo, como por exemplo a coluna/ fila para as rotinas. É de salientar que no início a criança não conseguia cumprir nenhuma rotina, mas com muita persistência e estímulo a criança já consegue realizar atividades da vida diária (n= 6, 6.74%).

No caso da participação de grupo por iniciativa própria a percentagem é menor (n=4, 4.9%) porque envolve o grupo de pares e a criança ainda não permite tanto contacto com elas. Não deixa de ser interessante que a percentagem de participação de atividades de grupo por iniciativa da educadora ou assistente operacional é (n=2, 2.2%) menor face à iniciativa da criança, sendo que também se deve ao facto da educadora dar espaço à criança e permitir que seja ela própria a querer participar.

No entanto também tem uma elevada percentagem a sua recusa em participar em algumas atividades. A este propósito, convém referir que no início fazia muitas birras, pois não estava habituada a ouvir um “ não” ou a ser repreendida e reagia dessa forma.

Na observação verificámos uma grande percentagem na parte de atenção/concentração quando as crianças estavam a observar um vídeo ou filme e por qualquer motivo parava, a criança F ficava muito aborrecida e às vezes começava a chorar porque queria ver mais; se fizessem perguntas do que estavam a visualizar ela não respondia verbalmente, mas apontava na imagem para a resposta correta.

Nas atividades livres a observação foi menor porque a criança nessa altura, encontrava-se na Unidade de Ensino Estruturado (UEE), mas verificou-se que a criança brincou uma vez com o mesmo objeto (n =1, 1.1%), porque gosta de mexer nos objetos e de explorar. Nos cantinhos que eram designados por “ casinha, loja, oficina, tenda, caixa de areia, biblioteca, jogos de mesa, jogos do chão”, locais em que as crianças brincavam na sala de atividades tem um quadro que serve para gerir os espaços, por exemplo na “ casinha “ só podiam estar quatro crianças; neste caso, a criança F reparava no espaço que não tinha cartão e decidia para onde queria ir brincar tomando assim decisões (n = 6, 6.7%), importa referir que tanto no recreio como nas atividades livres dentro da sala sempre utilizou os materiais de forma funcional (n= 3, 3.37%).

Na criança M, na categoria *i*) participação em atividades, a maior frequência refere-se a: participação de atividades individuais por iniciativa do aluno; participação de atividades individuais por iniciativa da educadora ou da assistente operacional e da participação de atividades de grupo por iniciativa do aluno (respetivamente, n=6,11.7%; n=5, 9.8%; n=4, 7.8%).

Podemos compreender que esta criança com elevada frequência participa nas atividades individuais tanto por iniciativa própria (n=6,11.7%) como da educadora e assistente operacional (n=5,9.8%) assim como nas atividades de grupo por própria iniciativa (n=5, 9.8%) por iniciativa da educadora ou assistente operacional (n=2, 3.9%). A criança M tem mais iniciativa própria em participar nas atividades individuais ou de

grupo do que por iniciativa da educadora ou assistente operacional, o que demonstra que a criança é participativa, dinâmica atenta/ concentrada (n=3, 5.9%) e autónomo no sentido de conseguir realizar a atividades da vida diária (n=3, 5.9%).

Em relação à menor percentagem recai na recusa de participação da criança nas atividades (n=1, 1.9%), o que concluímos que esta criança é empenhada, interessada e participativa nas atividades propostas, o que é consistente com o que as professoras referem sobre a criança.

Nas atividades livres do primeiro período, verificou-se com menor frequência porque a criança frequentava a UEE, já no segundo período tivemos mais ocasiões de observação, a criança escolheu os dias que ficava na sala nas atividades livres, por exemplo se fosse de manhã para a UEE, à tarde ficava na sala de atividades; inicialmente, a criança brincava sempre com o mesmo objeto (n=3, 5.9%), com uma bola pequena, à qual estava mais habituado, parecendo ter medo de outros objetos. Quando passou a estar mais tempo na sala começou a diminuir o medo e a querer explorar mais os outros cantinhos e, assim, ia tomando decisões (n= 2, 3.9%), passando a utilizar os materiais de forma funcional (n=1, 1.9%).

No que concerne à categoria *ii*) comportamentos em interação social, observamos que a criança F tem maior percentagem nas seguintes subcategorias: aceita bem um não (n= 8, 8.9%), respeita a sua vez nas rotinas (n= 6, 6.7%) e na proximidade ou contacto com os colegas por iniciativa da criança (n= 4, 4.5%). Estes resultados podem estar relacionados com ida da criança para este jardim no presente ano, ou seja, já com 5 anos e não estar habituada a ouvir um não, porque infelizmente no contexto escolar anterior a crianças não tinha de cumprir regras, nem lhe explicavam porque não podia fazer alguma coisa. Além disso, inicialmente, a criança não conseguia respeitar a sua vez nas rotinas, passando à frente dos colegas, mas com muita persistência e estímulo da educadora e da assistente operacional a criança hoje em dia já consegue respeitar os colegas e esperar pela sua vez. Também se constatou que a criança já conseguia ter uma maior aproximação dos colegas por sua iniciativa sem ter receio; no entanto, a proximidade ou contacto dos colegas por iniciativa destes (n=2, 4.5%) foi pouco expressiva, o que poderá estar relacionado com o facto de a criança passar muito tempo na UEE no período das atividades livres e, assim, não passar tempo suficiente com os colegas; no início, não conseguia ter grande contacto com os colegas e, além disso, no anterior contexto escolar, não estava habituada a interagir com os pares.

A proximidade ou contacto dos colegas por iniciativa da educadora ou assistente operacional (n= 1, 1.1%) não foi muito expressiva porque estas querem que as crianças

desenvolvam as interações sociais sem interferências, o mesmo acontece com a proximidade contacto com outro adulto por iniciativa da educadora ou assistente operacional (n= 2, 2.2%). No que diz respeito à proximidade/ contacto com o adulto por iniciativa da criança (n= 2, 2.2%), a criança evidencia menor contacto do que com os colegas.

As crianças com PEA têm dificuldades em expressar sentimentos, no entanto a criança expressa sentimentos verbalmente (n= 2, 2.2%) quando diz que quer ir a casa de banho, ou que quer ir dormir ou que lhe dói alguma coisa; inicialmente, só comunicava por gestos, mas com muita persistência e estímulo já consegue dizer o que quer; em relação à expressão dos sentimentos não-verbal (n= 1, 1.1%), verifica-se que a criança abraça e beija a educadora e assistente operacional.

Relativamente à criança M, verificamos que as frequências mais elevadas ocorrem nas seguintes subcategorias: proximidade/ contacto com os colegas iniciativa aluno, proximidade/ contacto com os colegas por iniciativa destes, proximidade/ contacto adulto por iniciativa própria e expressa sentimentos não-verbal (respetivamente, n= 6, 11.7%; n = 3, 5.9%; n = 3, 5.9%; n = 3, 5.9%). A criança tem iniciativa de se aproximar dos colegas e dos adultos, os colegas também têm essa iniciativa embora seja menor que a da criança. A criança também expressa sentimentos não-verbal por sua iniciativa, por exemplo: quando vai cumprimentar a educadora e a assistente operacional.

Como já foi referido anteriormente a educadora e assistente operacional não forçam que a criança tenha a proximidade com os colegas e adultos, o que se verifica nas frequências mais baixas das seguintes subcategorias: proximidade/ contacto com os colegas por iniciativa da educadora ou assistente operacional (n= 1, 1.9%) e proximidade/ contacto do adulto por iniciativa da educadora ou assistente operacional (n= 1, 1.9%). É de referir que a criança frequenta este jardim de infância desde os três anos, por isso já está habituada a ouvir um não e a ser repreendida sempre que se justificar, deste modo no ponto aceita bem um “não” e sabe reconhecer quando procedeu mal, pedindo sempre desculpa. Em relação a respeitar a sua vez nas rotinas (n= 2, 3.9%) a criança cumpre habitualmente, apesar das frequências não terem sido muito expressivas. Assim, o M participa sempre e quando precisa de alguma coisa ou não esta bem diz sempre e assim expressa os seus sentimentos verbalmente (n= 2, 3.9%).

Podemos concluir que as crianças F e M têm em comum a maior participação em atividades grupo/iniciativa educadora/assistente operacional, maior proximidade/

contacto colegas/ iniciativa educadora/assistente operacional pelos motivos referidos anteriormente. Por sua vez, o grupo não tem muita iniciativa em envolver as crianças para participarem nas atividades, talvez pelo facto destas não passarem muito tempo na sala de atividades, ou seja, nas atividades livres em que as crianças estão a brincar e tem oportunidade de se conhecerem melhor estas duas continuamente encontram-se na UEE, fora do contexto da sala de atividades. Estes resultados estão em conformidade com os dados do teste sociométrico, no qual as crianças F e M não são escolhidas nem rejeitadas. No entanto, nota-se que as crianças parecem estar cómodas e felizes no contexto de jardim de infância.

## **7.2. Entrevista semiestruturada**

Na realização da entrevista deve ter-se em consideração os seguintes pontos; definir previamente o objetivo, construir o guião de entrevista, escolher os entrevistados, preparar as pessoas para serem entrevistadas, marcar a data, hora e local, estes são os procedimentos a ter antes, durante a entrevista deve se ter em conta os seguintes aspetos: explicar quem somos e o que queremos, saber escutar, manter o controlo da entrevista (Carmo & Ferreira,1998).

Tal como referimos anteriormente, os inquiridos foram: a educadora de infância da sala de atividades, a professora de educação especial que acompanha as crianças na sala de atividades e a professora de educação especial que as acompanha na Unidade de Ensino Estruturado. O pedido para a entrevista foi feito pessoalmente, onde foi explicado a finalidade da entrevista e os objetivos da mesma.

Posteriormente, após a realização das entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo que é o “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção destas mensagens” (Bardin, 1977, p.38).

De referir que o guião da entrevista contemplou as temáticas que se podem observar na tabela seguinte.

Tabela 8  
*Registos das temáticas*

Temáticas
Informações Iniciais
Dados Sociodemográficos
Relação e interação entre a criança família e jardim de infância
Formação dos Educadores
Práticas Educativas Estratégias
Escola Inclusiva
Desenvolvimento e Aprendizagens das crianças com a problemática PEA
Comunicação e Interação social

Desta forma realizou-se uma análise profunda das entrevistas para reconhecimento das categorias emergentes, iniciou-se a organização do discurso das participantes, deste modo decidimos dividir as temáticas em categorias. Para Bardin (1977), a categorização significa uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos” (p.117). A tabela 9 apresenta as categorias emergentes:

Tabela 9  
*Categorias emergentes*

Categorias emergentes
Momento de diagnóstico de PEA e natureza da reação dos pais
<i>Promoção de estratégias específicas e terapias para crianças com PEA</i>
Estratégias <i>inclusivas</i> de sala de <i>atividades</i>
Áreas de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação
Desenvolvimento e Aprendizagens destas crianças com PEA
Necessidades de apoio das crianças e dos pais
Obstáculos

Entre as categorias emergentes, a primeira categoria “Momento de diagnóstico de PEA e natureza da reação dos pais” temos três subcategorias, a saber: “Momento de diagnóstico” (que inclui “como foi diagnosticado”; “Reação dos pais: “Aceitação”; “Procura de ajuda”); a segunda categoria “Promoção de estratégias específicas e terapias para crianças com PEA” está contempla cinco subcategorias: “Estratégias específicas utilizadas com as crianças com as PEA”; “Adequações/ adaptações de estratégias/ metodologia e técnicas utilizadas para crianças com PEA os sistemas

alternativos e aumentativos da comunicação (SAAC) ”; “Treinos específicos para a promoção da linguagem”; “Unidade de Ensino estruturado”; “Flexibilidade curricular”.

Em relação à terceira categoria “Estratégias *inclusivas de sala de atividades*”, emergiram seis subcategorias: “Participação em todas as atividades”; “Adequação das estratégias/ atividades”; “Material estruturado/ horário”; “Atividades de relaxamento para as crianças com PEA”; “*Apoio do professor de educação especial*”; “ Flexibilidade curricular”.

No que concerne a quarta categoria “Áreas de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação”, emergiram quatro subcategorias, a saber: “Interação social”; “Sessões para dar respostas às necessidades das crianças com PEA”; “Socialização/ relação com os pares e professores”; “Maiores desafios”. Na quinta categoria “Desenvolvimento e Aprendizagens destas crianças com PEA”, emergiram três subcategorias: “Evolução da criança F”; “Evolução da criança M”; “Maiores dificuldades”.

Na sexta categoria “Necessidades de apoio das crianças e dos pais”, emergiram três subcategorias: “Maior necessidade dos pais”; “ Apoio formal após o diagnóstico”; “Apoio informal após o diagnóstico”. Na sétima categoria “Obstáculos”, verificaram-se três subcategorias: “Para os pais”; “Ensino Estruturado”; “Não existir ainda uma escola inclusiva”. A tabela 10 mostra as categorias emergentes e as subcategorias.

Tabela 10  
*Categorias emergentes e subcategorias*

Categorias emergentes	Subcategorias
1. Momento de diagnóstico de PEA e natureza da reação dos pais	Momento de diagnóstico: 1.1. Como foi diagnosticado Reação dos pais: 1.2. Aceitação 1.3. Procura de ajuda
2. Promoção de estratégias específicas e terapias para crianças com PEA	2.1. Estratégias específicas utilizadas com as crianças com as PEA 2.2. Adequações de estratégias/ metodologias e técnicas utilizadas para crianças com PEA/ Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) 2.3. Treinos específicos para a promoção da linguagem 2.4. Unidade de Ensino estruturado 2.5. Flexibilidade curricular
3. Estratégias <i>inclusivas de sala de atividades</i>	3.1. Participação em todas as atividades 3.2. Adequação das estratégias/ atividades 3.3. Material estruturado/ horário 3.4. Atividades de relaxamento para as crianças c/ PEA 3.5. Apoio do professor de educação especial 3.6. Flexibilidade curricular  4.1. Interação social 4.2. Sessões para dar respostas às necessidades de crianças c/ PEA

4. Área de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação	4.3. Socialização/ relação com os pares e professores 4.4. Maiores desafios
5. Desenvolvimento e Aprendizagens destas crianças com PEA	5.1. Evolução da criança F 5.2. Evolução da criança M 5.3. Maiores dificuldades
6. Necessidades de apoio das crianças e dos pais	6.1. Maior necessidade dos pais Apoios 6.2. Apoio formal após o diagnóstico 6.3. Apoio informal após o diagnóstico
7. Obstáculos	7.1. Para os pais 7.2. Ensino Estruturado 7.3. Não existe ainda uma escola inclusiva

Na tabela 11 pode observar-se alguns registos relativos à categoria “ Momento de diagnóstico de PEA e natureza da reação dos pais”. Neste sentido, podemos perceber que as crianças foram diagnosticadas em consulta clínica, o que vai na linha da literatura porque o diagnóstico de PEA é complexo, porquanto deverá ser feito de forma precoce (Lima, 2012). Pode haver suspeitas ou sinais evidentes da presença da PEA, mas o diagnóstico só é válido quando classificado pelo profissional de saúde, “trate-se de um teste que deve ser aplicado por um técnico especializado e com experiência, pois é feito com base na avaliação informal da criança e com base na informação recolhida junto dos pais” (Lima, 2012, p.59).

A professora de educação especial (PEEI) refere que as suspeitas da criança M surgiram da Educadora o que demonstra que está atenta a todos os sinais, também podemos perceber que estas crianças após serem diagnosticadas obtiveram os apoios que estão patentes nas medidas do PEI.

No que concerne à “Natureza da reação dos pais” (tabela 13) compreendemos que os pais de uma das crianças inicialmente tiveram dificuldades em aceitar, mas depois reagiram bem, aceitaram e procuraram ajudar, já noutra criança os pais reagiram bem pois já suspeitavam.

A educadora não respondeu nesta categoria, referindo que normalmente as crianças são diagnosticadas antes da Educação Pré Escolar e ela não acompanhou o momento de aceitação.

Ambos os pais procuraram ajuda através da educadora, que demonstra mais uma vez sensibilidade e conhecimento para esta área.

Tabela 11

*Momento de diagnóstico de PEA e natureza da reação dos pais*

Categories	Subcategorias	Descritores
1. Momento de diagnóstico de PEA e natureza da reação dos pais	Momento de diagnóstico: 1.1. Como foi diagnosticado	“De forma clinica” (Er) “ A criança M foi pela educadora a criança F foi na consulta de desenvolvimento”( PEEI) “Através do diagnóstico clinico”(PEEII)
	Reação dos pais: 1.2. Aceitação	“Os pais da criança M tiveram mais dificuldades em aceitar, os pais da criança F reagiram bem” ( PEEI) “Os pais da criança M não aceitaram bem, mas agora procuram as respostas mais adequadas. Os pais da criança F reagiram melhor porque já suspeitavam” (PEEII)
	1.3. Procura de ajuda	Sim” (Er) “Sim” ( PEEI) Sim, procuraram ajuda. Os pais da criança M procuram ajuda através da educadora, da parte clinica e instituições. (PEEII)

A tabela 12 mostra-nos a categoria “Promoção de estratégias específicas e terapias para crianças com PEA “, onde se verifica que as estratégias que educadora utiliza e que estão enunciadas no PEI. Verifica-se que as professoras recorrem ao sistema da comunicação de linguagem não estruturada, ao método GI assim como à utilização do quadro das rotinas e incluir as crianças em todas elas. Também utilizam um dossiê com o sistema de comunicação, assim com o “o método GI. As docentes também utilizam “os sistemas SAA, o *Picture Exchange Communication System* (PECS), e Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC) o Makaton, e a Integração sensorial (o sistema Som luz)” (como refere PEEI) e “Comunicação (SPC), o Makaton, e a Integração sensorial (o sistema Som luz)” (como refere PEEI).

Como refere a literatura, deve-se começar com o material simples “como imagens de objetos em fundo branco, imagens só com um objeto, ou só com uma ação e ir complexificando através de imagens com várias ações, com mais detalhes e com mais informação” (Lima, 2012, p.122).

As entrevistas revelam que também se utilizam treinos específicos com as crianças com PEA tais como: “o treino da alimentação que consiste no treino oral e facial, outro exercício é o de sopro, ou seja, colocar a língua para fora para dentro, dar estalinhos, recorrem também ao suporte de imagens com palavras e repetirem as palavras, orientação silábica e imitar sons de animais e ouvirem histórias” (como refere PEEII).

Tabela 12

*Promoção de estratégias específicas e terapias para crianças com PEA*

Categories	Subcategorias	Descritores
2. Promoção de estratégias específicas e terapias para crianças com PEA	2.1. Estratégias específicas utilizadas com as crianças com PEA	<p>“São as que estão enunciadas nos PEIs e coerentes quanto aos objetivos e que dão ou tentam dar respostas aos objetivos” (Er)</p> <p>“Dossiê com o sistema da comunicação têm linguagem não estruturada, utilização do quadro de rotinas e incluir as crianças em todas as atividades” (PEEI)</p> <p>“o método GI. O horário das rotinas é bem definido com imagens e palavras para entenderem, a fala é de forma clara e com instruções curtas, tentar usar a comunicação com símbolos, ou através de imagens reais, dependente do grau, criar relações de empatia e afeto” (PEEII)</p>
	2.2. Adequações/ adaptações de estratégias/ metodologia e técnicas utilizadas para crianças com PEA/Sistemas Alternativos e Aumentativos Comunicação (SAAC)	<p>“As adequações são as que estão enunciadas no Plano Educativo Individual (PEI)”( Er)</p> <p>“...os sistemas alternativos e aumentativos da comunicação (SAAC) o Picture Exchange Communication System (PECS), e Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC) o Makaton, e a Integração sensorial (o sistema Som luz)” “( PEEI)</p> <p>“utilizar materiais diversificados (precisam de experimentar sensações), as imagens apelativas, temas do interesse deles, livros com imagens que gostem, manipulação de objetos” (PEEII)</p>
	2.3. Treinos específicos para a promoção da linguagem	<p>“Através do treino da alimentação que consiste no treino oral e facial, pode se utilizar histórias/ exercícios que vão desde trabalhar a língua, toda a parte da boca, fazer os gargarejos, soprar bolas de sabão, mandar beijinhos” ( PEEI)</p> <p>“..sopro colocar a língua para fora para dentro, dar estalinhos, utilizar imagens com palavras e repetirem as palavras, orientação silábica e imitar sons de animais e ouvirem histórias” (PEEII).</p>
	2.4. Unidade de Ensino estruturado	<p>“Obedece a um conjunto de rotinas pré estabelecidas pela criança através de um quadro onde a criança seleciona o que vai realizar no tempo em que esta na unidade” ( PEEI)</p> <p>“ cada uma das crianças tem um horário visual na sala com imagem da tarefa, reunião feito diariamente. As crianças aprendem quando o adulto trabalha com a criança e ficam frente a frente, depois da criança perceber pode fazer sozinha”( PEEII)</p>
	2.5. Flexibilidade curricular	<p>“Sim, dentro do pouco tempo que tem disponibilidade”( Er)</p> <p>“Num jardim como este sim. Nem sempre, mas normalmente onde há uma unidade de ensino estruturado isto acontece” ( PEEI)</p> <p>“Sim” (PEEII)</p>

A tabela 13, referente à categoria “Estratégias inclusivas de sala de atividades”, evidencia aspetos importantes para o desenvolvimento das crianças com PEA, pois ao estarem integradas com os pares, todas estão a aprender a respeitarem-se, partilharem o espírito de interajuda.

Assim, para a promoção do desenvolvimento da autonomia, socialização e cognição a educadora utiliza os materiais estruturados adequados a para todas as crianças, permitindo que todas usem. As professoras de educação especial consideram

fundamental que se explique tudo, na persistência e exigências, que se realizem atividades do interesse da criança, bem como a participação em todas as atividades. No que concerne as estratégias para acalmar as crianças com PEA, a educadora saliente a importância que se deve ter em abordar a criança com uma explicação, as professoras de educação especial referem que as vezes é mais aconselhável tirar a criança do grupo ou dar-lhe um abraço e assim acalmá-las.

No que concerne às estratégias referidas por todas as docentes, de modo geral, para promover as diversas áreas destas crianças com PEA, as crianças com PEA devem ser incluídas em todas as atividades; deve ser utilizado o quadro de rotinas e o seu cumprimento; ter sempre presente as medidas recomendadas no PEI, ter sempre uma explicação para as crianças, persistir em alguns assuntos, utilizar materiais estruturados e diversificados que se adaptem as necessidades destas e possam ser utilizados por todos.

Como é sabido, nas crianças com PEA o desenvolvimento cognitivo encontra-se alterado em várias áreas (Lima, 2012), por isto é fundamental a adoção de estratégias que promovam a aprendizagem nas crianças com PEA. Verifica-se se foram boas estratégias ou não quando os objetivos definidos inicialmente no plano de intervenção se adequaram às situações.

O educador deve apoiar e estimular a criança para o desenvolvimento e aprendizagem, desfrutando assim do meio social e das interações que os contextos de educação permitem; deve também incentivar as escolhas das crianças e promover a opinião de cada uma e que cada uma explique a sua escolha e opinião, com estes incentivos pretende-se que a criança seja capaz de “defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens de todos” (OCEPE, 2016, p.9).

Na análise das entrevistas percebemos que estas crianças participam em todas as atividades, mas se necessário adaptam-se estratégias, e tentam sempre melhorar e transformar as áreas fracas em áreas fortes. A educadora e as professoras de educação especial têm sempre em conta as medidas do PEI, bem como as exigências da legislação específica.

Importa referir que para a educação ser inclusiva as instituições de ensino tem que estar preparadas e adaptadas para receber qualquer criança de modo a darem-lhes respostas que estas necessitam, “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às características individuais de

cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (OCEPE, 2016, p.10).

A presente escola é considerada uma escola inclusiva, mas infelizmente nem todas as escolas são, segundo a análise da entrevista e tendo em conta a opinião das entrevistadas podemos ter as seguintes ilações se ainda não existe uma escola inclusiva é porque a inclusão não funciona por decreto, no entanto também depende do profissional da educação, pois a última palavra é do docente.

Ainda nesta categoria refere-se como é visto o papel do professor de educação especial, ao que referem “um profissional sem tempo”, ou seja, são poucos para as crianças que tem dificuldades, assim como as horas também são escassas. No entanto também é uma referência e um elo de ligação entre família, médicos e educadores, para a PEEII é um “recurso humano para o professor da turma”

Tabela 13

*Estratégias inclusivas de sala de atividades*

Categories	Subcategorias	Descritores
3. Estratégias inclusivas de sala de atividades	3.1. Participação em todas as atividades	“Sim, participam em todas de acordo com o desenvolvimento e as adequações” (Er) “Sim, nesta escola.” ( PEEI) “Sim tenta-se que eles participem sempre e adaptar as atividades quando é necessário” (PEEII)
	3.2. Adequação das estratégias/ atividades	“As medidas do Plano Educativo Individual (PEI)”(Er) “ As práticas vão sempre melhorar e desenvolver as áreas fracas, ou seja, promover as áreas fracas em áreas fortes” ( PEEI) “adequar estratégias e medidas segundo o decreto 3 e colocar em pratica e estarem na unidade de ensino estruturado” ( PEEII)
	3.3. Material estruturado/ horário	“Apoio com material estruturado adequado a estas crianças como para outras” (Er) “Autonomia consiste se na explicação, persistência e existência. Para a socialização e cognição a participação em todas as atividades de modo a desenvolverem a linguagem, trabalho personalizado e individual.” ( PEEI) “cognição é através de atividades do interesse deles, para a socialização utiliza- se jogos para serem realizados em pequenos grupos para fomentar a partilha de materiais, pequenos cálculos entre eles, na autonomia promover que eles sejam capazes de realizar” (PEEII)
	3.4. Atividades de relaxamento para as crianças com PEA	“A estratégia utilizada é abordar a criança com uma explicação, mas depende da criança e do tipo de autismo” (Er) “Retira-la do grupo” ( PEEI) “Acalmam-se bem, uns precisam de um abraço” (PEEII)
	3.5. Apoio do professor de educação especial	“Vejo como um profissional sem tempo.” (Er) “Melhorou quando se fez a divisão do 910/920/930 e quando começou a ser como mais um recurso e não um intruso, no inicio havia muito a questão de os

3.6. Flexibilidade curricular	<p>meninos saírem da sala, visto como um recurso e promovedor da educação/aprendizagem” ( PEEI)          “Uma referencia para a segurança da criança, um elo de ligação entre família, educadores, e médicos, ou seja, um recurso humano para o professor da turma”. ( PEEII)</p> <p>“Existe uma articulação importante, entre os vários técnicos, entre professores regulares e de educação especial e adequar as aprendizagens ao grau do desenvolvimento da criança.” ( PEEI)          “ através de planificações com antecedência, faz se atividades para perceber os conteúdos, escolhesse materiais adequados, promovesse sensações/sentidos. Nem sempre se faz o planeado porque é alterado pelo interesse da criança” (PEEII)</p>
-------------------------------	---

Relativamente à “Área de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação” (tabela 14), verificamos que se insere na interação social, para solucionar recorrem a incentivação do diálogo, promover a participação destas crianças em tudo, como se faz com as crianças sem NEE, também utilizam o jogo simbólico, nomeadamente quando brincam nos cantinhos na sala de atividades.

É de salientar que os técnicos de educação e saúde que acompanham estas crianças tem uma boa articulação entre si e todos adequam as aprendizagens ao grau de desenvolvimento da criança, de modo a funcionar pelo melhor é essencial que se façam reuniões, planificações e promovam sensações/ sentidos a escolha de materiais adequados é crucial. Estes dados demonstram que existe comunicação entre os técnicos que acompanham estas crianças e que todos fazem o melhor para promover novas aprendizagens a estas crianças.

Na opinião das entrevistadas no futuro o maior desafio para estas crianças vai ser a interação social e conseguir que elas estejam muito tempo sentadas numa sala de aulas.

Tabela 14

*Áreas de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação*

Categorias	Subcategorias	Descritores
4. Área de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação	<p>4.1. Interação social</p> <p>4.2. Sessões para dar respostas necessidades das crianças com PEA</p>	<p>“Incentivando o diálogo e chamada sempre a depor. Como com as outras crianças, sempre com estímulo.” (Er)          “Através do jogo simbólico, do brincar nos vários cantinhos da sala e nos jogos de mesa e sala, mas também a saída do contexto educativo e trabalhar os afetos com histórias, com dias específicos como por exemplo dia da família e no quotidiano.” ( PEEI)          “a criança M relata( descreve. A professora que aproveita para os estimular através de livros ou jogos.” (PPEII)</p> <p>“Existe uma articulação importante, entre os vários técnicos, entre professores regulares e de educação especial e adequar as aprendizagens ao grau do desenvolvimento da criança.” ( PEEI)          “ através de planificações com antecedência, faz se atividades para perceber os conteúdos, escolhesse materiais adequados, promovesse</p>

		sensações/sentidos. Nem sempre se faz o planeado porque é alterado pelo interesse da criança” (PEEII)
	4.3. Socialização/ relação com os pares e professores	“Dificuldades inerentes ao Autismo.” (Er) “A criança M interage perfeitamente, já procura o outro para brincar..A criança F não interage espontaneamente tem que se pedir a interação e tem dificuldades em realizar jogos e brincadeiras.” ( PEEI) “A criança M chama pelo nome dos colegas, ou através de algum objecto que traga, perguntam lhe se pode partilhar. Os jogos de grupo são fundamentais, com o reforço positivo “ (PEEII)
	4.4. Maiores desafios	“A criança M vai sentir dificuldade na interação social” (Er)“ para a criança M é não ter supervisão no recreio, não se saber defender. A criança F não saber estar na sala não tem maturidade comportamental” ( PEEI)“é mante los sentados e com atenção” ( PEEII)

Na tabela 15 estão apresentados relatos relativos à categoria “Desenvolvimento e Aprendizagens destas crianças”. Os registos revelam que a criança F só ingressou na presente escola com 6 anos, sendo que deveria ter adquirido mais aprendizagens anteriormente, sendo que a nível de linguagem evolui pouco. No caso da criança M como se encontra nesta escola desde os 3 anos a evolução é significativa, sendo mesmo considerado um caso de sucesso, a educadora afirma que “esta criança a nível da matemática sabe fazer a composição numérica, divisão e multiplicação, com adequação de material ZDP”. Na opinião da PEII esta criança está bem “em todas as áreas, embora sinta dificuldades em exprimir o que sente, ou dizer o que fez”.

No que concerne as dificuldades que sentiram com estas crianças, a educadora e as professoras de educação especial referem que com a criança M não sentiram dificuldades nenhuma, mas com a criança F sentiram, nomeadamente porque não adquiriu aprendizagens que deveria ter adquirido anteriormente, assim como na parte da socialização.

Percebemos que a educadora e as professoras de educação especial estão em sintonia, e que se preocupam muito para que estas crianças tenham sucesso, cada evolução que façam registam e tentam proporcionar atividades diversificadas para que possam evoluir cada vez mais.

Tabela 15

*Desenvolvimento e Aprendizagens destas crianças com PEA*

Categories	Subcategorias	Descritores
	5.1. Evolução da criança F	“Só ingressou aqui aos 6 anos, as aprendizagens que devia ter feito não fez e não por não ter capacidades”(Er) “A criança F entrou com 6 anos, a evolução tem sido aos poucos.” (PEEI) “A maior evolução desta criança é o nível da compreensão e do cumprimento das rotinas, a nível da linguagem evolui pouco, não tanto como o esperado, com os símbolos já consegue verbalizar depois de muito trabalhada, já arruma os materiais e já leva as atividades até ao fim.” PEEII

5. Desenvolvimento e Aprendizagens destas crianças com PEA	5.2. Evolução da criança M	<p>“Foi ótima mas foi preciso adequar á sua necessidade, ingressou aos 3 anos, a nível da matemática sabe fazer a composição numérica, divisão e multiplicação, com adequação de material ZDP.” (Er)</p> <p>“A criança M entrou com 3 anos neste jardim, foi um caso de sucesso, houve uma evolução significativa” (PEEI)</p> <p>“Evolui bem em todas as áreas, embora sinta dificuldades em exprimir o que sente, ou dizer o que fez.” PEEII</p>
	5.3. Maiores dificuldades	<p>“ Com a criança M não senti dificuldades porque ingressou aqui com 3 anos. Criança F Aprendizagens que deviam ter sido realizadas não foram e tem um tempo para ser. ” (Er)</p> <p>“Na parte da socialização com a criança F” ( PEEI)</p> <p>“O facto de esta criança não esperar pela sua vez e a atenção ser reduzida. O facto desta criança não conseguir estar sentada no seu lugar e as questões da linguagem, manter a concentração e a atenção e conseguir que leve as atividades até ao fim” (PEEII)</p>

Em relação à categoria “Necessidades de apoio das crianças e dos pais” (tabela 16), as entrevistadas referem que a maior dificuldade para os pais é o de “fazerem o luto” bem como encontrarem técnicos específicos para os ajudarem, dos maiores desafios para estes pais é não saberem como vai ser o futuro dos filhos e quem os vai acompanhar.

Tabela 16  
*Necessidades de apoio das crianças e dos pais*

Categorias	Subcategorias	Descritores
6. Necessidade de apoio das crianças e dos pais	6.1. Maior necessidade dos pais	<p>“Fazerem o luto e encontrarem técnicos específicos para os ajudar e perceber como vai ser o futuro destas crianças sem os pais”. ( PEEI)</p> <p>“Encontrarem alguém com quem falar” PEEII</p>
	6.2. Apoio formal após o diagnóstico	<p>“Medidas do Plano Educativo Individual” (Er)</p> <p>“ Entrada na UEE e no decreto lei3/2008 e na APPDA” ( PEEI)</p> <p>“Terapia da fala, psicomotricidade, natação proporcionada pela APPDA, terapia opcional através do hospital, acompanhamento psicológico, apoio da na educação através da intervenção precoce” (PEEII)</p>
	6.3. Apoio informal após o diagnóstico	<p>“Usufruindo de um professor de educação especial.” ( PEEI)</p>

No que concerne aos “Obstáculos” (tabela 17) relativos aos pais, as entrevistadas referem o mesmo, o luto, de não encontram soluções para resolver os problemas não encontrarem ninguém que lhes de respostas para a presente problemática.

Em relação aos obstáculos do ensino estruturado, as entrevistadas destacaram o facto que dado aos elevados números de alunos que têm não lhes permitir dar uma resposta assertiva, assim como não é adequado para todas as Necessidades Educativas Especiais, visto só utilizar o método TEACCH.

O maior obstáculo insere-se em ainda não existir uma escola inclusiva, a explicação que as entrevistadas deram refere-se ao facto dos professores e do entendimento do mundo que têm, também referem que não há uma cultura de inclusão,

outro problema é o programa do 1.º CEB ser extenso, a PEEII afirma que se “devia se adaptar os materiais por parte de todos de forma que todas as crianças possam aprender”

Tabela 17  
*Obstáculos*

Categories	Subcategorias	Descritores
7. Obstáculos	7.1. Para os pais	“Os maiores obstáculos/ dificuldades para estes pais fazer o luto” ( Er) “Não encontrarem soluções para resolver problemas, como por exemplo a criança F não ter ingressado neste jardim com 3 anos para a frequência do ensino estruturado” ( PEEI) Encontrar alguém que lhes de respostas para a problemática destas crianças. PEEII
	7.2. Ensino Estruturado	“O número de alunos que tem não lhe permite dar uma resposta assertiva, o ensino estruturado assim é uma fraude” (Er) “ Não é adequado para todas as crianças. O ensino estruturado estrutura as rotinas. Não esta preparado para todas as Necessidades Educativas Especiais (NEE) das crianças porque não utiliza outros métodos, só utiliza o Teach” ( PEEI) “De vez em quando ter cá outras crianças, para verem como funciona” (PEEII)
	7.3. Não existir ainda uma escola inclusiva	Os professores, o entendimento que tem do mundo tem haver com a ética e deontologia profissional” (Er) “Porque não há uma cultura de inclusão, ou seja, nas politicas educativas não existe nenhuma lei para a inclusão estamos muito na integração” ( PEEI) “O programa do1º. Ciclo do Ensino Básico (CEB) não devia ser tão extenso. Devia se adaptar os materiais por parte de todos de forma que todas as crianças possam aprender” (PEEII)

### 7.3. Teste sociométrico

O teste sociométrico, conforme a tabela 18, realizou-se na Sala de Educação Pré-Escolar, que tem duas crianças com PEA. Com este teste pretende-se dar respostas a três questões colocadas às crianças da sala: Quem levavas para casa? Quem não levavas para casa? Porque não levavas? (cf.anexo.12).

Quando se realizou este teste as crianças com PEA estavam na UEE, sendo que quando a criança M chegou a sala foi-lhe colocada a mesma questão, mas individualmente, como se fez com as outras crianças; em relação à criança F, fez se o mesmo, mas não respondeu.

As crianças foram chamadas aleatoriamente; no que concerne as trocas positivas observa-se em grande maioria que as meninas escolhem as meninas e os meninos escolhem os meninos, verificando-se que só duas meninas é que escolhiam dois meninos. Em relação aos meninos, verificou-se o mesmo só dois meninos é que escolheram, mas não coincidem as crianças, ou seja, a menina F1 levava a criança M4 que por sua vez levava a criança M7, a outra menina F6 levava o menino M8 que por

sua vez levava a menina F1. A criança M4 escolhida por uma menina levava um menino e o outro menino escolhido por uma menina também levava uma menina, mas outra não a que o escolheu.

Nas trocas negativas verificou-se que as trocas incidem mais nos meninos, pois não levavam para casa as meninas; do mesmo modo, as meninas não levarem os meninos, por exemplo só três meninas é que não levavam três meninas, e os meninos só não levavam dois meninos, sendo que na maioria as meninas não levavam meninos e os meninos não levavam meninas, o que significa que crianças do sexo feminino brincam entre si e no sexo masculino igual.

No que concerne a contradição de levava para casa e não levava, cinco crianças destacam-se no que diz respeito a “não levavas para casa”: a criança F6 (com seis recusas) e a criança M7 (com três).

Em relação a “Quem levavas para casa” verificámos três crianças: as crianças F1 e M7 (com três escolhas), a criança M4 (com duas escolhas). De salientar que as crianças com mais escolhas são dois do sexo masculino e uma do sexo feminino, esta foi escolhida por duas meninas e por um menino, uma das crianças do sexo masculino foi escolhida por três meninos, e outra criança por um menino e por uma menina.

As crianças com menos escolhas são do sexo feminino e masculino, sendo que a primeira não foi escolhida por cinco meninos e por uma menina, a criança do sexo masculino não foi escolhida por dois meninos e por uma menina, sendo que esta criança M7 foi escolhida três vezes e rejeitada por outras três.

Com este teste, destacam-se as crianças F1 e M7 por motivo de serem mais escolhidas e a criança F6 por ser mais rejeitada com seis escolhas. Neste teste sociométrico verificámos que cinco crianças (M2; M3; F5; F7; F8) não foram escolhidas nem rejeitadas, foram ignoradas, após analisarmos concluímos que destas crianças duas são as tem a PEA.

Esta conclusão pode remeter-nos para alguns fatores que levaram a esta decisão, nomeadamente a criança F não interagir muito com os colegas, e também os factos destas crianças nas atividades livres que é quando as crianças brincam uma com as outras na sala, estas se encontrarem na UEE.

Em síntese estas crianças do estudo não foram mencionadas pelos colegas, ou seja, não foram escolhidas nem rejeitadas pelo que foi referido anteriormente, mas também por terem alguma dificuldade na interação social inerente a PEA, de modo a elucidar o que referimos anteriormente pode se verificar no teste sociométrico na seguinte tabela:

Tabela 18

*Teste sociométrico* – (Questão: Quem levavas para casa?)

		E s c o l h a s								R e c e b i d a s							
Crianças		F1	M1	F2	M2	F3	M3	F4	M4	F5	M5	F6	M6	F7	M7	F8	M8
	F1			-					+								
E	M1											-			+		
	F2	-										+					
s	M2										+	-					
	F3							+					-				
o	M3					-									+		
	F4					+						-					
l	M4											-			+		
	F5	+							-								
h	M5			+											-		
	F6														-		+
a	M6								+						-		
	F7	+															-
s	M7		+									-					
	F8																
F	M8	+										-					
	F6																+
e	M6								+						-		
	F7	+															-
l	M7		+									-					
	F8																
t	M8	+										-					
	F8																
a	M8	+										-					
	F8																
s	M8	+										-					
	F8																

Legendas: + Levava para casa; - Não levava para casa M2 e F8 crianças com PEA

## 8. Triangulação discussão dos resultados

Findada a apresentação dos dados elencados anteriormente, é importante debater os resultados dos instrumentos de recolhas de dados em concordância com os objetivos: compreender como funciona o ensino estruturado no Jardim-de-Infância; perceber quais as estratégias educativas e atividades que o educador proporciona para as crianças com PEA; analisar a participação das crianças com Perturbações do Espetro do Autismo nas atividades curriculares; perceber o nível de inclusão de crianças com esta problemática no contexto escolar.

Desta forma este tópico destina-se a evidenciar o epílogo dos aspetos mais fulcrais que aconteceram durante a análise efetuada. Na observação naturalista podemos depreender a inclusão de duas crianças do sexo masculino e feminino com PEA, tendo em consideração as categorias que emergiram: *Participação em atividades e Comportamentos em interação social*.

Podemos perceber que a criança F com maior frequência participa nas atividades individuais por sua iniciativa, com menor frequência por iniciativa da educadora/ assistente operacional, o que realça a dinâmica da criança e a vontade que tem de aprender, tem muitas vezes iniciativa por ver os seus colegas a fazer algo.

A criança M tem mais iniciativa própria em participar nas atividades individuais ou de grupo do que iniciativa da educadora ou assistente operacional, o que demonstra que a criança é participativa, dinâmica atenta/ concentrada e autónomo no sentido de conseguir realizar a atividades da vida diária, esta criança é empenhada, interessada e participativa nas atividades propostas que vai de acordo com o que as professoras referem sobre a criança.

Podemos concluir que as crianças F e M têm em comum as seguintes dimensões com maior frequência: participação nas atividades grupo/ iniciativa educadora/ assistente operacional; proximidade/ contacto colegas/ iniciativa educadora/ assistente operacional pelo motivo referido anteriormente.

O grupo não tem muita iniciativa de chamar estas crianças para participar nas atividades, talvez pelo facto de estas não passarem muito tempo na sala de atividades, ou seja, nas atividades livres em que as crianças estão a brincar e têm oportunidade de conhecer as colegas com PEA; estas, continuamente encontram-se na UEE fora do contexto da sala de atividades. Estes resultados estão em conformidade com os dados do teste sociométrico, no qual as crianças F e M não são escolhidas nem rejeitadas.

Relativamente aos dados recolhidos a partir da entrevista, os relatos da educadora e das professoras de educação especial veicularam informações importantes sobre a inclusão das crianças com PEA no contexto pré-escolar.

Assim, na análise da entrevista-semiestruturada percebemos que a educadora e as professoras de educação especial têm todas mais de vinte anos de serviço e procuram ter mais formação na área da inclusão e das problemáticas das crianças com dificuldades, nomeadamente na problemática de PEA. Compreendemos também que as duas crianças foram diagnosticadas de forma precoce em consultas de desenvolvimento, sendo que os pais de uma das crianças inicialmente tiveram dificuldades em aceitar, mas depois reagiram bem, aceitaram e procuraram ajuda, já noutra criança os pais reagiram bem pois já suspeitavam. Importa referir que normalmente a “principal queixa dos pais surge por volta dos 18 meses e refere-se ao atraso de linguagem, sendo este o motivo de referenciação mais comum para consultas de especialidade” (Lima, 2012, p.3).

No decorrer da análise da entrevista verificou-se que as estratégias mais utilizadas pelas docentes para promover as diversas áreas destas crianças com PEA são: incluir estas em todas as atividades, utilização do quadro de rotinas e do seu cumprimento, ter sempre presente as medidas recomendadas no PEI, também recorrem ao sistema da comunicação de linguagem não estruturada, ao método GI, utilizam um dossiê com o sistema de comunicação, “os sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC), o *Picture Exchange Communication System* (PECS), e Simbolos Pictográficos de Comunicação (SPC), o Makaton e a Integração sensorial (o sistema Som luz)” (relatos da PEEI) e “Comunicação (SPC), o Makaton, e a Integração sensorial (o sistema Som luz)” (relatos da PEEII). Utilizam treinos específicos com as crianças com PEA tais como: o treino da alimentação que consiste no treino oral e facial, outro exercício é o de sopro, ou seja, colocar a língua para fora para dentro, dar estalinhos, recorrem também ao suporte de imagens com palavras e repetição de palavras, orientação silábica e imitar sons de animais e ouvirem histórias (relatos da PEEII), bem como a terapia da fala, disponíveis na escola. É essencial que todos os profissionais que trabalhem com estas crianças que comuniquem entre si, e que tenham conhecimentos de todas as técnicas e terapias utilizadas “no sentido de melhor integrar todas as terapias bem como as suas possíveis interações e um balanço entre os riscos e benefícios” (Lima, 2012, p.40).

A educadora e as professoras têm em conta todas as dificuldades das crianças e têm sempre uma explicação para estas, persistem em alguns assuntos, utilizam materiais estruturados e diversificados que se adaptam as suas necessidades e que possam ser utilizados por todas as crianças da turma.

É fulcral para o desenvolvimento de todos, ou seja, as crianças com PEA ao estarem integradas com as crianças sem dificuldades todas estão a aprender a respeitarem-se, partilharem o espírito de interajuda.

Com a observação naturalista e a entrevista semiestruturada percebemos que estas crianças participam em todas as atividades, mas se necessário adaptam-se estratégias e tentam sempre melhorar bem como desenvolver as áreas fracas de modo a transforma-las em áreas fortes.

Percebemos que a educadora e as professoras de educação especial utilizam estratégias consistentes, e que se preocupam muito para que estas crianças tenham sucesso, cada evolução que façam registam e tentam proporcionar atividades diversificadas para que possam evoluir cada vez mais.

No teste sociométrico conseguimos perceber o nível de inclusão das crianças com PEA, verificámos cinco crianças que não foram escolhidas nem rejeitadas, foram ignoradas, após analisarmos concluímos que destas crianças duas são as crianças do presente estudo com PEA, o que pode remeter-nos para alguns fatores que levaram a esta decisão, nomeadamente a criança F não interagir muito com os colegas, e também o facto destas crianças nas atividades livres que é quando as crianças brincam umas com as outras na sala, estas se encontrarem na Unidade de Ensino Estruturado.

As crianças do estudo não foram mencionadas pelos colegas, ou seja, não foram escolhidas nem rejeitadas, pelo que foi referido anteriormente mas também por terem alguma dificuldade na interação social inerente a PEA. É fundamental que para além “do apoio individualizado é igualmente importante que a criança tenha um tempo de integração com o seu grupo de pares” (Lima, 2012, p.75).

### **Conclusões gerais do estudo**

---

O presente estudo designado por “Prática de Ensino Supervisionada e Estratégias Inclusivas em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no Contexto de Educação Pré-Escolar” centrou-se em dar resposta a questão inicial: “Quais as estratégias inclusivas a adotar em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em Contexto Pré-Escolar?”

Para o cumprimento dos objetivos enunciados anteriormente, utilizámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação naturalista, a entrevista semiestruturada à educadora da sala regular e às professoras de educação especial e o teste sociométrico; com este conseguimos analisar a participação das crianças com PEA nas atividades curriculares e perceber o nível de inclusão de crianças com esta problemática no contexto escolar.

Com esta investigação percebemos que as crianças do presente estudo participam em todas as atividades, por iniciativa própria ou por imitação, ou seja, por verem os seus colegas a fazerem alguma atividade fazem igual, são dinâmicas e evidenciam vontade de aprender. Em relação ao grupo este não tem muita iniciativa de chamar estas crianças para participarem nas atividades, um fator que possa influenciar esta não aceitação por parte do grupo deve se ao facto das crianças em estudo não passarem muito tempo na sala de atividades.

Com a observação naturalista e com a entrevista semiestruturada percebemos que estas crianças participam em todas as atividades, mas se necessário adaptam-se

as estratégias, e tentam sempre melhorar e desenvolver as áreas fracas em áreas fortes.

A educadora e as professoras de educação especial fazem com que estas crianças cumpram sempre os horários e o respetivo quadro de rotinas, participem em todas as atividades. “ Os horários são instrumentos que permitem informar a criança de como o seu dia vai correr e de quais vão ser atividades em que vão estar envolvida” (Lima, 2012, p.89), com esta realça-se também a importância da visualização. Não nos podemos esquecer da importância das rotinas, pois estas permitem “ o entendimento do que esta acontecer. Propiciam confiança e segurança” (Lima, 2012, p.54)

Percebemos que as profissionais de educação referidas anteriormente estão em sintonia, e que se preocupam muito para que estas crianças tenham sucesso, cada evolução que façam registam e tentam proporcionar atividades diversificadas para que possam evoluir cada vez mais, proporcionam-lhe o melhor que conseguem.

### **Reflexões finais**

---

Finalizada a etapa de aprendizagens proporcionadas pelas unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionado (PES) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Educação Pré-Escolar (EPE) do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), é elementar realizar um momento de reflexão dos aspetos relevantes.

A primeira parte deste relatório, designada por Reflexão Crítica sobre as Práticas do 1.º CEB e Educação Pré-Escolar (EPE), contém uma reflexão crítica sobre os contextos educativos nos níveis de escolaridade de 1.º CEB e EPE. Os estágios curriculares foram proporcionados pela Escola Superior de Educação de Viseu, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEPE) I e II, patente no Plano de Estudos do 1.º e 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Neste ponto fizemos reflexões que consideramos pertinentes sobre aspetos principais que decorreram nos estágios. Desta forma caracterizamos os contextos escolares onde nos encontrávamos, assim como analisamos as práticas concretizadas em ambos os níveis de ensino, realizamos uma apreciação do trabalho desenvolvido nos estágios, tendo como base os Padrões de Desempenho Docente do 1.º CEB

patentes no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Com a realização do relatório Final de Estágio que descreve todo o trajeto concretizado em todo o mestrado, é de salientar as unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionado (PES) são fundamentais para o crescimento pessoal e profissional, sendo muito enriquecedoras, permitindo o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais, que podem ser uma mais valia para o futuro. Importa referir que a PES possibilitou o contacto e uma visão mais real do contexto escolar, mas também do que é ser professor, o seu papel e as funções a desempenhar. Também foram construídos vários conhecimentos e competências com esta experiência. No contexto de estágio ouvimos muitas críticas que foram muito importantes, pois contribuiu para a melhoria das nossas competências, e formação.

É essencial que o futuro docente e mesmo o atual saiba que tem uma enorme responsabilidade em proporcionar/construir aprendizagens com os alunos. O professor tem de ir ao encontro das necessidades dos alunos, para que todos aprendam, independentemente do ritmo de cada criança.

Nos momentos de estágios aconteceram situações boas e menos boas, nomeadamente as planificações, um fator que contribuiu para a não concretização de algumas planificações foi o tempo, inicialmente deixava-me um pouco frustrada, pois apesar de me ter dedicado muito às planificações e idealizava concretizar tudo o que tinha planeado, nem sempre acontecia. Contudo, tentamos melhorar, não planeando tantas atividades para um dia, como sabemos cada criança tem o seu ritmo.

Um fator que destaco pela positiva para além do contacto com as crianças foram as críticas construtivas que me foram feitas ao longo do percurso pelas docentes titulares da sala bem como dos orientadores da ESEV, tentando sempre melhorar.

A segunda parte do relatório de estágio é composta pelo estudo empírico que se insere no âmbito da temática das estratégias inclusivas em crianças com PEA em contexto EPE.

Nesta parte pretende-se dar resposta a questão de investigação: “Quais as estratégias e medidas educativas a adotar em contexto pré-escolar de modo a potenciar a inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?” com os objetivos delineados anteriormente, para a concretização destes realizou-se um guião de entrevista semiestruturada para a recolha de dados direcionado para a educadora da sala e as duas professoras de educação especial.

Na análise dos dados alcançados através dos instrumentos de recolha de dados permitiu-nos obter diversas conclusões tais como:

Na observação naturalista podemos depreender a inclusão de duas crianças do género masculino e feminino com PEA nas seguintes categorias: Participação em atividades e Comportamentos em interação social.

A entrevista semiestruturada também foi fundamental na recolha de dados no presente estudo, com esta obtivemos informações muito importantes sobre as perceções da educadora e professoras de educação especial relativamente à inclusão das crianças com PEA. Com as entrevistas, verificou-se que as estratégias mais utilizadas para promover as diversas áreas de desenvolvimento das crianças com PEA incidiam na integração das crianças em todas as atividades, na utilização do quadro de rotinas e do seu cumprimento, em ter sempre presente as medidas recomendadas no PEI.

No teste sociométrico conseguimos perceber o nível de inclusão das crianças com PEA, verificámos cinco crianças que não foram escolhidas nem rejeitadas, foram ignoradas, após analisarmos concluímos que destas crianças duas são as crianças do presente estudo com PEA.

## Referências Bibliográficas

---

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- APA, American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM-5* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Climepsi.
- Assembleia Geral da ONU. (10 de dezembro de 1948). *Declaração Universal dos direitos Humanos*. Obtido de <http://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaracao.html>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (20 de novembro de 1959). *Declaração do Direitos da Criança*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. E. M., Tung, T. C., & Mari, J. D. J. (2010). *Serviços de emergência psiquiátrica e suas relações com a rede de saúde mental brasileira*. Revista Brasileira de Psiquiatria, 32(Supl II).
- Camacho, M. J. (2007). Mundo Aspie. *Revista Diversidades*, 1 (26), 4-29. Obtido de: [http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista\\_Diversidades/dwn\\_pdf\\_MundoAspie\\_26.pdf](http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_MundoAspie_26.pdf)
- Capucha, L. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo – Normas orientadoras*. Lisboa: Edições DGIDC
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a Educação Especial uma abordagem sobre o autismo*. Lisboa: Editorial Novembro
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (2007). Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para professores e educadores*. Lisboa: Porto Editora.
- Costa, T. (2007). *Biblioteca do Conhecimento Online pela construção da Sociedade do Conhecimento*. In Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas.
- Cumine, V, Leach J., & Stevenson, G. (1998). *Compreender a Síndrome de Asperger – Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.

- Dama, M. J., & De Ketele, J.M. (1985) *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4 – Série I. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2014. (12 de dezembro). Diário da República I Série. N.º 240. Obtido de <https://dre.pt/application/file/63958168>.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. (30 de agosto). Diário da República I Série – A. N.º 201. Obtido de <https://dre.pt/application/file/a/631745>.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7/01, retificado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 7 de março, e alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio - *define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo*. Obtido de [http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl\\_3\\_2008.htm](http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm)
- Decreto-Lei n.º 319/91 (23 de agosto). Diário da República I Série – A. N.º 193. Obtido de <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/decreto-lei-no319-91/>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (6 de julho). Diário da República I Série. N.º129. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Despacho n.º 16034/2010. (22 de outubro). Diário da República II Série. N.º 206. Obtido de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp\\_16034-2010.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp_16034-2010.pdf)
- de Oliveira Lacerda, R. T., Ensslin, L., & Ensslin, S. R. (2012). Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. *Gestão & Produção*, 19(1).
- Dicionário Priberam (2019). *Dicionário Priberam*. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/etiologia>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação inclusiva e Educação Especial: Indicadores - Chave para o Desenvolvimento das Escolas – Um guia para directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Estrela, A., & Estrela, T. (1978). *A técnica de incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editora Estampa.
- Felizardo, S. (2012). *Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* (Tese de Doutoramento não publicado). Universidade de Coimbra.
- Ferreira, I. (2011). *Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.
- Filipe, C. N. (2015). *Crescer e viver diferente*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade: Projeto pedagógico*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora EGA. Obtido de [https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/993d7833-2da2-4257-ba34-84ca55c9d19b/materiais-apoio\\_pedagogia-da-autonomia\\_integracao-](https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/993d7833-2da2-4257-ba34-84ca55c9d19b/materiais-apoio_pedagogia-da-autonomia_integracao-)
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2).
- Grawitz, M. (1993). Métodos das Ciências Sociais. *Daloz, Paris*.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Academia do Livro
- Jordan, R. (2000). Educação de crianças e jovens com autismo, Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. H. (2006). *O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo
- Lei n.º 46/86 (14 de outubro). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República Obtido de [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).
- Lei n.º 86/76 (10 de abril). Constituição da República Portuguesa. Diário da República I Séries. Obtido de [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/)
- Lima, C., & Levy, P. (2012). A causa do autismo: Investigação etiopatogénica. *Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção—2ª Edição Revista*, 12-22.

- Lima, C. (Coord.). (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. (2.ªed.). Lousã: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lima, C., Garcia, F. & Gouveia, R. (2012). As comorbilidades nas PEA. In Lima, C. (Coord.), *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção* (pp. 23-35) (2.ªed.). Lousã: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Martins, M. D. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar* 13, 235-246.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Melo, A. (2005). *Autismo*. São Paulo: Ama.
- Melo, A. (2005). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: Corde Brasília.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, E. F. (2012). A criança e o mundo do Autismo – Estudo de caso. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/501> (acedido a 4 de maio de 2019)
- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo: perspectivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Papert, S. (1994). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: O significado como processo central*. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Pereira, M. (2005). *Autismo uma perturbação perversiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, S.A.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed

- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM. Obtido de <http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigaranossa.pdf>
- Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2013). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Obtido de <http://www.josesilveira.com>
- Ribeiro, I. P., Freitas, M., & Oliva-Teles, N. (2013). As Perturbações do Espectro do Autismo: Avanços da Biologia Molecular. *Nascer e Crescer*, 22(1), 19-24.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, I. & Sousa, P. (2005). *Caracterização da Síndrome Autista*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Editora Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2005). Introdução. In I., Sim-Sim. (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp.5-8). Lisboa: Texto Editores.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. London: Temple Smith.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127–154). Lisboa: Ministério da Educação.
- Unicef. (2013). *A convenção sobre os direitos da criança*. Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas. Obtido de <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais -Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.

- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França: Paris: UNESCO.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso, Planejamento e Métodos*. São Paulo: Artemed
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre “a reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29 (103), 535-554.

**Anexos**

---