

Ana Isabel de Sousa da Silva

Práticas em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico, inclusão e articulação educativa
entre pais e professores de crianças com autismo



Novembro de 2014

Ana Isabel de Sousa da Silva

Práticas em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico, inclusão e articulação educativa
entre pais e professores de crianças com autismo

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob orientação de:
Professora Doutora Sara Alexandre Felizardo

Novembro de 2014



“O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário”.

Albert Einstein

Agradecimentos

Toda esta caminhada foi sempre apoiada por pessoas fundamentais que fizeram com que chegasse até aqui.

Quero exprimir a minha honesta gratidão à minha Orientadora, Professora Doutora Sara Felizardo, agradecer todo o apoio e estímulo que ao longo do trabalho manifestou, bem como a sua permanente disponibilidade em transmitir-me o seu saber.

Um agradecimento especial aos pais, professores e educadores que se disponibilizaram para me ajudar, pois com eles aprendi muito.

Aos meus queridos pais pelo esforço e sacrifícios de uma vida inteira, que muito têm contribuído para a minha formação pessoal e profissional.

Ao Vítor, um agradecimento particular pela sua compreensão, apoio e paciência dispensados por todo este percurso.

Às amigas que me apoiaram sempre, tanto no trabalho como afetivamente quando faltava a presença da família.

E a todos aqueles que de uma forma ou de outra deram o seu contributo para que tudo isto fosse possível.

O meu Muito Obrigada!

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi elaborado o presente relatório final de estágio, pretende evidenciar o percurso realizado ao longo das práticas supervisionadas, incluindo o projeto de investigação. Este é constituído por duas partes, sendo que na primeira são analisadas as aprendizagens realizadas nas unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada II e III, que decorreram no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, respetivamente. Na segunda parte é apresentado o projeto de investigação sobre a articulação educativa entre pais e professores de crianças com autismo. Este tem como objetivos: conhecer as perceções dos pais e professores das crianças com autismo sobre aspetos desenvolvimentais e práticas educativas, perspetivando a articulação entre estes agentes educativos. Quanto à metodologia, realizou-se uma investigação de carácter qualitativo, com recurso a entrevistas semiestruturadas a 4 pais e 6 professores/educadores. Após o estudo realizado verifica-se que há a necessidade de otimizar a rede informal entre pais e professores, bem como a formação dos pais na utilização do reforço e nos sistemas alternativos de comunicação. Verifica-se também que a área de maior articulação é a do comportamento e de menor articulação é a da comunicação, sendo que esta última é a área de maior preocupação, juntamente com as aprendizagens escolares. Quanto às estratégias mais usadas, estas recaem sobre o reforço, a imagem, a mediação dos companheiros, análise de tarefas, modelagem e expressão plástica (pintura e desenho).

Palavras- chave: Autismo, Família, Articulação educativa, Inclusão, Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Abstract

Under the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education's final report of this stage was prepared, aims to highlight the route taken along the supervised practice, including the research project. This consists of two parts, the first being that analyzes the learning achieved in the course units Supervised Teaching Practice II and III, which took place in the 1st Cycle of Basic Education and Preschool Education, respectively. In the second part of the research project on educational links between parents and teachers of children with autism is presented. This aims: to know the perceptions of parents and teachers of children with autism over developmental aspects and educational practices, perspetivando the articulation between these educators. Regarding methodology, we conducted a qualitative investigation, using semistructured 4 parents and 6 teachers / educators interviews. After the study it is found that there is a need to optimize the informal network between parents and teachers as well as parent training in the use of reinforcement and alternative communication systems. It also appears that the area is the largest joint behavior and lower joint is the communication, the latter of which is the area of greatest concern, along with school learning. As for the most used strategies, these fall on enhancing the image, the mediation of the companions, task analysis, modeling and artistic expression (painting and drawing).

Key word: Autism, Family, Educational Articulation, Inclusion, Special Education, Special Educational Needs (SEN).

Índice

Introdução Geral	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Introdução	4
1. Caracterização dos contextos	5
1.1. Prática de Ensino Supervisionada II- 1º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada III- Educação Pré-Escolar	7
2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III	10
2.1 Prática de Ensino Supervisionada II	10
2.2 Prática de Ensino Supervisionada III	12
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	15
Parte II – Trabalho de investigação	18
Introdução	19
<i>Revisão da literatura</i>	20
1. Família, escola e inclusão	20
1.1. Famílias das crianças com Necessidades Educativas Especiais	20
1.2. Inclusão em contexto escolar	22
1.3. A relação Família-Escola	24
2. Perturbações do espectro do Autismo: concetualização e aspetos desenvolvimentais	26
2.1 Autismo: definição, causas e sintomas	26
2.2. O autismo no contexto das Perturbações Globais de Desenvolvimento: análise diferencial	29
2.3. Desenvolvimento das crianças com autismo	30
3. Estratégias e métodos de intervenção no autismo	33
3.1. Métodos estruturados de intervenção	34
3.2. Intervenção na linguagem, comunicação e interação	35
3.3 Intervenção nas áreas: cognitiva, motricidade e autonomia	35

3.4 Intervenção em problemas no comportamento	36
<i>Estudo empírico</i>	37
4. Problema e objetivos	37
5. Metodologia	37
5.1. Tipo de investigação	37
5.2 Amostra e justificação da sua escolha	38
5.3 Instrumentos de recolha de dados	39
5.4 Procedimento	40
5.5 Técnicas de análise dos dados	41
6. Apresentação e análise dos dados	42
7. Discussão dos resultados	55
Conclusão Geral	58
Bibliografia	62
Anexos	65
Anexo A	(Disponível em formato digital)
Anexo B	(Disponível em formato digital)
Anexo C	(Disponível em formato digital)
Anexo D	(Disponível em formato digital)
Anexo E	66
Anexo F	73
Anexo G	74
Anexo H	75
Anexo I	76

Índice de tabelas

Tabela 1- Género, Idade e nível de escolaridade das crianças.....	38
Tabela 2- Género, Idade e habilitações literárias dos progenitores.....	38
Tabela 3- Género, Idade e habilitações literárias dos professores.....	39
Tabela 4-Total de registos efetuados nas categorias.....	42
Tabela 5- Total de registos efetuados nas subcategorias.....	45
Tabela 6- Matriz de codificação da categoria “Momento de diagnóstico”.....	47
Tabela 7-Matriz de codificação da categoria “Natureza da reação”.....	47
Tabela 8-Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio”.....	47
Tabela 9-Matriz de codificação da categoria “Interesses das crianças”.....	48
Tabela 10-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção de comportamentos ajustados”.....	49
Tabela 11-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na comunicação”.....	50
Tabela 12-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção da interação social”.....	50
Tabela 13-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção da autonomia”.....	51
Tabela 14-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção das aprendizagens escolares e cognição”....	51
Tabela 15-Matriz de codificação da categoria “Áreas de desenvolvimento/aprendizagem de maior preocupação”.....	52
Tabela 16-Matriz de codificação da categoria “Necessidades de apoio dos pais”.....	53
Tabela 17-Matriz de codificação da categoria “Necessidades de apoio das crianças”	53
Tabela 18-Matriz de codificação da categoria “Relação pais/professores de EE e ER”.....	54

Índice de abreviaturas

1ºCEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

DIR- Developmental, Individual Difference, Relationship-based

EE- Educação Especial

EPE- Educação Pré-Escolar

ER- Ensino Regular

ESEV- Escola Superior de Educação de Viseu

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PES- Prática de Ensino Supervisionada

TEACCH- Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

Introdução Geral

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi proposta a elaboração de um Relatório Final de Estágio. Este pretende dar a conhecer algumas das atividades realizadas no decorrer do curso, assim como uma reflexão sobre o trabalho de estágio executado.

Este documento encontra-se sistematizado em duas partes distintas. A primeira, incide sobre uma Reflexão Crítica sobre as práticas em contexto, onde se procede a uma análise das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, que consistiram no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, respetivamente. Esta reflexão traduz a caracterização dos contextos onde se realizaram os estágios de PES II e PES III, sendo esta realizada tendo em conta vários aspetos e também é feita uma breve caracterização da turma/grupo com quem se trabalhou.

Em seguida faz-se uma análise das práticas concretizadas em ambos os ciclos de ensino, e por último é apresentada uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo em conta os Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto. Nesta secção faz-se uma breve reflexão sobre as competências desenvolvidas ao longo dos estágios, de acordo com o perfil geral de desempenho do educador de infância e professor traçado pelos decretos acima referidos.

Na segunda parte do Relatório Final de Estágio encontra-se o trabalho de investigação, subordinado ao tema “Articulação educativa entre pais e professores de crianças com autismo”. O interesse na abordagem desta temática teve a sua génese em vivências pessoais que despertaram a necessidade de perceber melhor a intervenção de pais, professores e educadores destas crianças, em particular, as questões relativas à articulação do trabalho desenvolvido por estes intervenientes o processo educativo.

O autismo é uma problemática bastante presente nos dias atuais, por isso é sempre importante conhecer melhor este síndrome. Nas crianças com autismo, os sintomas manifestam-se de um forma constante, independentemente da situação ou contexto, desta forma, as perturbações do autismo envolvem não apenas o indivíduo que possuiu a problemática, mas todos os contextos em que se encontra inserido.

Tal como refere o Ministério da Educação “Muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspectos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas em outros contextos da sua vida.” (M.E., Unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo 2008, p.13)

Torna-se uma mais-valia que tanto as escolas como os profissionais que acompanham crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) tenham em consideração que estas famílias apresentam dificuldades acrescidas (Ministério da Educação, 2008).

Além da perturbação do autismo, as Perturbações Gerais de Desenvolvimento (PEA) integram: perturbação de Asperger, perturbação de *Rett*, perturbação desintegrativa da segunda infância, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (Ozonoff & Rogers, 2003).

Esta investigação contribuirá para se alargar os conhecimentos quanto à problemática de autismo, mas também para perceber quais as melhores formas de lidar com crianças que possuem este síndrome e compreender quais as ligações existentes entre pais e professores.

Estes e outros conceitos serão desenvolvidos na revisão da literatura do presente relatório, onde se refere o conceito de autismo apresentando a perspetiva de vários autores. Em seguida enuncia-se o problema e traçam-se objetivos tais como: Conhecer as perceções dos pais e professores das crianças com autismo sobre aspetos desenvolvimentais, as suas práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças.

Após isto, apresenta-se a referência à metodologia utilizada no estudo, definindo o tipo de investigação, a caracterização da amostra, referindo também os instrumentos de recolha de dados, descreve-se os procedimentos e explicita-se a forma de análise e tratamento dos dados.

Seguindo-se a apresentação dos dados resultantes das entrevistas, recorrendo a tabelas para o efeito. Após isto surge a discussão dos dados, tentando responder à questão inicial e tendo em conta os objetivos definidos e os dados recolhidos através da revisão da literatura. Para finalizar, apresenta-se uma conclusão geral do relatório, procurando inteirar as conclusões do estudo empírico na formação adquirida ao longo de toda a prática profissional.

Parte I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

Após ter terminado o estágio, torna-se importante refletir sobre todo o processo e caminho percorrido. Este percurso foi muito importante para o crescimento profissional mas também pessoal, este proporcionou um ganho de experiência, mas também a correção de alguns erros que iam sendo cometidos e que se tentava sempre colmatar.

O primeiro tópico abordado nesta I parte prende-se com a caracterização dos contextos de estágio, que corresponde à Prática de Ensino Supervisionado (PES) II e a PES III, que foram desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e Educação Pré-Escolar (EPE) respetivamente. Faz-se uma descrição do espaço, de materiais, bem como do grupo com quem se trabalhou.

O segundo tópico faz uma análise das práticas concretizadas na PES II e III em que estão presentes alguns dos momentos que decorreram da melhor forma, outros que não aconteceram da forma esperada, bem como os apoios que nos foram sendo dados por parte de cooperantes e supervisores.

Por fim, no terceiro e último tópico é feita a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, dando ênfase aos Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto.

1. Caracterização dos contextos

Neste tópico será apresentada uma reflexão relativa aos estágios no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE) que se enquadram nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES II e III), respetivamente, que decorrem ao longo dos dois últimos semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que este mestrado habilita para duas áreas da docência, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os estágios decorreram nestes dois contextos, sendo que a Prática de Ensino Supervisionada I (no 1.º semestre) decorreu em ambos os contextos, a Prática de Ensino Supervisionada II (no 2.º semestre) decorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Prática de Ensino Supervisionada III (no 3.º semestre) decorreu na Educação Pré-Escolar.

Esta reflexão debruça-se sobre os dois últimos semestres que tiveram lugar numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em jardim de infância, situados na região de Viseu, indicados pela Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Irá ser exposta uma caracterização de ambos os contextos de modo a enquadrar as análises que se seguem.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada II do 1º Ciclo do Ensino Básico

O estágio correspondente à Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) decorreu na mesma escola em que decorreu a parte respeitante ao 1.º Ciclo do Ensino Básico na PES I, permitindo assim uma continuidade entre ambas.

Esta escola pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Viseu, foi construída em 1985 e está localizada no concelho e distrito de Viseu, na altura do estágio existiam 343 alunos de dois ciclos (Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico), 41 docentes e 31 funcionários, estando estes também divididos pelos dois níveis de ensino.

Nesta escola, existe material visual como a televisão e o data show na sala da mediateca e na Biblioteca, vídeo na biblioteca, retroprojektor, aparelhagem, internet nos computadores. Apresenta uma biblioteca bem apetrechada com vários manuais

escolares para os alunos, docentes, professores e estagiários poderem consultar e ainda com um número considerável de computadores.

A escola encontra-se rodeada por gradeamentos, deste modo, certifica-se uma maior segurança das crianças. Existe, também, um recreio enorme à sua volta, um campo desportivo e um campo de futebol pré-fabricado que servem para as práticas de atividade física e desporto. Este espaço não contém nada que promova isso, pois o recreio é caracterizado pela inexistência de baloiços, escorregas, bancos, bebedouros, ou seja, o material é praticamente escasso, brincando apenas de acordo com os recursos humanos, os colegas. Existem arcos, ringues, bolas, entre outros materiais que deveriam ser explorados, mas estes encontram-se guardados, não estando à disposição das crianças, pelo menos no tempo destinado ao intervalo. Para além disso, o espaço é totalmente descoberto, impedindo a sua utilização no tempo de chuva e de temperaturas elevadas, pois não contém arvoredo, não existindo assim qualquer espaço diminuto de sombra. No entanto, existem caixotes do lixo, para prevenir a proteção do ambiente, embora sejam poucos para um espaço tão grande e não tenha em conta a reciclagem dos materiais.

Quanto às suas condições físicas, a escola tem dois pisos r/c e 1º andar, na qual existe acessos próprios para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas apenas do exterior para o interior da escola e não de um piso para o outro, no seu lugar existem apenas umas escadas. A escola tem saneamento, água potável e aquecimento em todas as salas.

Relativamente à sala de aula onde nos encontrávamos a estagiar, esta possuía doze mesas duplas distribuídas em três filas pela sala, três armários de arrumações, onde estavam os dossiers dos alunos e alguns materiais didáticos, um quadro interativo, um quadro negro, uma mesa com computador, um placar, um lavatório com torneira e a secretária da professora.

Quanto à turma em que estagiámos, era constituída por 17 alunos, havendo 10 raparigas e 7 rapazes. A maioria dos alunos eram observadores, curiosos e revelavam bastantes vivências do mundo que as rodeava, eram trabalhadores e muito interessados. Havia alguns alunos impulsivos, querendo ser sempre o centro das atenções, o que acabava algumas vezes por perturbar o grupo e o desenrolar das aulas. Era necessária uma permanente intervenção da professora para que as regras e o respeito pelos outros fossem cumpridos, no entanto, alguns alunos não respeitavam as regras.

A nível dos recursos e materiais, a maior parte dos alunos possui; livros, CDs, jogos didáticos e outros materiais relacionados com os vários conteúdos estudados.

De um modo geral, os alunos eram provenientes da classe média, vivendo em ambientes familiares, aparentemente, favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual. Salientava-se apenas uma aluna que vivenciou situações familiares graves, manifestando um comportamento algo instável e irrequieto.

Quase todos os pais trabalhavam e a maior parte dos alunos, frequentava a escola a tempo inteiro, frequentando assim as atividades de enriquecimento curricular. No geral todos almoçavam na escola.

O horário de lecionação da turma era das 9h00 às 12h00, com um período de intervalo de 30 minutos, das 10h30 às 11h00, e das 14 às 16 horas, seguindo-se as atividades de enriquecimento curricular.

Para nos acompanhar neste percurso, tivemos a supervisão de dois professores da ESEV, um deles da área das Ciências da Educação e o outro da área de Português.

Após cada semana de implementação, era feita uma reflexão crítica, não só da estagiária que lecionou, mas também do restante grupo, onde eram referidos aspetos a melhorar, por exemplo a gestão do tempo, este por vezes tornava-se um problema porque ao planificar colocávamos mais tempo em atividades que eram feitas mais rapidamente e o inverso, isto porque ainda não tínhamos bem a noção do ritmo de trabalho das crianças. Situações destas também nos colocavam à prova, por exemplo, se uma atividade acabava mais cedo do que o previsto, tínhamos de dar uma volta à situação e ter sempre uma outra estratégia para utilizar.

Estas reflexões eram realizadas num horário e espaço disponibilizados semanalmente para o efeito, e nelas participavam todos os presentes nas dinamizações, e serviam de base ao grupo para realizar semanalmente os relatórios crítico-reflexivos, mas também para melhorar toda a nossa prestação, tentando colmatar erros e inovar na forma como apresentávamos as atividades.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada III da Educação Pré-Escolar

O estágio correspondente à Prática de Ensino Supervisionada III (PES III) decorreu num jardim de infância pertencente à região de Viseu.

O Edifício de Educação Pré-Escolar funciona em instalações próprias e definitivas com poucos anos de existência. Este Jardim de Infância (JI) pertence à rede pública e integra a Componente Letiva e a Componente Social de Apoio à

Família. É um edifício de um bloco com um piso, possui saneamento, água potável e aquecimento em todas as salas.

Esta instituição possui: 4 salas de atividades, com 50m² cada, caracterizando-se cada uma por uma cor (amarela, verde, azul e vermelha); uma sala polivalente (utilizada para a Componente de Apoio à Família); refeitório; cozinha bem equipada a nível de eletrodomésticos; arrumos; secretaria; gabinete de educadoras; sanitários para adultos e crianças com lavatórios dispondo de água quente, e ainda um pequeno compartimento com chuveiro.

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo onde se podem proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador, pelas crianças ou por ambos. Este é um local privilegiado de recreio, onde as crianças têm possibilidade de explorar e recrear o espaço e os materiais disponíveis. Assim, este JI, no exterior possui uma área coberta, fechada, com triciclos, blocos de construções e duas “casinhas” de plástico. Existe apenas um caixote do lixo, para prevenir a proteção do ambiente, uma vez que não há grandes resíduos, uma vez que as crianças lancham nas salas, o caixote será usado essencialmente para lenços de papel. E existe outra área, esta descoberta, com um piso sintético, onde as crianças podem brincar com mais segurança e onde podem encontrar algum material de diversão, tal como escorregas, este espaço é totalmente descoberto impedindo a sua utilização no tempo de chuva. Possui ainda um espaço ajardinado. Todo o espaço exterior se encontra murado e vedado com rede, fazendo-se o acesso por quatro portões estrategicamente colocados.

Os materiais de uso comuns às quatro salas são: retroprojeter; TV e vídeo; cassetes de áudio; histórias em slides; projetor; CD's educativos; dois computadores, aparelhagem, internet, retroprojeter e diversos materiais de expressão físico-motora, tais como arcos, bolas, colchões, bastões, sinalizadores, cordas Apresenta também uma pequena biblioteca apetrechada com vários livros.

Existe um plano de emergência do JI de que contém as informações necessárias de procedimento para o caso de incêndio/acidentes, encontrando-se um exemplar afixado à entrada de cada sala.

A sala de atividades da Educação Pré-Escolar onde estagiámos possuía um espaço amplo, uma grande variedade de recursos educativos, estando organizada de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Possuía vários materiais didáticos de fácil acesso para as crianças que eram utilizados regularmente. Relativamente ao grupo, era constituído por 25 crianças, sendo 13 raparigas e 12 rapazes, um grupo heterogéneo, composto por: três crianças de 6 anos, oito crianças de 5 anos, oito crianças de 4 anos e seis crianças de 3 anos.

A maioria das crianças eram observadoras, curiosas e revelam bastantes vivências do mundo que as rodeava, eram trabalhadoras e muito interessadas. Havia algumas crianças impulsivas, querendo ser o centro das atenções, o que acabava algumas vezes por destabilizar e perturbar o grupo. Era necessário em alguns momentos a educadora relembrar as regras da sala, bem como o respeito pelos colegas e o sentido da partilha de materiais e brinquedos. De um modo geral, eram provenientes de classe média, vivendo em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual.

Quase todos os pais trabalhavam e a maior parte das crianças frequentava o JI a tempo inteiro, frequentando assim as atividades da Componente de Apoio à Família (CAF), sendo que no geral todos almoçavam na escola.

2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III

2.1. Prática de Ensino Supervisionada II

Esta PES exigiu muito de nós, contudo, fazemos um balanço positivo, aprez-nos salientar que sinto que evoluímos bastante, melhorámos muitos aspetos e corrigi lacunas, enriquecendo tanto a nível intelectual como profissional.

Como já referi anteriormente, senti que o facto de ter permanecido a lecionar na mesma turma que o semestre anterior foi algo bastante benéfico, uma vez que já a conhecíamos, o período de readaptação, tanto para a turma como para nós, foi bastante facilitado e, portanto, curto. Visto que já possuía algum conhecimento relativamente a algumas dificuldades/competências dos alunos, bem como, o estilo de trabalho e estratégias usadas pela professora cooperante, tornou o trabalho inicial mais simplificado em termos de planificações.

Considero que esta etapa foi muito marcante, no sentido em que constituiu uma experiência muito enriquecedora, tanto a nível pessoal, como a nível profissional. A turma, na qual tive a possibilidade de lecionar, ficará marcada na nossa memória como “a minha primeira turma”, os alunos eram esforçados e alguns deles muito afetuosos.

O meu grupo sempre elaborou tudo em conjunto, lutando pelos mesmos objetivos e sem competições individualistas, sendo que o nosso principal objetivo era levar os alunos a aprender e, acima de tudo, proporcionar-lhes experiências de aprendizagem ricas e significativas, deste modo, procuramos sempre que necessário, o apoio da professora cooperante e dos supervisores. Estes sempre nos auxiliaram bastante, tanto a mim como ao grupo, tanto em termos práticos como teóricos, ajudando ao meu e ao nosso melhoramento, sugerindo outras formas de agir e dando sugestões para determinadas situações. As minhas colegas também me apoiaram em muito, uma vez que trabalhámos sempre em grupo, iam dando dicas que poderiam ajudar a uma progressão. A professora cooperante teve sem dúvida um papel fundamental, pois esteve sempre presente quando precisávamos de apoio, estando sempre disponível para dar conselhos, sugestões e até mesmo ideias de atividades para a leção.

Como já me tinha apercebido no semestre anterior, os papéis de observador e professor são bastante diferentes, embora “o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1990, p.26). É

mais fácil estar sentada ao fundo da sala a ver o comportamento dos alunos e o papel do professor, pensando se fosse eu se faria assim ou não, do que estar em frente a uma turma. Agora já conhecendo as duas posições, a de observadora e a de professora, posso afirmar com toda a certeza que prefiro, sem dúvida alguma, estar na posição de professora em frente a uma turma.

No que concerne à regência de aulas, lecionadas por mim (cf. anexo A), considero que decorreram de forma positiva, com momentos que não se desenrolaram da forma que esperava mas, contudo, consegui contornar a situação. Desta forma, tive que agir na ação, tive que pôr em prática o conhecimento na ação, sendo este um ato silencioso e com espontaneidade com que uma ação, ao afirmar isto refiro-me a uma atividade que decorreu mais rápido do que aquilo que estava à espera, então tive de pensar de imediato numa outra atividade para realizar, pois quando planeei a aula pensei que os alunos iriam demorar mais tempo a realizar a atividade. Assim, segundo Alarcão (1996), compreende-se o conceito de professor como prático reflexivo, reconhece-se a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais, o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação. No primeiro dia que lecionei individualmente, sentia-me um pouco nervosa e expectante sobre como iria correr. Contudo, com o passar dos dias e das semanas, os medos foram desaparecendo, pois senti-me capaz de conduzir os alunos à aprendizagem de forma lúdica e construtiva.

Penso que demonstrei uma postura correta diante da turma, tentei ir ao encontro das necessidades dos alunos, movimentando-me pela sala, tentei também mostrar-me sempre confiante e segura. Para Dewey (1910), a Educação só cumpre os seus deveres, para com os alunos e a sociedade, se for baseada na experiência, pois, como afirma o autor, ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela, desta forma, haverá sempre aspetos a melhorar, uma vez que a experiência será uma base de trabalho, e tenho sempre coisas a aprender e a aperfeiçoar, com o auxílio de reflexões (cf. anexo B).

Este semestre de regência permitiu-me verificar que a prática docente é repleta de desafios na qual são necessários um conjunto de conhecimentos associados à pesquisa constante como forma de tentar superar as dificuldades encontradas. Neste sentido procurei sempre refletir sobre a minha prática tentando descobrir novos caminhos para que o meu trabalho pudesse ser desenvolvido da melhor forma e sobretudo proporcionando condições de aprendizagem significativa para a turma. Porque, acredito que as mudanças relacionadas com prática docente só acontecem mediante a reflexão do nosso próprio trabalho.

Esta foi uma etapa muito trabalhosa mas também muito vantajosa. Além disso, também tenho a salientar que o nosso trabalho foi rico e criativo, pois notei, por parte dos alunos, vontade em aprender e satisfação com os resultados obtidos. Este semestre ficará marcado para sempre na minha vida, tanto a nível pessoal como académico, por bons momentos e outros menos bons, que foram ultrapassados com empenho, dedicação e paciência por parte de todos com o intuito de alcançar os objetivos a que nos propusemos no início.

Finalizei esta etapa muito feliz e feliz também por estar nesta profissão que escolhi para a minha vida. Cada vez mais tenho a certeza de que escolhi a profissão certa, contudo sei que tenho ainda muito para melhorar, aspetos que serão melhorados com a minha prática profissional, com o passar dos anos. Espero ser uma profissional competente e poder por em prática tudo o que aprendi nesta escola, tudo o que este estágio me proporcionou e aumentar os meus conhecimentos, sem nunca deixar de refletir sobre a prática. Adorei todos os momentos que partilhei junto das minhas colegas de estágio, da professora cooperante e daqueles alunos. São momentos que irão permanecer na minha memória e irei sempre recordá-los com um sorriso.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada III

Neste estágio não conhecíamos o grupo, o que fez com que houvesse um pouco mais de nervosismo e receio. Na primeira semana, através da observação conseguimos conhecer um pouco o grupo e pudemos aperceber-nos de que era um grupo curioso e com um alto nível de aprendizagens, contudo, os dias de observação tornaram-se poucos, dificultando-nos assim um conhecimento mais aprofundado do mesmo.

Durante as preparações das intervenções o meu grupo de estágio sempre tentou dar o seu melhor e trabalhámos sempre em equipa, pois o nosso principal objetivo era que tudo decorresse da melhor forma e acima de tudo que levássemos as crianças à aprendizagem e acima de tudo, proporcionar-lhes experiências de aprendizagem ricas, significativas e diversificadas. Sempre colaboramos juntas em tudo o que era necessário, dando opiniões e críticas construtivas, lutando todas pelos mesmos objetivos e sem competições individualistas, apoiando-nos mutuamente.

Por vezes os temas eram sugeridos pela educadora, outras vezes eram sugeridos pelas crianças, embora a educadora quisesse sempre que a semana seguinte fosse planificada com as crianças, para que os temas tratados fossem do

interesse delas, e assim proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem sobre coisas significativas para elas, tal como referem as OCEPE “O planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (p.26). Alguns dos temas nunca imaginamos que se poderiam trabalhar no jardim de infância, como por exemplo a arte, tanto é que trabalhámos este tema e tivemos algumas dificuldades em preparar essas intervenções. Mas foi com todo o esforço, empenho e dedicação que tentámos ultrapassar as nossas dificuldades e arranjar estratégias de ensino e atividades que motivassem as crianças a aprender, tentando sempre dar o nosso melhor, com a ajuda de uma professora da área da Expressão Plástica que nos auxiliou. Procurámos, sempre que necessário, o apoio da educadora e dos supervisores, sendo que muitas das vezes recorremos a outros professores. As várias reflexões (cf. anexo C) que foram fazendo e as críticas construtivas ajudaram-nos a melhorar os aspetos menos bons. Com algumas reflexões no final de cada dia, também eu ia tentando perceber aquilo que poderia melhorar. Ser uma pessoa reflexiva é bastante importante, tal como refere Schön (2000):

Tornar-se num prático reflexivo, capaz de se adaptar a todas as situações de ensino pela análise das suas práticas, procurando através da reflexão, interrogar-se sobre o que faz e porque o faz. Atendendo à nova “missão” da escola, o docente deverá também saber desenvolver o trabalho em equipa, desenvolver práticas institucionais, participando na gestão do seu estabelecimento. (p. 7)

No que concerne às implementações, consideramos que decorreram de forma positiva, com momentos que não se desenrolaram da forma esperada. No primeiro dia que implementei sozinha, sentia-me um pouco nervosa e expectante sobre como iria correr. Com o passar dos tempos o nervosismo ia diminuindo, embora existisse sempre um pouco de ansiedade.

Este semestre de implementação permitiu-me verificar que a prática docente é repleta de desafios na qual são necessários um conjunto de conhecimentos associados à pesquisa constante como forma de tentar superar as dificuldades encontradas. Neste sentido procurei sempre refletir sobre a minha prática tentando descobrir novos caminhos para que o meu trabalho pudesse ser desenvolvido da melhor forma e sobretudo proporcionando condições de aprendizagem significativa para o grupo, porque acredito que as mudanças relacionadas com prática docente só acontecem mediante a reflexão do nosso próprio trabalho. Assim, procurei sempre considerar as minhas implementações (cf. anexo D) na tentativa de melhorar e

descobrir novas estratégias para progredir na minha prática profissional. No entanto, os educadores e professores são seres em construção, com razão, emoção e são inseridos num contexto histórico, social, político, nos quais influenciam a formação pessoal, profissional, refletindo na prática de ensino, possibilitando a construção e reconstrução dos saberes, a partir desta prática.

A Educação Pré-Escolar é uma fase muito importante no desenvolvimento das crianças, pois é o primeiro nível de ensino a que estão expostas e é onde encontrarão várias experiências pela primeira vez, quer a níveis sociais como de aprendizagem.

Segundo as Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar (1997),

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p.15).

Esta foi uma etapa muito exaustiva mas também muito vantajosa. Além disso, também temos a salientar que o nosso trabalho foi muito enriquecedor e trouxe-nos experiências novas. Ao longo da prática pedagógica, deste nível de ensino, tentei atuar como mediadora, procurando trabalhar de forma disciplinar e dar respostas de forma a ajudar as crianças na construção dos seus conhecimentos, abrindo espaço para que fossem protagonistas nas suas aprendizagens, através do diálogo, da socialização dos saberes, da cooperação, da participação, da exploração adequada em diferentes fontes e recursos, partindo dos seus conhecimentos prévios.

O estágio foi fundamental para a nossa aprendizagem, pois é uma maneira de colocarmos em prática o que aprendemos e de recolhermos informação de como agir em várias situações durante uma dinamização, com os constantes imprevistos que surgem. É nesta prática que melhoramos as nossas aprendizagens e temos oportunidade de lidar com várias situações e realidades que apenas nos deparamos na teoria.

Tenho a certeza que, com a prática profissional irei melhorar alguns aspetos que, com este curto estágio, não deram para melhorar. E, assim, espero vir a ser uma profissional competente poder por em prática tudo o que aprendi nesta escola, tudo o que este estágio me proporcionou e muito mais.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto constitui um quadro orientador para a habilitação para a docência, traçando assim o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este apresenta várias dimensões, sendo elas: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Neste decreto são enunciadas quatro dimensões sobre as quais o educador/professor deve dar resposta e rever nelas as suas características.

A primeira dimensão refere-se à vertente “*profissional, social e ética*”, na parte profissional pode considerar-se que já sou capaz de recorrer à investigação e às reflexões de forma a aumentar o meu saber. Durante as práticas houve sempre a preocupação para tentar desenvolver a autonomia das crianças, bem como a sua inclusão na sociedade através de várias atividades, de trabalho em grupo e a pares.

A segunda dimensão diz respeito à “*Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*”, tendo em conta esta vertente e o Decreto-Lei nº 240/2001, pode afirmar-se que em termos práticos sempre se tentou utilizar de forma correta a língua portuguesa, quer no domínio escrito quer oral, tentado sempre ir de encontro aos objetivos traçados inicialmente pelo Projeto Curricular de Grupo/Turma. Havia um esforço por parte das estagiárias para que a linguagem fosse diversificada, de forma a aumentar o vocabulário dos alunos, mas também havia uma preocupação na diversificação dos materiais utilizados, de forma a proporcionar novas experiências à turma/grupo. Tentava-se também adaptar as atividades ao desenvolvimento das crianças, por exemplo, na Educação Pré-Escolar nem sempre se podia dar a mesma atividade a todo grupo, tendo assim estas que ser adaptadas.

A terceira dimensão corresponde à “*Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*”, considera-se que a relação com a comunidade foi estabelecida, principalmente com pais de crianças da Educação Pré-Escolar, uma vez que participámos numa reunião de encarregados de educação, mas também se estabeleceu relação com outros professores, educadoras e restante comunidade escolar. A participação na escola era feita por várias pessoas, por exemplo, encarregados de educação participavam na festa de Natal, quando convidados iam à

escola para contar uma história, por exemplo. Por vezes eram realizados trabalhos conjuntos com outras salas, promovendo assim a relação com a comunidade, mas também a participação e o envolvimento de 3 várias pessoas.

A quarta e última dimensão refere-se à “*Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*”, sendo esta uma vertente que se tentou sempre ter por base ao longo da prática, sempre se tentou desenvolver o conhecimento, auxiliado das experiências e das investigações, trabalhando sempre em equipa e partilhando saberes.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto é referido o perfil do educador de infância, este desempenha o papel de conceber e desenvolver o currículo, bem como a integração do mesmo. O profissional “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). O educador de infância mobiliza também o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

Desde há algumas décadas tem-se assistido a um aumento da pressão no sentido de modificar o papel do professor. Muita literatura existe sobre as novas funções e papéis do professor. A UNESCO e a OCDE têm-lhes destinado alguns estudos importantes.

O Ensino Básico

constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004).

O papel do professor no âmbito do Ensino Básico é essencial, pois este é o impulsor de toda a aprendizagem que será transmitida aos alunos, através de qualquer que seja o currículo, formal, informal ou oculto. Desta forma, o professor necessita de compreender os conteúdos programáticos, para que consiga divulgar o conhecimento e prestar apoio a qualquer dúvida existente por parte dos educandos.

É muito importante que o professor esteja em constante atualização, impedindo o seu conhecimento de estancar, estando sempre que possível a aumentá-lo e a complementá-lo com ações de formação, por exemplo, que poderão ajudar à dinâmica e inovação das suas aulas, fazendo com que sejam ativas e motivem os alunos. O

professor deve ter em conta os alunos que tem à sua frente, tentando, sempre que possível, adaptar o currículo às suas necessidades, devendo também conhecer os alunos e as suas características.

Ao conhecer os educandos, é também valorizada a relação entre professor e alunos, é importante que o professor crie uma ligação de modo a que a relação seja a melhor possível, facilitando assim a aprendizagem por parte dos estudantes, bem como a comunicação.

Após os dois semestres de estágio, e estando no papel de professora e de educadora, posso afirmar que o papel do professor/ educador é fundamental, pois este é o propulsor de toda a aprendizagem que será transmitida aos alunos, quer seja por currículo formal, informal ou oculto. Desta forma, o professor carece de conhecer os conteúdos dos programas, para que possa divulgar o seu conhecimento e, prestar apoio ou eliminar dúvidas existentes por parte dos seus alunos.

Parte II

Trabalho de investigação

Introdução

A investigação científica tem início com a escolha de um problema; neste contexto, pretende-se com a articulação educativa entre pais e professores de crianças com autismo.

A escolha desta temática emergiu por motivos pessoais e profissionais, tendo surgido interesse em investigar sobre o domínio. A problemática em causa, o autismo, abrange um conjunto de limitações em várias dimensões do desenvolvimento, a nível cognitivo, comportamental e social, que exigem práticas diferenciadas por parte dos professores. Por conseguinte, ocorrem sintomas que envolvem a presença de comportamentos que não são típicos do nível de desenvolvimento da pessoa, ou ainda, envolvem a frequência invulgarmente baixa ou ausência de comportamentos que não são esperados para a fase do desenvolvimento.

Estas perturbações não são raras e o número de crianças com autismo tem vindo a aumentar, pelo que, constatamos um aumento crescente de crianças com a problemática que frequenta as escolas de ensino regular. Neste sentido, é necessário que os professores estejam cada vez mais e melhor preparados, no sentido de dar resposta adequadas e diferenciadas às necessidades dos alunos e suas famílias, com práticas educativas estruturadas e específicas para cada situação.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a clarificação e construção de interrogações que rodeiam as relações entre a família, a criança e a escola, tendo em conta as necessidades educativas da criança.

“O objectivo fundamental da pesquisa é descobrir as respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 1995, p. 43).

Revisão da literatura

1. Família, escola e inclusão

1.1. Famílias das crianças com Necessidades Educativas Especiais

Pode-se definir família como duas ou mais pessoas que se consideram como tal e que assumem obrigações, funções e responsabilidades geralmente essenciais para a vida familiar. À família é reconhecido um papel fundamental e determinante para o desenvolvimento harmonioso da criança (Sousa, 1998; Seraceno, 1998; Relvas, 2000; Serrano, 2007). Esta desempenha uma função formativa e determinante no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, mas também tem um papel fundamental na satisfação das necessidades mais básicas e diárias, tais como a alimentação, a saúde e o vestuário (Pereira, 1998; Sampaio & Gameiro, 1998). A família influencia ainda o modo como a criança se situa e interage na sociedade, mesmo em idade adulta.

A família constitui a primeira instituição educativa para a criança, é no seio desta que ela vai adquirir uma herança cultural, com valores próprios que irão influenciá-la pela vida. Uma das principais funções da família prende-se com a educação dos filhos concretizada com base numa forte carga de afetividade. No seio da família a criança desenvolve-se, de um modo harmonioso e, é nela que ela encontra um ambiente de confiança e de harmonia adequado à sua estabilidade emocional. Nesta sequência, é importante que se promovam atividades em contextos diferentes e variados na comunidade onde a criança e a família estão inseridas, desta forma, será através da identificação com os pais e membros da família, bem como as reações destes ao seu comportamento, que a criança tem o seu primeiro contacto com o mundo (Gonçalves & Simões 2010). Outra instituição educativa para a criança é a escola, por isso, temos de construir uma escola inclusiva, consciente da diferença e que assuma responsabilidades na receção das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), criando estruturas sólidas que enquadrem e operacionalizem a sua ação e que garantam a educação e a justiça para todos. Mas a inclusão não se pode reportar apenas à escola, esta está integrado num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, onde todo o cidadão, é cidadão de pleno direito, não pela igualdade, mas pela aceitação da sua diferença (Declaração de Salamanca, 1994).

O papel dos pais foi evoluindo com o passar dos tempos, ao longo do século XX os pais de crianças e jovens com deficiência e incapacidade foram sequencialmente assumindo papéis e atitudes, sendo designados como os responsáveis pelos problemas dos seus próprios filhos (Pereira, 1996).

Atualmente, tanto os profissionais como os próprios pais reconhecem e enfatizam o papel dos pais enquanto membros da família, uma vez que se tem por base a ideia de que “uma vida familiar de sucesso requer que todas as necessidades da família, incluindo as dos pais, sejam identificadas e resolvidas” (Pereira, 1996,p.14).

Neste contexto, são identificadas quatro importantes variáveis que sublinham a forma como a deficiência/incapacidade afeta a família, a saber:

1. As características da deficiência que influenciam a reação da família;
2. As características da família- o “background” cultural, o estatuto sócio-económico, a estrutura familiar- que pode influenciar de forma positiva ou negativa a forma como a família aceita a criança com deficiência;
3. As características individuais de cada membro da família, as suas competências e as suas necessidades que influenciam também a forma de aceitar a deficiência;
4. Situações especiais, como a pobreza e abandono, as quais condicionam igualmente as reações da família face à deficiência (Turnbull,1990, citado por Pereira, 1996, p.17).

O aparecimento de uma criança com deficiência e incapacidade numa família vai desencadear uma série de reações, quanto mais grave for a problemática da criança, maior será a angústia do sistema familiar. Vulgarmente os pais, além de sentirem culpa em relação aos filhos, também têm vergonha, desta forma, devem estar conscientes da universalidade de reações parentais, documentadas na literatura científica no domínio, bem como ser acompanhados no quadro da rede formal e informal de suporte social (Felizardo, 2013).

As exigências colocadas pela problemática da criança ou jovem também afetam o seu impacto na família; um jovem com incapacidade motora pode ter necessidade de ser alimentado, vestido, medicamentado, precisando ainda de cuidados de higiene. Estes constrangimentos alteram a gestão da vida diária, a partilha de responsabilidades e tarefas, bem como as dinâmicas relacionais do sistema familiar (Neulicht, 1984, citado por Pereira, 1996, p.19).

A literatura parece enfatizar que os pais estão mais dispostos a aceitar a deficiência quando se verifica a presença de outro filho, pois torna evidente que eles foram capazes de ter uma criança sem problemas aparentes, o que de certa forma aumenta a sua autoestima e sentido de competência. Por outro lado, os pais mais

jovens apresentam mais *stress* face à situação da deficiência, pela falta de preparação de educar os filhos e a pouca experiência da vida torna-os mais vulneráveis (Trute & Hauch, 1988, citado por Pereira, 1996, p.20).

Aos poucos, a criança com deficiência vai colocando problemas ao agregado familiar, sendo este obrigado a iniciar um conjunto de ajustamentos nas suas relações intrafamiliares de forma a se adaptarem a um novo membro (Pereira, 1996, p.20).

No caso das crianças com autismo, os sintomas manifestam-se de um forma constante, independentemente da situação ou contexto, desta forma, as perturbações do autismo envolvem não apenas o indivíduo que possuiu a problemática, mas todos os contextos em que se encontra inserido.

Embora esta problemática seja cada vez mais reconhecida, ainda há muito desconhecimento pela maior parte das pessoas, o que faz com que as competências e emoções das famílias sejam por vezes mal interpretadas por aqueles que desconhecem a problemática. Torna-se uma mais-valia que tanto as escolas como os profissionais que acompanham crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) tenham em consideração que estas famílias apresentam dificuldades acrescidas (Ministério da Educação, 2008).

Tal como refere o Ministério da Educação “Muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspectos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas em outros contextos da sua vida.” (M.E., Unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo 2008, p.13)

Este é um processo de grande importância em que se deve incluir a família para a colaboração e participação na avaliação, criar espaços de comunicação para a família poder expor as suas preocupações, entre outros.

1.2. Inclusão em contexto escolar

As questões relacionadas com a inclusão dos alunos com NEE no contexto regular de ensino têm sido alvo de estudo e análise. Assim, “no final dos anos 70 começa a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo, assim, fazer parte integrante do sistema regular de ensino” (Correia, 2003, p. 19). A Educação Especial passou de um lugar a um serviço, sendo que desta forma, foi reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a turma do ensino regular, dando-lhe assim possibilidade de acesso ao currículo comum através de um misto de

apoios adequados às suas características e necessidades. Desta forma, após um árduo percurso, emergiu o conceito de escola inclusiva, conceptualizada como contexto adequado a desenvolver respostas adequadas às necessidades das crianças. No entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer, pois “há a necessidade de se proceder a reestruturações profundas em todos os quadrantes, desde as atitudes dos profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos” (Correia, 2003, p. 19).

A educação inclusiva segundo o Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro “visa a equidade, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” (p. 154). A inclusão ganhou um impulsionamento decisivo com a Declaração de Salamanca, em que os participantes se responsabilizaram por colocar em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas. Este princípio consiste na aprendizagem conjunta dos alunos, sempre que haja essa possibilidade, independentemente de quaisquer diferenças ou dificuldades que apresentem. As escolas têm o papel de reconhecer e satisfazer as várias necessidades dos educandos, adaptando-se, de forma a garantir um bom nível de educação para todos, suportando-se em currículos adequados. “É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 12).

Neste contexto, a escola inclusiva “pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-lei nº3/2008, p. 154). Este termo leva-nos à ideia de que a criança com NEE é apenas incluída no contato escolar, mas que fora deste contexto é excluída. Para que a escola seja inclusiva, a própria sociedade terá de o ser, mas isso não acontece, pois o trabalho, o território, a cidadania, o lazer, a cultura, o desporto, a formação profissional, a habitação e a acessibilidade, exclui os alunos ou crianças com NEE. Todavia, a escola iniciou um combate à exclusão, segundo quatro dilemas: o currículo, a identificação, a relação pais-profissionais e o modelo de inclusão.

O conceito de inclusão prende-se com a inserção do aluno com NEE em vários termos: físicos, sociais e académicos nas escolas de ensino regular, sendo que esta inclusão não pode representar uma diminuição da qualidade dos serviços, mas sim uma melhoria. Este conceito ultrapassa em muito a noção de integração, uma vez que não ambiciona posicionar a criança com NEE num contexto regular, mas sim afirmar e reconhecer que a diversidade que existe entre os alunos é um aspeto

bastante relevante e positivo, o que permite que as comunidades escolar se desenvolvam e se tornem mais ricas (Correia, 2003).

A educação inclusiva abrange toda a sociedade, enquanto a escola inclusiva abarca as pessoas envolvidas na escola, ou seja a comunidade escolar. “A expressão educação inclusiva chama, assim, a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz”. (Rodrigues, 2003, p.17).

A inserção do aluno com NEE (mesmo com NEE graves) na turma de ensino regular é benéfica, tendo direitos, que pode ser posta em causa caso não sejam respeitadas as características individuais, bem como necessidades específicas do aluno. Assim sendo, entende-se por inclusão a inserção do aluno na turma de ensino regular, onde deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades (Correia, 1999).

1.3. A relação família-escola

A relação pais-profissionais está marcada por um dilema interminável, que radica na utopia dos benefícios de uma turma homogênea, preconizada por pais e professores. Assim, “os pais em nome da preparação para uma sociedade competitiva e “dura”, optam e apoiam, frequentemente, “a bem dos seus filhos”, modelos educativos mais tradicionais que privilegiam a competição, os métodos mais transmissivos e as classes e escolas mais “homogêneas”.” (Rodrigues, 2003, p.5) Neste sentido, por um lado, os pais ambicionam para os seus filhos a integração numa escola semelhante aquela onde estudaram, não valorizando que “uma escola faz um esforço para usar modelos mais inclusivos de admissão, organização, planeamento e de gestão de sala de aula, e este esforço não é reconhecido e valorizado pelos pais.” (Rodrigues, 2003, p.6). Por outro lado, os professores deveriam convocar os pais não só para discutirem aspetos negativos, mas também aspetos positivos do aluno, pois os pais não se sentem à vontade nem com vontade em deslocarem-se até à escola do seu filho.

Neste contexto, a temática relativa à qualidade das relações entre os pais e os profissionais está intimamente relacionada com a frequência da sua comunicação (Lima, 2012). Nesta sequência, é fundamental existirem oportunidades continuadas para pais e profissionais conversarem e trocarem informações, no sentido de garantir uma comunicação efetiva e clarificadora das mensagens. Isto não significa marcar

mais reuniões para discutir questões específicas, mas sim, criar oportunidades para conversas informais. Embora este tipo de contactos possa parecer pouco significativo, o acumular destes ajuda a reforçar a relação entre pais e professores. “Então, primeiro, temos de convencer-nos de que o tempo retirado a outras atividades para participar em diálogos informais com os pais é tempo bem gasto. Em segundo lugar, temos de ajustar o nosso trabalho para criar essas oportunidades” (Lima, 2012, p.146).

Em contextos de jardim de infância ou creche, podem ajustar-se os horários de forma a que o educador esteja disponível durante os momentos de entrada e saída das crianças; para isso, é necessário garantir pessoal suficiente, para que o educador esteja liberto para conversar com os pais, de forma informal. Para promover estes contactos, os pais podem também ser convidados a participar em atividades com os seus filhos. Há que ter em consideração que os pais poderão ter pouco tempo no início do dia, quando vão levar os filhos, porque têm de ir trabalhar; no entanto, no final da tarde poderão estar um pouco mais livres das suas ocupações profissionais, o que poderá ajudar e facilitar para conversar.

Muitas conversas significativas também já têm ocorrido em parques de estacionamento, enquanto o/a educador/a ou o/a terapeuta acompanham um pai ou uma mãe e o/a respetivo/a filho/a até ao carro. Mais uma vez deve ser o profissional a tomar a iniciativa de conversar com os pais, incentivando-os a falar (Lima, 2012, p. 146).

Existem várias formas de aumentar a frequência da comunicação, quer seja pela caderneta, por recados, correio eletrónico ou até mesmo chamadas telefónicas, contudo, estes diálogos tendem a limitar-se a questões relacionadas com a criança e normalmente são mais usados para os educadores enviarem informações aos pais do que o contrário (Lima, 2012).

No âmbito da relação família-escola, salientamos a temática relacionada com o envolvimento e participação dos pais ou cuidadores na escola. Neste contexto, existem vários modelos e tipologias de envolvimento parental; o modelo de Epstein (1987, 1992) emerge como uma referência no domínio das relações entre as famílias e a escola. Do ponto de vista desta perspetiva, os contextos escola e família, operam como esferas de influência que podem possuir uma maior ou menor proximidade em função das práticas e das forças interpessoais presentes entre os dois processos. Uma das ideias de decifração do modelo é a afirmação de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso escolar da criança criam motivos indispensáveis para o estabelecimento de parcerias e colaboração entre família e escola.

No quadro da abordagem inclusiva, o modelo colaborativo e de parceria do envolvimento parental expõe um sistema de referência que adota uma perspectiva positiva relativamente à participação dos pais e percebe o potencial das capacidades dos mesmos, no quadro de um propósito educativo em proveito do desenvolvimento da criança. “Na mesma linha, a legislação nacional (Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro) e a internacional atribuem um papel central aos pais na defesa dos interesses educativos dos filhos como decisores participantes no processo educativo.” (Felizardo & Ribeiro, 2013, p.121)

2. Perturbações do Espectro do Autismo: conceitualização e aspetos desenvolvimentais

Além da perturbação do autismo, as Perturbações Gerais de Desenvolvimento (PEA) integram: perturbação de Asperger, perturbação de *Rett*, perturbação desintegrativa da segunda infância, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (Ozonoff & Rogers, 2003).

2.1. Autismo: definição, causas e sintomas

O autismo constitui uma perturbação global do desenvolvimento que surge precocemente na infância. Nos anos 40 e 50 acreditava-se que a causa do autismo estava relacionada com problemas na interação da criança com os pais. Existiam várias teorias sem base científica que culpavam os pais, em particular as mães, por não saberem ser afetuosas com os seus filhos. Esta foi uma época dilemática e levou algumas mães a necessitarem de tratamento psiquiátrico e algumas foram mesmo ao extremo, cometendo o suicídio (Braga, 2010).

A partir dos anos 60, a investigação científica expôs a existência de um fator genético multifatorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem. Estas causas são variadas e refletem a variedade das pessoas com autismo.

É necessário e importante continuar a desenvolver a investigação sobre o autismo, pois embora haja muitos estudos já realizados e outros em curso, ainda não se tem certezas do fator que desencadeia o autismo e qual será o impacto deste no futuro das crianças com autismo. Contudo, neste momento há uma conclusão importante, é que não há ligação entre as atitudes dos pais e o aparecimento de perturbações do espectro do autismo, tal como se acreditava nos anos 40 e 50 (Mello, 2005).

Apresenta-se de seguida perspectivas de vários autores sobre o autismo:

Segundo Siegel (2008)

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências. As crianças com autismo não denotam o interesse habitual na interação social. A atenção e a aprovação dos outros não têm a importância que habitualmente assumem para as crianças em geral. O autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização desse desejo. (p.21)

Na mesma linha, Mello (2005) refere que o “autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação” (p.16). Jordan (2000) particulariza que “o autismo é definido e diagnosticado clinicamente a partir dos seus padrões de comportamento característicos, ainda que na verdade, não haja comportamentos que, por si só, indiquem estar – se inequivocamente na presença de autismo” (p.11)

Frith (citado por Pereira, 1996) refere que o autismo implica uma “deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas perturbações pervasivas do desenvolvimento, que afeta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e verbal” (p.27).

Pode afirmar-se que o autismo não é fácil de definir, pois existem vários autores, cada um com a sua apreciação, não havendo ainda uma definição única.

Segundo o Ministério da Educação (2008) as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são disfunções graves e precoces do neuro – desenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias.

De acordo com Kanner (1943), referência por excelência no domínio do autismo, existem três características que são essenciais para as crianças com autismo, a saber: *i)* incapacidade manifestada por estas crianças no relacionamento com outras pessoas; *ii)* a dificuldade na comunicação; *iii)* a ansiedade para manter sempre o mesmo estado, também conhecido por “*sameness*”, ou seja as crianças apresentam dificuldades nas áreas da interação, comunicação, social e comportamental

As crianças com autismo apresentam uma falha no contacto afetivo, mesmo que seja familiares próximos. Para elas abraçar, beijar, mimar são atos sem significado, uma vez que parece que vivem num mundo só delas, onde os outros existem

unicamente para servir os seus interesses, ao qual Kanner (1943) designou solidão “autista”.

É também característico das crianças manterem sempre a mesma atividade, segundo Kanner (1943) as crianças parecem fascinadas pelas ordenações ou organizações espaciais de objetos, ficando transtornadas quando existe alteração da rotina. Elas sentem uma atração por atividades repetitivas passando horas a repetir o mesmo por exemplo, ligar e desligar um interruptor e rotação de objetos.

As crianças autistas também apresentam dificuldades na linguagem, apresentando dificuldades em iniciar ou manter um diálogo, em perceber o que lhes está a ser dito mesmo sendo frases simples (Alves, 2012).

Normalmente são os pais que observam as primeiras alterações do seu filho, e a principal queixa é o atraso na linguagem ou a falta de resposta ao estímulo auditivo, sendo que a maioria tem a percepção de que algo não está bem com o seu filho. Cerca de um terço dos pais apontam para a existência de uma regressão na linguagem e nos comportamentos da criança, sendo estas referidas principalmente no período entre os 18 e os 24 meses. “De facto, são muitos os pais que referem que o seu filho era “normal”, que falava e comunicava adequadamente. Outros são os que associam o aparecimento dos sintomas a um acontecimento traumático” (Lima, 2012, p.6). As regressões podem ser intensas ou mais ligeiras, mas no geral todos os pais afirmam a existência de uma perda ou ausência de linguagem, desinteresse pelos brinquedos e pelo brincar, mas também isolamento e comportamentos repetitivos.

A idade de aparecimento do autismo pode variar, mas surge antes dos três anos, no entanto, alguns estudos apontam para a possibilidade de identificação aos 18 meses.

As causas do autismo são desconhecidas, mas pensa-se que esteja associado a anormalidades em alguma parte do cérebro ou então a problemas relacionados com a gestação ou com o momento do parto. Este manifesta-se, na maior parte, em crianças do sexo masculino, ou seja é quatro vezes mais frequente no sexo masculino do que no sexo feminino (CID-10, citado por Soares, 2007).

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) manifesta-se desde os primeiros dias de vida. Geralmente o que se chama a atenção dos pais é o facto de as crianças serem bastante calmas e sonolentas e também por chorarem durante muito tempo.

No início da vida o bebé rejeita o colo e o aconchego, mais tarde o bebé não imita, não aponta no sentido de querer algo, não aprende a comunicar e tem problemas na alimentação. Normalmente o autismo é diagnosticado aos trinta meses, embora antes surjam indícios bastante fortes (Mello, 2005).

2.2. O autismo no contexto das Perturbações Globais do Desenvolvimento: análise diferencial

A *Síndrome de Asperger* é uma Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD) que atinge sobretudo as áreas da socialização e do comportamento. Nesta perturbação, apesar de não apresentarem um atraso na aquisição da linguagem, têm características próprias da linguagem e da fala. Esta perturbação distingue-se da autista porque não existe um atraso geral da linguagem clinicamente significativa e não há um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento das aptidões de autonomia próprias da idade.

A *Perturbação de Rett* também faz parte das PGD e atinge apenas o sexo feminino; tal como afirma Ozonoff & Rogers (2003), constitui uma problemática do comportamento que só se observa em raparigas.

Aproximadamente até aos cinco meses, as crianças aparentam ter um desenvolvimento natural e normal, atingindo até então um controlo da cabeça, um acompanhamento visual das pessoas, assim como movimentos motores, tais como voltar-se e sentar-se sozinha.

Mais tarde, por volta dos seis meses ou até do primeiro ou segundo anos, as crianças começam a regredir, e aí é que surgem os primeiros indícios de perturbação de Rett. Algumas crianças começam a perder o uso das mãos, não têm interesse pelos outros nem pela interação social, o crescimento da cabeça torna-se mais lento, refletindo o lento desenvolvimento cerebral.

A *Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância* “é um estado muito raro que também inclui um período de desenvolvimento normal a que se segue uma perda das capacidades que resulta em graves défices das capacidades cognitivas, de auto-ajuda e outras” (Ozonoff e Rogers, 2003, p.33). Esta síndrome é mais frequente em rapazes, em que o seu desenvolvimento é normal até aos dois anos, verificando-se uma regressão inesperada e grave após esta idade, sendo que após a regressão, a criança tem todas as características do autismo grave e da deficiência mental grave. Ao contrário do autismo típico, nesta síndrome existe pouca evolução relativamente ao desenvolvimento após tratamento e o estado mantém-se como uma incapacidade crónica e grave do desenvolvimento. As crianças que manifestam este padrão de sintomas necessitam de ser submetidas a um exame médico, incluindo testes neurológicos e imunológicos, para detetar possíveis fatores biomédicos envolvidos na regressão.

As crianças com *Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação* têm dificuldades em pelo menos dois dos três grupos de sintomas relacionados com o autismo: interação social, problemas de comunicação ou comportamentos repetitivos.

2.3. Desenvolvimento das crianças com autismo

O autismo prolonga-se por toda a vida e evolui com a idade. A criança com esta perturbação apresenta determinadas características diferentes das outras crianças da sua idade. Por vezes pode chorar muito sem razão aparente, ou então pode nunca chorar; pode mostrar-se indiferente a pessoas e a ambientes, bem como problemas de sono ou na alimentação. Estas crianças podem fazer movimentos repetitivos, podendo estes serem de vários tipos. Quanto ao brincar não utilizam o jogo social nem simbólico, têm muita dificuldade em brincar ao faz de conta (Carreto, Santos, Almeida & Dâmaso, 2004).

Há crianças que não falam, e quando falam, por vezes, utilizam a ecolalia, ou seja, a criança repete o mesmo som vezes repetidas, ou inverte pronomes. Há também crianças que falam de uma forma correta mas não utilizam a linguagem na sua função comunicativa, demonstrando assim problemas na interação social (Lima, 2012).

Os adolescentes juntam às características do autismo os problemas da adolescência, o que pode ajudar nas relações sociais e o comportamento ou, pelo contrário, podem voltar a fazer birras, mostrar autoagressividade ou agressividade para com as outras pessoas

A nível cognitivo as crianças com autismo têm dificuldade em compreender a mente das outras pessoas, esta dificuldade é denominada por alguns autores como “Teoria da Mente”, que consiste na dificuldade que as crianças com PEA têm de entender os pensamentos, desejos, crenças dos outros (Lima, 2012).

As crianças autistas tanto retêm a informação completa, como também retêm apenas alguma parte da informação. Uma das características invulgares das crianças autistas é o facto de demonstrarem gosto pela arte, podem ter uma compreensão surpreendentemente sofisticada, sendo capazes de distinguir arte com grande confiança. As crianças autistas tanto podem ser autênticos génios, como indivíduos com distúrbios mentais e relacionais severos (Miranda, 2011).

- A nível social

As crianças que possuem PEA deparam-se com dificuldades na interação com os outros. A maior parte destas crianças não consegue estabelecer qualquer tipo de contacto social ou responder a quem lhe fale. Demonstam calma e passividade, estando a maior parte do tempo sozinhas.

Outra das características a nível social é que as crianças não olham para quem está a falar evitando qualquer contacto direto, mesmo que sejam pessoas chegadas, tal como refere Lima (2012) “não sorri em resposta ao sorriso dos pais, não olha na mesma direção, não acompanha o olhar dos pais, não aponta e não procura a partilha social, mas sim o objeto concreto em si” (p. 2). A estratégia que estas crianças usam perante estas dificuldades, é a de levarem o adulto pela mão ao local ou então de levarem o objeto que pretendem. Na maior parte das vezes levam o adulto ao local onde está aquilo que pretendem, mas não demonstram aquilo que querem nem formalizam nenhum pedido, o que dificulta a posição do adulto.

A criança autista não costuma responder ao nome, não por problemas auditivos, mas sim pela sua tendência para o isolamento e o seu demasiado envolvimento na atividade que estão a realizar, que o impede de partilhar a atenção. Como consequência do desinteresse de interação com os outros, estas crianças podem não ter amigas ou se as tiverem podem ser muito restritas; sendo que os mais jovens podem ter pouco ou nenhum interesse, enquanto que os mais velhos podem ter interesse, “mas falta-lhes a compreensão das convenções das interações sociais” (Lima, 2012, p. 3).

As crianças com PEA têm muita dificuldade em compreender que as outras pessoas têm pensamentos e sentimentos diferentes e independentes dos delas, por esta razão elas têm dificuldade em partilhar, em mostrar apatia e em confortar.

Estes indivíduos sentem *stress* e preocupação quando as rotinas familiares são alteradas, insistem nas rotinas e sentem frustração quando as rotinas são alteradas para algo diferente do que eles estão habituados.

- A nível da Comunicação/ Linguagem

Em crianças com desenvolvimento típico, a comunicação deve surgir até aos dezoito meses, o que não se verifica nas crianças com PEA, estas além de não terem linguagem, também não demonstram interesse em comunicar nem recorrem a meios não-verbais, por exemplo gestos. Em outras situações pode existir linguagem, embora

com um vocabulário reduzido ou então são usadas frases já aprendidas, por vezes usadas fora do contexto e de forma repetitiva, sendo também comum observar-se ecolalia, em que esta se prende com a repetição de palavras, frases ou expressões. Em casos de crianças com uma linguagem dentro da média, muitas vezes o seu conteúdo não está adequado ao contexto, ou com uma linha de discurso demasiado formal ou demasiado pormenorizado, tornando o seu discurso exaustivo. (Lima, 2012).

Comunicar é difícil para os autistas. Esta incapacidade comunicativa afeta tanto as capacidades verbais, como as não-verbais. Os autistas podem ter uma ausência total de linguagem, que se poderá prolongar para toda a vida.

Na maior parte do tempo as crianças manipulam objetos, não usufruindo deles da forma mais correta, por exemplo, podem rodar as rodas dos carros ou alinhar carros. Apresentam curiosidade ou preocupação por alguns objetos mas por outros não. Os objetos que se movem chamam a atenção a estas crianças. “Os interesses vão sobretudo para brinquedos de causa-efeito, sobretudo com som, jogos de encaixes, *puzzles*, jogos de computador ou objetos informatizados” (Lima, 2012, p. 4). Estas crianças revelam inexistência e gosto pelo jogo simbólico, possuindo dificuldades de imitação. Quando imitam não é com intenção de o fazer.

- A nível do comportamento

As crianças com PEA apresentam vários comportamentos diferentes, sendo que estes podem ser interesses por determinados objetos, temas e estereotípias (comportamentos repetitivos, não- funcionais). Há crianças que sentem carência de andar sempre acompanhados com partes de objetos (tampas, rodas, tampas de canetas, peças soltas).

A necessidade de manter as rotinas é uma das características que se verifica nestas crianças, o que as leva a terem muita dificuldade na mudança de atividades, por isso, elas “preferem manter o mesmo lugar, gostam de manter os objetos arrumados no mesmo local, preferem fazer a mesma sequência de tarefas e quando esta é modificada reagem mal, tentando voltar sempre à sequência inicial” (Lima, 2012, p. 5). Quando são forçadas a passar de uma atividade para outra reagem negativamente, podendo ser heteroagressivos e autoagressivos. Uma forma de tentar prevenir estes acontecimentos é preparar a criança antecipadamente para a mudança. A imagem abaixo retrata algumas características de crianças com autismo.



Imagem 1 – Características do autismo

Fonte: Autistas, Org. (www.autistas.org/comportamento_característico.html, p. 1 de 2)

3. Estratégias e métodos de intervenção no autismo

Nas crianças com PEA existem várias áreas onde é necessário intervir, são elas: comunicação/ interação, linguagem, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, autonomia, comportamento (Felizardo, 2013). No contexto nacional, no que concerne à intervenção surgiram várias metodologias, tais como: metodologia TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), programa DIR (*Developmental, Individual Difference, Relationship-based*) e metodologia ABA (*Applied Behavior Analysis*).

3.1. Métodos estruturados de intervenção

A metodologia TEACCH está associada ao ensino estruturado, ideia central das salas TEACCH que têm surgido das escolas de ensino regular; o programa DIR está associado à Unidade da Primeira Infância e, mais recentemente, surgiu a metodologia ABA, utilizada para aumentar e manter comportamentos adaptados e desejados (Lima, 2012).

O modelo da sala TEACCH foi consolidado na década de 70 por Eric Schopler; surgiu na sequência de um processo de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de Educação Especial que correspondessem às necessidades dos seus filhos com PEA. Em Portugal tem sido utilizada desde 1996, por opção do Ministério da Educação, enquanto resposta educativa para os alunos com PEA em escolas de ensino regular. Este método de ensino estruturado, “tem como objetivo principal ajudar a criança com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.” (ME, 2008, p. 17)

O modelo DIR (baseado no Desenvolvimento, nas diferenças Individuais e na Relação) tem a finalidade de promover a interação social. É um modelo de intervenção intensiva e global, que associa a abordagem *Floortime* (atividades de jogo realizadas no chão) com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas e a articulação e integração nas estruturas educacionais.

O método ABA (Análise aplicada do comportamento) é utilizado para aumentar e manter comportamentos adaptados e desejados, generalizando-os a novos ambientes e situações. A avaliação funcional do comportamento é um aspeto importante desta metodologia, uma vez que faz com que se tente perceber qual o possível problema de comportamento que contribui para manter um comportamento não desejado.

Este método não tem sido bem aceite pela fraca generalização dos comportamentos a outros ambientes, mas também por condicionar de tal forma o comportamento que dificulta a sua espontaneidade e a manutenção dos comportamentos aprendidos em ambientes pouco estruturados (Lima, 2012).

Existe também um modelo de intervenção designado de PECS (Sistema de comunicação através da troca de figuras) que “foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação” (Mello, 2005, p. 39). Este modelo possibilita que as crianças se apercebam da importância do ato de comunicar, ou seja, que se

apercebam que através da comunicação alcançam mais rapidamente aquilo que desejam.

3.2. Intervenção na linguagem, comunicação e interação

No que concerne à área da estimulação da linguagem, é conveniente a utilização de reforços apropriados ou recompensas após os comportamentos adequados, pode também solicitar-se à criança para nomear e pedir objetos e posteriormente são desenvolvidas outras funções da linguagem (por exemplo: fazer perguntas, cumprimentar).

Podem também ser utilizadas abordagens criativas para melhorar a comunicação, usando assim uma das áreas favorecidas das crianças com PEA, que é a área visual; desta forma pode utilizar-se sistemas visuais, onde se destaca o PECS (Picture Exchange Communication System) descrito por Bondye Frost (1994), sistema que ensina a criança a iniciar o pedido de uma figura e persiste na comunicação até à resposta. (Fernandes, 2010).

No sentido de estimular a comunicação em crianças com PEA deve estrutura-se 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 dar pedido, escolher o material linguístico, fotografar e filmar, promover a intenção comunicativa e o discurso espontâneo (Lima, 2012, pp. 120-123).

3.3. Intervenção nas áreas cognitiva, motricidade e autonomia

Como forma de promoção do desenvolvimento/ aprendizagem da criança com PEA, salienta-se a utilização do reforço, que deve ser usado nas primeiras fases do ensino de uma nova tarefa ou comportamento, sendo depois diminuído ou eliminado. A modelação pode também ser uma das estratégias utilizadas, bem como as recompensas. Para que esta intervenção seja mais eficaz devem restringir-se os interesses, reduzir os estímulos distratores e deve conseguir-se uma organização visual, de forma a poder dar instruções visuais e a seguir horários e planos de trabalho. (Lima, 2012, pp. 87-89)

Apesar da psicomotricidade e da autonomia não serem específicos de crianças com PEA, muitas das portadoras podem apresentar défices na motricidade ampla (grossa) e fina e na autonomia.

Estas crianças têm competências fortes no domínio das dimensões mais amplas da motricidade, tais como: andar, saltar, correr, pois “são crianças em regra geral destemidas, sem medo das alturas ou dos perigos (têm pouca noção de perigo)” (Lima, 2012, p. 143). Têm também competências fracas que estão relacionadas com o desenvolvimento da motricidade fina, em especial o desenvolvimento gráfico. Demonstram atraso na aquisição dos movimentos finos relacionados com o uso de coordenadas das duas mãos em simultâneo, revelando dificuldade na execução de tarefas como o abrir, o recortar, o grafismo (Lima, 2012).

3.4. Intervenção em problemas no comportamento

Como forma de intervenção no comportamento, o adulto deve eliminar estímulos que conduzem a comportamentos negativos, bem como utilizar reforços positivos perante os comportamentos mais adequados.

A organização da sala de aula também tem de ser ponderada para melhor adequação à problemática da criança, devendo ser cuidadosamente selecionada a informação visual, para que não seja excessiva para a criança com PEA, mas que não seja insuficiente para o restante grupo. (Lima, 2012, p. 80).

Outra forma de intervenção em problemas no comportamento são as rotinas, ou seja, são necessárias e importantes para as crianças com autismo, mas por outro lado leva a que tenham dificuldade em mudar de atividade e por isso preferem manter-se na mesma atividade por um período excessivo de tempo. Por vezes, quando são obrigadas a transitar reagem de forma negativa, este tipo de reação pode ser melhorado quando se prepara antecipadamente as crianças para a mudança. Desta forma, todos os passos da criança têm de ser previstos ao pormenor e alterações previamente trabalhadas (Lima, 2012).

“O comportamento deve ser eficazmente controlado recorrendo a várias estratégias que podem ir desde tabelas de reforço” (Lima, 2012, p.78), placas de “espera, e placas de “agora e depois”. Os limites físicos são também um instrumento de controlo, havendo crianças que têm uma maior carência de contenção.

Estudo empírico

4. Problemas e objetivos

Neste estudo o problema escolhido para investigação científica é o seguinte: “Existe articulação entre as práticas educativas dos pais e professores de crianças com autismo?”

Considerando que os objetivos constituem as intenções que se pretendem alcançar em qualquer trabalho, apresentam-se alguns que poderão ser essenciais para o estudo:

- Aprofundar o conhecimento acerca das problemáticas e potencialidades da educação das crianças com autismo;
- Conhecer as perceções dos pais e professores das crianças com autismo sobre aspetos desenvolvimentais, as suas práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças;
- Identificar quais as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com autismo, perspetivando a articulação entre pais e professores.

5. Metodologia

5.1. Tipo de investigação

Segundo Gil (1995) “a metodologia consiste, essencialmente, num conjunto de procedimentos que reflectem o caminho percorrido ou a percorrer, no sentido de organizar, planificar e desenvolver todo o trabalho de projecto” (p. 27). Esta investigação enquadra-se no paradigma de carácter qualitativo e exploratório. Este tipo de investigação está direccionado para a compreensão dos fenómenos sociais, tendo em conta a perspetiva dos participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “Os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documento” (p. 293). Para a sua execução, recorrer-se-á à entrevista semiestruturada.

Quanto à obtenção e tratamento de dados, o método quantitativo privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística, enquanto o método qualitativo privilegia, na análise, o caso e operações que não impliquem quantificação e medida. (Pardal & Correia, 1995).

A maior parte dos autores defende que uma das diferenças fundamentais entre os paradigmas quantitativo e qualitativo está relacionada com as visões do mundo em que cada um deles estabelece. A investigação quantitativa, normalmente, supõe a existência de uma única realidade social, objetiva, independente dos sentimentos e crenças dos indivíduos; enquanto a investigação qualitativa se baseia numa filosofia que requer a existência de múltiplas realidades construídas socialmente, através de definições acessíveis pela vivência, convivência e empatia (McMillan & Shumacher, 1989).

5.2. Amostra e justificação da sua escolha

Esta investigação teve como amostra 4 pais/cuidadores e 6 professores/educadores de crianças com autismo.

O grupo de crianças é constituído por 3 do género masculino e por 1 do feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, cujo nível de escolaridade varia desde a Educação Pré-Escolar até ao 4ºano (tabela 1).

Tabela 1- Género, Idade e nível de escolaridade das crianças

Crianças	Género	Idade	Nível de escolaridade
Criança 1 (Cr 1)	M	7	2º
Criança 2 (Cr 2)	M	5	EPE
Criança 3 (Cr 3)	F	6	EPE
Criança 4 (Cr 4)	M	10	4º

EPE – Educação Pré-Escolar

A tabela 2 apresenta os dados sociodemográficos do grupo de pais, sendo que 3 são do género feminino e 1 do masculino, cujas idades variam entre os 33 e os 40 anos e as habilitações são o 12º ano e um dos progenitores possui doutoramento.

Tabela 2- Género, Idade e habilitações literárias dos progenitores

Progenitores	Género	Idade	Habilitações
Progenitor 1	M	37	Doutoramento
Progenitor 2	F	37	12º
Progenitor 3	F	33	12º
Progenitor 4	F	40	12º

No que diz respeito ao grupo de professores (tabela 3), este é constituído apenas por pessoas do género feminino com idades que variam entre os 49 e os 56 anos. As habilitações alternam entre mestrados e licenciaturas.

Tabela 3- Género, Idade e habilitações literárias dos professores

Professores	Género	Idade	Habilitações
Professor do ER 1 (ER 1)	F	56	Licenciatura
Professor do ER 2 (ER 2)	F	53	Mestrado
Professor do ER 3 (ER 3)	F	53	Mestrado
Professor do ER 4 (ER 4)	F	49	Licenciatura
Professor de EE 1 (EE 1)	F	52	Licenciatura
Professor do EE 2 (EE 2)	F	50	Licenciatura e FE em. EE

ER – Ensino Regular; EE – Educação Especial; FE – Formação Especializada

Os professores/educadores são do Ensino Regular e da Educação Especial. Pretendeu-se assim analisar as perceções dos pais e professores de crianças com autismo (dois casos de alta frequência e baixo funcionamento e dois casos de baixa frequência e alto funcionamento).

No presente estudo, a amostra de professores está inserida numa escola pública da região de Viseu; os pais entrevistados têm os seus filhos a estudar nessa mesma escola.

5.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a obtenção dos dados necessários com vista à realização deste estudo recorreu-se à entrevista semiestruturada. Segundo Ketele (1999), a entrevista é um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação” (p. 22).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais, e é dirigida por uma das pessoas intervenientes, com o objetivo de obter informações sobre a outra.

Conforme Coutinho (2013), a entrevista pode ser vantajosa, na medida em que é boa para avaliar atitudes, como outras variáveis de carácter sócio-afetivo, permitindo

ao investigador ajustar as questões no decurso do processo. Mas também possui aspetos menos bons, como por exemplo a exigência de tempo, podem ocorrer reações perante a presença do entrevistador e a análise de dados pode ser complexa e exigir muito tempo.

Para a prossecução do presente estudo foram elaborados dois guiões de entrevista; um direccionado para os pais/ encarregados de educação e outro para os professores (ER; EE). Relativamente ao guião correspondente aos pais (cf. Anexo E), a parte inicial é constituída por questões de natureza sociodemográfica, tais como, idade, estado civil, habilitações, composição do agregado familiar e situação profissional. Na parte seguinte fizeram-se questões de forma a perceber quais as necessidades e apoios aos pais, tentando aprofundar o conhecimento acerca das problemáticas das crianças com autismo e suas famílias. Quanto ao guião correspondente aos professores (cf. Anexo E), começa com dados de natureza sociodemográfica, tais como, idade, habilitações académicas e a experiência com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Na parte seguinte colocaram-se questões de forma a tentar perceber se os professores têm conhecimento acerca de algumas informações relativas aos alunos.

5.4. Procedimento

Para que a realização desta investigação foi necessário a execução de várias etapas, sendo elas neste caso, a recolha de dados para a revisão da literatura, a realização de entrevistas, a análise de dados e o registo de conclusões obtidas.

Após a finalização dos guiões de entrevistas (cf. Anexo E) foi feito o pedido ao Agrupamento Vertical de Escolas para a cedência de espaço (cf. Anexo F). Do mesmo modo, foi também realizado um pedido de consentimento informado, que foi entregue aos pais e professores que constituem a amostra (cf. Anexos G e H).

Depois de todas as autorizações recolhidas foram então realizadas as entrevistas, sendo que estas foram gravadas em áudio e, posteriormente, passadas para suporte escrito. Além desta recolha de dados, foi também executada uma pesquisa a nível de instrumentos escritos no âmbito da temática em estudo.

Após a recolha dos dados necessários, fez-se uma análise, de modo a conseguir uma resposta adequada ao problema e objetivos propostos inicialmente, através de uma análise intensiva dos dados.

Para ultimar, serão retiradas as conclusões sobre a problemática em questão, sendo extraídas as ideias principais da recolha de informações.

5.5. Técnicas de análise dos dados

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p.42). A análise de conteúdo baseia-se na transformação dos dados recolhidos através de técnicas de recolha de dados, prevendo a aplicação de procedimentos para categorizar e sistematizar a informação, de forma a proporcionar ao investigador dados que auxiliem o entendimento dos fatores a investigar (Bardin, 1977).

A análise temática apresenta-se como a tipologia que mais adequada ao estudo em execução. Esta abrange o tipo de técnica mais utilizada pela Análise de Conteúdo, consistindo em ações de desmembramento da informação em categorias segundo reagrupamentos semelhantes. Estes procedimentos permitem descobrir núcleos de sentido que compõem uma comunicação (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo constitui-se por três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise tem por objetivo a operacionalização e sistematização das ideias iniciais. A exploração do material consiste em ações de codificação. E, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação consiste na análise dos dados obtidos que foram destacados (Bardin, 1977).

Numa fase inicial, realizou-se a transcrição das entrevistas, em seguida realizou-se uma exaustiva leitura de forma a reconhecer quais as categorias de análise. Após isto, construiu-se a tabela de categorias, identificando as subcategorias. Por fim, realizou-se a contagem da frequência final dos elementos nas subcategorias e nas categorias gerais.

Após a recolha de todos os dados necessários para a realização do estudo, estes foram analisados e interpretados tendo como referência o enquadramento concetual e indo de encontro aos objetivos orientadores da pesquisa.

Para isto, foi necessário a organização da informação recolhida, bem como de toda a informação conseguida a partir da análise dos quadros teóricos mais relevantes do domínio.

Finalmente estes dados foram organizados para que assim seja obtida de forma clara a resposta ao problema inicial.

6. Apresentação e análise dos dados

Na investigação, as categorias e subcategorias da análise de conteúdo emergiram dos relatos dos pais/cuidadores e professores, de Educação Especial e Ensino Regular, derivadas das entrevistas realizadas. Desta forma, procedeu-se à organização dos discursos tendo resultado as categorias que se podem observar na tabela 4.

Tabela 4-Total de registos efetuados nas categorias

Categorias emergentes	Registos efetuados
Momento de diagnóstico de autismo	8
Natureza da reação (pais; outros familiares)	9
Fontes de apoio	10
Interesses das crianças	19
Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE /ER na promoção de comportamentos ajustados	27
Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE /ER na comunicação	19
Estratégias dos pais e articulação com os profs. EE /ER na promoção da interação social	17
Estratégias dos pais e articulação com os profs. EE /ER na autonomia	19
Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE /ER nas aprendizagens escolares/ cognitiva	26
Área de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação	16
Necessidade de apoio dos pais	11
Necessidade de apoio das crianças	5
Relação pais/ professores EE e ER	32
Total	218

A partir da análise de conteúdo realizada surgiram 13 categorias, havendo um registo de 218 vezes decorrentes dos discursos dos entrevistados (pais e professores).

A tabela 5 apresenta as subcategorias identificadas, a partir desta pode afirmar-se que a categoria com maior número de registos é a relação pais/ professores de Educação Especial e Ensino Regular (n=32).

Relativamente às subcategorias resultantes na categoria do “Momento de diagnóstico de autismo” verificam-se o “Nascimento aos 3 anos”, ou seja, o momento em que é descoberto o diagnóstico (n=3), o “Diagnóstico tardio” (n=1), o que representa que está em consonância com a literatura, tal como refere Lima (2012) “ A idade de aparecimento da PEA pode variar, mas surge com certeza antes dos 3 anos.” (p.6).

Quanto à categoria “Natureza da reação (pais; outros familiares)” emergem três subcategorias, sendo elas a “Aceitação” (n=3), “Recusa temporária” (n=3) e o “choque” (n=3), o que não contraria de todo a literatura, pois é normal que existam variadas reações. “Todos os pais reagem de uma forma ambivalente em relação aos filhos” (Pereira, 1996, p.20).

No que diz respeito à categoria “Fontes de apoio” surgem duas subcategorias: “formal” (n=7) e “informal” (n=3), o que revela um menor recurso à rede informal, sendo que a literatura aconselha bastante o uso desta rede e tem um grande impacto no bem-estar emocional da criança. “As evidências demonstram que as famílias encontram um apoio mais útil quando o mesmo faz parte de uma rede de apoio informal” (Dunst, 2000; citado por McWilliam, 2012, p. 23).

No que concerne à categoria “interesse das crianças” advêm várias subcategorias: “Brincar/jogar” (n=6), “Filmes” (n=2), “Desenho/pintura e colagens” (n=3), “Música” (n=2), “Comer” (n=1), “Desporto, dança” (n=3), “Carinho/afeto” (n=1) e “Aprendizagens académicas” (n=1).

Na categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de Educação Especial/Ensino Regular na promoção de comportamentos ajustados” aparecem várias subcategorias: “Nenhuma estratégia específica” (n=1), “Reforço” (n=4), “Ensino estruturado/rotinas” (n=4), “Tentativa e erro” (n=2), “Relaxamento/controlo emocional” (n=4), “Repreensão (punição)” (n=2), “Análise de tarefas” (n=1), “Mediação dos colegas” (n=1), “Modelagem” (n=1) e “Articulação entre pais e professores” (n=6).

Relativamente às subcategorias resultantes na categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de Educação Especial /Ensino Regular na comunicação” resultam: “Gestos” (n=3), “Imagens/sistemas de comunicação alternativos” (n=4), “Brincadeira/lúdico” (n=2), “Reforço” (n=1), “Repetição/persistência” (n=2), “Mediação dos colegas” (n=1), “Equipamentos/materiais educativos informáticos” (n=1), “Ensino estruturado/rotinas” (n=3) e “Articulação entre pais e professores” (n=2). Verifica-se que a estratégia mais usada são os sistemas de comunicação alternativa, “os sistemas de comunicação aumentativa ou alternativa são

um conjunto de sistemas designados para compensar as perturbações orais e escritas” (Lima, 2012, p. 119).

Quanto à categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de Educação Especial/Ensino Regular na promoção da interação social” emergem as seguintes categorias: “Mediação dos companheiros” (n=4), “Reforço” (n=2), “Desporto e atividade física” (n=2), “Jogos lúdicos” (n=2), “Ensino estruturado/rotinas” (n=3) e “Articulação entre pais e professores” (n=4).

No que diz respeito à categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de Educação Especial/Ensino Regular na autonomia” as subcategorias existentes são: “Calma/controlo emocional” (n=1), “Reforço” (n=2), “Análise de tarefas” (n=4), “Motivação intrínseca” (n=4), “Tentativa e erro” (n=1), “Metodologia específica/ensino estruturado e rotinas” (n=3), “Modelagem” (n=4) e “Articulação entre pais e professores” (n=3).

No que concerne à categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de Educação Especial/Ensino Regular nas aprendizagens escolares/cognitivas” advêm várias subcategorias: “Lúdico/expressão plástica (pintura e desenho)” (n=7), “Ensino de métodos de estudo” (n=2), “Mediação dos colegas” (n=1), “Reforço” (n=2), “Motivação intrínseca” (n=2), “Jogo simbólico/dramatizações” (n=1), “Jogos de comparação, associação” (n=3), “Equipamentos/programas informáticos” (n=3), “Materiais educativos adaptados” (n=2) e “Articulação entre pais e professores” (n=3). Estes resultados demonstram que o jogo simbólico é menos utilizado do que deveria, pois, tal como é realçado pela literatura, é uma característica destas crianças a “ausência de jogo realista espontâneo, ou jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento” (Lima, 2012, p.3).

Na categoria “Área de desenvolvimento/aprendizagem de maior preocupação” aparecem várias subcategorias: “Comunicação” (n=5), “Aprendizagens escolares e cognição” (n=5), “Comportamento” (n=1), “Socialização/relação com os pares e professores” (n=4) e “Inserção na vida ativa” (n=1). A comunicação é uma das categorias de maior preocupação, pois “as crianças com PEA revelam padrões de comunicação muito restritos, usando mais as funções de pedir e protestar” (Lima, 2012, p. 115).

Relativamente às subcategorias resultantes na categoria “Necessidade de apoio dos pais”, resultam: “Não tem necessidades” (n=2), “Apoio emocional/psicológico” (n=2), “Gestão de tempo” (n=2), “Constrangimentos financeiros” (n=2) e “Educação/metodologias de intervenção” (n=3).

Quanto à categoria “Necessidade de apoio das crianças” emergem as seguintes categorias: “Atenção” (n=1), “Desporto especializado” (n=1),

“Terapias/Educação Especial” (n=2) e “Maior continuidade educativa/instabilidade no apoio à criança” (n=1).

No que diz respeito à categoria “Relação pais/professores de Educação Especial e Ensino Regular” as subcategorias existentes são: “Reuniões de final período/reuniões formais” (n=4), “Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/comportamento da criança” (n=8), “pais solicitam o apoio e orientação dos professores de Educação Especial/Ensino Regular” (n=7), “Professores de Educação Especial e Ensino Regular solicitam informações” (n=6) e “Obstáculos à participação dos pais” (n=7).

Tabela 5- Total de registos efetuados nas subcategorias

Categorias	Subcategorias	Registos efetuados	
Momento de diagnóstico de autismo	Nascimento aos 3 anos	3	8
	Diagnóstico tardio	1	
	Momento do diagnóstico impreciso ou desconhecido	4	
Natureza da reação (pais; outros familiares)	Aceitação	3	9
	Recusa temporária	3	
	Choque	3	
Fontes de apoio	Formal	7	10
	Informal	3	
Interesses das crianças	Brincar/ jogar	6	19
	Filmes	2	
	Desenho/ pintura e colagens	3	
	Música	2	
	Comer	1	
	Desporto, dança	3	
	Carinho/ afeto	1	
	Aprendizagens académicas	1	
Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE /ER na promoção de comportamentos ajustados	Nenhuma estratégia específica	1	27
	Reforço	5	
	Ensino estruturado/ rotinas	4	
	Tentativa e erro	2	
	Relaxamento/ controlo emocional	4	
	Repreensão (punição)	2	
	Análise de tarefas	1	
	Mediação dos colegas	1	
	Modelagem	1	
	Articulação entre pais e professores	6	
Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE /ER na comunicação	Gestos	3	19
	Imagens/sistema de comunicação alternativo	4	
	Brincadeira/ lúdico	2	
	Reforço	1	
	Repetição/ persistência	2	
	Mediação dos colegas	1	
	Equipamentos/ materiais educativos informáticos	1	
	Ensino estruturado/ rotinas	3	
Articulação entre pais e professores	2		
Estratégias dos pais e articulação com os profs. EE /ER na promoção da interação social	Mediação dos companheiros	4	17
	Reforço	2	
	Desporto e atividade física	2	
	Jogos lúdicos	2	
	Ensino estruturado/ rotinas	3	

	Articulação entre pais e professores	4	
Estratégias dos pais e articulação com os profs. EE /ER na autonomia	Calma/ controlo emocional	1	19
	Reforço	2	
	Análise de tarefas	4	
	Motivação intrínseca	1	
	Tentativa e erro	1	
	Metodologia específica/ ensino estruturado e rotinas	3	
	Modelagem	4	
	Articulação entre pais e professores	3	
Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE /ER nas aprendizagens escolares/ cognitiva	Lúdico/ expressão plástica (pintura e desenho)	7	26
	Ensino de métodos de estudo	2	
	Mediação dos colegas	1	
	Reforço	2	
	Motivação intrínseca	2	
	Jogo simbólico/ dramatizações	1	
	Jogos de comparação, associação	3	
	Equipamentos/ programas informáticos	3	
	Materiais educativos adaptados	2	
	Articulação entre pais e professores	3	
Área de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação	Comunicação	5	16
	Aprendizagens escolares e cognição	5	
	Comportamento	1	
	Socialização/ relação com os pares e professores	4	
Necessidade de apoio dos pais	Inserção na vida ativa	1	11
	Não tem necessidades	2	
	Apoio emocional/psicológico	2	
	Gestão do tempo	2	
	Constrangimentos financeiros	2	
Necessidade de apoio das crianças	Educação/ metodologias de intervenção	3	5
	Atenção	1	
	Desporto especializado	1	
	Terapias/EE	2	
Relação pais/ professores EE e ER	Maior continuidade educativa/ instabilidade no apoio à criança	1	32
	Reuniões de final período/ reuniões formais	4	
	Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/ comportamento da criança	8	
	Pais solicitam apoio e orientação dos professores de EE/ ER	7	
	Professores de EE/ ER solicitam informações	6	
	Obstáculos à participação dos pais	7	
Total			218

A tabela 6 apresenta os dados relativos ao Momento de diagnóstico de autismo; ao analisar esta tabela pode afirmar-se que a maioria do diagnóstico ocorreu até aos 3 anos, o que vai ao encontro aos quadros teóricos existentes. Pode afirmar-se também que os professores não sabem quando foi descoberto o diagnóstico, o que indicia um desconhecimento da criança, mas também pode querer dizer que os professores ainda não assumem a responsabilidade e delegam para o professor de Educação Especial, o que está em discordância com o preceituado no Decreto-Lei n.º3/2008, que refere “o coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra” (artigo 11º, alínea 1).

Tabela 6- Matriz de codificação da categoria “Momento de diagnóstico”

Subcategorias	Momento de diagnóstico de autismo		
	Pais	Professores	n
Nascimento aos 3 anos	3		3
Diagnóstico tardio	1		1
Momento do diagnóstico impreciso ou desconhecido		4	4
Total	4	4	8

Relativamente à Natureza da reação (tabela 7), pais e professores encontram-se na mesma linha da literatura, havendo assim uma ambivalência de reações. Existem menos registos dos professores, o que pode significar desconhecimento, ao que deviam tentar saber mais, “os profissionais da intervenção precoce precisam, previamente, de obter uma noção da família em questão” (McWilliam, 2012, p. 21).

Tabela 7-Matriz de codificação da categoria “Natureza da reação”

Subcategorias	Natureza da reação (pais; outros familiares)		
	Pais	Professores	n
Aceitação	3	1	3
Recusa temporária	2	1	3
Choque	2	1	3
Total	6	3	9

Quanto às fontes de apoio (tabela 8), verifica-se um predomínio da rede formal. No entanto, salienta-se a relevância da rede informal de apoio (McWilliam, 2012). Tendo em conta os dados apresentados, os professores revelam conhecimento do que se passa com os pais na rede formal.

Tabela 8-Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio”

Subcategorias	Fontes de apoio		
	Pais	Professores	n
Formal	3	4	7
Informal	2	1	3
Total	5	5	10

Os interesses mais relevantes das crianças, de um modo geral, são o brincar e jogar, como se pode verificar na tabela 9. Esta é uma área de interesse das crianças e é uma área a intervir porque são crianças que carecem de desenvolvimento do jogo simbólico.

Tabela 9-Matriz de codificação da categoria “Interesses das crianças”

Subcategorias	Interesses das crianças		
	Pais	Professores	n
Brincar/jogar	3	3	6
Filmes	1	2	3
Desenho/pintura e colagens	1	2	3
Música	1	1	2
Comer	1	0	1
Desporto, dança	1	2	3
Carinho/afeto	1	0	1
Aprendizagens académicas	0	1	1
Total	9	10	19

O reforço, as rotinas e o relaxamento/controlo emocional são as subcategorias mais escolhidas, como demonstra a tabela 10. Em contraponto com os pais, o reforço é mais usado pelos professores, existindo entre ambos uma diferença assinalável. Tendo em atenção que “o reforço é qualquer ajuda física, verbal, ou gestual que é dada ao sujeito para o ajudar a completar com sucesso uma determinada tarefa” (Lima, 2012, p. 87). É uma estratégia das mais aconselháveis neste domínio, sendo uma técnica de cariz behaviorista, é muito eficaz como técnica de modificação do comportamento. Assim, os pais não parecem estar muito conscientes quanto à importância do reforço, o que demonstra a necessidade de uma maior formação parental neste domínio. Neste quadro, subscreve-se McWilliam (2012, p. 274) quando refere que as “famílias precisam de informação sobre como dar resposta ao comportamento problemático de uma forma não coerciva e que não reforce o problema de comportamento”.

Os resultados revelam também que os pais utilizam mais o relaxamento e o controlo emocional (n=3).

No que concerne às rotinas, pais e professores parecem estar em consonância, o que demonstra que os pais também reconhecem a importância da organização das tarefas e atividades educativas.

Além disso, na área da promoção de comportamentos ajustados, parece existir articulação entre pais e professores (n=5), sendo que apenas um dos progenitores não concorda.

Tabela 10-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção de comportamentos ajustados”

Categoria	Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção de comportamentos ajustados		
	Pais	Professores	N
Subcategorias			
Nenhuma estratégia específica	1	0	1
Reforço	1	4	5
Ensino estruturado/ rotinas	2	2	4
Tentativa e erro	2	0	2
Relaxamento/ controlo emocional	3	1	4
Repreensão (punição)	1	1	2
Análise de tarefas	1	0	1
Mediação dos colegas	0	1	1
Modelagem	0	1	1
Articulação entre pais e professores	Sim	2	3
	Não	1	0
Total	14	13	27

Relativamente à comunicação (tabela 11), verificamos que a imagem é utilizada com maior expressividade (n=4), o que vai na linha das intervenções deste domínio, sendo a imagem uma estratégia por excelência. Tal como refere Lima (2012), “o suporte visual é a estratégia mais eficaz para ensinar as crianças com PEA ou com perturbação ao nível da comunicação” (p. 54). No entanto, os pais referem pouco esta estratégia, pois apenas um refere que utiliza imagens; o que indicia a necessidade de um maior esclarecimento dos pais sobre as estratégias na área da comunicação.

O uso do ensino estruturado/ rotinas e dos gestos parecem ser relevantes (n=3). No entanto, foram referidos por apenas um dos progenitores (cf. anexo I).

Não há referências dos pais que neguem articulação; há referências dos professores assinalarem a articulação (cf. anexo I).

Tabela 11-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na comunicação”

Categoria	Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na comunicação		
	Pais	Professores	n
Subcategorias			
Gestos	1	2	3
Imagens/sistemas de comunicação alternativos	1	3	4
Brincadeira/ lúdico	1	1	2
Reforço	1	0	1
Repetição/ persistência	2	0	2
Mediação dos colegas	0	1	1
Equipamentos/ materiais educativos informáticos	0	1	1
Ensino estruturado/ rotinas	1	2	3
Articulação entre pais e professores	0	2	2
Total	7	12	19

No que diz respeito à interação social (tabela 12), verifica-se que a estratégia mais referida é a mediação dos companheiros (n=4), o que é muito importante, sendo esta uma técnica muito usada neste domínio. Os registos efetuados indiciam que existe articulação entre pais e professores.

Tabela 12-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção da interação social”

Categoria	Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção da interação social		
	Pais	Professores	n
Subcategorias			
Mediação dos companheiros	1	3	4
Reforço	1	1	2
Desporto e atividade física	2	0	2
Jogos lúdicos	0	2	2
Ensino estruturado/ rotinas	1	2	3
Articulação entre pais e professores	2	2	4
Total	7	10	17

No que diz respeito à promoção de autonomia (tabela 13), a análise de tarefas é muito utilizada, bem como a modelagem (n=4). A análise de tarefas consiste na subdivisão de tarefas em atividades mais pequenas, enquanto a modelagem refere-se

a uma forma de aprendizagem por observação de modelos. A metodologia ABA é usada para aumentar e manter comportamentos desejados adequados (Lima, 2012). Há referências de que existe articulação, principalmente por parte dos professores.

Tabela 13-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção da autonomia”

Categoria	Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção da autonomia		
	Pais	Professores	n
Subcategorias			
Calma/ controlo emocional	1	0	1
Reforço	2	0	2
Análise de tarefas	1	3	4
Motivação intrínseca	0	1	1
Tentativa e erro	1	0	1
Metodologia específica/ ensino estruturado e rotinas	1	2	3
Modelagem	2	2	4
Articulação entre pais e professores	2	1	3
Total	10	9	19

Quanto às estratégias da promoção das aprendizagens escolares e cognição, verifica-se que o lúdico é a forma mais escolhida para promover as aprendizagens, pela expressão plástica (pintura e desenho), como se pode verificar na tabela 14. Os jogos também são muito utilizados, bem como a informática que é cada vez mais utilizada.

Todos referem haver articulação, principalmente os professores. Destaca-se ainda, a escassa utilização da mediação dos colegas, prática aconselhada neste domínio.

Tabela 14-Matriz de codificação da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção das aprendizagens escolares e cognição”

Categoria	Estratégias dos pais e articulação com os professores de EE/ER na promoção das aprendizagens escolares e cognição		
	Pais	Professores	n
Subcategorias			
Lúdico/ expressão plástica (pintura e desenho)	3	4	7
Ensino de métodos de estudo	1	1	2
Mediação dos colegas	0	1	1
Reforço	1	1	2
Motivação intrínseca	0	2	2
Jogo simbólico/ dramatizações	0	1	1

Jogos de comparação, associação	1	2	3
Equipamentos/ programas informáticos	2	1	3
Materiais educativos adaptados	0	2	2
Articulação entre pais e professores	1	2	3
Total	9	17	26

Relativamente às áreas de maior preocupação, registam-se a comunicação e as aprendizagens escolares e cognição, sendo que, apenas um progenitor refere preocupação quanto à inserção na vida ativa, o que pode demonstrar que os pais se preocupam mais com o dia-a-dia e curto e médio prazo, e não tanto a longo prazo. As aprendizagens escolares e a cognição constituem áreas de maior apreensão e o comportamento área de menor preocupação. Estes resultados são congruentes com os dados anteriores, onde se observa que a maior articulação entre pais/ professores ocorre no âmbito da promoção do comportamento ajustado.

Tabela 15-Matriz de codificação da categoria “Áreas de desenvolvimento/aprendizagem de maior preocupação”

Categoria	Áreas de desenvolvimento/aprendizagem de maior preocupação		
	Pais	Professores	n
Subcategorias			
Comunicação	2	3	5
Aprendizagens escolares e cognição	2	3	5
Comportamento	1	0	1
Socialização/ relação com os pares e professores	2	2	4
Inserção na vida ativa	1	0	1
Total	8	8	16

Em relação às necessidades de apoio dos pais, os discursos revelam maiores carências no que respeita aos aspetos educativos, educação e metodologias de intervenção (tabela 16), o que é consistente com a literatura que acentua que as “famílias precisam de informação sobre como dar resposta ao comportamento problemático” (McWilliam, 2012). Em contraponto, os professores salientam que as maiores necessidades dos pais são de cariz emocional/psicológico.

Tabela 16-Matriz de codificação da categoria “Necessidades de apoio dos pais”

Categoria	Necessidade de apoio dos pais		
	Pais	Professores	n
Subcategorias			
Não tem necessidades	2	0	2
Apoio emocional/psicológico	0	2	2
Gestão do tempo	2	0	2
Constrangimentos financeiros	1	1	2
Educação/ metodologias de intervenção	2	1	3
Total	7	4	11

No que diz respeito às necessidades das crianças (tabela 17) as terapias estão referenciadas por pais e professores.

Tabela 17-Matriz de codificação da categoria “Necessidades de apoio das crianças”

Categoria	Necessidade de apoio das crianças		
	Pais	Professores	n
Subcategorias			
Atenção	1	0	1
Desporto especializado	1	0	1
Terapias/EE	1	1	2
Maior continuidade educativa/ instabilidade no apoio à criança	1	0	1
Total	4	1	5

Quanto à relação dos pais/professores de Educação Especial e Ensino Regular (tabela 18) percebe-se que existem contactos, o que revela que os professores estão em contacto ao longo do ano letivo, promovendo assim uma maior articulação entre pais e professores e auxilia o trabalho desenvolvido. Estes dados são consistentes com a literatura, que refere que “é necessário é criar oportunidades para conversas menos estruturadas e mais informais” (McWilliam, 2012, p.145).

Estes discursos revelam também que os pais ainda solicitam pouco a orientação dos professores. Quanto à solicitação de apoio e orientação, há mais referências por parte dos professores do que dos pais.

A maior parte das respostas vão no sentido de afirmar que não há obstáculos assinaláveis e expressivos. Contudo, apesar disso, um progenitor refere a falta de seguimento dos técnicos (cf. anexo I).

Para haver uma maior articulação seria necessário melhorar a comunicação entre pais/ professores e um maior envolvimento parental no processo educativo.

Tabela 18-Matriz de codificação da categoria “Relação pais/professores de EE e ER”

Subcategorias	Relação pais/professores de EE e ER			
	Pais	Professores	n	
Reuniões de final período/ reuniões formais	2	2	4	
Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/ comportamento da criança	3	5	8	
Pais solicitam apoio e orientação dos professores de EE/ ER	Sim	1	1	2
	Não	5	0	5
Professores de EE/ ER solicitam informações	2	4	6	
Obstáculos à participação dos pais	Sim	1	1	2
	Não	2	3	5
Total	16	16	32	

7. Discussão dos resultados

Após os dados apresentados surgem os resultados que se podem discutir, tendo em conta os objetivos estabelecidos inicialmente, bem como todo o enquadramento teórico, pretende-se sintetizar os aspetos mais relevantes que foram emergindo ao longo da investigação.

Inicia-se por fazer uma pequena caracterização das quatro crianças, sendo que a maioria é do género masculino, enquanto os progenitores inquiridos são na sua maioria do género feminino; quanto às habilitações académicas, possuem na sua maioria o 12º ano. No que concerne aos professores, são todos do género feminino, as idades variam entre os 49 e os 56 anos, na sua maioria possuem licenciatura.

Nesta investigação pretende-se perceber se existe articulação entre as práticas educativas dos pais e professores de crianças com autismo, e desta forma foram traçados objetivos, que foram posteriormente alcançados, após ser tratada toda a informação recolhida. Assim, conseguiu-se aprofundar o conhecimento acerca das problemáticas e potencialidades da educação das crianças com autismo, bem como conhecer as perceções dos pais e professores das crianças com autismo sobre aspetos desenvolvimentais, as suas práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças, sendo de referir que a área que causa mais preocupação é a comunicação e as aprendizagens escolares e cognição. Conseguiu-se também identificar quais as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com autismo, perspetivando a articulação entre pais e professores, sendo que as práticas mais utilizadas são o reforço, a imagem, a mediação dos companheiros, a análise de tarefas, a modelagem e atividades de Expressão Plástica, contudo, a área de maior articulação entre pais e professores é o comportamento.

Ao analisar mais em particular os resultados verifica-se que os professores usam mais o reforço e os pais o relaxamento, sendo o reforço o mais eficaz pode ser definido como “qualquer ajuda física, verbal, ou gestual que é dada ao sujeito para o ajudar a completar com sucesso uma determinada tarefa” (Lima, 2012, p. 87).

Os resultados revelam ainda, os pais utilizam de forma escassa, a imagem e o gesto, formas alternativas de comunicação; sendo que estes sistemas “servem de um modo geral para potenciar a comunicação e linguagem existentes, permitindo assim, que o sujeito faça pedidos e transmita as suas necessidades e desejos” (Lima, 2012, p. 119).

Constatamos também que a rede de apoio informal é pouco otimizada por estes pais. Ressaltamos, que estudos recentes referem a importância da rede informal no bem-estar. “As evidências demonstram que as famílias encontram um apoio mais útil quando o mesmo faz parte de uma rede de apoio social informal” (Dunst, 2000; citado por McWilliam, 2012, p. 23).

De um modo geral, os pais precisam de formação. Os discursos indicam que pais e professores parecem convergentes no que diz respeito à necessidade de apoio das metodologias de intervenção. Ao longo dos anos têm-se desenvolvido várias metodologias, pelo que a intervenção deve ser capaz de estimular as áreas da cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas (Lima, 2012).

Os contactos entre pais e professores são muito frequentes e informais, não se limitando às reuniões formais, o que é muito importante e vai na linha da literatura, que afirma que “é necessário é criar oportunidades para conversas menos estruturadas e mais informais” (McWilliam, 2012, p.145).

A comunicação é a área de maior preocupação e menor articulação entre pais/ professores; ou seja, onde parece existir menor continuidade educativa, constatamos cumulativamente, como área de maior preocupação. O enquadramento teórico salienta que, as pessoas com autismo têm frequentemente défices qualitativos na comunicação, sendo que, nos casos mais graves, poderá existir “atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas de compensar através de métodos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica)” (Lima, 2012, p. 3).

No que diz respeito às áreas de maior articulação entre pais/ professores, o comportamento e a interação social, sendo estas também duas áreas de maior dificuldade.

No que concerne aos resultados globais (pais e professores), as estratégias de intervenção mais utilizadas na promoção de comportamentos ajustados está presente o reforço, enquanto na promoção da comunicação a estratégia mais utilizada são as imagens (comunicação alternativa). Quanto à estratégia mais utilizada na promoção da interação social prende-se com a mediação dos companheiros, enquanto na promoção da autonomia relaciona-se com a análise de tarefas e a modelagem. Na promoção das aprendizagens escolares e cognição, a estratégia mais utilizada são as tarefas lúdicas/Expressão Plástica (pintura e desenho).

Analisando os resultados, verifica-se que a estratégia de maior congruência entre pais e professores relativamente à promoção de comportamentos ajustados,

recai sobre o ensino estruturado/rotinas, enquanto a de menor congruência é o reforço, sendo este mais referido por parte dos professores.

Na promoção da comunicação verifica-se a concordância das partes nas brincadeira/lúdico; as estratégias mais utilizadas pelos professores estão relacionadas com a utilização da imagem (comunicação alternativa); os pais utilizam preferencialmente a repetição/persistência.

Na promoção da interação social, a posição de congruência de cuidadores e professores recai sobre o reforço, e as estratégias de menor congruência recaem na mediação dos companheiros (mais referida pelos professores), desporto e atividade física (usada apenas pelos pais) e jogos lúdicos (referido apenas pelos professores).

Quanto à promoção da autonomia, estão em consonância pais e professores relativamente à modelagem, e em menor consonância estão no reforço (usado apenas pelos pais) e na análise de tarefas (mais referido pelos professores).

Relativamente à promoção das aprendizagens escolares e cognição, as estratégias de maior conformidade são o ensino de métodos de estudo e o reforço, enquanto nas estratégias de inconformidade se destacam a motivação intrínseca e os materiais educativos adaptados, referidos apenas pelos professores.

Conclusão Geral

O presente Relatório Final de Estágio é o reflexo de todo um percurso realizado no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e após a elaboração do mesmo, pode afirmar-se que as Práticas de Ensino Supervisionadas foram essenciais para a nossa formação profissional e pessoal.

A primeira parte deste relatório diz respeito à reflexão crítica sobre as práticas em contexto, tentou-se fazer reflexões abordando os aspetos fundamentais do estágio, decorridos na PES II e PES III. Assim, procurou-se caracterizar os contextos, analisar as práticas concretizadas em ambos os ciclos de ensino, fazer uma apreciação do trabalho desenvolvido nos estágios, e também se refletiu relativamente às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo em conta os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto.

Através das práticas em contexto foram desenvolvidas competências básicas, tais como estratégias para usar perante alguns comportamentos, que servirão de alicerces na carreira profissional, bem como no auxílio da valorização dos conhecimentos profissionais que podem ser adjacentes à experiência. Todos os contactos em contextos de prática foram muito importantes, o que fez com que as próprias crianças/alunos também contribuíssem para um enriquecimento das nossas competências, oferecendo-nos um leque alargado de situações que permitiram o desenvolvimento do processo de formação.

Nos estágios existiram bons momentos e menos bons, planificações que foram concretizadas segundo as nossas expectativas, outras nem tanto, alguns aspetos tiveram de ir sendo melhorado, mas que nos permitiram e ajudaram a evoluir enquanto profissionais de educação. Ouviam-se críticas construtivas que foram também contribuindo para a melhoria, sendo muito importantes, mas também estando certas de que aquelas coisas que se fizeram menos bem, ou até erros cometidos, foram feitos no espaço e no tempo próprio para tal, pois havia quem nos observasse e dissesse “Assim não está bem”, ou seja, foi este um percurso de aprendizagem que jamais voltará, e com a consciência de que dificilmente haverá uma oportunidade assim, pois iniciando a carreira profissional há coisas que não mais devem voltar a acontecer.

Na segunda parte do relatório apresenta-se um estudo empírico, onde se procura perceber a articulação educativa entre pais e professores de crianças com autismo. Para dar resposta ao problema e aos objetivos formulados, elaboraram-se dois guiões, para recolher os dados a fim de se realizarem entrevistas semiestruturadas, os dois guiões são destinados para pais e professores, tanto do

ensino regular como da Educação Especial. As entrevistas foram realizadas a quatro pais e a seis professores, o que resulta numa amostra de dez indivíduos.

A análise dos dados obtidos e a discussão permitiu chegar-se a diversas conclusões. Percebe-se que no quadro da comunicação entre pais e professores, as interações de cariz informal constituem as formas privilegiadas de trocas de informação, no entanto, sublinha-se que os pais são presentes nas reuniões formais convocadas pelos professores.

Ao analisar os dados pode afirmar-se que a maioria do diagnóstico ocorreu até aos 3 anos, e os professores não sabem quando foi descoberto o diagnóstico. Em alguns momentos da entrevista percebe-se que alguns professores do ensino regular delegam as funções ao professor de Educação Especial, e tendo como referência o enquadramento legal, em particular o Decreto-Lei n.º 3/2008, que prevê um papel de maior corresponsabilização do professor do ensino regular no processo educativo do aluno com NEE, percebe-se que tal ainda não é uma realidade. Relativamente à Natureza da reação dos pais, existem menos registos dos professores, o que pode significar algum desconhecimento das histórias e problemáticas das crianças.

Quanto às fontes de apoio verifica-se um predomínio da rede formal, tendo em conta os dados apresentados, os professores revelam conhecimento do que se passa com os pais na rede formal. Quanto aos interesses mais relevantes das crianças, de um modo geral, são o brincar e jogar. Esta é uma área de interesse das crianças e é uma área a intervir porque são crianças que carecem de desenvolvimento do jogo simbólico.

No que diz respeito à promoção de comportamentos ajustados, o reforço, as rotinas e o relaxamento/controlo emocional são as estratégias mais escolhidas; em contraponto com os pais, o reforço é mais usado pelos professores, existindo entre ambos uma diferença assinalável. Os resultados revelam também que os pais utilizam mais o relaxamento e o controlo emocional.

No que concerne às rotinas, pais e professores parecem estar em consonância, o que demonstra que os pais também reconhecem a importância da organização das tarefas e atividades educativas.

Relativamente à comunicação, a imagem é utilizada com maior expressividade, o que vai na linha das intervenções deste domínio, sendo a imagem uma estratégia por excelência. No entanto, os pais referem pouco esta estratégia, pois apenas um refere que utiliza imagens; o que indicia a necessidade de um maior esclarecimento dos pais sobre as estratégias na área da comunicação. O uso do ensino estruturado/rotinas e dos gestos parecem ser relevantes, no entanto, foram referidos por apenas um dos progenitores.

No que diz respeito à interação social verifica-se que a estratégia mais referida é a mediação dos companheiros, o que é muito importante, sendo esta uma técnica muito usada neste domínio. Quanto à promoção da autonomia, a análise de tarefas é muito utilizada, bem como a modelagem. Relativamente às estratégias da promoção das aprendizagens escolares e cognição, verifica-se que o lúdico é a forma mais escolhida para promover as aprendizagens, pela expressão plástica (pintura e desenho). Os jogos também são muito utilizados, bem como a informática que é cada vez mais utilizada. Destaca-se ainda, a escassa utilização da mediação dos colegas, prática aconselhada neste domínio.

No que concerne às áreas de maior preocupação, registam-se a comunicação e as aprendizagens escolares e cognição, sendo que, apenas um progenitor refere preocupação quanto à inserção na vida ativa, o que pode demonstrar que os pais se preocupam mais com o dia-a-dia e curto e médio prazo, e não tanto a longo prazo. As aprendizagens escolares e a cognição constituem áreas de maior apreensão e o comportamento área de menor preocupação.

Em relação às necessidades de apoio dos pais, os discursos revelam maiores carências no que respeita aos aspetos educativos, educação e metodologias de intervenção. Em contraponto, os professores salientam que as maiores necessidades dos pais são de cariz emocional/psicológico. No que diz respeito às necessidades das crianças as terapias estão referenciadas por pais e professores.

Quanto à relação dos pais/professores de Educação Especial e Ensino Regular percebe-se que existem contactos, o que revela que os professores estão em contacto ao longo do ano letivo, promovendo assim uma maior articulação entre pais e professores e auxilia o trabalho desenvolvido. Estes discursos revelam também que os pais ainda solicitam pouco a orientação dos professores. Quanto à solicitação de apoio e orientação, há mais referências por parte dos professores do que dos pais.

A maior parte das respostas vão no sentido de afirmar que não há obstáculos assinaláveis e expressivos. Contudo, apesar disso, um progenitor refere a falta de seguimento dos técnicos. Para haver uma maior articulação seria necessário melhorar a comunicação entre pais/ professores e um maior envolvimento parental no processo educativo.

Em suma, com o realizar desta investigação consegue-se perceber que existe articulação entre pais e professores, nas várias áreas, tendo umas mais ênfase que outras, a nível de comportamento e autonomia é onde os pais dizem que há mais articulação.

É necessário e importante continuar a desenvolver a investigação sobre o autismo, pois embora haja muitos estudos já realizados e outros em curso, ainda não

se tem certeza do fator que desencadeia o autismo e qual será o impacto deste no futuro das crianças com autismo. Contudo, neste momento há uma conclusão importante, é que não há ligação entre as atitudes dos pais e o aparecimento de perturbações do espectro do autismo, tal como se acreditava nos anos 40 e 50 (Mello, 2005).

Fica então uma pequena sugestão para a realização de outros estudos, por exemplo, fazer uma investigação do mesmo género mas com uma amostra residente em outros pontos do país de forma a perceber a congruência dos dados.

Bibliografia

- Alves, J. (2012). *Uma escola para todos acolher a criança com Perturbações do Espectro do Autismo no meio escolar*. Trabalho de dissertação de Mestrado, apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, C. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Minho, Braga.
- Carreto, R., Santos, R., Almeida, C. & Dâmaso, P. (2004). *Avaliação e Intervenção no Autismo*. Cadin - Núcleo das Perturbações do Espectro do Autismo.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão- Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2003). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a Ed.). Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators, *Education and urban society*, vol.19, 9, 119-136.
- Epstein, Joyce L. (1992). School and family partnerships, *Communities, Schools & Children`s Learning*, Report n.º 6.
- Felizardo, S. & Ribeiro, E. (2013). Envolvimento parental e suporte social em contextos inclusivos. Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação; II Encontro de Sociologia da Educação – “O não formal e o informal em educação: centralidades e periferias”(p.121). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Felizardo, S. & Ribeiro, E. (2013). Parental involvement and inclusive contexts. In C. Pracana & L. Silva (2013). Book of Proceedings -International Psychological Applications Conference and Trends (pp. 117-120). Lisboa: WIARS.

- Fernandes, M. (2010). *O Estudo de uma Família com uma Criança Autista*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Ferreira, I. (2011). *Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo: Um Estudo de Caso*. Trabalho de Projeto de Mestrado, apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, A. (1998). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.
- Gonçalves, M. & Simões, C. (2009). *Gestão e Desenvolvimento: Práticas de Intervenção Precoce na Infância - As necessidades das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 157-174).
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Kanner, I. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, n.º 2, pp. 217-250. Washington: Winston.
- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo- Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- McWilliam, R.A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Mello, A. (2005). *Autismo: guia prático*. 4.ed. São Paulo: Associação de Amigos do Autista; Brasília: CORDE.
- Mello, A. M. S. R. (2005). *Guia Prático Autismo*. São Paulo: Ama.
- Ministério da Educação. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo- Normas Orientadoras*. DGIDC.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar*.
- Miranda, D. (2011). *Programa específico de natação para crianças autistas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ozonoff, S. & Rogers, S. J. (2003). De Kanner ao milénio. In S. Ozonoff; S. J. Rogers; R L. Hendren (Org.). *Perturbações do Espectro do Autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Ed.
- Pardal, L. & Correia E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Pereira, E. G. (1996). *Autismo: Do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, F. (1998). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Relvas, P. (2000). *O Ciclo Vital da Família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, E. & Felizardo S. (2013). Contextos inclusivos e envolvimento parental. In B. Silva, L. Almeida, et al (Org.2013). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1802-1809). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. & Gameiro, J. (1998). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Serrano, A. & Correia, L. (2005). Inclusão e Intervenção Precoce: para um começo educacional promissor. In L. Correia *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 53-59). Porto: Porto Editora.
- Serrano, A. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo*. Porto: Porto Editora.
- Soares, S. (2007). *Autismo: o autista “preso no seu mundo”*. Dissertação de curso de Formação Especializada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, apresentado à Universidade Lusíada do Porto, Porto.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con) fundidas entre a Escola e a Família*. Porto: Porto Editora.
- Tarouca, A. & Pires, P. (sd) InfoCEDI nº25- Instituto de Apoio à Criança. Lisboa. Mensal.
- Tradução/adaptação de McMillan, J. H. & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company, pp. 14-15.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*.
- Vieira, C. (1995). *As técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados*. In *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa* (pp. 72-91). Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.

Anexos

Anexo E

Guião de uma entrevista

A técnica da entrevista pode ser utilizada em vários momentos do trabalho do investigador. A finalidade da entrevista a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados que permitam entender quais as perceções dos pais de crianças com autismo. Assim, se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo sobre as referências/ quadros conceptuais dos entrevistados, enquanto elementos constituintes desses processos.

GUIÃO DE ENTREVISTA A PAIS

	Objetivos	Para um formulário de questões/ Observações
	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o objetivo da entrevista, procurando a colaboração do entrevistado.
<p>Dados sociodemográficos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alguns dados sociodemográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar informações importantes: idade, estado civil, habilitações, elementos do agregado familiar, situação profissional (percurso profissional); 	<ul style="list-style-type: none"> -Qual a sua idade? -Estado civil? -Quais as suas habilitações? -Por quantos elementos é composto o agregado familiar? -Qual a sua situação profissional?
<p>Necessidades e apoios aos pais/ cuidadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento acerca das problemáticas das crianças com autismo e suas famílias; 	<ul style="list-style-type: none"> -Perceber como foi descoberta a problemática da criança; -Solicitar uma descrição da reação após a notícia, bem como a reação dos elementos do agregado familiar; - Perceber as maiores necessidades dos pais desde o nascimento do filho -Conhecer as maiores fontes de apoio no momento em que descobriu o diagnóstico; 	<ul style="list-style-type: none"> -Como descobriu a problemática da criança? - Como reagiu após a notícia? E os elementos do agregado familiar? -Quais são as maiores necessidades desde o nascimento do seu filho? -Quais foram as maiores fontes de apoio no momento em que descobriu o diagnóstico?
<p>Dados Educativos/ Áreas e estratégias de intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar quais as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com autismo, perspetivando a articulação entre professores e pais, nas áreas da comunicação/ interação social; comportamento; aprendizagens escolares; competências cognitivas (atenção, imaginação, raciocínio) 	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer as perceções dos pais das crianças com autismo sobre as suas práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças; <p>Comportamento</p> <ul style="list-style-type: none"> -Perceber como lida habitualmente com o seu filho, como faz perante comportamentos desajustados (ex: se utiliza o reforço, a modelagem, a punição, se coloca a criança num lugar isolado); -Perceber o que a criança gosta mais (reforços mais eficazes); - Perceber se há conversa e articulação com o 	<ul style="list-style-type: none"> - Como lida habitualmente com o seu filho? Como faz perante comportamentos desajustados (ex: se utiliza o reforço, faz de modelo, dá um castigo, coloca a criança num lugar isolado); - De quê que a criança gosta mais? - Habitualmente, conversa e articula com o professor de

	<p>professor de educação especial sobre este assunto e com o professor titular de turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender se pede orientações aos professores e se os professores tentam dar orientações; <p>Comunicação/ interação social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber como os pais fomentam a comunicação com os filhos (ex: gestos; cartões com imagens); - Perceber se há conversa e articulação com o professor de educação especial sobre este assunto e com o professor titular de turma; - Compreender se pede orientações aos professores e se os professores tentam dar orientações; - Perceber se sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com o filho. <p>Atividades da vida diária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber como os pais desenvolvem a autonomia e melhoram as atividades de vida diária (modelagem; imagens, vídeos, envolvimento sistemático nas atividades domésticas); - Perceber se há conversa e articulação com o professor de educação especial sobre este assunto e com o professor titular de turma; - Compreender se pede orientações aos professores e se os professores tentam dar orientações; 	<p>educação especial sobre o comportamento da criança? E com o professor titular de turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pede orientações aos professores? Os professores tentam dar orientações? <ul style="list-style-type: none"> - Habitualmente, como tenta fomentar a comunicação com o seu filho? (gestos, cartões com imagens) - O que fazem para desenvolver a interação social (jogos lúdicos, imagens, filmes, os pais como modelos); - Habitualmente, conversa e articula com o professor de educação especial sobre o tema? E com o professor do ensino regular/ titular de turma? - Pede orientações aos professores? Os professores tentam dar orientações? <ul style="list-style-type: none"> - Sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com o filho? <ul style="list-style-type: none"> - De forma geral como tenta desenvolver a autonomia e melhorar as atividades da vida diária (ex: comer, usar os talheres, higiene, etc) (faz de modelo, usa imagens ou vídeos, tenta envolver o seu filho nas atividades domésticas?) - Habitualmente, conversa e articula com o professor de educação especial? E com o professor do ensino regular/ titular de turma? Outro técnico?
--	---	--

	<p>Aprendizagens escolares; competências cognitivas</p> <p>- Perceber como os pais promovem as aprendizagens escolares (ex: fichas de trabalho); a atenção e a imaginação (exercícios para melhorar a atenção; jogos lúdicos)</p> <p>- Das áreas referidas (comunicação/ interação social; comportamento; competências cognitivas; atividades da vida diária; aprendizagens escolares)</p> <p>- Qual o maior obstáculo a uma maior articulação com o professor (ex: atitudes e postura; sensação de ser incompreendido; linguagens diferentes...)</p>	<p>-Habitualmente de que forma promove as aprendizagens escolares (ex: fichas de trabalho); a atenção e a imaginação (exercícios para melhorar a atenção; jogos lúdicos)</p> <p>- Habitualmente, conversa e articula com o professor de educação especial? E com o professor do ensino regular/ titular de turma?</p> <p>- Pede orientações aos professores? Os professores tentam dar orientações?</p> <p>- Qual a área de maior preocupação e de maior promoção?</p> <p>- Em que áreas gostaria de ter apoio/ orientação?</p> <p>- Em que áreas tem maior articulação com o professor de educação especial? E do professor do ensino regular?</p> <p>-Qual o maior obstáculo que em menos articulação com o professor? (ex: intrusão no trabalho educativo que desenvolve, atitudes e postura negativistas e agressivas; sensação de ser incompreendido; linguagens diferentes...)</p>
--	---	--

GUIÃO DE ENTREVISTA A PROFESSORES

	Objetivos	Para um formulário de questões/ Observações
	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o objetivo da entrevista, procurando a colaboração do entrevistado.
	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o objetivo da entrevista, procurando a colaboração do entrevistado.
<p>Dados sociodemográficos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alguns dados sociodemográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar informações importantes: idade, habilitações, experiência docente (anos de serviço), experiência com Necessidades Educativas Especiais; 	<ul style="list-style-type: none"> -Qual a sua idade? -Quais as habilitações académicas? -Que experiência tem com crianças com Necessidades Educativas Especiais?
<p>Necessidades e apoios dos pais/ cuidadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento acerca das problemáticas das crianças com autismo e suas famílias; 	<ul style="list-style-type: none"> -Perceber se tem conhecimento da forma como foi descoberta a problemática da criança; -Compreender se tem ideia da reação dos pais e agregado familiar após a notícia; - Entender se sabe quais as maiores necessidades dos pais desde o nascimento do filho; - Saber se tem conhecimento das maiores fontes de apoio no momento em que descobriu o diagnóstico; 	<ul style="list-style-type: none"> -Tem conhecimento da forma como foi descoberta a problemática da criança? - Sabe como reagiram os pais após a notícia? E restantes elementos do agregado familiar? -Conhece quais são as maiores necessidades dos pais desde o nascimento do seu filho? -Teve conhecimento de quais foram as maiores fontes de apoio no momento em que descobriram o diagnóstico?

<p>Dados educativos / Áreas e estratégias de intervenção</p> <p>-Identificar quais as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com autismo, perspetivando a articulação entre professores e pais, nas áreas da comunicação/ interação social; comportamento; aprendizagens escolares; competências cognitivas (atenção, imaginação, raciocínio)</p>	<p>-Conhecer as perceções dos professores das crianças com autismo sobre as suas práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças;</p> <p>Comportamento</p> <p>-Perceber como lida habitualmente com os seus alunos, como faz perante comportamentos desajustados (ex: se utiliza o reforço, a modelagem, a punição, se coloca a criança num lugar isolado);</p> <p>-Perceber o que as crianças gostam mais (reforços mais eficazes);</p> <p>- Entender se conversa e articula com os pais e com o professor (EE /ER) sobre este assunto;</p> <p>- Compreender se pede orientações ao professor (EE/ER) e se este tenta dar orientações;</p> <p>Comunicação/ interação social</p> <p>- Perceber como os professores fomentam a comunicação com os filhos (ex: gestos; cartões com imagens);</p>	<p>- Como lida habitualmente com a criança? Como faz perante comportamentos desajustados (ex: se utiliza o reforço, faz de modelo, dá um castigo, coloca a criança num lugar isolado); Na sua opinião como é que os pais habitualmente lidam com comportamentos desajustados? (Tem conhecimento da forma como os pais lidam no presente ano letivo e nos outros anos?)</p> <p>- De quê que a criança gosta mais?</p> <p>- Habitualmente, conversa e articula com os pais sobre o comportamento da criança? E com o professor (EE/ER)?</p> <p>- Pede orientações aos pais? Os pais tentam dar orientações?</p> <p>- Habitualmente, como tenta fomentar a comunicação com a criança? (gestos, cartões com imagens)</p> <p>- O que faz para desenvolver a interação social (jogos lúdicos, imagens, filmes, os pais como modelos);</p> <p>- Habitualmente, conversa e articula com o professor de educação especial sobre o tema? E com os pais?</p> <p>- Pede orientações aos pais? Os pais tentam dar orientações?</p> <p>-Sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por</p>
--	---	---

	<p>-Perceber se sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com o aluno;</p> <p>Atividades da vida diária - Perceber como os pais desenvolvem a autonomia e melhoram as atividades de vida diária (modelagem; imagens, vídeos, envolvimento sistemático nas atividades domésticas);</p> <p>Aprendizagens escolares; competências cognitivas - Perceber como os professores promovem as aprendizagens escolares (ex: fichas de trabalho); a atenção e a imaginação (exercícios para melhorar a atenção; jogos lúdicos)</p> <p>- Das áreas referidas (comunicação/ interação social; comportamento; competências cognitivas; atividades da vida diária; aprendizagens escolares)</p> <p>- Qual o maior obstáculo a uma maior articulação com o professor (ex: atitudes e postura; sensação de ser incompreendido; linguagens diferentes...)</p>	<p>exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com a criança?</p> <p>- De forma geral como tenta desenvolver a autonomia e melhorar as atividades da vida diária ? - Habitualmente, conversa e articula com os pais? E com professor (EE/ER)? Com os pais? Outro técnico?</p> <p>-Habitualmente de que forma promove as aprendizagens escolares (ex: fichas de trabalho); a atenção e a imaginação (exercícios para melhorar a atenção; jogos lúdicos) - Habitualmente, conversa e articula com os pais? E com o professor (EE/ER)? - Pede orientações aos pais? Os pais tentam dar orientações?</p> <p>- Face ao trabalho que desenvolve com os alunos com NEE qual a área de maior preocupação e de maior promoção? - Em que áreas gostaria de ter apoio/ orientação? - Em que áreas tem maior articulação com os pais? E com o professor de educação especial/regular? -Quais os maiores obstáculos a uma maior participação dos pais na escola? E com o professor (EE /ER)? (ex: intrusão no trabalho educativo que desenvolve, atitudes e postura negativistas e agressivas; sensação de ser incompreendido; linguagens diferentes...)</p>
--	---	--

Anexo F

À Exma. Presidente do Agrupamento de Escolas *****

Sou a aluna Ana Isabel de Sousa da Silva do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. No 1.º semestre estagiei no Agrupamento de Escolas *****, na Escola *****, 2ºano de escolaridade, sob orientação da professora *****.

No âmbito do projeto de investigação que me proponho a desenvolver intitulado “Perceções dos pais de crianças com autismo: contributos de um estudo de caso”, venho por este meio solicitar a V.ª Ex.ª a autorização de cedência de um espaço na Escola da Ribeira, para realização de entrevistas a pais e a professores. Os dados obtidos serão confidenciais e utilizáveis apenas para fins de investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Viseu, _____

Atenciosamente peço deferimento

Anexo G

Consentimento Informado

Ex. m^o (ª) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Ana Isabel de Sousa da Silva, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação sobre *a conceção dos pais e professores de crianças com autismo*, venho, por este meio, pedir a disponibilidade aos encarregados de educação para que possa realizar algumas questões relativas ao seu educando.

No âmbito deste projeto, não serão realizadas filmagens, nem a utilização de dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Se por alguma razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer, sendo uma participação voluntária poderá interrompê-la a qualquer momento.

Face ao exposto e tendo em atenção que me foram explicados os objetivos principais deste estudo, compreendo que a minha participação é voluntária, anónima e confidencial, pelo que concordo com os termos que constam neste consentimento informado.

Data _____

Assinatura do investigador

Assinatura do participante

Consentimento Informado

Ex. m^o (a) Senhor(a) Professor(a)

O meu nome é Ana Isabel de Sousa da Silva, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação sobre *a conceção dos pais e professores de crianças com autismo*, venho, por este meio, pedir a disponibilidade aos professores para que possa realizar algumas questões relativas ao seu aluno com autismo.

No âmbito deste projeto, não serão realizadas filmagens, nem a utilização de dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Se por alguma razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer, sendo uma participação voluntária poderá interrompê-la a qualquer momento.

Face ao exposto e tendo em atenção que me foram explicados os objetivos principais deste estudo, compreendo que a minha participação é voluntária, anónima e confidencial, pelo que concordo com os termos que constam neste consentimento informado.

Data _____

Assinatura do investigador

Assinatura do participante

Anexo I

I.Diagnóstico

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
1. Momento de diagnóstico de autismo	1.1. Nascimento aos 3 anos	...Por volta dos 2 anos de idade...pediatra...consulta de desenvolvimento (1)	3		3
		...ainda não tinha 3 anos...(4) Aos 18 meses...(2)			
	1.2. Diagnóstico tardio	...quando iniciou...viu que eram parecidos (com irmã autista – 3)	1		1
	1.3.Momento do diagnóstico impreciso ou desconhecido	Quando era pequeno, a mãe relaciona com o internamento dela no hospital. O diagnóstico foi feito pelo médico/ER...(2) Foi num atraso que houve a nível de desenvolvimento, linguagem, a nível de jardim de infância/er...(4) Não tenho conhecimento, ele veio este ano a vez, ainda não tive tempo para ler o historial /ER...(1) E foi quase ao nascer porque tem uma irmã (com autismo) com espectro do autismo/ER...(3)		4	4
TOTAL			4	4	8

II. Natureza da reação

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	
2. Natureza da reação (pais; outros familiares)	2.1. Aceitação	<p>...bem...e o pai reagiu bem...(3)</p> <p>Aliviada. Eu, sinceramente, nunca tive problema nenhum com o autismo (2)</p> <p>...É assim os pais tinham sido preparados pela filha anterior, é evidente que é mais uma, mas à partida já tinham sido prevenidos que podia acontecer/ER...(3)</p>	2	1	3
	2.2. Recusa temporária	<p>...não queria acreditar...(1)</p> <p>...inconformados..não aceitaram...(avós)...(3)</p> <p>A primeira reação foi má, foi um bocadinho de rejeição, foi o não acreditar/ER...(4)</p>	2	1	3
	2.3. Choque	<p>...foi um murro no estômago ... foi um choque um pouco grande... (1)</p> <p>...é como se o mundo acabasse...ficámos de rastos...vivi uma grande angústia (4)</p> <p>A mãe diz que reagiu mal/ER...(2)</p>	2	1	3
TOTAL			6	3	9

III. Fontes de apoio

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	
3.Fontes de apoio	3.1. Formal	<p>...Foram mais os médicos... psicólogos (3)</p> <p>...Hospital Pediátrico de Coimbra e as médicas a equipa médica que o viam, e que o acompanhava, até hoje...A F (prof. EE) a muito lhe devo...(4)</p> <p>Do médico e dos funcionários, digamos assim, da clínica em que ele foi... termos aquele aconchego, vem dos terapeutas e da escola... (2)</p> <p>...acompanhamento da parte da escola e também a nível de pediatras/ER...(4)</p> <p>...Dos próprios médicos e da escola/ER...(3)</p> <p>Hoje em dia têm as associações... têm as ajudas a nível do hospital...EE1</p> <p>...é importante para eles todos os apoios, é muito importante poderem conversar com o professor de educação especial, dos pequenos sucesso que eles vão vendo com os filhos, de tudo aquilo que eles fazem...EE2</p>	3	4	7
	3.2. Informal	<p>com a nossa entreajuda acabámos por ir superando ...tivemos um ao outro, eu e a minha esposa...apoio mútuo (1); a família mais chegada (1)...outros pais (1)</p> <p>...O meu marido e eu ficámos... eu e o meu marido ficamos de rastos, mas apoiamos-nos muito e isto até foi uma situação que veio fortalecer a nossa relação, não tenho dúvida...(4)</p> <p>A mãe diz que é a mãe adotiva dela que a apoia sempre muito/ER...(2)</p>	2	1	3

TOTAL	5	5	10
-------	---	---	----

IV. Interesses das crianças

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
4. Interesses das crianças	4.1. Brincar/ jogar	<p>Brincar (3);</p> <p>...é um miúdo feliz...gosta de brincar...cadeira de baloiço...de jogar... (1)</p> <p>...jogar à bola...(4)</p> <p>...Um jogo que tem íman, gosta de sentir a pressão do íman. Foi um jogo que fiz com ele durante muito tempo, para aí 6 meses...é o único jogo que não mete na boca e foi a única forma que consegui que relacionasse com os objetos/ER...(2)</p> <p>...jogos muito visuais...EE1</p> <p>...alguns sei que gostam de livros e jogos que tenham comboios, há aí um outro que sei que gosta muito de jogos com animais, alguns gostam de jogos de encaixe...EE2</p>	3	3	6
	4.2. Filmes	<p>Era completamente obcecado pela Disney, tanto que fomos à Disneyland com ele, e ele adorou. Era obcecado mesmo...(4)</p> <p>...Um gosta muito de livros da Walt Disney. Já lê e vê aqueles filmes todos...EE2</p>	1	1	2

4.3. Desenho/ pintura e colagens	Gosta de pintar, faz desenhos...(3) Gosta da parte manual, pintar não, colar, fazer montagem/ER...(1) ...fazer desenhos...EE2	1	2	3
4.4. Música	DVDs musicais (1) ...Gostam de música e se mexer em instrumentos musicais eles gostam, quer seja música que eles façam nos instrumentos ou música gravada, isso eles reagem muito bem...EE2	1	1	2
4.5. Comer	...comer (1)	1	0	1
4.6. Desporto, dança	...gosta muito de trampolim... porque gosta (natação), porque se diverte... (1) É o futebol, adora futebol...(4) Ela gosta muito de dança/ER...(3) Há outros que gostam de saltar, há lá um que gosta muito de uma bola...EE2	1	2	3
4.7. Carinho/ afeto	Mimos...(2)	1	0	1
4.8. Aprendizagens académicas	O D. adora fazer Matemática, exercícios de Matemática/ER...(4)	0	1	1
TOTAL		9	10	19

V. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e professores na promoção de comportamento ajustados

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof.	n
5. Estratégias dos pais e articulação com os prof. EE /ER na promoção de comportamentos ajustados	5.1.Nenhuma estratégia específica	Nada de especial (3)	1	0	1
	5.2. Reforço	<p>...puxá-lo sempre para nós, para interagir conosco...(4)</p> <p>...tem que se lhes dar uma explicação e aprovação para eles poderem evoluir (reforço social)/ER...(4)</p> <p>...É evidente que uma das formas é explicar sempre as coisas, o porquê, com doçura (reforço, com paciência...mas bastante firmeza/ER...(3)</p> <p>...dar-lhe outra coisa que eles gostem, por exemplo um brinquedo que eles gostem... toque físico, pronto, umas festinhas, falar com calma... tentar levar para um espaço que eles gostem mais../EE1</p> <p>...tentar primeiro acalmá-los, com carinho, com algumas palavras que sabemos que os acalmam... Eu costumo ir muito mais pelo carinho e pelo afeto, normalmente falo baixo para que eles se tentem acalmar, há alguns que funciona muito bem dar um abraço...EE2</p>	1	4	5
	5.3.Ensino estruturado/ rotinas	<p>...Persistência... criar uma rotina... (1)</p> <p>Terapia ABA...com programas específicos...criar uma rotina... (1)</p> <p>...são crianças que precisam de rotinas/ER...(4)</p> <p>...a memorização de rotinas, para elas ajuda-as também a organizarem-se. Saberem o que têm que fazer primeiro e a seguir...com uma certa sequência para precisamente elas se ajudarem a organizarem-se a elas próprias, sempre com um</p>	2	2	4

		suporte visual... EE1			
5.4. Tentativa e erro	Tentativa e erro...(1) ... tentava que ele visse outros filmes...(4)		2	0	2
5.5. Relaxamento/ controlo emocional	...calma (3);tentar acalmar...explicar (1) ...se for estereotipado para o lugar onde ele esteja eu digo «Y. não faz isso, agora não...(2) ...tenta-se acalmar... outros gostam de música, colocar uma música suave para eles relaxarem.../EE		3	1	4
5.5. Repreensão (punição)	...Ou então simplesmente repreendo «Não faz isso agora e pronto...(2) ...chamo um bocadinho à atenção/ER...(D)		1	1	2
5.6. Análise de tarefas	...nível de dificuldade crescente (atividades)...(1)		1	0	1
5.7. Mediação dos colegas	Quando o comportamento dele é desajustado, por exemplo, não arruma brinquedos, as outras crianças ajudam/ER...(2)		0	1	1
5.8. Modelagem	...tenta-se demonstrar com as outras crianças/ER...(2)		0	1	1
5.9. Articulação entre pais e professores	sim ...Sim, sim, sim (EE)... Todos os dias pergunto...(2) Sim, nós vamos conversando...(1) Sim, sim, bastantes vezes/ER...(4)		2	3	5

		...Sim. Quando nós articulamos com a mãe é sobre tudo/ER...(2) ...Há um feedback muito grande com a escola...Sempre/ER...(3)			
	não	...ela própria (prof EE) me diz que pouco faz...(4)	1	0	1
TOTAL			14	13	27

VI.Estratégias de intervenção e articulação entre pais e professores na promoção da comunicação

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
	6.1.gestos	...gestos...(1) ...Aqui na sala falamos com ele normalmente, outras vezes falamos por gestos/ER...(2) ...comunicação gestual que há algumas crianças que funcionam mais com gestos, não têm linguagem oral e comunicam com gestos...EE1	1	2	3

6. Estratégias dos pais e articulação com os prof. EE /ER na comunicação	6.2.Imagens/sistemas de comunicação alternativos	<p>...imagens...(1)</p> <p>Anda sempre com cartões com imagens/ER...(1)</p> <p>...através de cartões, existe por exemplo o sistema peccs, ... sistema de troca de cartões, em que a criança nos dá o cartão daquilo que pretende...EE1</p> <p>A imagem está normalmente sempre presente...Depois nalgumas crianças e nalgumas situações também se usa os símbolos do SPC porque ajudam a visualizar, tendo sempre a imagem e a palavra...EE2</p>	1	3	4
	6.3.Brincadeira/ lúdico	<p>...brincadeira para comunicar...coisas simples como a natação....para contacto ocular...(1)</p> <p>...Depois tenta-se também comunicar através de livros, de histórias...a comunicação através da música...EE2</p>	1	1	2
	6.4.Reforço	...reforços...dizer palavras e sons...(1)	1	0	1
	6.5.Repetição/persistência	<p>...insistia mesmo muito...(4)</p> <p>É preguiçoso, porque uma vez que ele sabe pedir aquilo que ele quer, tem linguagem...(2)</p>	2	0	2
	6.6.Mediação dos colegas	Ele interage um pouco com os objetos...um pouco com os colegas/ER...(2)	0	1	1
	6.7.Equipamentos/materiais educativos informáticos	...através do computador, com histórias em <i>Powerpoint</i> , com aqueles filmezinhos, uns que nós fazemos, outros que se tiram já da Internet...EE2	0	1	1
	6.8.Ensino estruturado/ rotinas	<p>...o ABA...(1)</p> <p>...o F tem o ABA/ER...(2)</p> <p>...no funcionamento da sala <i>teacch</i>, a imagem começa logo no símbolo do horário deles, no símbolo do aprender, da reunião, do trabalho de grupo, pronto, eles visualizam e memorizam...EE2</p>	1	2	3

	6.9. Articulação entre pais e professores	<p>Falo no sentido de descansar a mãe... É importante para os pais saberem o que a criança já faz/ER...(2)</p> <p>...como uma das áreas que eles têm afetadas é a comunicação e sabemos que eles, pelo menos aqueles com quem tenho contactado que confiam bastante nos professores e nos profissionais que estão com eles, não só os professores e que nós também confiamos nos pais...EE2</p>	0	2	2
TOTAL			7	12	19

VII. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e professores na promoção da interação social

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
	7.1. Mediação dos companheiros	<p>... além dos miúdos da sala teacch podemos dizer que, pronto, a ida à sala do ensino regular acaba também por ser uma forma de promover a interação social ... colegas nossos com os filhos a nossa casa... (1)</p> <p>...integrados no grupo, com um colega com quem eles se sintam bem/ER...(4)</p> <p>...propostas de trabalho em grupo, podem ser trabalhos, por exemplo, uma receita, onde todos elaboram a receita, e todos montam a receita com imagens e o que é que precisam... EE1</p> <p>...cada um deles vai dizendo como os outros devem fazer... Quando vamos aos intervalos, procura-se que eles brinquem com as outras crianças...EE2</p>	1	3	4

7. Estratégias dos pais e articulação com os prof. EE /ER na promoção da interação social	7.2. Reforço	<p>...dar-lhe uma coisa só quando olhar para nós...(1)</p> <p>O D. expressa-se bem... tento realçar sempre os aspetos positivos, o que tem de bom fazer aquela atividade... os reforços positivos... geralmente é sempre com reforços positivos que os consigo levar ao meu porto/ER...(4)</p>	1	1	2
	7.3.Desporto e atividade física	<p>...Interage...na natação...socialização com outros miúdos...(1)</p> <p>...exercício nos trampolins podia fazer com eles. Daria autoestima, segurança, porque eles começam a fazer coisas que não conseguiam, e há determinadas brincadeiras ali dentro que eles precisam do outro...(2)</p>	2	0	2
	7.4. Jogos lúdicos	<p>...jogos didáticos, a nível de regras para eles interiorizarem as regras de jogo, jogos de competição que também estimula a socialização e as regras...EE1</p> <p>...Também alguns jogos lúdicos, aqueles tipo loto que se dá uma placazinha a cada um e depois vamos procurar as imagens, ou então um fica a dar as imagens e pergunta «quem tem este? Quem tem aquele?»...EE2</p>	0	2	2
	7.5. Ensino estruturado/ rotinas	<p>sala Teacch...ABBA (1)</p> <p>...A interação social é assim, nós na sala teacch temos várias áreas, uma das áreas é a área da reunião, em que são feitos mais esses trabalhos de interação social...EE1</p> <p>...Eles vão interagindo, por exemplo na área da reunião, na altura em que estamos na reunião... Depois também o trabalho de grupo, que embora nem sempre o trabalho de grupo seja, muita das vezes cada um faz o seu, mas estão juntos, reunidos a fazer mas outras vezes o trabalho de todos contribui para o trabalho final...EE2</p>	1	2	3
	7.6. Articulação entre pais e professores	<p>Sim, eu sei por exemplo que eles dão passeios aqui, levam os miúdos a passear no parque...(1)</p> <p>Sim, sim...(2)</p> <p>...só quando fazemos alguma saída, pronto, no aspeto de ficarem tranquilos/ER...(4)</p> <p>...Sim, sim, conversamos e mesmo depois há alguns pais que dizem «ah eu agora vou tentar levá-lo ali ao centro comercial</p>	2	2	4

		este fim de semana...E depois também contamos aos pais como foi, como aconteceu, onde é que fomos...EE2			
	TOTAL		7	10	17

VIII. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e professores na promoção da autonomia

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
8. Estratégias dos pais e articulação com os prof. EE /ER na autonomia	8.1. Calma/ controlo emocional	...com calma...faz sozinho (3)	1	0	1
	8.2. Reforço	...incentivar a que ele coma sozinho... vamos incentivando de uma forma gradual... (1) ...incentivo...(3)	2	0	2
	8.3. Análise de tarefas	...lavar os dentes ... eram 20 e tal passos para lavar os dentes (1) ...começando por uma ajuda e ir fazendo com que ele gradualmente vá executando a tarefa, de uma forma mais perfeita possível, gradualmente aperfeiçoando/ER...(4) ...tem que ser ensinada e treinada para isso, passo a passo, tem que ser um passo pequenino de cada vez...EE1 ...Demoram mais tempo... mas acho que é nessas pequenas coisas que se vai dando autonomia porque eles vão começando a ter certas fases de fazer e vão começando a ver que são capazes de fazer...EE2	1	3	4

8.4. Motivação intrínseca	...nas tarefas da escola, escolherem o que querem fazer... saberem ir buscar o material que está todo visível, com etiquetas para eles conhecerem onde estão as coisas, saberem ir buscar o material, saberem arrumar os jogos...EE1	0	1	1
8.5. Tentativa e erro	...tentativa e erro, vamos tentando implementar...(1)	1	0	1
8.6. Metodologia específica/ ensino estruturado e rotinas	...há programas também do ABA que treinam isso...(1) ...A autonomia é mesmo naquelas atividades da vida diária...tentar que sejam eles sozinhos, para já saberem ir ao horário porque é uma rotina deles... O descer e puxar as calças sozinho, puxar o autoclismo, portanto, habituarem-se a essas rotinas todas...EE1 ...uma vez que estas crianças têm que ser bem estruturadas e funcionam por rotinas...depois ao mesmo tempo acabam por ter uma rotina, se todos os dias tirarem a tampa ao iogurte depois habituaem-se...EE2	1	2	3
8.7. Modelagem	O meu sempre foi muito autónomo, mas também sempre o ajudei, o modo de fazer não era o modo de fazer porque ele não era capaz de fazer, o modo foi sempre fazer para ele aprender fazer...(2) ...ir ao banho vou sempre orientá-lo, ele toma banho sozinho, vou sempre orientá-lo, mostrar como se vestir...(4) ...Normalmente no decurso da atividade livre, na ida à casa de banho, as tarefas de higiene, tento demonstrar/ER...(2) ...quando vamos nas saídas, por exemplo ao exterior, quando vamos a uma loja comercial, ou vamos a um sítio onde vamos trabalhar as profissões, fomos já ao carpinteiro, à costureira, já fomos assim a vários locais, já fomos comprar um postal...EE2	2	2	4
8.8. Articulação entre pais e professores	...tentamos aplicar em contexto real, no dia a dia, em casa e também na escola... Sim, sim. Sobretudo em relação à higiene pessoal, aí falamos muito. Teve que haver uma interação desde o tirar a fralda, o ir à casa de banho... (1) Sim, uma coisa que nós fazemos sempre é trocar impressões. Elas dizem «Ai ele fez isto hoje aqui», às vezes elas ensinam alguma coisa para ele hoje... eles tem lá um lado que tem uma casa com aqueles utensílios domésticos, e repentinamente	2	1	3

		deu-lhe para varrer, pega a vassoura, varre tudo, varre as paredes, armários, a roupa, tudo, tudo que tiver...(2) ...às vezes contamos as experiências que fizemos aqui...Sim, converso e acho que é muito importante, porque por exemplo há coisas que fazem em casa e não fazem aqui, e há outras que fazem aqui e não fazem em casa...EE2			
	TOTAL		10	9	19

IX.Estratégias de intervenção e articulação entre pais e professores na promoção das aprendizagens escolares e cognição

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
	9.1. Lúdico/ expressão plástica (pintura e desenho)	<p>...Pinta aqui na sala, faz colagens...(1)</p> <p>...gosta de pintar, desenhos...(3)</p> <p>...tem as pinturas, tem um quadro que é para ele riscar sempre...(2)</p> <p>...gostam mais de atividades lúdicas e tudo o que for lúdico, cativa-os mais/ER...(4)</p> <p>...uso todas as expressões artísticas, uso a visualização criativa, uso música, uso plástica, uso a poesia, uso drama/ER...(E)</p> <p>...é muito pelo aspeto lúdico, tentamos ir mais pelas atividades lúdicas...funciona muito pela atividade lúdica também...EE1</p> <p>...a imaginação é uma das coisas que eles têm mais deficitária, no entanto tenta-se também através de imagens, de histórias, de objetos diversificados...EE2</p>	3	4	7

9. Estratégias dos pais e articulação com os prof. EE /ER nas aprendizagens escolares/ cognitivas	9.2. Ensino de métodos de estudo	...porque ele agora só faz os trabalhos, não estuda propriamente... ele vai ter que estudar, e para estudar tem que haver método, tem que estar sossegadinho, sentado... faça os trabalhos no quarto dele, na secretária dele...(4) Solicito-lhes muitas vezes a leitura, acho que a leitura é fundamental, incentivo-os muito à leitura para eles melhorarem também a imaginação/ER...(4)	1	1	2
	9.3. Mediação dos colegas	...faço muitas vezes trabalho oral na sala de aula, portanto, entre eles e os colegas para também absorverem um bocadinho ideias que têm de outros colegas/ER...(4)	0	1	1
	9.4. Reforço	...pequenas estratégias pelos jogos. é aquela estratégia de dizer 1, 2, 3 antes de mandar a bola ao X, acho que isso é uma medida para incentivar a atenção e a concentração... dar-lhe uma coisa só quando olhar para nós (1) ...para a atenção, chamo muitas vezes à atenção, através de reforços/ER...(4)	1	1	2
	9.5. Motivação intrínseca	...através de uma história, de uma motivação, de uma história de fantoches que depois cria motivação para depois abordar o tema e fazer outras coisas...EE1 ...mostrar-lhe vários tipos de várias coisas, vários exemplos, várias cores, várias imagens, pronto, para que eles ao verem consigam ir fazendo as imagens reais deles...EE2	0	2	2
	9.6. Jogo simbólico/ dramatizações	...Para a imaginação, também há várias formas de se trabalhar a imaginação, a partir de histórias, inventar, acabar histórias, inventar pequenas histórias. Com as dramatizações, é muito bom com bonecos eles inventarem, o jogo simbólico que também tenta promover isso, na área do brincar com bonecos, com a brincadeira do faz de conta, na casinha das bonecas tentar que eles consigam criar uma situação de jogo simbólico, só que mesmo na área do brincar as crianças têm de ser ensinadas a brincar...EE1	0	1	1
	9.7. Jogos de comparação, associação	... tem os encaixes... tem os carrinhos, e os carrinhos cada um tem a sua cor que é para saber as cores...(2) ...A atenção há coisas próprias para se fazerem, através de jogos, de vários tipos de atividades que os obriga a focar a atenção. Também há algumas fichas que se podem construir para isso, tipo jogos de diferenças, encontrar diferenças, encontrar imagens iguais e assinalá-las, pronto, esse tipo de coisas. Depois a atenção a nível auditiva que também há vários jogos de sons que se podem fazer, em que eles têm que estar concentrados para saberem qual foi o som que ouviram...EE1	1	2	3

		...outras vezes com outro tipo de jogos tentamos das diversas maneiras...EE2			
9.8. Equipamentos/ programas informáticos	...iPad o ajuda muito porque também tem aqueles programazitos que dá para pintar com o dedo... utiliza mais é para jogar (1) ...tem jogos de computador...(2) ...tentamos outras vezes através do computador com alguns jogos didáticos...EE2		2	1	3
9.9. Materiais educativos adaptados	...aqueles que acompanham o currículo quase normal é fichas adaptadas para desenvolverem certos objetivos das áreas específicas que nós trabalhamos... são mais fichas que eu costumo construir, não são de fichas já feitas...EE1 ...os que têm um alto funcionamento e que já estão no 1º ciclo e que conseguem acompanhar o currículo normal, depois às vezes é através de fichas que vão também ao encontro daquilo que está a ser dado na aula... outros é através, às vezes, de fichas adaptadas...EE2		0	2	2
9.10. Articulação entre pais e professores	Sim. E sobretudo a iniciativa em grande parte das vezes parte dos professores do ensino especial... Quando o X faz algo positivo, que se calhar para um miúdo normal é uma coisa trivial, mas para ele é um feito, é uma vitória, comunicam-nos isso... (1) Sim, sim. Também... Nas áreas académicas, pronto, vou fazendo articulação, nas áreas sociais também, porque vamos conversando sempre do dia-a-dia, dos problemas que eles vão manifestando/ER...(4) ...acaba por ter se calhar um bocadinho mais a área cognitiva, porque nós depois acabamos por trocar mais impressões sobre como é que eles estão a nível de desenvolvimento académico, dos objetivos que vão atingindo, o quê que já vão conseguindo fazer, mas também depende dos casos...EE1		1	2	3
TOTAL			9	17	26

X. Áreas de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação (dos pais e dos professores)

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
10. Área de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação	10.1. Comunicação	<p>É a comunicação, porque o X não fala... a questão não é só a comunicação em si, é que a própria comunicação depois condiciona outras coisas, nomeadamente a interação social... sobretudo a comunicação não verbal... (1)</p> <p>A maior dificuldade é a fala...(2)</p> <p>...a comunicação é onde eles têm maior dificuldade, quer oral, que depois se repercute na parte escrita portanto, acho que uma boa comunicação oral era sempre fundamental e um reforço em termos de terapia de fala, pronuncia correta de palavras, e escrita também/ER...(4)</p> <p>...a nível da linguagem, da comunicação...EE1</p> <p>...A de maior preocupação, pelo menos de alguns é a comunicação verbal, que eles consigam exprimir-se, comunicar...EE2</p>	2	3	5
	10.2. Aprendizagens escolares e cognição	<p>...ter alguma orientação em relação a coisas úteis que ele pode fazer para melhorar eventualmente a atenção... (1)</p> <p>...o português, porque é a interpretação e ele não percebe piadas, não percebe coisas com segundo sentido, ele não sabe interpretar dessa maneira, mas também muito se deve à escola, aos profissionais e a ele que é muito esforçado...(4)</p> <p>...no D é o português, é a sua expressão escrita/ER...(4)</p> <p>...a nível cognitivo, a de maior preocupação, porque normalmente a maior parte das crianças...EE1</p> <p>...aqueles que já estão na escolaridade seguir o currículo comum, fazer a maior parte de aprendizagens possíveis...EE2</p>	2	3	5

10.3. Comportamento	...Ela é muito teimosa, quer ser sempre a primeira em tudo. (3)	1	0	1
10.4. Socialização/ relação com os pares e professores	...sobretudo a socialização...(1) ...venha a sofrer algum tipo de pressão dos outros alunos, dos colegas, dos professores...(4) <i>...a integração e inclusão social/ER...(2)</i> <i>É mesmo ela respeitar o ponto de vista do outro, respeitar o espaço do outro, respeitar precisamente o espaço do outro e manter-se no seu espaço/ER...(3)</i>	2	2	4
10.5. Inserção na vida ativa	A área que mais me preocupa é a área da fase adulta ...virar um inútil dentro de casa...(2)	1	0	1
TOTAL		8	8	16

XI. Necessidade de apoio dos pais

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
	11.1. Não tem necessidadesnão necessita...(3) ...Não, graças a Deus não. Mas também é assim, o grau do autismo do Z é um grau ligeiro...(4)	2	0	2

11. Necessidade de apoio dos pais	11.2. Apoio emocional/psicológico	<p>...alguém que os ouça, alguém que os acompanhe e alguém que os ajude a encontrar soluções para aquele tipo de problemas/ER...(4)</p> <p>...os pais precisavam de acompanhamento psicológico...para os ajudar a sentir melhor, a fazer o luto, para os ajudar a suportar a doença. Os pais também deviam ter acompanhamento, e não só as crianças /ER...(2)</p>	0	2	2
	11.3. Gestão do tempo	<p>...gestão do tempo...com a vida profissional... escola.....equitação...natação...terapias...(1)</p> <p>Talvez de estar com ele sozinha, de estar com ele...(2)</p>	2	0	2
	11.4. Constrangimentos financeiros	<p>...constrangimentos financeiros...escola...tem equitação...natação...terapias...(1)</p> <p>...mesmo financeiramente/ER...(2)</p>	1	1	2
	11.5. Educação/metodologias de intervenção	<p>É assim, nós sentimos um pouco e é por isso que recorremos ao ABA também, e o ABA acho que é uma metodologia que se aplica bem ao X... Sentimos essa necessidade...ter alguma orientação em relação a coisas úteis que ele pode fazer para melhorar eventualmente a atenção e sobretudo a socialização...(1)</p> <p>Eu tenho uma psicóloga que vai na minha casa duas vezes por semana e essa psicóloga é que, que é a Drª C., que é da Intervenção Precoce, e que foi sempre que me deu muita base em relação a como lidar com ele e em certos comportamentos que eu não soubesse lidar, comida, alimentação e essas coisas todas...(2)</p> <p>Devia haver uma escola para pais no sentido de os formar/ER...(2)</p>	2	1	3
	TOTAL			7	4

XII. Necessidade de apoio das crianças

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			P	Prof	n
12. Necessidade de apoio das crianças	12.1. Atenção	Mais atenção, de resto mais nada. (3)	1	0	1
	12.2. Desporto especializado	...se calhar alguma orientação na parte da natação por alguém ligado à área de educação especial, porque como eu disse, a ideia da natação não é tanto para ele aprender a nadar, é mais da socialização...(1)	1	0	1
	12.3. Terapias/EE	Ele não tem a terapia da fala, o que acho que ainda poderia usufruir bastante...(4) ...maior apoio a nível de educação especial/ER...(4)	1	1	2
	12.4. Maior continuidade educativa/ instabilidade no apoio à criança	Eu acho que a área que nós mais precisamos de apoio seria mais estabilidade em termos profissionais na escola...É mau ser um até junho e depois em setembro já começar um outro. Não conhece a criança, não conhece o seguimento, não conhece a família, e principalmente se a área de interesse e se o principal objetivo é dar continuidade ao desenvolvimento da criança...(2)	1	0	1
	TOTAL			4	1

XIII. Relação pais/ professores EE e ER

Categorias	Subcategorias	Descritores			n
			P	Prof	n
13. Relação pais/ professores EE e ER	13.1. Reuniões de final período/ reuniões formais	<p>...só no final de períodos (prof. ER)...não há nada para dizer...(3)</p> <p>Reuniões formais EE (1); Falamos na reunião com prof ER...início na matrícula...não temos comunicado muito com a prof. ER (1)</p> <p>Na entrega da avaliação especial, com a professora do ensino especial/ER...(1)</p> <p>...sim, no início do ano há sempre... quando é uma criança nova é o preenchimento das fichas de anamnese para fazer o levantamento para se conhecer a criança, depois organiza-se o programa educativo, os objetivos que se vão trabalhar durante o ano, sempre com a colaboração dos pais...No final de cada período há sempre aquelas reuniões que é de avaliação, que se faz com todos os intervenientes..EE1</p>	2	2	4
	13.2. Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/ comportamento da criança	<p>...quando há alteração do comportamento...algum acontecimento, se X fez alguma coisa...avisamos...há boa comunicação (prof EE)...a iniciativa em grande parte das vezes parte dos professores do ensino especial...(1)</p> <p>Eu ia à escola sempre que precisava e que tinha que ir...(4)</p> <p>Sim, sim, sim. Todos os dias pergunto «Olha como ele esteve hoje? Esteve bem?...(2)</p> <p>...colaboraram em tudo o que lhes foi possível e têm tentado sempre superar as dificuldades e acompanhar, tanto um como o outro. São pais muito presentes... quando há alguma situação... que me está a ultrapassar, que não estou a perceber o porquê de, costume contactar os pais e conversar sobre se houve algum motivo/ ER...(4)</p> <p>Tenho atendimento aos pais todas as segundas-feiras. Às vezes vem, outras vezes não, outras vezes temos uma conversa em outra hora, tento estar sempre disponível/ER...(2)</p> <p>...não só nos momento de avaliação estipulados para o efeito, mas no dia a dia/ER...(3)</p>			

		<p>...quando também há algum problema para resolver, nós fazemos reuniões para tentar ver o que é que se pode fazer...há aqueles encontros informais que ao fim e ao cabo é todos os dias quando os pais vêm trazer a criança, nós acabamos por dialogar, o que é que eles têm conseguido fazer, eles vêm os trabalhos que eles vão fazendo...EE1</p> <p>...Nós costumamos ter alguns contactos regulares com os pais, às vezes são pedidos por nós, outras vezes são ditos por eles, e outras vezes são quando os vêm trazer à sala e quando os vêm buscar, porque normalmente estas crianças, algumas delas vêm mesmo com os pais e então há sempre alguma troca de impressões, pronto em que os pais nos dizem qual é a maior preocupação...vão-nos mostrando as preocupações do momento, vão também falando sobre aquilo que eles vão conseguindo em casa...arranjámos um caderninho, eu escrevo, a mãe lê e depois responde, outras vezes é a mãe que escreve e eu respondo...EE2</p>	3	5	8
13.3.Pais solicitam apoio e orientação dos prof. EE/ER	sim	<p>Sim, sobretudo quando há algum comportamento novo...ou mais agressivo...(com prof EE) – (1)</p> <p>...às vezes também, por exemplo nos trabalhos de casa vão vendo as dificuldades que o filho tem, às vezes dizem, por exemplo «ele está com mais dificuldade neste aspeto ou no outro...EE1</p>	1	1	2
	não	<p>...pedir especificamente orientações não é muito habitual. As sugestões, são sempre bem vindas é claro...(1)</p> <p>...não...(3)</p> <p>...Não... (4)</p> <p>Não, porque eu sempre tive psicólogo...(2)</p> <p>Não. Às vezes falamos de tudo...(2)</p>	5	0	5
13.4. Prof EE/ ER solicitam		<p>...de vez em quando há algumas orientações (prof.EE)...são bem vindas (1)</p> <p>Sim, sim, sim. Os professores do Ensino Especial são uma base fundamental para a nossa ajuda...(2)</p> <p>...normalmente eu costumo dar orientações/ER...(2)</p>	2	4	

	informações	<p>Normalmente sou mais eu que as dou. Eu sou o profissional/ER...(2)</p> <p>...Sim, nessas reuniões perguntamos sempre quais são as motivações, por exemplo, imaginemos uma criança que tem problemas de comportamento, se há uma semana que altera de repente o comportamento, pronto, estou a pensar numa das crianças agora, temos que logo falar com pais para saber se aconteceu alguma coisa em casa que eles tenham conhecimento, que originou esse comportamento...EE1</p> <p>...mas assim logo que nos chega, tem a ver é com as informações dos pais e alguns pais dizem-nos «olhe se estiver muito agitado ou muito nervoso faça assim, funciona bem com um beijo, um abraço, uma festa, com umas festinhas...uma das coisas que se costuma fazer... falar sempre com os pais. Do que ele faz, do que ele não faz, do que está a conseguir...EE2</p>				6
	13.5. Obstáculos à participação dos pais	sim	<p>...É mau ser um até junho e depois em setembro já começar um outro. Não conhece a criança, não conhece o seguimento, não conhece a família, e principalmente se a área de interesse e se o principal objetivo é dar continuidade ao desenvolvimento da criança, não acredito que eles tenham muito bons resultados, se mudam de ano para ano...Eu acho que é a maior dificuldade que nós temos em relação ao Ensino Especial, não são propriamente os funcionários e os profissionais que estão a cargo, é a porcaria das leis que estão aqui...(2)</p> <p>...no regular há aquelas horas de atendimento, mas mesmo que não possam nessas horas de atendimento, em qualquer altura os pais estão à vontade para poder marcar connosco uma reunião e juntarmo-nos...EE1</p>	1	1	2
		não	<p>Não existe...(3)</p> <p>Não há problemas de comunicação...(1)</p> <p>Não tenho obstáculos a referir, não. São pais muito participativos, sempre que eu os chamo eles vêm falar comigo/ER...(4)</p> <p>Não há obstáculo/ER...(2)</p>	2	3	5

			Não, são pais muito próximos, participativos e pelo contrário, a escola promove a participação dos pais/ER...(3)			
TOTAL				16	16	32