



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE
INCLUSÃO

Marta Gisela Pinto Novais

Orientadora: Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto
Julho 2017

Agradecimentos

Vê mais longe a gaivota que voa mais alto¹!

Que sai da costa para voar
Que abre as asas para tentar
Que não tem medo de arriscar

Assim como a gaivota fiz a minha jornada
Pé ante pé nesta longa caminhada

Agradeço aos que nunca duvidaram
Que o sonho era miragem
Agradeço aos que acreditaram
E me deram coragem

Agradeço a Deus
Pelas pedras no caminho
Agradeço aos meus pais
Pelo amor e carinho

À professora Ana Gomes
Um obrigada muito especial
Pela partilha e paciência
E ajuda crucial

Pela via do coração
Que aprendi a Educar
Obrigada Frassinetti
Minha casa, meu lar!

Realizo o meu desejo
E heis que sou feliz
Agora sou educadora
Como sempre quis!

A todos vocês, obrigada!

¹ Richard Bach – Fernão Capelo Gaivota

RESUMO

O presente relatório de estágio focaliza um estudo de caso de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Esta temática surgiu da necessidade de encontrar respostas às dificuldades sentidas na inclusão de uma criança com PEA numa sala de educação pré-escolar. Assim sendo, optou-se por uma metodologia qualitativa visto ser a mais apropriada para responder ao estudo e averiguar os procedimentos ocorridos na generalidade.

O intuito deste relatório é de proporcionar o máximo de estratégias que promovam a inclusão de crianças com este diagnóstico de modo a promover uma educação para todos, onde todos aprendem juntos independentemente das dificuldades que possam apresentar. A inclusão é o direito da não discriminação patente na Convenção sobre os Direitos da criança, todas têm os mesmos direitos, contudo cada uma a seu ritmo e com os devidos apoios de modo a desenvolver todo o seu potencial. Uma vez que se pretende promover a inclusão será necessário definir o conceito de Escola Inclusiva onde se aglutinam evidências da respetiva legislação nacional. É também primordialmente importante perceber as características que definem uma criança com PEA, quais as funções do educador em contexto de sala, o que é a Intervenção Precoce e quais as estratégias que podem e devem ser implementadas no âmbito de auxiliarem na sua inclusão.

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais, Perturbação do Espectro do Autismo, Escola Inclusiva, Estratégias.

ABSTRACT

The following internship report focuses on a case study about a child that suffers from Autism Spectrum Disorder (ASD). This issue appeared from the need to find answers to some hardships felt when trying to include a child with ASD in a pre-school classroom. Therefore, a qualitative methodology was the most appropriate to answer to this study and to find out the occurred procedures, in general.

The main driver of this report is to provide strategies that promote the inclusion of children diagnosed with ASD, so that education can be more and more universal and children can learn together and apart from the hardships that some may reveal. Inclusion means no discrimination, a concept that is part of the Convention on Children's Rights and that supports that every child has the same rights, even if some learn at different paces or need specific support to develop their whole potential. To promote inclusion, it is necessary to define the concept of an Inclusive School – an agglutination of evidences found on the national legislation. It is also of major importance to understand specific features that define a child with ASD, the main tasks of the educator in the classroom, what is Precocious Intervention, and which strategies one shall implement to promote the inclusion of these children.

Keywords: Special Educational Needs, Autism Spectrum Disorder, Inclusive School, Strategies.

ÍNDICE

RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE DE TABELAS.....	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	IX
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	XI
INTRODUÇÃO.....	12
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
1. Escola Inclusiva.....	15
2. Legislação: Decretos-Lei nº. 3/2008 e nº. 281/2009.....	16
3. Necessidades Educativas Especiais.....	18
4. Definição e características da Perturbação do Espectro do Autismo.....	19
4.1. Perturbação do Espectro do Autismo.....	19
4.2. Interações.....	20
4.3. A Linguagem.....	22
4.4. Comportamentos.....	22
5. Papel do Educador.....	23
6. Intervenção Precoce.....	25
7. Estratégias.....	26
II. METODOLOGIA.....	34
1. Estudo de Caso.....	34
2. Sujeito de Estudo.....	36
3. Instrumentos de Recolha de Dados.....	37
III. INTERVENÇÃO.....	40

1. Caracterização do Contexto de Estágio	40
1.1. Caracterização da Instituição	41
1.2. Caracterização da Sala	42
1.3. Caracterização do Grupo.....	44
1.4. Caracterização das Famílias.....	46
1.5. Caracterização da Criança.....	48
2. Aplicação de Estratégias	51
2.1. Síntese de Estratégias.....	55
2.1.1. Recolha de Estratégias da Bibliografia Pesquisada	55
2.1.2. Recolha de Estratégias Decorrentes das Entrevistas.....	56
3. Análise das Entrevistas	57
3.1. Educador/Auxiliar.....	57
3.2. Educadora Ensino Especial/Terapeuta Ocupacional	61
3.3. Vencer Autismo	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
BIBLIOGRAFIA	70
ANEXOS	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Esquema Geral da Investigação, adaptado de Torres González (2003).....	35
Tabela 2: Idade e Genero do Grupo de Crianças dos 3/4 anos	44
Tabela 3: Profissão dos Pais e Mães	47
Tabela 4: Número de Crianças com Irmãos.....	48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Meses em que as Crianças Completam os 4 anos	44
Gráfico 2: Habilitações Literarias dos Pais e Mães	47

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Caracterização da Instituição	75
Anexo 2: Caracterização da Sala dos 3/4 anos	78
Anexo 3: Planta da Sala dos 3/4 anos	80
Anexo 4: Caracterização do Grupo de Crianças	81
Anexo 5: Caracterização das Famílias	86
Anexo 6: Caracterização da Criança com Perturbação do Espectro do Autismo	88
Anexo 7: Relatório Médico.....	92
Anexo 8: Planificação – Jogo com a Figura Geométrica “O Circulo”	93
Anexo 9: Planificação – Sessão de Movimento.....	95
Anexo 10: Planificação – Hora das Refeições	95
Anexo 11: Planificação – Escrever em Papel	97
Anexo 12: Planificação – Realização de um Registo	98
Anexo 13: Planificação – Pintura de uma Construção em 3D.....	99
Anexo 14: Hora do Parque.....	101
Anexo 15: Jogo dos Círculos	102
Anexo 16: Carimbagem de Quadrados	103
Anexo 17: Pintura no Cavalete	104
Anexo 18: Hora do Lanche	105
Anexo 19: Leitura de Números.....	106
Anexo 20: Enrolar o Cabelo – Autorregulação.....	107
Anexo 21: Descalçar as Sapatilhas	108
Anexo 22: “Leitura” na Biblioteca	109
Anexo 23: Massa de Farinha.....	110
Anexo 24: Pintura da Figura Humana	111

Anexo 25: Interação com os Pares.....	112
Anexo 26: Pintura de Objetos	113
Anexo 27: Pintura com a Esponja.....	114
Anexo 28: Leitura dos Meses do Ano.....	115
Anexo 29: Fazer uma Receita	116
Anexo 30: Pintura com as Mãos	117
Anexo 31: Guião da Entrevista Semiestruturada – Educador/Auxiliar	118
Anexo 32: Guião da Entrevista Semiestruturada – Terapeutas	119
Anexo 33: Guião da Entrevista Semiestruturada à Vencer Autismo	121
Anexo 34: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 1 (Educadora).....	122
Anexo 35: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 2 (Educadora).....	126
Anexo 36: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 3 (Auxiliar)	141
Anexo 37: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 4 (Educadora de Ensino Especial).....	146
Anexo 38: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 5 (Terapeuta Ocupacional).....	153
Anexo 39: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 6 (Vencer Autismo).....	160
Anexo 40: Análise das Entrevistas – Educadoras/Auxiliar	171
Anexo 41: Análise das Entrevistas – Terapeutas.....	191
Anexo 42: Análise da Entrevista à Vencer Autismo	204

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

EPE – Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Especto do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PIIP – Plano Individual da Intervenção Precoce

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho insere-se no âmbito das unidades curriculares da “Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar I e II”, presentes no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A temática selecionada para a realização deste relatório insere-se no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, tendo como objetivo responder à pergunta de partida: *Como responder, em contexto de Educação Pré-Escolar, a uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?*. Esta escolha deve-se fundamentalmente pelo facto de que, na nossa prática profissionalizante tivemos uma criança com esta problemática e daí o interesse, a curiosidade e o desejo de aprofundar conhecimentos na área. Assim sendo, é pretendido reconhecer as características patentes numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e encontrar as estratégias mais adequadas e eficazes para promover a sua inclusão num grupo de crianças da Educação pré-escolar. É ainda de evidenciar que esta prática decorreu ao longo de oito meses com um grupo de 25 crianças de idades compreendidas entre os 3 e 4 anos.

A organização do presente relatório será repartida em três pilares fundamentais. O primeiro, correspondente à fundamentação teórica onde serão abordados temas como a inclusão, as necessidades educativas especiais, a perturbação do espectro do autismo, o papel do educador de infância e referências à legislação vigente. Posteriormente, seguir-se-á a metodologia e respetiva justificação da escolha, uma vez que neste trabalho será implementada a metodologia de estudo de caso. Neste parâmetro define-se a problemática, estipulam-se os objetivos e menciona-se a escolha do percurso metodológico adotado. Serão realizadas observações aos comportamentos da criança com PEA e realizadas entrevistas de carácter qualitativo às educadoras e auxiliares da mesma.

Por fim, será realizada a análise dos dados recolhidos confrontando-os com o que é apresentado na teoria e com as evidências da prática.

O conceito de escola inclusiva que surgiu no ano de 1994 com a Conferência de Princípios de Salamanca, enfoca a ideia de igualdade de oportunidades e de uma “escola para todos”, independentemente das dificuldades patentes em cada criança. De acordo com a legislação portuguesa, Decreto-Lei nº. 3/2008, as escolas devem integrar todas as crianças e criar meios para dar respostas a todas as suas necessidades educativas especiais. A elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) pretende que sejam traçados objetivos adequados, tendo em conta a patologia, o grau de severidade e o estado de desenvolvimento de cada criança. Com o Decreto-Lei nº. 281/2009, nasce o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, este sistema pretende que sejam defendidos todos os direitos da criança, assim como acionadas todas as medidas precoces no âmbito de antecipar as providências que afetam o crescimento e o desenvolvimento da criança. Neste seguimento, deve ser criando um Plano Individual de Intervenção Precoce, elaborado por equipas multidisciplinares, onde é apresentado o diagnóstico e os problemas, mas também as potencialidades de desenvolvimento da criança.

Na prática, as necessidades educativas especiais podem ser de carácter temporal ou permanente, e estão associadas a todas as crianças que apresentem problemas ao nível sensorial, intelectual, físico ou relativos a aprendizagens específicas. A Perturbação do Espectro do Autismo, é uma perturbação do neurodesenvolvimento que afeta essencialmente a capacidade de comunicação, interação, e contacto com o mundo (DSM-V, 2014). Atendendo a estas especificidades, o educador de infância, como modelo, deve promover a inclusão e a aceitação da heterogeneidade. Este profissional da educação tem a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento de um currículo integral e consequentemente de proporcionar aprendizagens e minimizar incapacidades.

As estratégias de inclusão têm como objetivo “minimizar os défices, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida” (Lima, 2012, p.41). Deste modo, sempre que exista a suspeita de um diagnóstico preocupante é imperativo que ocorra uma intervenção o mais precoce possível no sentido de obter melhores resultados na evolução da criança.

Após a recolha de dados é realizada uma análise e um confronto e reflexão sobre os resultados. A realização deste confronto pretende assim comparar os

resultados observados na nossa prática profissionalizante com os que são apresentados na teoria.

No desfecho deste relatório serão ainda apresentadas as considerações finais, a bibliografia necessária para a sua execução do mesmo e os anexos que evidenciam o trabalho empírico.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Escola Inclusiva

No ano de 1994, em Salamanca, a Conferencia Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais sancionou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática nas áreas da Necessidades Educativas Especiais e o Enquadramento da Ação. Neste documento são abordados os princípios de inclusão e de escola para todos, pois consideram que a “inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (Unesco, 1994, p.11).

Em Portugal, as crianças com NEE, só nos “finais do século XX começaram a beneficiar de uma educação com os seus iguais nas escolas de ensino regular.” (Bairrão, 1998, p.17). A filosofia patente nos ideais da inclusão, pretendem que sejam adotadas todas as medidas, no âmbito político e jurídico, para promover uma genuína igualdade de oportunidades.

De acordo com a autora Fernandes (2002, p.80), a “escola torna-se inclusiva para se alcançar uma sociedade inclusiva, e a sociedade pratica a inclusão pelas diversas formas ao seu alcance, naturalmente logo também a partir da escola”. Em concordância com a ideia referenciada, a escola, uma vez que forma futuros cidadãos, deve desempenhar um importante papel na transmissão de valores, pois considera-se que a escola é um elemento fulcral na promoção da solidariedade e na aceitação da heterogeneidade.

Em conformidade com a Convenção de Salamanca, todas as crianças, independentemente das suas dificuldades e necessidades, têm o direito de aprenderem juntas, contudo o êxito das aprendizagens depende da “identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades” (Unesco, 33:1994), pois só assim é possível promover o desenvolvimento físico, intelectual e social, em conformidade com os objetivos específicos de cada criança.

De acordo com a legislação portuguesa, anteriormente mencionada, todas as crianças com NEE têm o direito de usufruir de apoios suplementares com o intuito de garantir uma educação eficaz, para isso, os “currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (Unesco, 22:1994).

A formação de equipas multidisciplinares, compostas por “professores-consultores, psicólogos educacionais, terapeutas de fala e terapeutas ocupacionais” (Unesco, 33:1994), devem ser coordenados ao nível local de modo a garantir o apoio contínuo de cada criança e consequentemente dar as respostas adequadas e estruturadas às suas necessidades.

Neste âmbito é pretendido caminhar em direção à inclusão que visa atribuir a oportunidade das crianças com NEE contactarem com outras crianças e de perceberem a “complexidade e a diversidade das características humanas” (Nielsen, 1999, p.23), assim sendo, ao estarem incluídas num meio educativo, as crianças interagem com os pares e têm a oportunidade de perceberem e, concomitantemente, prepararem-se para a vida em sociedade.

2. Legislação: Decretos-Lei nº. 3/2008 e nº. 281/2009

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, mais concretamente o Artigo 2, menciona que todas as crianças têm o direito de ter direitos, ou seja, o “Estado tem obrigação de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos” (ONU, 1989, p.6).

Em Portugal, e em consonância com a ideia anterior, o Ministério da Educação apresenta o Decreto-Lei nº. 3/2008. Neste decreto é pretendido “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino” (Decreto-Lei nº. 3/2008). Partindo deste pressuposto, pretende-se responder “à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que

implicam a inclusão das crianças jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo” (Decreto-Lei nº. 3/2008).

No desenvolvimento deste decreto é também mencionada a existência de apoios especializados que pretendem dar resposta às necessidades educativas especiais. Nestes apoios “podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio” (Decreto-Lei nº. 3, 2008, p.155).

Com o intuito de criar condições adequadas ao processo de aprendizagem da criança com Perturbações no Espectro do Autismo (PEA), é necessário que sejam criadas Unidades de Ensino Estruturado, por parte das escolas ou agrupamentos de escolas, para “desenvolver respostas específicas diferenciadas” (Ministério da Educação, 2008, p.156). Porém é de ressaltar que para que se possa traçar os objetivos adequados a cada criança é necessário organizar a resposta educativa “pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social” (Ministério da Educação, 2008, p.161). Os Programas Educativos Individuais (PEI), elaborados pelo “docente do grupo (...) pelo docente de educação especial, [e] pelos encarregados de educação” (Ministério da Educação, 2008, p.157), são um documento que integra todo o processo individuais da criança.

Por fim, ainda inserido no Decreto-Lei nº. 3/2008, é mencionado a importância dos apoios ao nível do serviço não docente, no âmbito da “terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico”.

Abordando agora o Decreto-Lei nº. 281/2009, este alude à criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que abrange as crianças entre os 0 meses e os 6 anos. Este sistema, consiste num “conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a participação nas atividades típicas para a idade” (Decreto-Lei nº. 281/2009).

O SNIPI congrega medidas de ação preventiva de forma a precaver o agravamento dos problemas sinalizados nas crianças, pois “quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participantes autonomamente na vida social” (Ministério da Educação, 2009, p.7298).

De acordo com o supracitado, as equipas multidisciplinares do SNIPI, devem elaborar um plano individual que oriente as famílias, e que tenha “em conta não apenas os problemas, mas também as potencialidades de desenvolvimento da criança, a par das alterações a introduzir no meio ambiente para que tal potencial se possa afirmar” (Ministério da Educação, 2009, p.7298). Os objetivos deste sistema são assim a defesa dos direitos da criança, a evolução das suas capacidades e a intervenção sobre os riscos de atrasos no desenvolvimento.

O Plano Individual da Intervenção Precoce (PIIP), “consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições” (Ministério da Educação, 2009, p.7300), este documento deve assim articular-se com o PEI, mencionado no Decreto-Lei anterior.

3. Necessidades Educativas Especiais

O termo de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge na década de setenta, este agregava todos aqueles que fossem diagnosticados com “problemas de natureza física, intelectual ou emocional ou dificuldades de aprendizagem” (Fernandes, 2002, p.16). Deste modo, os currículos tiveram de ser alterados no intuito de potenciar um acesso especializado e, concomitantemente permitir a promoção da educação apropriada face às dificuldades patentes nas crianças.

O conceitode NEE tem vindo a sofrer algumas mudanças na sua designação ao longo do tempo. Este, inicialmente era designado por ser um “desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função

da sua idade cronológica” (Bairrão, 1998, p.23), pelo que não considerava a criança com um sujeito competente. Posteriormente passou a adotar uma nova visão designando este conceito como sendo “um grupo muito heterogéneo de alunos, cujas dificuldades podem ir de um grau ligeiro a severo e cujas necessidades educativas podem ter um carácter mais ou menos prolongado” (Franco, 2005, p.10), posto isto, é necessário mencionar que são executadas avaliações personalizadas de cada caso com o intuito de responder às necessidades e “tomada de decisões sobre as medidas educativas especiais a adoptar, o que deverá sempre ser feito por uma equipa pluridisciplinar” (Franco, 2005, p.13), dado assim origem ao Programa Educativo Individual.

4. Definição e características da Perturbação do Espectro do Autismo

4.1. Perturbação do Espectro do Autismo

*A cada minuto um desafio, a cada dia uma conquista.
Seguindo a passos lentos, vencer degrau a degrau!*

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), é um termo “empregue por Allen (1988) para salientar o carácter heterogéneo da semiologia autista” (citado por Gillet, 2015, p.31), este distúrbio neurológico “está associado ao desenvolvimento sociocognitivo da criança e às manifestações comportamentais e cognitivas desta síndrome” (Gillet, 2015, p. 31), outros fatores de agravamento são ainda dependentes do diagnóstico que varia de “criança para criança numa mesma idade cronológica, ou numa mesma criança sob o efeito da idade, dos tratamentos, acomodações e ajustamentos educativos sucessivos, que os pais são levados a fazer” (Gillet, 2015, p.31). Por fim, é ainda de inferir que esta perturbação incide “4 vezes mais no sexo masculino do que no sexo feminino” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, p.66).

A PEA caracteriza-se por afetar “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, [nem requerem] a atenção e a aprovação dos outros” (Siegel, 2008, p.21). Deste modo, é de denotar que estas crianças apresentam dificuldades e défices em três áreas do desenvolvimento, como é o exemplo das interações, linguagem e comportamentos. Dentro desta perturbação existem também diferenças ao nível de gravidade, sendo elas de carácter ligeiro, moderado ou severo.

No primeiro nível, as crianças expõem “dificuldades em iniciar interações sociais e [apresentam] respostas atípicas ou malsucedidas” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014. p.60), sentem igualmente inconveniência nas mudanças das suas rotinas e organizações diárias que comprometem a autonomia. Neste nível, as crianças podem até demonstrar algum interesse nas relações pessoais, chegando inclusive a envolverem-se na comunicação com os pares, porém devido à dificuldade de expressão, esta interação é fracassada revertendo na dificuldade patente em fazer amigos. No nível moderado, a criança autista apresenta uma “iniciação limitada de interações sociais e respostas reduzidas ou anormais à abertura social por outros” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014. p.60), apresenta assim uma comunicação à base de frases curtas e aleatórias. São também caracterizadas por serem inflexíveis à mudança que lhes provoca uma sensação de angústia. Já no grau mais severo, são apresentadas características de uma dificuldade acentuada na comunicação verbal e não verbal, pelo que “apresenta aproximações incomuns para apenas satisfazer necessidades e apenas responde a aproximações sociais muito diretas” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014. p.60). Neste nível as crianças são extremamente intransigentes à mudança dos seus comportamentos e rotinas.

4.2. Interações

Uma das características conhecidas na Perturbação do Espectro do Autismo é a tendência para o isolamento, assim como a ausência de expressões faciais. De acordo com a autora Gillet, esta caracteriza ainda “a ausência de olhares dirigidos aos

outros, a amimia ou expressão séria do rosto, a falta de reação à evocação do nome ou ainda a atitude aristocrática altiva ou egocêntrica” (2015, p.19).

As crianças com PEA tendem muitas vezes a ignorar os estímulos sonoros, também é frequente a ausência de resposta à invocação do próprio nome, esta característica “não está relacionada com problemas auditivos, mas sim com o interesse social que o chamamento implica” (Lima, 2012, p.2). O desapego demonstrado pela interação com os outros e a dificuldade em partilhar as emoções são assim especificidades muito presentes nas crianças com PEA, demonstrando o desfasamento nas capacidades de socialização.

Nestas crianças, a ausência de competências de comportamento e socialização podem “dificultar a aprendizagem, em particular a aprendizagem pela interação social ou em contextos com pares” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, p.66). Todavia, é de asseverar que estas crianças conseguem também desenvolver competências que lhes permitem estabelecer o contacto com os adultos. Já numa perspetiva entre as relações e interações com os pares, estas crianças tendem a manter-se na periferia dos grupos “posicionando-se mais como espetadores do que como ator” (Gillet, 2015, p.184).

O facto de subsistir pouco contacto e relações intrapessoais estabelecidas por estas crianças não significa que exista uma carência de sentimentos, mas sim uma “desarmonia” (Gillet, 2015, p.13) dos mesmos. A possibilidade da inexistência do “social-emocional” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, p.61), ou seja, da interação social e partilha de emoções e sentimentos, são características comuns destas crianças.

A dificuldade na leitura das expressões dos outros, de mostrar empatia ou confortar, são outras das limitações destas crianças. A chamada “Teoria da Mente, que remete para a capacidade de compreender que as pessoas têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos” (Lima, 2012, p.3) são as consequências da dificuldade em perceber as outras perspetivas.

4.3. A Linguagem

As dificuldades apresentadas na fala são repercutidas nas interações que se estabelecem na comunicação social, pelo que, os “comportamentos não verbais usados para a interação social são manifestados por uso reduzido, ausente, ou atípico de contacto ocular, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entoação da fala.” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, p.62), deste modo, as interações que se estabelecem são no intuito de pedir ou indicar algumas necessidades, e não por comunicar ou partilhar ideias. Assim, o desprovemento da linguagem como meio de comunicação, advoga as dificuldades sentidas na compreensão da língua e a sua gramática.

Em conformidade, com a dificuldade na linguagem que interfere com a comunicação e a interação nas crianças com PEA, é também a existência de vários níveis que podem variar entre a “ausência de fala até atrasos da linguagem, compreensão pobre da fala, fala em eco ou linguagem pomposa e excessivamente literal” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, p.61). Estas crianças sentem uma grande dificuldade em distinguir o que é real do metafórico, interpretando tudo de um modo literal. Esta linguagem é assim pouco natural e pode apresentar características monocórdicas ou, em oposição, entusiastas.

Outros défices que ainda evidenciam é a imitação dos sons, sílabas soltas, “uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática” (Lima, 2012, p.3), ou seja, as crianças prolongam os sons, repetem constantemente as palavras ou utilizam palavras sem significado aparente, no qual só os próprios conhecem o seu valor.

4.4. Comportamentos

Além do supramencionado, existem características ainda peculiares sobre esta síndrome, como é o caso dos que serão elencados.

A vinculação às rotinas deve-se ao facto de estas transmitirem segurança e conforto ao prever os acontecimentos futuros, a invasão das mesmas revertem-se em consequência ao nível da ansiedade, perturbações do sono e alimentares, assim como também em “perturbações gastrointestinais, birras violentas por vezes com comportamentos autoagressivos” (Cavaco, 2009, p.137). Este facto deve-se também à sensibilidade sensorial das crianças com PEA, uma vez que apresentam hipersensibilidade na audição, no tato e palato.

A tendência para a eleição de uma área de interesse predominante, é frequente nas crianças com PEA, a identificação desta área pode ser assim um grande contributo no desenvolvimento da criança, uma vez que despertam a curiosidade e motivação. Estas áreas de interesse, “são preferencialmente de natureza enciclopédica e representam inúmeros domínios do conhecimento” (Gillet, 2015, p.30), pelo que são assim assinaladas, num âmbito mais científico, a matemática, a história, geografia, informática, etc.

Por fim, as atividades motoras, onde são exibidas “as estereotipias de movimento que se manifestam sob a forma de balanceamentos rítmicos” (Gillet, 2015, p.13), são padrões comportamentais ritualizados como é o caso do balançar, bater palmas, sacudir ou rodar as mãos ou dedos, etc. Outra tendência, à qual estas crianças são muitas vezes levadas, é a aquisição de uma “ligação a objetos não usuais ou bizarros” (Cavaco, 2009, p.136).

A identificação de alguns destes primeiros sintomas, como o caso da ausência de interesses na interação social, são “tipicamente reconhecidos durante o segundo ano de vida, mas podem ser observados antes dos 12 meses se os atrasos do desenvolvimento forem graves” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, p.64).

5. Papel do Educador

Um dos objetivos principais da Educação Pré-Escolar (EPE) surge da garantia de poder proporcionar às crianças o contacto com diversas experiências enriquecedoras e aprendizagens significativas. É também no pré-escolar que as

crianças desenvolvem os primeiros conceitos de vida em sociedade, pelo que é fundamental que nesta etapa exista a preocupação de procurar respeitar a heterogeneidade com o propósito e de assumir o rumo à inclusão social.

O educador de infância assume um papel vital junto das crianças, pelo que deve favorecer oportunidades alargadas e aprendizagens cooperativas de forma a proporcionar o desenvolvimento dum currículo integral. Este papel deve ser mais do que apenas de um interveniente educativo, mas sim de alguém que assume uma “atitude abrangente, com uma prática articulada, contextualizada, personalizada, aberta a novas ideias e mudanças” (Cavaco, 2009, p.118).

As crianças com NEE, são crianças que carecem de um acompanhamento mais especializado com o intuito de responder às suas necessidades. Assim como referem Kron, Serrano e Afonso, pelo facto de serem crianças “devem ter programas de educação pré-escolar que respondam às necessidades de todas, mas, por outro lado, também possuem necessidades únicas, as quais não se partilham por todas” (2009, p.43). Estas crianças precisam de um ensino mais direccionado e explícito que as ajude a minimizar as incapacidades, a promover as aprendizagens e a desenvolver competências. O educador tem assim a obrigação de “usar um ensino mais sistemático, mais frequente e até mesmo mais cuidadosamente planificado” (Sandall & Schwartz, 2003, p.141), de modo a conciliar os objetivos individuais com as estratégias, os materiais, os métodos pedagógicos, e as ajudas das equipas multidisciplinares.

Planificar para uma criança com NEE é uma tarefa que requer trabalho de equipa, nesta devem ser estabelecidos objetivos “partindo das potencialidades da criança e não dos seus limites para estabelecer metas e as conseguir atingir” (Cavaco, 2009, p.120). O PEI, além de pretender responder às especificidades das necessidades de cada criança tem também em conta as suas capacidades, ao serem usadas estratégias de ensino centradas na criança, as equipas multidisciplinares conseguem facilmente identificar “oportunidades de aprendizagem relacionadas com o objetivo individual da criança e [proporcionar] ensino planeado, consistente e sistemático para transmitir capacidades específicas, comportamentos e conceitos” (Sandall & Schwartz, 2003, p.22).

Posteriormente à aplicação das planificações que visam colmatar algumas dificuldades, como são o exemplo a linguagem, as habilidades sociais e autonomia dos autocuidados, é requerido que sejam recolhidos dados regularmente “sobre o desenvolvimento da criança, de modo que a educadora ou equipa possa decidir se deve continuar o ensino ou mudá-lo”, (Sandall & Schwartz, 148:2003), este processo avaliativo deve ser recorrente, uma vez que não será correto adotar e permanecer numa estratégia na qual esta não esteja a aprender.

Em conformidade com a ideia anterior, ressalta-se o papel do educador, pois este tem a obrigação de refletir “sobre a sua ação, na sua ação e para a sua ação” (Cavaco, 2009, p.117). Somente através da observação e reflexão é que o educador consegue tomar consciência das suas práticas e perceber se as intencionalidades garantem as aprendizagens das crianças.

Um educador tem de estar permanentemente a atualizar e inovar a sua pedagogia educativa de modo a fazer face aos desafios colocados pelas crianças, nunca deixando de respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada uma. A autora Cavaco (2009, p.121), afirma que, um educador deve “procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo”. Um dos exemplos em que deve incidir as práticas interventivas do educador é no âmbito da autonomia, no qual este deve criar condições ambientais e materiais adequadas, assim como proporcionar atividades simples ao longo do dia.

6. Intervenção Precoce

Os primeiros sinais do Autismo podem ocorrer muito precocemente na criança pelo que é importante que os pais, médicos e educadores estejam atentos. Quando há suspeita de diagnóstico, é fulcral que se dê início a uma intervenção precoce e não se esteja à espera que o diagnóstico seja formalmente feito. Para isso é necessário “fazer uma avaliação das competências da criança para que se possa determinar o seu nível

de funcionalidade. São várias as áreas a serem avaliadas: socialização, linguagem, cognição, autonomia, motricidade, entre outras” (Lima, 2012, p.57).

Quanto mais precocemente for realizada a intervenção maior é a sua eficácia, uma vez que o “processo de crescimento e desenvolvimento do cérebro ocorre durante os primeiros cinco a seis anos de vida” (Siegel, 2008, p. 259), posto isto é previsto que o cérebro já esteja desenvolvido e pronto para realizar as suas normais funções. Partindo deste pressuposto, é presumível que “quanto mais cedo se iniciar a reabilitação e quanto mais intensa ela [for], menor é a extensão da perda permanente” (Siegel, 2008, p. 259). A falta desta intervenção reflete na consequência de que a criança já teve de desenvolver as suas próprias estratégias para lidar com as dificuldades, nomeadamente as sensoriais, assim sendo, o desafio da intervenção será maior uma vez que passará a implicar uma componente emocional.

A intervenção precoce pode ser o meio mais eficaz para ajudar as crianças com PEA, após ser estabelecido “um programa de intervenção que trabalhe (...) a comunicação funcional e espontânea, competências sociais (...), competências funcionais que preparem a criança para ter mais responsabilidade e mais autonomia, diminuição dos comportamentos disruptivos, recorrendo à avaliação comportamental” (Siegel, 2008, p.42). É pretendido que sejam treinadas novas competências que possam substituir progressivamente as antigas. Através da intervenção é pretendido ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades de modo a conseguir o máximo de autonomia para a sua vida.

7. Estratégias

As crianças com NEE apresentam características próprias, pelo que é imprescindível o ensino individualizado e especializado. Encontrar estratégias de inclusão que se adaptem à realidade de cada criança não é tarefa fácil, não obstante é necessário continuar a investir na procura delas.

De acordo com a autora Franco,

[as] estratégias de diferenciação pedagógica, traduzam, grosso modo, pela regulação individual dos processos e itinerários de aprendizagem o que passa

pela seleção apropriada de métodos de ensino adequado às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo, o que vai exigir de cada professor a capacidade de pôr em prática uma grande diversidade de atividades, métodos e estratégias que contemplem desde o grande grupo ao aluno individual e que requerem diferentes formas de organização do espaço, do tempo e dos materiais (2006, p.13).

Em concordância com a afirmação apresentada, podemos depreender que é fulcral a adequação das estratégias que promovam a aprendizagem da criança a que se destina. Através da diversidade de técnicas, atividades e métodos, podemos observar se os objetivos e metas estipuladas nos planos de intervenção estão assim adequados às circunstâncias.

A estruturação do ambiente educativo e a sua organização é de extrema relevância para as crianças com PEA. O espaço, sendo o terceiro educador, deve transmitir segurança e a informação correta, pois se estes ambientes forem “desorganizados e pouco estruturados levam a que a criança com PEA se distraia, ou se desorganize, o que traduz em birras” (Lima, 2012, p.88). Outro ponto de igual relevância é a familiarização da criança com estes ambientes, pois a “organização dos espaços físicos com sinalização e limitações bem definidas e diminuição de detratores” (Lima, 2012, p.43) é fulcral para que a criança se sinta confortável e adaptada às estruturas físicas e rotinas subjacentes. Quando são necessárias mudanças quer aos espaços ou rotinas, deve ser proporcionado à criança a oportunidade de realizar uma adaptação progressivas de modo a não causar ansiedade.

Desenvolver objetivos de aprendizagem é uma das estratégias mais eficientes para os adultos que lidam com crianças de NEE. “Os objetivos orientam a intervenção como um roteiro orienta um viajante, dirigindo o curso de todo o ensino. Há tanta coisa para ensinar a uma criança com autismo que é fácil perder o controlo das metas de ensino” (Rogers & Dawson, 2014, p.65). Manter o foco e uma linha orientadora nas capacidades e comportamentos que se pretende alcançar é uma forma de promover as aprendizagens. Contudo é imperativo que antes de se elaborarem os objetivos se avalie e conheça bem as competências das crianças. Posteriormente, o educador juntamente com a equipa multidisciplinar e pais da criança, formula “objetivos que devem ser apreendidos pela criança ao longo [de] 12 semanas” (Rogers & Dawson, 2014, p.76), este período de tempo corresponde ao que é designado de um prazo curto. A divulgação dos objetivos com todas as pessoas do

circulo afetivo da criança é primordialmente importante pois permite que todos tenham conhecimento do trabalho desenvolvido e contribuam para o desenvolvimento e à apreensão mais rápida, ou seja, “quanto mais a criança praticar, mas rapidamente irá aprender” (Rogers & Dawson, 2014, p.89). Após estipulados os objetivos, estes devem ser fragmentados em passos mais pequenos, este processo de mapeamento permite que “cada uma das ações [seja] ensinada numa ordem sequencial (...) de modo a que cada ação na sequência sirva de antecedente para a próxima ação” (Rogers & Dawson, 2014, p.91).

As interações são umas das limitações das crianças com PEA sendo difícil perceberem as relações que se estabelecem com os outros, contudo será importante colmatar aos poucos esta premissa. De acordo com as autoras Sandall e Schwartz (2003, p.141), “muitas vezes, as estratégias de ensino centradas na criança ocorrem dentro do contexto de uma interação entre um adulto e uma criança, mas os pares também podem ser instrutores eficazes”. A eleição de uma criança tutora pode representar assim uma benesse, uma vez que proporcionará a interação entre pares e a aquisição de novas aprendizagens. Outra particularidade subjacente é ainda o facto de esta criança poder acompanhar de forma mais individualizada enquanto o educador se ocupa de outras tarefas da sala. A par desta criança tutora, pode também existir uma criança monitora, ou seja, uma criança que explique o que está a ser apreendido em sala, esta estratégia deve-se ao facto de a interação entre pares poder ser mais significativa e entendível do que com os adultos. Os momentos de atividade conjunta permitem manter os pares “comprometidos um com o outro na mesma atividade cooperativa, (...) olham um para o outro, partilham materiais, imitam-se, comunicam um com o outro partilham sorrisos e alegrias” (Rogers & Dawson, 2010, p.124), percebemos assim que esta abordagem é uma ferramenta para a aprendizagem.

Apesar das crianças com autismo sentirem maior dificuldade na imitação devemos insistir e ensinar a imitar. Para isso “os adultos devem reforçar a ação que estão a modelar através da linguagem ou com algum tipo de efeito sonoro” (Rogers & Dawson, 2010, p.155), ou seja, o adulto deve recorrer ao seu corpo com movimentos exagerados, como por exemplo o apontar, e explicar o que está a fazer através da linguagem verbal. Ao enaltecer todos os movimentos de forma hiperbólica “pretende-se [a] captação da atenção das crianças com uma atividade motivadora” (Rogers

&Dawson, 2010, p.154) para que esta sinta vontade de observar e reproduzir. A criança ao observar determinados comportamentos torna-os parte do seu “próprio conjunto de competências através de um processo de aprendizagem que os teóricos dão nome de aprendizagem observacional” (Rogers & Dawson, 2010, p.153). Com esta estratégia podemos incentivar a criança a adquirir os comportamentos que consideramos mais adequados.

Uma criança com PEA sente várias dificuldades na comunicação, quer para se expressarem ou compreender uma mensagem. Devido a esta característica torna-se imprescindível o recurso a um discurso simples, específico e com uma abordagem direta, assim como também é importante que as instruções sejam curtas e concretas. Ao abordar uma criança com PEA devemos fazê-lo pelo nome, pois “ajudará, no início, a assegurar a sua atenção” (Hewitt, 2006, p.45), seguidamente, e no âmbito de garantir que a criança mantenha o foco, deve-se recorrer ao tom de voz, expressões faciais e corporais, demonstrando claramente os nossos sentimentos, por exemplo, se quero demonstrar que estou feliz devo falar de modo entusiasta e com uma cara alegre. Relativamente à linguagem figurada, esta deve ser abolida no discurso com estas crianças uma vez que tendem a realizar interpretações literais, assim sendo, é de “evitar o uso de inferências e de expressões ambíguas” (Hewitt, 2006, p.45).

Uma outra estratégia para fomentar a comunicação é a utilização da imagem, pois esta “cria um interesse maior por parte da criança e torna-se num estímulo mais concreto” (Lima, 2012, p.122). O recurso do suporte visual é extremamente relevante uma vez que a aprendizagem visual é uma área forte da criança com PEA. No âmbito da promoção da comunicação, é vantajoso recorrer a uma panóplia diversificada de códigos, fotografias ou símbolos (símbolos do SPC), uma vez que as instruções visuais permitem à criança uma maior independência nas tarefas, com este recurso é também possível demonstrar acontecimentos “ao longo do dia (noção de tempo), promover a realização de atividades autónomas, ensinar regras e comportamentos alternativos, (...)possibilitar a escolha e (...) permitir aprender a esperar” (Lima, 2012, p.120). O recurso dos símbolos comporta também a vantagem de permitir à criança uma comunicação aumentativa, ou seja, a criança recorrer a estes códigos visuais para que ela própria consiga fazer expressar.

A simbologia SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) é um sistema de comunicação por desenho. Os seus sinais são “simples desenhos de linhas com o respetivos significado ou palavra escrita” (Tetzchner, 1991, p.369). As suas linhas básicas e a preto tornam este sistema fácil “de desenhar e, por isso, o SPC pode copiar-se manualmente ou fotocopiar-se sem qualquer problema” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.28). Este sistema de cerca de 3000 símbolos é bastante prático e flexível, o que permite ajustar-se o grau de complexidade de acordo com as necessidades comunicativas do seu utilizador.

O fortalecimento das relações interpessoais através da repetição dos comportamentos e estereotípias é necessária para fomentar a comunicação com as crianças, ao “criar situações em que a criança e o adulto focalizem a sua atenção sobre o mesmo objeto ou acontecimento” (Lima, 2012, p.121), este passará a mensagem de aceitação à criança, que em vez de recriminar as suas atitudes o adulto opta por ganhar a confiança através da repetição das ações. Ou seja, “ao invés de forçar essas crianças a conformarem-se com um mundo que não entendem, nós começamos por juntar-nos a elas no seu mundo” (Kaufman, 2014, pp.33/34). Este tipo de estratégia pode ser realizada com alguma distância ou até mesmo diante da criança, uma vez que dependerá da sua receção, se a criança fugir ou se esconder do adulto este deve optar por se distanciar um pouco mais e esperar que seja a criança a tomar a iniciativa de estabelecer o primeiro contacto ocular ou de se aproximar. Contudo, denote-se que nem todas as estereotípias devem ser imitadas, se a criança está a ver televisão ou a jogar um jogo digital, se estiver a “tocar os genitais ou a mexer dentro do nariz, é óbvio que não vamos [reforçar isso]” (Kaufman, 2014, p.54). É também sensato ser-se seletivo “este tipo de comportamento é muito normal,[no entanto], não é algo a que se precisaria de [reforçar]”, (Kaufman, 2014, p.54).

Em sequência do procedimento ocorrido na estratégia mencionada anteriormente, surge a necessidade de estimular as interações através do contacto ocular, para a criança com PEA dirigir e “manter o olhar para o outro não é tarefa fácil. Contudo, é de extrema importância que seja trabalhada para que a criança consiga estabelecer uma comunicação mais eficaz” (Lima, 2012, p. 121). Com isto é pretendido que o adulto, pela celebração, demonstre a sua alegria e entusiasmo sempre que a criança estabelece voluntariamente o contacto ocular, assim estará a incentivar a

mesma à repetição dessas ações. Outra hipótese ainda é dirigir a cara da criança para a nossa, sempre que queremos falar com ela, colocar objetos do seu interesse perto dos nossos olhos, pedir diretamente para olhar e colocarmo-nos ao nível dos seus olhos são estratégias igualmente importante para facilitar o contacto visual.

Uma outra competência que deve ser trabalhada nas crianças com PEA é o dar a pedido, esta atividade implica que a criança dê determinado objeto que lhe é pedido e não outro, este fenómeno aparentemente simples é de uma grande complexidade e dificuldade para estas crianças uma vez que requer um elevado nível de comunicação. “Este tipo de tarefa pode ser ensinada através de objetos, começando com poucos de cada vez e aumentando-se com o sucesso do desempenho” (Lima, 2012, p. 121). Deste modo, deve-se expor alguns objetos diante da criança e mencionar o nome de cada um deles. Posteriormente deve ser pedido que coloque na nossa mão o objeto que for indicado. É ainda de evidenciar que, sempre que a criança conseguir executar a tarefa, deve ser gratificada de modo a incentivá-la e aumentar a probabilidade de o comportamento voltar a ocorrer, este tipo de recompensas “podem ser primárias, como comida, ou secundárias (como um jogo ou interação social). Para que possam funcionar de forma positiva, devemos identificar primeiro quais são os interesses específicos da criança para que, posteriormente, os consigamos usar como recompensa” (Lima, 2012, p.88). É de ressaltar que este tipo de recompensas não pode ser sempre tido como regra, e devem ser privilegiadas as interações e celebrações para que a criança queira executar a tarefa apenas pelo prazer que sente e resultados que possa obter, e não pelo que possa receber à posteriori.

Reconhecer às áreas de interesse de uma criança com PEA é extremamente importante, uma vez que podem ser um recurso para despertar a curiosidade e a motivação da mesma. Ao “incluir e enquadrar estes interesses nas nossas aprendizagens, conseguiremos ter uma criança mais motivada e disponível para aprender” (Lima, 2012, p.88), uma vez que estes interesses, por vezes tão intensos, são um mote para a adequação de comportamentos e promoção de aprendizagens e interações nas atividades em grupo.

Além da aprendizagem essencialmente visual, o tato é também um sentido a ser privilegiado. “É importante a estimulação da interação sensorial sendo que se devem fazer exercícios que permitam o contacto com novas texturas” (Lima, 2012,

p.144). Deste modo, deve ser proporcionado atividades que permitam a manipulação de diferentes objetos com texturas diversificadas, como por exemplo tinta, terra, modelagem, etc. Outra atividade que pode ainda ser desenvolvida é a criação de um dispositivo pedagógico, como um livro ou caixa de texturas, que seja do interesse da criança e que esta possa manipular.

A balneoterapia é uma terapia realizada dentro de água, mais concretamente imerso numa piscina. Esta técnica apela aos sentidos e é de carácter íntimo entre a criança e o adulto que a acompanha, pretendendo levar a mesma a “ter necessidade de olhar, de chamar a atenção (...) de ir construindo o seu próprio código para comunicar e desfrutar do prazer que a água [proporciona]” (Coleta, 2012, p.21). Esta técnica pretende incentivar o toque natural, com a criança, aproveitando a fluidez natural da água que “favorece uma troca social da criança com o adulto, (...) através desta troca social, a criança encontra um meio de começar a estabelecer uma relação” (Coleta, 2012, p.21). Nesta técnica é pretendido que se focalize a atenção na criança e lhe proporcione “tanto de uma forma verbal como cinestésica-tátil, informações quantitativas e qualitativas” (Coleta, 2012, p.23), ou seja, experiências diversificadas e com prazer para a criança. A organização do espaço numa sala de atividade não pode ser desprovida de significado, deve sim corresponder às necessidades das crianças e relacionar-se com as experiências do dia-a-dia, e uma vez que seria inconcebível realizar esta terapia na sala encontra-se como alternativa a implantação de uma área ajustada e que tente transpor algumas das vantagens que esta terapia proporciona. Na prática do High-Scope, uma das suas principais características, relativamente ao espaço, é a existência de uma área com água. Nesta áreas possibilitam-se inúmeras aprendizagens e é um forte exemplo do que é o ensino experimental, assim sendo, e recorrendo a esta alternativa, seria possível alcançar alguns objetivos que a balneoterapia se propõe, como o contacto ocular entre a criança autista com o adulto e os seus pares; o contacto corporal essencialmente nas mãos, braços e rosto; e a socialização.

Por fim, uma outra estratégia que deve ser tida em conta é a repetição e ordenação. O primeiro conceito deve-se ao facto de permitir o reforço das aprendizagens, enquanto o segundo relaciona-se com “a necessidade de ordenação (...) constante nas crianças com PEA, assim tudo o que estiver relacionado com uma

aprendizagem sequencial pode facilitar a aprendizagem” (Lima, 2012, p.163). No seguimento desta técnica, pode também ser apresentado um método de barreira, que estipula o fim de um acontecimento ou sequência, ou seja, através da contagem é possível que a criança estabeleça uma ordem e se sinta mais segura ao prever os acontecimentos que se seguem. Assim sendo, ao antecipar uma criança dizendo que ao fim de uma contagem até 10 vai acontecer determinada ação ela vai entender que tem esse tempo para se dispor e estruturar.

Um dos nossos objetivos com a realização deste trabalho também passa pelo “recolher” um número significativo de estratégias que permitam, a nós e a quem eventualmente trabalhe ou venha a trabalhar com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo em idade Pré-escolar, ter um apoio ou uma base orientadora. Assim, as estratégias que foram recolhidas no levantamento teórico devem ser devidamente adaptadas às características, contextos e envolvência de cada criança possam facilitar a intervenção. Mais à frente na Intervenção, quando apresentarmos o levantamento das estratégias elencadas pelos inqueridos iremos também adicionar as estratégias encontradas e referidas pelos diversos autores.

II. METODOLOGIA

A metodologia empregue neste trabalho é de carácter qualitativo com uma componente empírica, apresentação de um estudo de caso, uma vez que se apoia nas experiências vividas ao longo da prática profissionalizante. Neste tópico pretende-se apresentar os instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados para a recolha de dados da investigação. A sua natureza qualitativa é também descritiva, e exige “ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo” (Carmo & Ferreira, 1998, p.180).

Relativamente à intervenção foi adotada uma postura de professor-investigador, uma vez que exigiu que se desenvolvessem “competências para investigar na, sobre e para a ação educativa” (Alarcão, 2001, p.8).

1. Estudo de Caso

Para a realização deste trabalho de investigação a metodologia selecionada é o Estudo de Caso, uma vez que o estudo recairá na “investigação de um fenómeno atual no seu contexto real” (Carmo & Ferreira 1998, p.216), ou seja, na observação de uma criança com PEA. Deste modo esta é a abordagem metodológica de investigação mais adequada. O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.89). Esta metodologia, sendo de carácter qualitativo

usa o texto como material empírico (em vez de números), por parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspetivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento quotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2008, p.16).

É ainda de evidenciar que este tipo de estudo “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de ‘como’ ou ‘porque’” (Carmo & Ferreira 1998:216).

Na tabela que se segue (Adaptado de Torres González (2003) podemos observar o esquema geral desta investigação. Este teve como objetivo delinear a problemática e elaborar os objetivos e metodologias a adotar.

Tabela 1 – Esquema Geral da Investigação, adaptado de Torres González (2003)

Esquema Geral da Investigação	
Pergunta de Partida	Como responder, em contextos de Educação Pré-Escolar, a uma criança com Perturbação do Espectro do Autista.
Para: (clarificar objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber as características de uma criança com Perturbações de Espectro do Autismo; - Observar estratégias que promovam a integração na sala de EPE de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo; - Divulgar as estratégias recolhidas.
Respondendo a:	Inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.
Como: (fases)	<ul style="list-style-type: none"> - Definir a contextualização da temática; - Revisão bibliográfica do tema; - Opções metodológicas; - Análise e interpretação dos dados;
Contexto Espaciotemporais	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto pré-escolar – sala dos 3/4 anos; - Ano letivo 2015/2016.
Foco de atenção	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão de PEA em educação pré-escolar.
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	<ul style="list-style-type: none"> - Escola Inclusiva - Legislação: 281/2009 e 3/2008 - Necessidades Educativas Especiais - Perturbação do Espectro do Autismo - Papel do Educador

A pergunta de partida apresentada, *Como responder, em contextos de Educação Pré-Escolar, a uma criança com Perturbação do Espectro do Autista?*, será o fio condutor de toda a investigação, uma vez que é com base na mesma que surgem os objetivos. O primeiro objetivo corresponde ao *estudo das características da PEA*, pois só assim será possível compreender determinados comportamentos e

possibilitar a intervenção com o desenvolvimento de novas aprendizagens. Posteriormente serão apresentadas *estratégias que promovam a inclusão da criança autista* num grupo de EPE. Um último objetivo deste trabalho prendesse também com o facto de se pretender divulgar o máximo de estratégias de inclusão para permitir a profissionais de educação retirarem ideias e adaptar ao seus contexto, para que deste modo se possa promover uma educação inclusiva e com igualdade de direitos.

O foco de atenção deste trabalho incidiu assim no conceito de escola inclusiva, um dos pontos abordados na sustentação teórica, assim como legislação os suportes legislativos em vigor e norteadores da intervenção, o conceito de NEE, PEA, o papel do educador e, por fim, nas estratégias integracionistas.

Após a abordagem da contextualização temática seguir-se-á a recolha de dados, e, por conseguinte, a sua análise de modo a poder ser realizado um confronto entre os pressupostos teóricos com o que foi (e é) realizado na prática.

2. Sujeito de Estudo

A criança em estudo, como foi anteriormente mencionado, é uma criança de quatro anos de idade, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (Anexo 7: Relatório Médico), presente no contexto do exercício da nossa prática profissionalizante. Esta foi o mote para toda a investigação pois através da mesma surgiu a necessidade de encontrar respostas e estratégias que promovessem a sua inclusão individual e no grupo, em contexto de educação pré-escolar.

Este estudo, tenta compreender o que é efetivado no global, ou seja, pretendemos encontrar o máximo de estratégias que possam ser aplicadas a crianças com estas características e de que forma as equipas multidisciplinares interagem para conseguir os melhores resultados. No entanto é de referenciar que as estratégias elencadas não são universais nem surtem o mesmo resultado com todas as crianças.

Assim, faremos a caracterização da criança através do instrumento de trabalho designado por *Portefólio de criança*. O Portefólio de criança é um sistema de

avaliação que “permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento” (Silva & Craveiro, 2014, p.37). Este instrumento permite ao educador averiguar os progressos de desenvolvimento e “tomar decisões ou planificar experiências, cada vez mais adequadas para a criança” (Silva & Craveiro, 2014, p.38). Este instrumento apresenta evidências, como por exemplo os incidentes críticos ocorridos ao longo do percurso da criança, no final do ano letivo é realizado um relatório narrativo. O relatório narrativo é subdividido pelas áreas de desenvolvimentos das antigas Orientações curriculares (1997), em vigor durante o período da recolha de dados e de realização da prática profissionalizante. Neste será feita a caracterização a criança de acordo com as observações e diálogos com a equipa multidisciplinar, com o propósito de descrever o seu comportamento, desenvolvimento e traçar o seu perfil psicopedagógico. É de aludir que serão também realizadas caracterizações do meio onde se insere a criança com o propósito de compreender todos os fatores que influenciam o seu comportamento. Concomitantemente, e dada a necessidade de conhecer toda a equipa multidisciplinar, foram realizadas algumas entrevistas.

De ressaltar ainda que, e como este relatório decorre de um plano de estudos do mestrado, com defesa em ato público, dentro do possível, tentaremos preservar e salvaguardar os dados de identificação dos sujeitos envolvidos.

3. Instrumentos de Recolha de Dados

A escolha dos instrumentos para a recolha de dados do presente relatório incide em registos de observação direta e na realização de entrevistas semiestruturadas de carácter qualitativo. Relativamente às observações diretas, estas têm a particularidade de serem realizadas em contexto de estágio e de registarem comportamentos e características apresentadas pela criança no seu dia-a-dia. Este tipo de registos pode ser apresentado em formato de incidentes críticos e fotografias, como aqueles que estão presentes nos anexos deste trabalho.

A escolha do método de entrevista deveu-se ao facto de permitir a “recolha de informações que consiste em conversas orais (...) a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de persistência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (Roegiers, 1999, p.22). Deste modo permitem conceder ao entrevistado a oportunidade de falar abertamente sobre as temáticas, possibilitando assim o contributo de novos conteúdos pertinentes ao estudo. Depois de elaboradas as entrevistas e realizada a escolha dos entrevistados é necessário que se sigam alguns passos no decorrer da mesma, ou seja, “em termos globais o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre de dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (Carmo & Ferreira 1998:126). É importante elucidar que a área livre corresponde ao conhecimento de ambos os intervenientes, a área secreta por sua vez permite ao entrevistador fornecer ao entrevistado dados que lhe permitam compreender a importância da sua participação, por fim, a área cega consente ao entrevistador adquirir novos dados. Ou seja, o entrevistador deve abrir a sua área secreta ao entrevistado fornecendo dados que lhe permitam

entender a sua importância como fornecedor de informação e, por consequência a sua utilidade para a investigação em curso. Quando é criado este tipo de entendimento, o entrevistado tem tendência a colaborar (...) sentindo que não está a ser simplesmente utilizado ou mesmo manipulado (Carmo & Ferreira, 1998, p.126).

Em consolidação com o que foi mencionado anteriormente, a escolha deste instrumento de investigação desfruta das vantagens de permitir a recolha de testemunhos assim como de proporcionar informação suplementar dado a sua flexibilidade. A elaboração do guião das entrevistas terá por base a revisão bibliográfica, com vista a garantir o cumprimento do “objetivo de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho” (Quivy, 1998, p.192). Assim sendo, foram elaboradas duas estruturas de entrevistas, a primeira visa entrevistar as educadoras e auxiliar que já acompanharam ou têm vindo a acompanhado diariamente o percurso da criança com PEA. Através da mesma é pretendido perceber essencialmente o trabalho que têm vindo a desenvolver ao longo do tempo e a evolução da criança. A estrutura desta entrevista pode ser observada em anexos, (Anexo 31 - Guião da Entrevista Semiestruturada – Educadoras/Auxiliar).

No segundo guião da entrevista, voltado para os profissionais de ensino especial que acompanham o processo da criança com PEA, visa perceber o acompanhamento que é realizado, quais as estratégias implementadas e o impacto das mesmas na vida e evolução da criança. A sua estrutura será apresentada também nos anexos, (Anexo 32: Guião da Entrevista Semiestruturada – Terapeutas).

Com intenção de encontrar novas estratégias e matéria complementar ao estudo de caso, foi ainda realizada uma terceira entrevista à associação Vencer Autismo que se baseia no princípio e no método Son-Rise. O objetivo desta entrevista foi o de perceber quais as estratégias que estes adotavam na associação e que tipo de apoios prestam às instituições de educação pré-escolar. A sua estrutura pode ser visualizada (Anexo 33: Guião da Entrevista Semiestruturada à Associação Vencer Autismo).

III. INTERVENÇÃO

1. Caracterização do Contexto de Estágio

No âmbito da unidade curricular da Prática em Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar, onde se inseriu o estágio profissionalizante, foram definidos alguns objetivos de aprendizagem, entre eles: *intervir numa perspetiva curricular gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada; intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança; planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes, necessidades, interesses e competências; refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; e agir com intencionalidade, apoiando a sua ação nos dados recolhidos, através dos instrumentos que constrói e seleciona.*

De acordo com os objetivos elencados, e uma vez que este relatório é referente a um estudo de caso, surgem evidências que irão ajudar a descrevê-lo, assim sendo serão apresentadas observações, fotografias, planificações e caracterizações como é o exemplo da caracterização da instituição, do grupo de crianças, das famílias e da própria criança. As caracterizações apresentadas foram realizadas no sentido de perceber determinados comportamentos da instituição e das respetivas crianças do grupo, onde está inserida também a criança do nosso estudo de caso. Deste modo, foi possível dispor de uma intervenção com equidade para que todos desfrutassem da igualdade de oportunidades. Ressalta-se que neste relatório todos os dados de identificação serão salvaguardados de modo a salvaguardar a identificação de qualquer interveniente.

As equipas multidisciplinares são parte integrante e fundamental no processo evolutivo de uma criança com PEA, assim sendo, foi imprescindível o contacto com todos os membros envolvidos para compreender o trabalho executado no contexto de sala e as funções efetivadas por cada um. Deste modo foram também realizadas entrevistas que serão analisadas e averiguados os resultados neste tópico.

Seguidamente, serão elencadas as estratégias empregues na prática e referenciados os efeitos apresentados com a implementação de cada uma delas.

1.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu a intervenção, no âmbito da prática de ensino supervisionada, é de cariz privado. Foi fundada no ano de 2007 e é constituída pelas valências de creche e jardim de infância. Esta instituição tem instalações pequenas e apresenta harmonia no seu espaço de modo a criar uma disposição familiar e acolhedora, é pretendido assim que as crianças se sintam em casa e em equilíbrio com o ambiente.

A filosofia desta instituição assenta em valores essenciais como o respeito, a responsabilidade, o amor, a liberdade, a criatividade, a imaginação e a justiça, esta considera que é importante “educar as crianças a serem informadas, bem formadas, com um espírito crítico forte e uma autoestima elevada, preparadas para viver em sociedade” (Projeto Educativo). É ainda de aludir que nesta instituição é defendida a igualdade de direitos e oportunidades, pelo que todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais têm o direito de frequentar e participar em todas as atividades, recebendo simultaneamente todo o acompanhamento necessário por parte das equipas multidisciplinares. Partindo deste pressuposto, podemos inferir que esta instituição defende os princípios de uma escola inclusiva “onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão” (González, 2003, p. 58). Podemos assim inferir que as crianças com NEE não são recusadas e ainda subsiste a preocupação de incluí-las nos grupos e, concomitantemente, na sociedade.

Agregado aos valores da instituição estão também presentes cuidados com a segurança e salubridade do espaço. Referenciando estes conceitos ressalta-se que o estabelecimento cumpre com todas as regras legislativas do Ministério de Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social, que permitem o bom funcionamento

e condições do espaço, conforme evidencia o Descacho Conjunto nº. 268/97, de 25 de agosto que define os requisitos pedagógicos e técnicos para as instalações e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

A pedagogia de trabalho exercida na instituição é de carácter misto, uma vez que “é baseada em quatro modelos curriculares (Metodologia de Projeto, o modelo curricular High-Scope, o modelo pedagógico de Regio Emília e o modelo curricular Movimento de Escola Moderna) que se articulam entre si, complementando-se e possibilitando um ambiente de oportunidades variadas e ricas para as crianças.” (Projeto Educativo). Com a reunião dos diferentes modelos é pretendido proporcionar uma maior adaptabilidade e reajuste das intervenções educativas uma vez que não se cingem a um modelo rígido. Deste modo é possível o ajuste às necessidades das diferentes faixas etárias e às crianças com NEE.

Uma das finalidades desta entidade é a relação entre a escola-família e escola-comunidade, pelo que são frequentes as dinâmicas neste âmbito. Este apresenta-se como sendo “uma escola com as “portas” abertas à família, disponível para a receber e realizar atendimentos individuais, reuniões e promover interações e atividades conjuntamente com a família.” (Projeto Educativo), pois consideram que esta parceria permite aos pais “acompanhar a vida da criança, presenciando os seus progressos, valorizando as suas conquistas e ajudando a ultrapassar as suas dificuldades” (Projeto Educativo). A caracterização completa desta instituição encontra-se apresentada em anexos, (Anexo 1: Caracterização da Instituição).

1.2. Caracterização da Sala

Assim como é referido no Projeto Educativo da instituição, “o Jardim de Infância, é um espaço educativo pensado e organizado em função da criança e adequado às atividades que nele se desenvolvem. Este oferece condições que permitem à criança descobrir e relacionar-se com o mundo à sua volta”. A constituição física deste espaço é composta por três pisos. No primeiro piso, rés-do-chão, encontramos as duas salas de atividades do jardim de infância, dos 3/4 e 4/5 anos, com a capacidade para 25 crianças cada. É também na sala dos 3/4 anos onde se

insere a criança do estudo de caso. A caracterização desta sala encontra-se mais detalhada em anexos, (Anexo 2: Caracterização da Sala dos 3/4 anos).

Uma vez que as salas de Jardim de Infância são habitualmente o espaço onde as crianças despendem grande parte do seu dia, é imperativo que estas sejam acolhedoras, seguras, funcionais e bem organizadas de modo a permitir à criança o seu desenvolvimento.

A sala dos 3/4 anos é um espaço “onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituem um princípio educativo básico (Formosinho, 2011, p.12). Nesta instituição, estas preocupações são bastante visíveis, uma vez que apresentam um espaço harmonioso e com locais específicos e direcionados para cada função, um dos exemplos é o facto de possuírem expositores próprios para os trabalhos das crianças que não interferem com a congruência das várias áreas.

Ao observarmos a planta da sala (Anexo 3: Planta da Sala dos 3/4 anos) podemos inferir que esta sala comporta de um espaço central amplo para a realização das atividades em grande grupo, assim como espaços que proporcionam a organização de pequenos grupos e trabalhos mais personalizados. As suas divisões estão também bem identificadas com fotografias, nome das áreas e símbolos do SPC permitindo às crianças perceberem as funções a que cada área se destina. Na observação da planta, verificamos que esta sala é também bastante iluminada, tem luz natural, e que as áreas que requerem maior concentração estão situadas em locais estratégicos de modo a posicionarem-se em pontos mais isolados.

Os espaços têm a capacidade de permitir a aprendizagem através da utilização dos vários instrumentos que são dispostos às crianças, deste modo “conduz-nos à ideia de espaços(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (Formosinho, 2011, p.11). Esta sala de atividades permite às crianças a participação ativa, pois concede a possibilidade de escolherem a atividade que querem realizar com autonomia, uma vez que o mobiliário e equipamento é bastante resistente e de estatura baixa, o que permite não só a observação atenta e global do grupo como a acessibilidade rápida aos materiais. As crianças realizam as suas brincadeiras livremente sem requererem a ajuda constante do adulto. Por fim, é de aludir que para

cada área foi acordado e estipulado um limite máximo de participantes, de modo a assegurar a quantidade de materiais adequada para favorecer experiências significativas.

1.3. Caracterização do Grupo

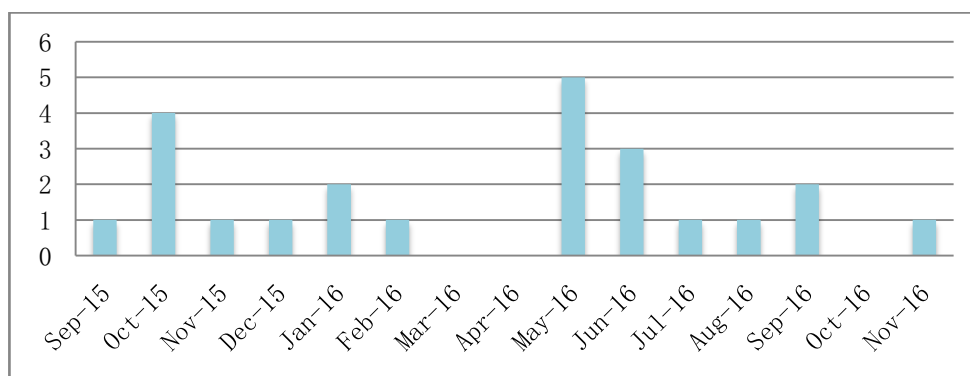
Evidenciando o grupo dos 3/4 anos (Anexo 4: Caracterização do Grupo de Crianças), onde se insere a criança com PEA, é um grupo composto por um total de 25 crianças. Este é constituído maioritariamente pelo género masculino sendo que apenas 8 crianças são do género feminino. No quadro que se segue é possível averiguar as idades e géneros das crianças que compõem a sala.

Tabela 2: Idade e género do grupo de crianças dos 3/4 anos

Idade Género	3 anos	4 anos
Meninas	5	3
Meninos	13	3

Neste grupo de crianças encontramos assimetrias de idades que podem diferenciar até ao ano de idade, através da visualização do gráfico pode-se averiguar o exemplo do mês de setembro onde existe uma criança a completar os 3 anos e duas os 4 anos.

Gráfico 1: Meses em que as crianças completam os 4 anos



Este grupo encontra-se no período Pré-operatório e apresenta quatro estágios de desenvolvimento, nomeadamente o cognitivo, de linguagem, psicomotor e psicossocial.

Referenciando o *desenvolvimento cognitivo*, estas crianças caracterizam-se pelo crescente uso do pensamento simbólico na qual as crianças desempenham papéis e ações correspondentes às suas vivências. A centração alude ao facto da criança focar-se num aspeto e de só conseguir ver o seu ponto de vista, que se traduz no egocentrismo. Este tipo de atitudes provoca frequentes disputas por brinquedos e objetos que originam vários conflitos na socialização. Neste grupo é frequente ocorrerem discórdias, e de se observar as crianças a brincarem de modo independente, contudo já é possível observar relações de um para um, e no caso das crianças mais velhas observam-se interação entre pequenos grupos de crianças. É um grupo, bastante agitado e com pouca capacidade de atenção, necessita que se recorra a um interesse comum e da maioria, assim como ao suporte visual e a estímulos como a expressividade e a entoação da voz, para que possamos captar a sua atenção. No que concerne à lógica pré-operatória estão também limitados pela irreversibilidade, as crianças sentem assim uma enorme dificuldade em perceber que uma ação não pode ser recuperada.

Respetivamente ao *desenvolvimento da linguagem*, nestas idades, existe um aumento do vocabulário, a gramática e a sintaxe começam assim a ficar mais sofisticadas, no entanto é normal ocorrerem erros porque ainda não aprenderam as exceções às regras. Segundo Papalia, “à medida que as crianças adquirem o domínio das palavras, das orações e da gramática, tornam-se mais competentes na comunicação” (2001, p. 323), nesta medida o educador tem como função utilizar um vocabulário enriquecido e diversificado para promover a literacia do seu grupo de crianças. No grupo ainda é notório a dificuldade de algumas crianças na pronúncia de determinadas palavras assim como na omissão de fonemas, ou até mesmo em alguns casos um vocabulário empobrecido e por vezes impercetível, assim sendo necessitam de ouvir várias vezes as mesmas palavras até as incorporarem corretamente no vocabulário.

Ao nível do desenvolvimento *psicomotor*, nesta faixa etária progridem bastante nas suas competências motoras, tanto nas competências “motoras grossas,

como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar” (Papalia, 2001, p.286). Este tipo de acontecimento é facilmente percebido quando observamos a mesma atividade entre as crianças de 3 ou de 4 anos, onde por vezes uma diferença de poucos meses reverte numa grande influência dos resultados. Neste grupo de crianças há muita necessidade de expelir energias, o exercício desempenha assim uma importante componente no desenvolvimento das crianças a nível da motricidade grossa. Na motricidade fina, as competências como o movimento de pinça e a apreensão de pequenos objetos desenvolvem a coordenação óculo-manual e pequenos músculos, o que confere simultaneamente uma maior autonomia à criança.

Finalmente, e referenciando o *desenvolvimento psicossocial*, é importante aludir às emoções dirigidas para o *self*. Através do autoconhecimento a criança conseguirá socializar entre os pares com uma maior facilidade. Neste grupo de crianças ainda subsiste alguma resiliência no que diz respeito aos sentimentos do outro.

Outro tópico importante é concernente à autoestima, pois quando uma criança tem uma autoestima elevada fica “motivada (...) porém, se a autoestima for contingente ao sucesso, a criança pode ver o fracasso como um indicador do seu valor pessoal” (Papalia, 357:2001). Pelas observações já realizadas podemos constatar um grau de inseguranças em algumas crianças, nomeadamente pela recusa da experimentação de propostas novas e pela sucessiva resposta de “não consigo!”.

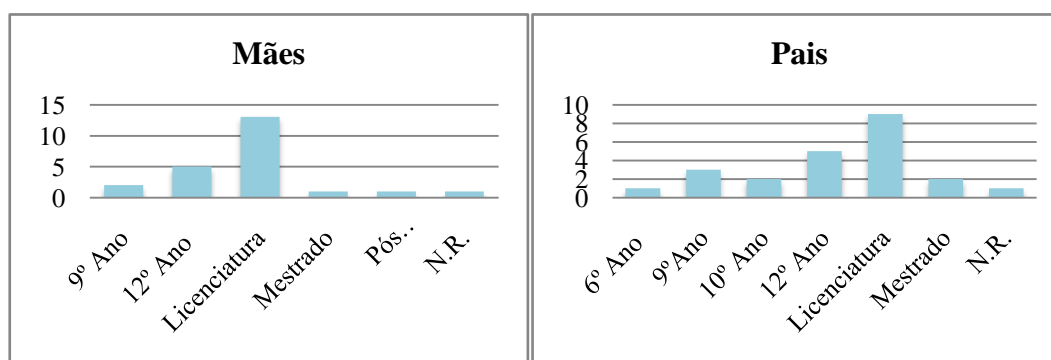
1.4. Caracterização das Famílias

Uma vez que as crianças estão envolvidas num núcleo familiar que as influencia, e de acordo com as Orientações Curriculares (1997, p. 25)., o educador para compreender melhor as características do grupo de modo a poder adequar o processo educativo às suas necessidades, deve conhecer bem as capacidades, os interesses e as dificuldades do grupo, assim como reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que a criança vive. Assim a análise e síntese da informação recolhida através das fichas de anamnese têm como objetivo conhecer

melhor o ambiente em que as crianças vivem fora do contexto de educação formal. A caracterização completa das famílias das crianças encontra-se patente em anexo, (Anexo 5: Caracterização das Famílias).

Analisando as habilitações académicas, podemos depreender que a grande maioria dos pais tem concluído o ensino superior, apresentando maior incidência na licenciatura, tanto no gráfico das mães como no dos pais. Ao ver os dados é possível averiguar que no caso das mães apenas duas não completaram o secundário, ficando com o 9º ano, enquanto que nos pais temos apresentados 6 casos, os quais oscilam entre o 6º e o 10º ano.

Gráfico 2: Habilitações Literárias dos Pais e Mães



Ao verificarmos as profissões dos pais, e tendo em conta que de acordo com os dados recolhidos, todos os pais se encontram empregados, podemos deduzir que estas crianças se encontram num núcleo socioeconómico médio-alto. Nas seguintes tabelas estão mencionadas as profissões de todos os pais.

Tabela 3: Profissões dos Pais e Mães

Profissão das Mães					
Professora	2	Designer de Interiores	1	Técnica de Marketing	1
Diretora Administrativa	1	Enfermeira	2	Esteticista	1
Técnica de Cardiopneumologia	1	Consultora	1	Empregada de Escritório	1
Empregada de Limpeza	1	Assistente Administrativa	1	Comerciante	1
Veterinária	1	Técnica Oficial de Contas	1	Psicóloga	1
Secretária Administrativa	1	Coordenadora CNO	1	Diretora Comercial	1
Delegada Médica	1	Técnica Recursos Humanos	1	Farmacêutica	1

Profissão dos Pais					
Gestor Financeiro	1	Enfermeiro	1	Veterinário	1
Gerente	1	Topógrafo	1	Motorista	1
Eletrotécnico	1	Consultor Informático	1	Polícia Municipal	1
Engenheiro	1	Gerente	2	Barbeiro	1
Gerente Comercial	1	Responsável de Armazém	1	Geólogo	1
Empresário	1	Comerciante	1	Engenheiro Civil	1
Vendedor		Gestor de Empresas	1	Professor	2

Relativamente à constituição do núcleo familiar, este é bastante homogéneo. De acordo com a tabela apresentada podemos constatar que existe o mesmo número de crianças que são filhos únicos, das crianças que têm apenas um irmão, ressaltando-se apenas dois casos com dois irmãos.

Tabela 4: Número de crianças com irmãos

Nº de Irmãos	0	1	2
Nº de Crianças	11	11	2

1.5. Caracterização da Criança

Para caracterizar a criança do presente estudo de caso será realizado o seguinte processo: primeiramente será abordada uma caracterização num sentido mais lato, abordando vários aspetos das diferentes áreas de desenvolvimento e posteriormente serão mensuradas as áreas com maiores dificuldades. Esta caracterização apresenta-se na íntegra em anexos (Anexo 6: Caracterização da Criança com Perturbação do Espectro do Autismo).

A criança em estudo distingue-se por ser extremamente curiosa, esta característica está patenteada especialmente no que implica as suas motivações e fixações, nomeadamente os números e as letras pelo qual apresenta um conhecimento vasto e bem acima da média para as crianças da sua idade. A sua procura incessante pelo conhecimento leva a que seja capaz de desenvolver capacidades de modo autónomo e independente, como é o caso do conhecimento de números até quatro algarismos (Anexo 19: Leitura de Números), e pela leitura e escrita (Anexo 22:

“Leitura” na Biblioteca), (Anexo 24: Pintura da Figura Humana) e (Anexo 28: Leitura dos Meses do Ano).

Outra competência desta criança é o facto de ser bastante persistente na realização das ações a que se propõe. Esta consegue executar jogos e puzzles simples que apresentem sequências e encaixes, porém o tempo de permanência é uma das dificuldades ainda presentes. Uma das conquistas evidentes nesta criança é o facto de estar mais predisposta a realizar novas atividades, no entanto necessita de algum tempo para se organizar, pois só assim conseguirá gradualmente ir aceitando as novas mudanças, contudo é de reforçar que a sua aceitação passa maioritariamente por recorrer a motivações da criança (Anexo 23: Massa de Farinha). Ainda nesta lógica de aceitação, a criança já apresenta uma evolução, como no exemplo da pintura, uma vez que passou de um estado de rejeição para a aprovação, ver anexos: (Anexos 17: Pintura no Cavalete), (Anexo 26: Pintura de Objetos), (Anexo 27: Pintura com a Esponja) e (Anexo 30: Pintura com as Mãos). No entanto isto só foi possível devido à persistência e insistência na ação, à perseverança e ao aumento progressivo da complexidade da atividade.

A autonomia da criança tem sido também observada em pequenas atos, como pegar no material/brinquedos que quer, comer sozinho (Anexo 18: Hora do Lanche), ir à casa de banho, descalçar os sapatos (Anexo 21: Descalçar as Sapatilhas), entre outros. Ao nível motor, apesar de sentir alguma dificuldade em se orientar espacialmente em locais pouco familiares, a criança sente segurança nas atividades de motricidade grossa. Uma vez estando focado consegue manter o equilíbrio, subir/descer escadas, correr, saltar, saltar de pés juntos, subir obstáculos entre outros, (Anexo 14: Hora do Parque). Em relação à motricidade fina tem a capacidade de apreender objetos muito pequenos com o movimento de pinça e em segurar o pincel corretamente, no entanto os lápis e as canetas já segura com a mão inteira. Ainda inserido no campo motor, e em momentos de maior desregulação, esta criança sente necessidade de sentir pressão e que a segurem com relativa força.

As atividades que exigem o domínio da expressão dramática, como o jogo simbólico, representam uma grande dificuldade para a criança que não consegue sair do concreto para idealizar uma realidade alternativa. Na expressão musical, apesar da

curiosidade, não participa nem acompanha vocalmente com nenhum tipo de som ou palavra-chave.

Abordando a área da formação social e pessoal, que é transversal e simultaneamente primordial para a socialização apresenta-se como sendo o maior obstáculo a ser ultrapassado. Relativamente ao *Self*, apesar de já deter de alguma autonomia, como anteriormente mencionado, a criança ainda requer muita orientação do adulto, ou seja, necessita que lhe deem as instruções que deve executar (Anexo 16: Carimbagem de Quadrados), não tendo ainda grande iniciativa. Na relação com os pares, apesar de já conseguir inserir-se em pequenos grupo e procurar os amigos para determinadas brincadeiras (Anexo 25: Interação com os Pares), este tipo de interação é ainda muito rápida e momentânea. Contudo, é de evidenciar a evolução que a criança teve desde o início do ano, ou seja, apesar de por vezes não querer participar diretamente nas atividades de pequeno/grande grupo, já consegue permanecer e observar os seus colegas (Anexo 29: Fazer uma Receita).

Ao abordar a criança é notório que esta evita o contacto visual, desviando assim o seu olhar para o lado. A audição é também um dos sentidos mais sensíveis apresentados por esta, uma vez que fica mais desregulada sempre que há maior agitação em sala. Para efeitos de autorregulação esta criança apresenta algumas estereotipias que o ajudam a sentir mais seguro, estas são nomeadamente algumas repetições como desenhar números aleatórios no ar, mexer no órgão genital, caminhar aleatoriamente pela sala a gritar, abrir e fechar o puxador da porta e fecho da janela, enrolar o cabelo (Anexo 20: Enrolar o Cabelo – Autorregulação) e morder a sua própria mão. Outra característica presente é o facto de expressar as suas emoções como quando está feliz, através de risos e gargalhadas (Anexo 15: Jogo dos Círculos), e tristeza/irritabilidade pelos choros e gritos, no entanto não consegue reconhecer essas mesmas características nos outros.

No domínio da linguagem oral, a criança não apresenta estas competências como sendo o principal para executar a interação e a comunicação com os outros. Na verbalização de palavras e pequenas frases a criança realiza essencialmente a repetição do que o adulto utiliza para o abordar. A maioria da sua expressão verbal é executada através de gritos, choros ou risos, para exprimir as suas emoções e sentimentos. Na expressão não verbal a criança consegue interagir e recorrer à

linguagem corporal para se expressar, sendo assim capaz de apontar ou puxar o adulto para o seu interesse. Versando o tópico da abordagem à escrita, sendo um dos pontos de interesse da criança, é visível a sua evolução nesta área, assim sendo, a criança já reconhece as letras, quer na forma escrita como no respetivo nome, e consegue escrever um vasto leque de palavras através da soletração. Por fim, é de evidenciar que a criança detém de uma boa compreensão das frases e instruções que lhe são direcionadas, contudo estas necessitam de ser proferidas de forma curta e direta.

Enveredando pela perspetiva das profissionais que acompanham esta criança (Anexo 41: Análise das Entrevistas – Terapeutas – pergunta/respostas 14) , estas referenciam que as áreas de desenvolvimento onde subsistem maior dificuldades são: a “interação com os outros” (E4), “a comunicação” (E4), a “autorregulação do comportamento” (E4), a “regulação sensorial, da parte praxis e planeamento das ideias” (E5). Os objetivos traçados para o desenvolvimento destes obstáculos são nomeadamente o aumentar “o leque de ideias, para ele resolver os problemas” (E5), “o ser capaz de não precisar tanto de suportes visuais para organizar o dia” (E5) e a “questão da quantidade de símbolos e a própria alimentação” (E5), (Anexo 41: Análise das Entrevistas – Terapeutas – pergunta/resposta 15).

2. Aplicação de Estratégias

No decorrer do estágio profissionalizante, a par de toda a dinâmica que envolvia a intervenção no grupo, também foram realizadas intervenções no âmbito de promover a inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Para isso no enquadramento teórico fazemos uma pesquisa no sentido de recolher um número significativo de estratégias adequadas às características desta criança. Assim, estas serão agora plasmadas no ponto 2.1. Serão também averiguadas, do ponto de vista da intervenção, a eficácia das mesmas de acordo com o efeito observável que surtiram na prática. As atividades realizadas tiveram em consideração as áreas de conteúdo das Orientações curriculares (1997), e diversas intenções pedagógicas traçadas pelo adulto com o objetivo de desenvolver competências da criança.

A primeira estratégia implementada relaciona-se com o “dar a pedido” (input de solicitação), (Anexo 8: Planificação – Jogo com a Figura Geométrica “O Circulo”). À planificação original foi realizado um ajuste de modo a poder contar com a participação ativa e ajustada às necessidades da criança com PEA da sala, deste modo, e trabalhando a integração sensorial e interação com o adulto, foi desenvolvido um jogo onde se pretendia que a criança seguisse determinadas orientações. Neste jogo era requerido que, numa fase inicial, a criança manipulasse e se familiarizasse com o material acessível para que, seguidamente, se realizasse a intervenção e a interação com o adulto. Tínhamos como intencionalidade que o adulto fosse observando e aproveitando as oportunidades para interpelar a criança, deste modo o adulto selecionava uma peça do jogo e pedia à criança que lhe desse esse mesmo objeto. A complexidades desta atividade está no facto de exigir grandes habilidades de comunicação, pois a criança tem de interpretar o pedido e estar predisposta a realizar a interação.

A estratégia que se seguiu, e também com a intenção de desenvolver a interação, mais voltada para os pares, é referente a eleição de uma criança tutora (Anexo 9: Planificação – Sessão de Movimento). A criança selecionada deve corresponder a algumas características, nomeadamente de ter predisposição para a realização da tarefa que lhe é incumbida e ser aceite pelo seu tutorando. Neste caso concreto, foi selecionada uma criança pela qual existia uma fixação por parte da criança com perturbação do espectro do autismo. Este tipo de estratégia permitia não só a interação, como também o aumentar o tempo de permanência e libertar o educador para outras tarefas. A criança conseguiu assim interagir num tempo mais alargado entretendo-se com um colega/par que está focado e dedicado a si.

Uma das estratégias que impulsionou um maior desenvolvimento da criança foi a utilização dos símbolos do SPC, este suporte visual de fácil interpretação, permite que a criança faça a leitura do que é pretendido. Agregado à comunicação concreta e direta, se juntarmos os símbolos, de grande acessibilidade, legendamos as instruções e conseguimos maiores resultados na interpretação realizada pela criança (Anexo 10: Planificação – Hora das Refeições). Como meio de promover “autonomia às crianças é necessário proporcionar-lhes múltiplas oportunidades ao longo do dia, através de atividades diferentes, começando com passos simples” (Sandall

&Schwartz, 2003, p.153). Este tipo de instrumento, dado a sua versatilidade, adapta-se às várias rotinas do dia e comporta maior independência. Outra das vantagens dos símbolos é o facto de possibilitar o aumento da complexidade através da introdução de expressões e várias ações simultâneas.

Uma das características do diagnóstico da PEA é a ocorrência de comportamentos estereotipados e repetitivos que “incluem estereotipias motoras simples, uso repetitivo de objetos e discurso repetitivo” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, p.62), “a perturbação do espectro do autismo é também definida por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades” (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, p.62). Por vezes estas estereotipias são formas de autorregulação muitas vezes desajustadas. Partindo deste pressuposto é inteligível a necessidade de ajudar a criança a ajustar o comportamento e encontrar novas formas de autorregulação socialmente mais aceites. No caso da criança deste estudo, uma das suas estereotipias recorrentes era o desenho de números com o dedo indicador no ar (Anexo 11: Escrever em Papel). Este comportamento abstrato passou a ter repercussões mais desajustadas quando a criança passou a traspor esta ação para o mobiliário da sala, ou seja, além de desenhar no ar passou a realizar também no mobiliário. Como estratégia para colmatar este comportamento adotou-se um sistema muito simples que permitia tornar esta atividade em algo permanente e concreto, ou seja, sempre que a criança iniciava estas estereotipias dava-se uma folha e lápis para que o passasse a realizar em papel, esta atividade consentiu à criança a hipótese de adaptar a sua conduta para se autorregular. Assim sendo, a estratégia passa por não eliminar nem retirar nenhuma forma de regulação, mas sim de trocar para uma mais aceite no meio envolvente.

Uma vez que a criança em estudo detém de uma fixação pelas letras e números, sempre que possível são realizadas atividades com o intuito de potenciar a sua participação (Anexo 12: Planificação – Realização de um Registo). Recorrer às motivações torna a criança mais predisposta e disponível à aprendizagem, uma vez que a motivação se caracteriza por ser “o motor de crescimento. (...) Quando uma criança está a seguir os seus interesses e motivações intrínsecos, a aprendizagem acontece rápida e calorosamente” (Kaufman, 2016, p.58), a atividade deixa de ser uma obrigação e traduz-se em algo prazeroso e divertido. Será importante mencionar

que a “recompensa é exatamente o oposto do princípio da motivação” (Kaufman, 2016, p.60), pois a criança deve descobrir gosto apenas por fazer o que faz e não porque espera receber algo em troca, de outro modo irá apenas causar efeitos colaterais graves quando se pretender eliminar este ato de recompensar. Para as atividades que recorram às motivações devem sempre constar objetivos ou intenções pedagógicas de modo a manter o foco e um fio condutor da aprendizagem. No caso evidenciado em anexo é de destacar o facto da criança demonstrar mais competências do que aquilo que era previsto, neste caso optou-se por complexificar a atividade de modo a estimular cada vez mais a criança com PEA. Ao realizar a soletração a criança escreveu várias palavras aleatoriamente, realizando uma possível vertente do jogo “dar a pedido”, no qual o adulto indicava as letras e a criança redigia.

A última planificação, apresentada em anexos (Anexo 13: Planificação de uma Construção em 3D), onde demonstra a criança a realizar uma simples pintura é na verdade muito mais composta do que aparenta. Para a realização desta atividade foi basilar a passagem por algumas etapas, isto é, antes de se conseguir que a criança pintasse tão naturalmente uma construção, foi requerido um trabalho previamente feito. Além das sucessivas pinturas que a criança foi realizando ao longo do tempo, para que se familiarizasse com o processo, foi também utilizada a estratégia de antecipação na qual se explicou com um discurso simples e concreto o que ia acontecer. Seguidamente, nomeou-se uma criança monitora que tinha como cargo explicar e demonstrar ao seu colega o que estava a fazer e como o fazia, o objetivo de ter uma criança monitora é de promover a interação e de baixar os níveis de ansiedade da criança com PEA, uma vez que pode observar o seu amigo e perceber o que é pretendido com aquela atividade. As atividades conjuntas são atividades “em que os dois parceiros estão comprometidos um com o outro na mesma atividade cooperativa (...), os parceiros olham um para o outro, partilham materiais, imitam-se, comunicam um com o outro e partilham sorrisos e alegrias” (Rogers & Dawson, 2014, p.124). Apesar das crianças com PEA não serem muito imitativas, uma vez que “têm muito menos apetência para imitar palavras, gestos e ações dos outros, comparativamente às crianças da sua idade” (Rogers & Dawson, 2014, p.154), podemos sempre ensiná-las e motivar a este tipo de ações. Para isso é requerido que se capte a atenção da criança com atividades que sejam motivadoras para que tenham vontade de as reproduzir. No contexto apresentado, a criança ao estar em contacto com texturas diferentes

desenvolve a sua interação sensorial e progressivamente aceita mais facilmente a exploração de materiais diferentes. No final da atividade é significativo que o adulto demonstre o seu contentamento e entusiasmo pelas conquistas da criança.

2.1. Síntese de Estratégias

Conforme referenciado anteriormente colocaremos aqui a síntese das diversas estratégias recolhidas.

2.1.1. Recolha de Estratégias da Bibliografia Pesquisada

- Estruturar e organizar o ambiente educativo com áreas bem demarcadas e sinalizadas, assim como rotinas claras e concisas;
- Estipular objetivos de aprendizagem de modo a manter uma linha orientadora e foco na aprendizagem;
- Divulgar os objetivos estipulados por todo o ciclo afetivo e equipa multidisciplinar da criança para promoverem o desenvolvimento integral e efetivo;
- Eleger uma criança tutora e criança monitora para potencial a interação entre pares e garantir o acompanhamento da criança com PEA;
- Utilizar um discurso simples e de abordagem direta e concreta;
- Recorrer a um tom de voz, expressões faciais e corporais bem expressivas;
- Recorrer a suportes visuais para clarificar o discurso e permitir maior independência nas tarefas;
- Estabelecer um fortalecimento da relação mútuo, onde se focaliza a atenção e repete as mesmas ações da criança;
- Celebrar com entusiasmo as conquistas da criança para estimular a repetição dos comportamentos desejados;
- Dirigir a cara da criança para a nossa para focalizar a sua atenção e estabelecer o contacto ocular;

- Criar jogos de “dar a pedido”, onde a criança tem de dar determinado objeto e não outro;
- Recorrer às áreas de interesse e motivações da criança para torná-la mais predisposta e disponível à aprendizagem;
- Estimular a interação sensorial e contacto/manipulação de novas texturas;
- Implementar uma área com água possibilitando o ensino experimental, a socialização, o contacto visual e corporal;
- Repetir e ordenar ações/atividades como reforço das aprendizagens;
- Antecipar acontecimentos e estipular uma contagem como barreira para a transição.

2.1.2. Recolha de Estratégias Decorrentes das Entrevistas

- Recorrer a *timers* como pistas visuais para aumentar o tempo de permanência, por exemplo ampulhetas, alarmes, relógios ou temporizadores;
- Fornecer objetos para que possam descarregar e extrapolar energia, como um caderno, brinquedo ou trampolins para crianças mais físicas;
- Utilizar a comunicação aumentativa para expressar as suas vontades e necessidades;
- Recorrer a objetos sensoriais para efeitos de autorregulação, por exemplo objetos que rodam, têm luz ou texturas apelativas;
- Utilizar *chewings* para crianças com maior procura oral para que possam morder e estar em atividade;
- Utilizar braçadeiras, coletes, ou mantas com pesos para crianças que requerem maior contenção e familiarização com o corpo;
- Dispor de espaços que permitam o isolamento para momentos de necessidade de autorregulação, como tendas para as mais visuais e headphone ou auscultadores para as mais auditivas se isolarem do som.

3. Análise das Entrevistas

3.1. Educador/Auxiliar

Neste tópico será realizada uma análise do conteúdo das entrevistas realizadas aos profissionais das equipas que estão diariamente em contacto com a criança com PEA, nomeadamente as educadoras e auxiliar. Neste caso concreto, a criança teve contacto com duas educadoras ao longo do ano letivo uma vez que uma se encontrava em regime de substituição. Para esta análise serão elencadas as perguntas e respostas mais relevantes à temática, as entrevistas completas estarão nos respetivos anexos (Anexo 34: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 1 (Educadora)), (Anexo 35: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 2 (Educadora)) e (Anexo 36: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 3 (Auxiliar)). Em anexo encontra-se também uma tabela com a análise de conteúdo, o resumo e confronto de respostas apresentadas pelas diferentes entrevistadas (Anexo 40: Análise das Entrevistas – Educadoras/Auxiliar)).

Com enfoque no tópico *Experiência*, e associado à primeira questão referente à formação inicial, podemos observar que as Entrevistadas(E) E1 e E2, consideram que, apesar de na sua formação inicial terem sido abordados alguns aspetos referentes às NEE, estes não foram suficientes. Já a E3 afirma que não teve qualquer preparação para trabalhar com estas crianças. As E2 e E3 relatam que já contataram anteriores com crianças com PEA e descrevem esta experiência como sendo “um desafio”. A E2 manifesta que “são crianças que têm os dois lados. Tem um lado muito desgastante, de muita exigência e muita persistência da nossa parte e não desistir deles, mas depois quando há conquistas, nós ficamos satisfeitíssimas”, enquanto que a E3 relata que “é bom ver a evolução deles, mas é complicado devido a serem 25 crianças” em sala. Quanto se questiona sobre a distinção dos conceitos de integração e inclusão, podemos constatar que apenas a E2 conhece o significado dos mesmos, esta refere assim que, no caso específico, “integrá-lo, é o que ele está! Integrado num grupo, faz parte do grupo e incluí-lo era se ele primeiro fosse aceite verdadeiramente por todos na sala, e se não houvesse o rótulo, e se lhe permitíssemos dar espaço para ele ser quem ele é!”.

Com as respostas obtidas é possível perceber que a formação destes profissionais não é suficiente para trabalhar com crianças de NEE, com exceção da E2 podemos perceber que conceitos como integração e inclusão são também desconhecidos. As crianças com PEA representam um grande desafio e necessitam de bastante atenção por parte dos adultos, contudo, o trabalho com as mesmas resulta numa satisfação quando se observam as evoluções ao longo do tempo.

O tópico das *Crenças e valores* é importante para perceber os ideais de cada profissional. Quando questionados se acreditam na inclusão, todos referem que sim, contudo apresentam condicionantes. A E1 menciona que “tendo um acompanhamento especializado ou individualizado”, sim, é possível. A E2 acrescenta o facto dos grupos serem muito grandes para tão poucos adultos e que “com uma pessoa só para eles (...) sim, que era possível uma inclusão”. Por fim, a E3 declara que “é possível, mas com muito trabalho e (...) com mais atenção e enfoque nessas crianças”. Ao focar a inclusão das crianças com PEA, são apresentadas respostas como “é uma mais valia para elas, mas devidamente acompanhadas”; “a minha opinião é que eles estão incluídos ao nível do papel, mas na prática não estão!; e “devem ser, apesar de ser complicado”. À pergunta: *Acredita que os pais têm um papel fundamental na intervenção de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?*, as entrevistadas não tiveram dúvidas em referir que sim! A E2 destaca inclusivamente que as crianças “têm um progresso abismal a nível do desenvolvimento quando os pais aceitam” pois começam a intervir e a ver resultados positivos na evolução dos filhos. Apesar destas profissionais acreditarem na inclusão, sentem que ainda subsistem muitas condicionantes que dificultam a sua plenitude. No que concerne ao *papel dos pais* estas mostram o quão imprescindível este é, a aceitação é assim o primeiro passo para que os familiares consigam ajudar estas crianças a atingir níveis de desenvolvimento avultosos.

Os *apoios do Estado* prestados às crianças com PEA em contexto de pré-escolar são o alvo mais apontados e criticados por parte das entrevistadas. Estas mencionam que os apoios, na prática, são insuficientes e que as crianças passam a carecer de um trabalho mais frequente por parte das terapeutas. A E2 refere que a ajuda que recebe “teoricamente é espetacular porque é gratuita, tem uma série de terapeutas a ajudar a família, a escola, fazem-se os PIIP’s, plano individual de

intervenção precoce, onde toda a gente que trabalha com a criança define os objetivos”, contudo, na prática considera que as “ELI’s trabalham muito à margem das famílias, as famílias estão presentes, mas não estão tão envolvidas como em alguns centros privados”. O motivo desta ausência e pouca disponibilidade deve-se ao facto de, como refere a E3, as terapeutas não conseguirem “dar resposta porque são muitas crianças para tão pouca gente”. Em contrapartida, salientam que na instituição existe um grande espírito de entreajuda, como refere a E1, “todas nos preocupamos em ajudar estas crianças”. O interesse da equipa ressalta-se na partilha de opiniões, estratégias e experiências, “entre nós vamos apoiando-nos umas às outras e vamos tentando fazer formação para colmatar as nossas dificuldades.” (E2). Este espírito de entreajuda e partilha favorece o desenvolvimento pessoal dos profissionais que, conseqüentemente, puderam contribuir amplamente no desenvolvimento da criança.

No que concerne ao tópico das *Estratégias*, podemos observar uma relação direta entre a experiência profissional e o número de estratégias elencadas. A E2 destaca-se por numerar várias estratégias, estas foram designadamente: a “rotina clara e organizada”; a antecipação; as “pistas visuais” e “símbolos do SPC”; a “linguagem” clara e concreta, pois “são crianças muito literais, que não entendem a ironia, provérbios e assim”; a carência de explicar tudo “por etapas (...) pausadamente, olhos nos olhos”; a necessidade de entrarmos primeiro no mundo deles para que (...) entrem no nosso; apontar modelos a imitar, por vezes recorrendo a outras crianças; e por fim, atribuir autonomia “para eles se sentirem capazes”. A E3 apresentou também estratégias inovadoras como o “exemplo das ampulhetas para aumentar o tempo de permanência” em tarefa, o arranjar um caderno para extrapolar e “descarregar energia”, deste modo sempre que sentem esta necessidade sabem que podem descomprimir naquele objeto, e ainda a massa de farinha para “fazer rolinhos e a mexer, (...) assim têm tempos de permanência grandes e acalmam”. É evidente que dependendo das características de cada criança são aplicadas determinadas estratégias em tempos ajustados. Relativamente à criança do estudo de caso, podemos salientar que as estratégias que surtiram maior efeito foram “os símbolos”, “o quadro de tarefas (...) com velcro onde tinha os símbolos das atividades da sala” e “as ampulhetas de tempo para aumentar o tempo de permanência” em tarefa.

Quando se coloca a questão *Nota evolução nas crianças com Perturbação do espectro do Autismo, a partir do início da intervenção?*, as respostas foram afirmativas, contudo, a E1 salienta que “há alguma evolução na parte da socialização (...) e mesmo na alimentação, mas é por fases. Eu acho que nesta questão do autismo é mesmo por fases.”, com esta citação podemos perceber que a criança, desde o início da intervenção foi apresentando progressos, mas subsistiam algumas regressões. Já as E2 e E3 mencionam que sim, notam evolução e salientam novamente a importância que as famílias representam no processo de desenvolvimento da criança.

No que concerne às *dificuldades subsistentes na inclusão* a E1 menciona que “a principal dificuldade é o restante grupo perceber” que aquela criança não cumpre com as mesmas regras, em consonância com esta afirmação a E2 acrescenta que “nem sempre há grupos que são muito tolerantes” e que neste tópico poderia haver uma maior ajuda da sociedade em geral para sensibilizar as crianças para o respeito de que “todos nós somos diferentes e que há crianças que verdadeiramente não conseguem”. Outra dificuldade assinalada é ainda o número de crianças por grupos e a “pressão [das crianças com PEA] terem de ser iguais aos outros e fazerem o mesmo que os outros, é o rótulo” (E2). Por fim, a E3 cita que “primeiro têm de haver aceitação dos pais da criança, depois dos pais do grupo para poderem transmitir os valores aos filhos (...) e depois ter grupos mais pequenos ou mais adultos a ajudar na sala”.

Ao serem analisadas as entrevistas, podemos elencar que apesar de se acreditar na inclusão ainda existem muitas dificuldades a serem ultrapassadas. Em primeiro lugar tem de se insistir na aceitação, os educadores, auxiliares e pais têm de aceitar a criança, pois só assim estarão predispostos a trabalhar diariamente com elas e a colaborar para o mesmo fim, ou seja, e promover e potenciar as aprendizagens. Uma vez que não existe um “número reduzido de [crianças] por [adultos] para permitir tempo suficiente de trabalho de 1-1 e em pequeno grupo, para que se possa trabalhar e atingir os objetivos propostos” (Lima, 2012, p.42) é importante o trabalho cooperativo com as equipas multidisciplinares. Assim sendo, pretende-se que ocorra partilha de estratégias e experiências para que todos possam dar o seu contributo, uma vez que existem condicionantes extrínsecas que por vezes dificultam um trabalho mais intensivo. Uma vez que se inicia a intervenção direta com a criança é possível

observar grandes evoluções, porém é preciso que se insista e se acredite nas suas potencialidades.

3.2. Educadora Ensino Especial/Terapeuta Ocupacional

Para a entrevista da Educadora de Ensino Especial (E4) e Terapeuta Ocupacional (E5) foram realizadas pequenas alterações ao guião da entrevista das educadoras e auxiliar, uma vez que se pretendia manter os mesmos objetivos e estrutura. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas, pelo que as podemos visualizar nos anexos, (Anexo 37: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 4 (Educadora de Ensino Especial) e (Anexo 38: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 5 (Terapeuta Ocupacional)). Não obstante, e com o intuito de permitir uma leitura simplificada e resumida, foi criada uma tabela, disposta em anexos (Anexo 41: Análise das Entrevistas – Terapeutas), onde se realizou a comparação das respostas entre as duas entrevistadas. Será ainda preponderante mencionar que a E4 corresponde à educadora de ensino especial por parte do SNIPI, e a E5, à terapeuta ocupacional, que trabalha numa instituição de cariz privado.

À questão *Acredita que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar?*, podemos perceber que apesar da resposta ser positiva em ambas as entrevistadas, estas partilham de opiniões diferentes. A E4 menciona que “a inclusão é sempre fundamental” pois temos de ter grupos heterogéneos e “modelos que nos promovam”, no entanto a E5, apesar de considerar que existem equipas de ELI muito boas, afirma que “dado ao estado da educação em Portugal que é muitíssimo difícil, e que os melhores locais (...) em que efetivamente esta questão da inclusão acontece são locais privados”, ou seja, assim como foi constatado na análise das entrevistas anteriores, que mencionavam a insuficiência de apoios, esta E5 acredita que, independentemente de usufruir da ajuda no público os pais devem, sempre que possível, recorrer ao apoio suplementar no privado. Focando a inclusão das crianças com PEA, a E4 reforça a ideia da existência de grupos heterogéneos e “modelos”, todavia “é preciso que o ambiente consiga dar respostas às necessidades do grupo inteiro”. A E5 afirma que é “extremamente importante”, pois “as crianças

autistas normalmente têm a capacidade de imitarem os piores comportamentos dos outros, dentro do espectro, (...) eles têm de estar no que é suposto e dito ‘normal’, (...) têm de contactar com crianças, crianças que às vezes não os entendem, mas que quando se tem uma boa educadora, ela explica e eles vão perceber”.

Ao ser questionada a importância da intervenção dos pais e educadores, na perspectiva destas profissionais, declaram que é indispensável. A E4 descreve estes elementos como “preponderantes na vida [das crianças], portanto tanto uns como outros são os pilares”. Na perspectiva da E5 refere que a ligação dos pais “com os educadores nos primeiros anos de vida faz toda a diferença”.

Quando se interrogou diretamente as entrevistadas sobre os *apoios prestados às crianças com PEA*, a E4 considera que é pouco, já a E5 diz claramente “Não!”. A educadora de ensino especial lamenta a falta de disponibilidade e tempo para poder realizar o seu trabalho, deste modo “a filosofia de intervenção passa por capacitar elementos base que rodeiam a criança, ou seja, os pais que são as pessoas chave, o educador que também é a pessoa chave, muito mais do que a intervenção direta”, assim sendo é pretendido que consiga “servir de suporte, apoio e [clarificar] algumas estratégias”, uma vez que o tempo presencial e direto com as crianças é utilizado para realizar a sua leitura. Na opinião da terapeuta ocupacional, a sua perspectiva é que o apoio devidamente prestado às crianças é de carácter privado e que “o estado devia pagar as terapias, mas os pais deviam ter a autonomia (...), deviam ser livres de escolher o sítio (...) para o filho”, deplora ainda o facto de os pais não terem liberdade de escolher os terapeutas da ELI.

No que concerne ao *apoio e acompanhamento direto*, em contexto de sala da Educação Pré-Escolar, que a terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional prestam à educadoras ambas elegem os mesmos pontos. A E4 ressalta o seu trabalho “principalmente na análise, na reflexão em termos de estratégias, no confronto de opiniões e (...) os ditos PIIP’s” onde são traçados os objetivos estipulados para a criança. A E5 relata que os apoios consistem nas observações da criança em sala e sempre que pertinente, no período letivo, no facultar de materiais, “estratégias sensoriais” e “formas de regulação”. É de aludir que estas profissionais realizam a intervenção com a criança semanalmente, sendo que a terapia ocupacional é realizada numa sala multissensorial. Ainda no que diz respeito ao *acompanhamento da*

crianças entrevistadas concordam que está se encontra bem acompanhada, uma vez que “há uma atenção e um envolvimento muito grande pela parte de todos os técnicos” (E4).

As estratégias para a inclusão de crianças PEA são o grande pilar de todo o relatório, assim sendo era espectável que se questionasse estas profissionais sobre as estratégias que já adotaram (ou adotam) ao longo das suas intervenções. A E4 menciona como estratégias a “utilização de símbolos” que são pistas visuais e vão ao encontro com uma qualidade apresentada por crianças com PEA, nomeadamente a percepção e memória visual e a “contenção física (...) que tem a ver com a necessidade (...) de contacto físico, portanto o agarrar”. A E5 faz menção a uma diversidade de estratégias, contudo é preciso conhecer quais as características e necessidades de cada criança, sendo que umas são mais de movimento, outras de peso, outras tátil, auditivas, etc. A primeira estratégia é concernente ao “uso da comunicação aumentativa”, esta comunicação é utilizada quando a criança sente dificuldades na fala e em se fazer compreender, deste modo auxilia-se com o uso de símbolos; outra estratégia é a introdução de “objetos sensoriais”, que rodam, têm som, têm texturas, cheiros, ou são adequados à procura oral “chewing”; para algumas crianças que são mais “físicas” e necessitam de maior contenção, a melhor estratégia é a utilização de pesos, ou seja, braçadeiras, coletes, ou mantas que os ajudem a sentir o corpo e a acalmarem-se. No entanto, outras crianças necessitam antes de movimento como saltar em trampolins, pelo que é vantajoso ter um equipamento destes para que a criança possa sair da sala, saltar para se acalmar e voltar à sua rotina; na organização da sala deve ser disposta uma área reservada que permita o isolamento em momentos de maior barulho e agitação, estas áreas podem ser tendas ou cantos com “headphones ou auriculares para (...) isolar o som”; com o intuito de aumentar os tempos de permanência deve-se recorrer aos “timers, como ampulhetas”, alarmes ou temporizadores de cozinha; outra estratégia muito importante é a contagem, pois “quando [damos um limite], do género (...) ‘eu vou contar até 10 e depois vamos embora’, eles (...) vão-se organizar e quando chegar ao 10 sabem o que vai acontecer”; por fim, e muito importante, é estar ciente de que com crianças com espectro do autismo “não é eliminar, não é retirar nenhuma forma de regulação, é trocar essa forma de regulação por uma mais aceite”.

Após o início da intervenção é espectável que ocorram evoluções no desenvolvimento da criança a vários níveis. No caso evidenciado as entrevistadas relatam que os progressos da criança foram visivelmente claros, tendo a E4 citado que sim, “sem sombra de dúvidas” e a E5 que “de uma criança muito, muito rígida com um prognóstico muito reservado (...) agora está completamente diferente”. No entanto, estes resultados só são possíveis devido ao empenho de toda a equipa de técnicos e profissionais que acompanham a criança e continuam diariamente a enfrentar dilemáticas. Em conformidade com o que foi mencionado, as queixas apresentadas pelas entrevistadas que expõem como dificuldades para a inclusão são: a “disponibilidade interior para aceitar a diferença”, a “disponibilidade física de recursos, de espaço e materiais, para que se possa dar resposta às necessidades da criança” (E4), muitas crianças por adultos, educadores e auxiliares sem formação, “a falta de abertura do Ministério de Educação, na perspetiva de compreender que a inclusão não é por todos numa sala e que todos são iguais juntos, (...) a sala é que têm de se adaptar a eles, ou seja é preciso trabalho e vontade” (E5).

3.3. Vencer Autismo

A opção metodológica de escolher a Associação Vencer Autismo para entrevistar provém na necessidade de copilar o máximo de estratégias que possam ser ajustadas em contexto de sala da Educação Pré-escolar. Apesar deste programa seguir os ideais do Son-Rise, com um conceito domiciliário, detém de várias estratégias rápidas e simples que podem ser aplicadas por qualquer profissional de educação sem requerer qualquer tipo de materiais específicos. Em anexos será possível encontrar a transcrição completa desta entrevista (Anexo 39: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 6 (Vencer Autismo) e uma tabela com o resumo/análise das ideias-chave e mais preponderantes (Anexo 42: Análise da Entrevista à Vencer Autismo).

Para trabalhar na Associação Vencer Autismo não é exigido nenhuma formação específica, pretendem apenas encontrar pessoas com interesse “pelo tema do autismo e que tenham realmente abertura para trabalhar com estas crianças” (E6). Os terapeutas, assim designados, recebem posteriormente a sua formação na

associação, estes devem caracterizar-se por serem pessoas positivas, animadas, com energia e uma atitude aberta, pois pretende-se que acreditem no potencial de cada criança sem “barreiras nem limites” (E6).

Sempre que uma criança entra nesta associação é realizado um diagnóstico no qual se verificam as terapias que já realizou/realiza, qual a unidade de ensino a que pertence, especial ou regular, se faz alguma dieta, pratica algum desporto, se tem problemas de sono, entre outros. Seguidamente a esta avaliação inicial são traçados os objetivos para cada criança tendo também em conta as motivações apresentadas pela mesma, assim como afirma a E6, “cada plano é definido através das motivações” e os interesses momentâneos da criança.

Expondo agora o tópico mais pertinente, especificamente as estratégias, são apresentadas as seguintes propostas: para uma fase mais inicial onde a criança não estabelece qualquer tipo de contacto visual o que se faz é usar as motivações, colocar as “motivações ao nível dos nossos olhos, (...) colocar óculos com as motivações das crianças, tornar a parte dos nossos olhos muito mais apelativas como óculos gigantes, perucas, [ou]desenhar à volta dos nossos olhos para serem mais chamativos” (E6); outra estratégia, e suponto que o objetivo para a criança é imitar movimentos, recorre-se à modelação “de forma exagerada (...) a criança acaba por ver o que está a acontecer e percebe” (E6) qual é o comportamento que é desejado; a atitude é também apontada como “uma estratégia fundamental” (E6) assim como “o joining, ou seja, as crianças têm comportamentos muito repetitivos (...) e nós juntamo-nos a ela nesse comportamento” para que a criança entenda que partilhamos interesse naquilo que ela faz.

No que se refere aos *apoios prestados ao nível da educação pré-escolar*, e fazendo menção às instituições que acompanham, a E6 refere que as queixas mais recorrentes são sobre os recursos insuficientes “para estar a trabalhar com estas crianças em contexto sala (...) e são grupos para gerir, além da criança com autismo” (E6). Relativamente ao apoio prestado pela Associação Vencer Autismo às diversas instituições, este é cingido à partilha das estratégias e dicas em contexto de reunião para que os profissionais consigam implementar em sala.

À pergunta *sente que os educadores costumam procurar esta Associação com o intuito de ajudar as suas crianças ou de procurar melhorar a formação pessoal?*, a E6 respondeu que “sim”. Cada vez mais a Associação sente a procura do público o que “mostra que as pessoas querem saber mais e estão realmente interessadas em arranjar estratégias para lidar com estas crianças” (E6). Partindo desta premissa, a Associação Vencer Autismo oferece palestras por todo o país para dar a conhecer o programa Son-Rise e os seus ideais, falam assim “do joining, falam de como preparar a sala, falam das luzes verdes (...) e no final ainda tem tempo para perguntas e respostas para as pessoas colocarem questões práticas” (E6).

O programa Son-Rise, apesar de não realizar a sua intervenção no contexto de Educação Pré-escolar, detém de estratégias e ideais que facilmente se podem enquadrar no quotidiano destas crianças. A Associação Vencer Autismo, ao reunir-se com os profissionais de educação, consegue perceber as dificuldades que os educadores têm em lidar com estas crianças e simultaneamente com grupos muito grandes para poucos adultos. Entre as dificuldades como recursos materiais, os poucos apoios que são prestados a estas crianças, fazem com que os profissionais tenham de procurar cada vez mais formação externa e prática para aplicarem e potenciarem o desenvolvimentos destas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando olho uma criança, ela me inspira dois sentimentos:

Ternura pelo que é, e respeito pelo que possa ser!

Jean Piaget

A inclusão de uma criança com NEE num grupo Educação Pré-escolar, é uma tarefa extremamente desafiante. O conceito de inclusão, distinto de integração, pretende que sejam dotadas todas as intervenções necessárias para que se proceda à igualdade de oportunidades para a criança. Neste seguimento, é requerido que os educadores, pessoal não docente e pais trabalhem em conjunto para proporcionar as estratégias mais adequadas para incrementar e potenciar as aprendizagens na criança.

A relevância da intervenção precoce provém do facto de proporcionar saltos de desenvolvimento abismais na criança. Quando mais cedo ocorrer esta intervenção mais predisposta estará a criança a receber os apoios e a deixar que entrem no seu mundo, ao contrário encontraremos uma criança mais rígida e que já desenvolveu as suas próprias estratégias de autorregulação e dificuldades a nível sensorial. Com uma boa intervenção da equipa multidisciplinar e respetiva família é possível tornar as crianças com PEA mais adaptáveis, flexíveis e aptas para uma vida em sociedade.

A procura de estratégias é sempre incessante pois para cada criança é necessária uma abordagem diferente, não há crianças iguais nem estratégias universais. Primeiramente, e antes de se aplicar qualquer tipo de estratégia, é necessário que se realize uma boa caracterização da criança de modo a reconhecer as suas potencialidades e pontos mais debilitados. Para este tipo de análise é imprescindível uma observação e acompanhamento da equipa multidisciplinar, coesas e unidas, com o objetivo do mesmo fim, potenciar o desenvolvimento integral da criança com PEA.

A opção de adotar determinadas estratégias em função de outras deve ser sempre ponderada de acordo com o prognóstico da criança, contudo não podem ser utilizadas de modo intensivo e rígido, uma vez que se pretende preparar a criança para

uma vida em sociedade cheia de imprevistos. Ao longo da evolução da criança e respetivos progressos, as estratégias têm de ser ajustadas e mudadas de modo a complexificar e desafiar cada vez mais a criança. Apesar dos progressos é também recorrente existirem algumas regressões, no entanto, é preciso manter a calma e adaptar novamente as estratégias e objetivos. Nestes casos, a frustração é inimiga do progresso e desenvolvimento, sendo necessário reformular a intervenção, persistir e não desistir da criança.

Independentemente de todo o esforço que seja executado em contexto de jardim de infância, o progresso da criança só se faz sentir se existir a participação dos pais. Estes pilares são totalmente imprescindíveis para que se possa caminhar no sentido da inclusão e promoção do desenvolvimento da criança, assim sendo, é importante que pais e educadores trabalhem em parceria nos primeiros anos de vida.

Neste estudo de caso, e abordando a instituição, é de salientar as fortes convicções que apresenta em relação à inclusão, aceitação, respeito por cada criança e abertura às famílias e comunidade. Estes valores são relevantes na medida em que espelham a ambição e interesse por ajudar cada criança a atingir a sua plenitude.

Assim, após a recolha de dados e concluído o processo de acompanhamento e intervenção numa criança com PEA em contexto de educação Pré-escolar podemos inferir que este diagnóstico pode variar bastante de criança para criança, surgindo assim o termo espectro. As crianças com esta perturbação apresentam essencialmente dificuldades em três áreas: nas interações, na linguagem e no comportamento. Para caracterizar cada criança é necessário que haja uma observação atenta e detalhada dos seus comportamentos e necessidades, para isso deve existir uma equipa multidisciplinar unida e comprometida que estipule objetivos e proponha estratégias adequadas. As estratégias devem ser personalizadas e progressivamente complexificadas para estimular a criança e permitir que esta se torne mais flexível e adaptada às circunstâncias e imprevistos do dia-a-dia. No entanto, neste relatório são apresentadas várias propostas, através de um listagem de estratégias podem servir como guias para promover a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar.

Ao longo do processo deste trabalho as principais dificuldades encontradas foram referentes às questões de tempo, quer para aplicar as estratégias, quer para realizar uma observação sistemática e detalhada no contexto espaço-temporal e ao longo da nossa prática profissionalizante.

Numa consideração mais generalista, a falta de apoios do Estado, a formação insuficiente de educadores e auxiliares e a falta de partilha e interação das equipas de profissionais são ainda as grandes dificuldades a serem ultrapassadas.

Finalmente, e no que concerne às perspetivas de futuro subsiste um sentimento de esperança e motivação. Após a realização deste relatório há uma maior vontade de trabalhar cada vez mais em prol da inclusão, uma vez que, com uma boa intervenção esta é possível. O contacto com a criança do estudo foi extremamente importante, além de despoletar inúmeras aprendizagens, agora é possível uma maior sensibilização para realizar um despiste deste diagnóstico. O trabalho com estas crianças têm uma componente extremamente gratificante, pelo que fica em aberto a possibilidade de um futuro aprofundamento de conhecimentos na área das NEE em geral.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Professo-investigador. Que sentido? Que formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol. 1
- Associação Psiquiátrica Americana. (2014). *DSM-V: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 5ª Edição*. Lisboa: Artmed
- Bairrão J., Felgueiras I., Fontes P., Pereira F. & Vilhena C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação.
- Cardona, M. J. (1999). *O espaço e o tempo no jardim de infância*. Pro-Posições, vol. 10 n.º 1, Páginas 132/138.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cavaco N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial. Uma Abordagem sobre o Autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro
- Coleta, N. R. (2012). *Crianças Autistas: A Balneoterapia como Facilitadora dos Processos Interativos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Decreto-Lei n.º. 3/2008. (2008). *Apoios Especializados a Prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos Sectores Públicos*,

particulares e cooperativos. Diário da República, 1.^a série. Nº 4 (07.01.2008), 154-164.

Decreto-Lei nº. 281/2009. (2009). *O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).* Diário da República, 1.^a série. Nº 193 (06.10.2009), 7298-7301.

Fernandes H. S. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação.* Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Flick U. (Ed.) (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa.* Porto Alegre: Artmed

Franco M. G. In Atas do Encontro Internacional de Educação Especial (2005). *Educação Especial. Diferenciação do Conceito à Prática.* Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Gillet P. (2015). *Neuropsicologia do Autismo na Criança.* Lisboa: Edições Piaget

González, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In Luis de Miranda Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo.* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora

Hewitt S. (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares.* Porto: Porto Editora

Kaufman R. K. (2016). *Vencer o Autismo: Com o The Son-Rise Program.* Lisboa: Papa-Letras

- Kron M., Serrano A.M., & Afonso J. L. (2014). *Crescendo Juntos*. Porto: Porto Editora
- Lima C. (2012) *Perturbações do Especto do Autismo: Manual prático de intervenção*. Lisboa-Porto: Lidem
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ed. Ministério da Educação.
- Nielsen L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O tempo na Pedagogia-em-Participação*. In j. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora.
- ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Nova Iorque: ONU.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill de Portugal.
- Quivy R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Roegiers J. K. X., (1999). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionário, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Rogers S. J. & Dawson G. (2014). *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: Modelo Denver para a Promoção da Linguagem, da Aprendizagem e da Socialização*. Lisboa: Lidel

- Sandall L. S. R., Schwartz I. (2003). *Construindo Blocos*. Porto: Porto Editora
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O Portefólio como Estratégia de Avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância: Considerações sobre a sua Prática. *Revista Zero-a-Seis*, Vol. I (nº. 29), p-p. 33-53: Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p33>
- Singel B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora
- Tetzchner, S. (1991). *Telecomunicações e Incapacidade*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: Ed. Unesco.
- Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Ed. Artmed

Anexos

Anexo 1: Caracterização da Instituição

A instituição onde me encontro a realizar a Prática de Ensino Supervisionada I foi fundada em 2007, criado com a convicção de um projeto que “nasceu da genuína convicção de que existem sonhos que podem tornar-se realidade” (Projeto educativo, 5:2011). Esta instituição, de cariz privado, é constituído pelas valências de Creche e Jardim de Infância, e pretende promover “a formação e o desenvolvimento integral da criança em estreita colaboração com a família e a comunidade.” (Projeto educativo, 5:2011).

Esta instituição é também uma instituição com uma filosofia que assenta em determinados valor que consideram ser os essenciais para o bem estar físico e mental das crianças. Alguns desses conceitos são o respeito, a responsabilidade, o amor, a liberdade, a criatividade, a imaginação e a justiça. A instituição considera assim que é importante “educar as crianças a serem informadas, bem formadas, com um espírito crítico forte e uma autoestima elevada, preparadas para viver em sociedade” (Projeto Educativo, 11:2011). É ainda de elencar, referente aos valores base que assentam nesta instituição, que defende uma política de igualdade de direitos e oportunidades, pelo que todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais têm o direito de frequentar e participar em todas as atividades, recebendo simultaneamente todo o acompanhamento necessário por parte das equipas multidisciplinares referentes a cada caso. A segurança é também um conceito chave, como podemos denotar, todo o edifício é equipado de modo a proporcionar todas as condições e “dispositivos que permitam aos seus utentes encontrar condições de segurança, mobilidade e conforto.” (Projeto Educativo, 25:2011).

“O Jardim de Infância, é um espaço educativo pensado e organizado em função da criança e adequado às atividades que nele se desenvolvem. Este oferece condições que permitem à criança descobrir e relacionar-se com o mundo à sua volta.” (Projeto Educativo, 7:2011). Neste centro de estágio temos apresentada uma estrutura dividida em três pisos, o piso inferior, o térreo e o superior. Referenciando agora o primeiro, este “está particularmente situado abaixo do nível do solo, mas pela sua amplitude, boa iluminação, ventilação e acesso direto ao exterior garantem as condições de qualidade e segurança necessárias para os utentes” (Projeto Educativo,

20:2011), nele podemos encontrar duas salas de atividades, dos 3/4 e 4/5 anos, com uma capacidade máxima de 25 crianças cada, assim como as instalações sanitárias, dois armários/cabides e um recreio exterior. No piso térreo são apresentadas as seguintes divisões: secretaria/tesouraria, sala de isolamento/sala de reuniões, polivalente/refeitório, cozinha, despensa, armário de limpeza, vestuário, instalações sanitárias e espaço exterior. Por fim, no piso superior, encontramos a creche, neste piso deparamo-nos com um hall na qual dá acesso a todas as divisões, nomeadamente o berçário com capacidade para 6 bebés, duas salas de atividades, do 1 e 2 anos com lotação para 12 crianças cada, as instalações sanitárias e também uma varanda exterior.

Será também importante equacionar que na projeção deste projeto, um dos objetivos patente para o seu ambiente era o conforto, a harmonia e carácter personalizado. De acordo com o projeto educativo, “o espaço é essencialmente caracterizado por um ambiente alegre, colorido e acolhedor” (7:2011).

A pedagogia de trabalho exercida na instituição é de carácter misto, uma vez que “é baseada em quatro modelos curriculares (Metodologia de Projeto, o modelo curricular High-Scope, o modelo pedagógico de Regio Emília e o modelo curricular Movimento de Escola Moderna) que se articulam entre si, complementando-se e possibilitando um ambiente de oportunidades variadas e ricas para as crianças.” (Projeto Educativo, 35:2011). Deste modo pretendem munir o melhor de cada modelo e adaptar de acordo com as diferentes necessidades das várias faixas etárias.

Esta instituição funciona de 2ª a 6ª feira, expondo um horário das 7h30 às 19h30, com exceção ao berçário que encerra às 18h30. Todas as crianças devem efetuar a sua recepção até às 9h30, no caso de incumprimentos, ao terceiro os pais terão de pagar uma coíma, assim como no caso de se apresentarem sem a bata ou fato de treino institucional. Para o caso das crianças que necessitem de permanecer além das 18h30 é também necessário que sejam inscritas no prolongamento que funciona até ao fecho. A instituição patenteia ainda de uma panóplia de atividades extracurriculares que se realizam entre as 16h30 e 17h30.

Uma das finalidades deste estabelecimento é a relação entre a escola-família e escola-comunidade, pelo que são frequentes as dinâmicas neste âmbito. Este

apresenta-se como sendo “uma escola com as “portas” abertas à família, disponíveis para a receber e realizar atendimentos individuais, reuniões e promover interações e atividades conjuntamente com a família.” (Projeto Educativo, 40:2011), pois consideram que esta parceria permite aos pais “acompanhar a vida da criança, presenciando os seus progressos, valorizando as suas conquistas e ajudando a ultrapassar as suas dificuldades” (Projeto Educativo, 40:2011).

Anexo 2: Caracterização da Sala dos 3/4 anos

As salas de Jardim de Infância são habitualmente os espaços onde as crianças despende grande parte do seu tempo, dado a este pressuposto é imperativo que este espaço seja acolhedor, seguro, funcional e bem organizado de modo a permitir à criança o seu desenvolvimento.

As crianças têm o direito de permanecerem num espaço “onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (Formosinho, 2011, p.12). Na instituição, estas preocupações são bastante visíveis, uma vez que apresentam um espaço harmonioso e com locais específicos e direcionados para cada função, um dos exemplos que podemos observar é o caso da exposição dos trabalhos das crianças, uma vez que estes têm placares próprios que não interferem com a congruência das várias áreas.

Segundo o autor Miguel Zabalza,

“A Educação Infantil (...) precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos). Também é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo” (1996, p.50),

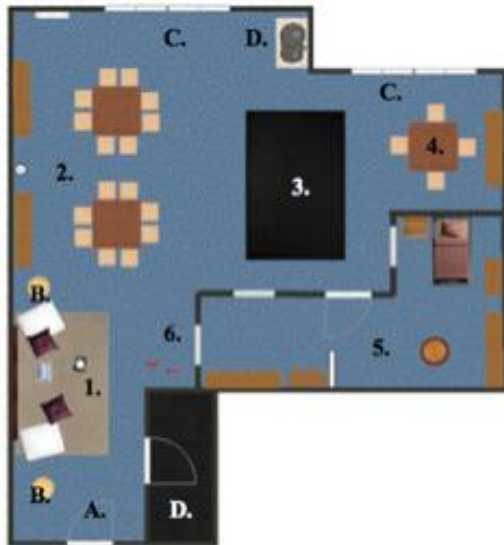
de acordo com esta citação, e observando a planta da sala das crianças de 3/4 anos, podemos inferir que esta sala comporta uma espaço centrar amplo para a realização das atividades em grande grupo, assim como espaços que proporcionem a organização mais personalizada para grupos mais pequenos. As suas divisões estão também bem identificadas com fotografias, nome das áreas e símbolos do SPC permitindo às crianças perceberem as funções a que cada área se destina. Na observação da planta, verificamos que esta sala é também bastante iluminada, de luz natural, e que as áreas que requerem maior concentração estão situadas em local estratégicos de modo a posicionarem-se em pontos mais isolados.

O espaço é considerado um terceiro educador, uma vez que permite a aprendizagem através da utilização dos vários instrumentos que são dispostos às crianças, o espaço assume assim um local de encontro que “conduz-nos à ideia de espaços(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (Formosinho, 2011, p.11). Esta sala de atividades permite às crianças a participação ativa, concedendo a possibilidade de escolherem a atividade que querem realizar. Posto isto, e respeitando as características de cada criança, a possibilidade de participarem nas escolhas promove a oportunidade da criança desenvolver a sua autonomia, responsabilidade e outras competências inerentes.

A acessibilidade dos materiais é também um ponto fulcral na organização dos espaço e materiais, pois só assim as crianças podem realizar as suas brincadeiras e tarefas livremente sem requerer a ajuda constante do adulto, porém, é de ressaltar que o material cortante não está ao alcance das crianças salvaguardado assim a segurança de todos. O mobiliário e equipamento da sala é também bastante resistente e de estatura baixa para permitir a observação atenta e global do grupo.

Por fim, é de aludir que para cada área deve ser acordado e estipulado com as crianças um limite máximo de participantes, de modo a assegurar a quantidade de materiais adequada para favorecer experiencias significativas.

Anexo 3: Planta da Sala dos 3/4 anos



Legenda:

1. Área da Biblioteca;
2. Área da Expressão Plástica;
3. Área de Acolhimento;
4. Área dos Jogos Lógico-Matemáticos;
5. Área da Casinha (Cozinha, Sala, Quarto);
6. Área da Garagem.

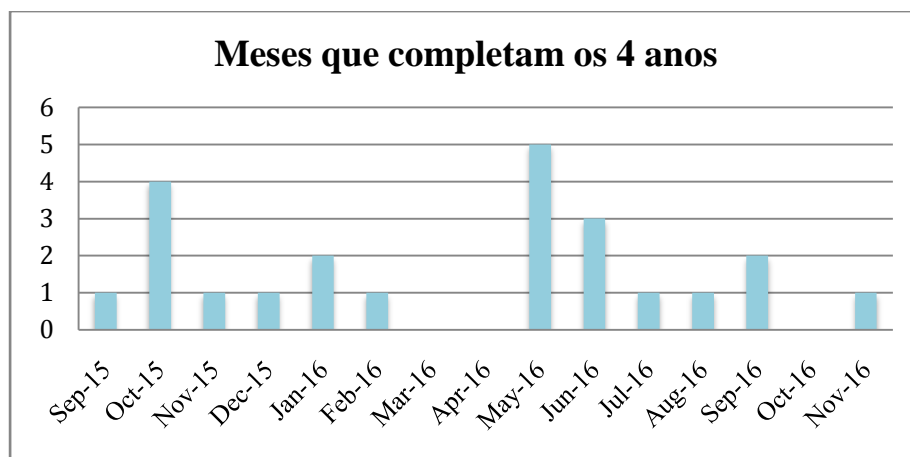
- A. Entrada;
- B. Pilares;
- C. Janelas com acesso ao exterior;
- D. Arrecadação.

Anexo 4: Caracterização do Grupo de Crianças

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, existem diferentes factores que influenciam o funcionamento do grupo, “tais como, as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menos número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.”, (35:1997) entre outros, pelo que passo agora a analisar. Focando o grupo dos 3/4anos do presente ano letivo 2015/2016, onde incide a minha intervenção, encontram-se 24 crianças o qual é composto maioritariamente pelo género masculino sendo que apenas 8 crianças são do sexo feminino, importante será também frisar que existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais, no qual requer maior atenção da equipa pedagógica. No quadro que se segue é possível averiguar as idades e género das crianças que compõem a sala.

Idade Género	3 anos	4 anos
Meninas	5	3
Meninos	13	3

Neste grupo de crianças encontramos assimetrias de idades que podem diferenciar até ao ano de idade, através da visualização do gráfico pode-se averiguar o exemplo do mês de setembro onde existe duas criança a completar os 3 anos e uma os 4 anos. Outra leitura que podemos tirar deste gráfico é a existência de 9 crianças que já completarem os 4 anos de idade até ao início do mês de janeiro. Por fim, é possível averiguar quais os meses em que se celebram mais aniversários, como é o caso do mês de maio, outubro, junho e setembro.



Tendo em conta as idades das crianças é possível entender que este grupo se encontra no período Pré-operatório, de acordo com os estádios de desenvolvimento apresentados por Piaget.

No que concerne ao **desenvolvimento cognitivo**, as crianças de 3/4 anos são caracterizadas “por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico”, (Papalia 269:2001) este pensamento refere a capacidade da criança usar representações mentais associando-as a um significado. Esta característica é possível ser observada sobretudo na área da casinha, na qual as crianças desempenham papéis e ações correspondentes às suas vivências.

A centração é outra das características deste estágio na qual a criança atende apenas a um aspeto e negligencia os outros, nestas situações as crianças efetuam “conclusões ilógicas porque não se conseguem descentrar – pensar ao mesmo tempo acerca dos vários aspetos de uma situação” (Papalia, 314:2001). Um exemplo desta centração pode ser apresentado pelo egocentrismo, na qual a criança centra-se apenas no seu ponto de vista e não compreende o dos outros. Estes fenómenos são ocorrentes no grupo, uma vez que existem frequentes disputas de brinquedos e objetos que originam vários conflitos na socialização e no cumprimento das normas, que são algumas dificuldades ainda patentes no grupo. Contudo é de ressaltar que apesar de ainda se observar uma grande maioria de crianças a brincar de forma autónoma, também existem relações de um para um, e já no caso das crianças mais velhas observam-se interação entre pequenos grupos de crianças.

No desenvolvimento da memória podemos denotar que as crianças conseguem recordar vários acontecimentos, especialmente se forem intervenientes nos mesmos. Este grupo, bastante agitado e com pouca capacidade de atenção, necessita que se recorra sempre a um ponto de interesse comum à maioria, assim como ao suporte visual e a estímulos como a expressividade e à entoação da voz para que possam captar a sua atenção.

Nesta faixa etária a “lógica pré-operatória está também limitada pela irreversibilidade: incapacidade em compreender que uma operação ou uma ação pode fazer-se em dois ou mais sentidos” (Papalia 315:2001). As crianças sentem assim uma enorme dificuldade em perceber que uma ação pode ser recuperada, ou seja, uma ação uma vez executada não pode voltar atrás.

Respetivamente ao **desenvolvimento da linguagem**, nestas idades, existe um aumento do vocabulário que ajuda as crianças a expressarem a sua visão do mundo, a gramática e a sintaxe começam assim a ficar mais sofisticadas. Contudo, ainda é possível observar que “as crianças frequentemente cometem erros porque ainda não aprenderam as exceções às regras. Dizer “fazi” em vez de “fiz” é um sinal normal de progresso linguístico. Quando as crianças descobrem uma regra, tendem a generalizar, usando-a mesmo quando as palavras não seguem a regra.” (Papalia, 322:2001).

Segundo a Papalia, “à medida que as crianças adquirem o domínio das palavras, das orações e da gramática, tornam-se mais competentes na comunicação” (323:2001), em consonância com esta afirmação podemos determinar que o educador tem uma função relevante na medida é que deve utilizar um vocabulário enriquecido e diversificado para promover a literacia do seu grupo de crianças.

No grupo ainda é notório a dificuldade de algumas crianças na pronúncia de determinadas palavras assim como na omissão de fonemas, ou até mesmo em alguns casos um vocabulário empobrecido e por vezes imperceptível. De acordo com alguns estudos realizados “as crianças com atraso nas competências linguísticas necessitam de ouvir uma palavra mais frequentemente do que as outras crianças, antes de a incorporar no seu vocabulário” (Papalia, 325:2001), nesta situação a interação com as crianças pode ser um mote para ajudar a alfabetização, pois compete ao educador estar atento e pronunciar de forma sistemática determinadas palavras para

que a criança consiga pronuncia-las e interioriza-las. Porém é de ter em consideração que determinados atrasos na linguagem também podem revelar algumas “consequências cognitivas, sociais e emocionais de grande alcance.” (Papalia 325:2001) que podem reverter mais tarde em dificuldades na leitura.

Ao nível do desenvolvimento **psicomotor**, as crianças entre os 3 e os 6 anos progredem bastante nas suas competências motoras, tanto nas competências “motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar.” (Papalia, 286:2001). Este tipo de acontecimento é facilmente percebido quando observamos a recepção duma mesma atividade entre as crianças de 3 ou de 4 anos, onde por vezes uma diferença de poucos meses reverte numa grande influência dos resultados.

Nesta faixa etária as crianças têm muita necessidade de expelir as suas energias, além de que estão agora “mais desenvolvidas do que anteriormente, permitindo (...) fazer mais aquilo que pretende. Os seus ossos e músculos estão mais fortes, a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr, saltar e trepar mais longe, mais rápido e melhor” (Papalia, 287:2001). O exercício desempenha assim uma importante componente no desenvolvimento das crianças a nível da motricidade grossa. Na motricidade fina, as competências como “apertar os cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos.” (Papalia, 287:2001), o que confere simultaneamente uma maior autonomia e responsabilidade à criança.

Os padrões de sono também passam por algumas mudanças nesta faixa etária, porém é expectável que nesta idade a criança durma toda a noite e que realize uma sesta durante o dia. De acordo com a Papalia “é normal que as crianças do período pré-escolar desenvolvam rituais de adormecimento que adiam o sono e que se apoiem em objetos transicionais.” (306:2001), na sala dos 3/4 anos ainda existem muitas crianças que necessitam de recorrer a estes objetos transicionais como é o exemplo de peluches, fraldas e chupetas.

Finalmente, e referenciando o **desenvolvimento psicossocial**, é importante aludir as emoções dirigidas para o *self*. Através do autoconhecimento a criança conseguirá socializar entre os pares com uma maior facilidade, uma vez que ajuda “a

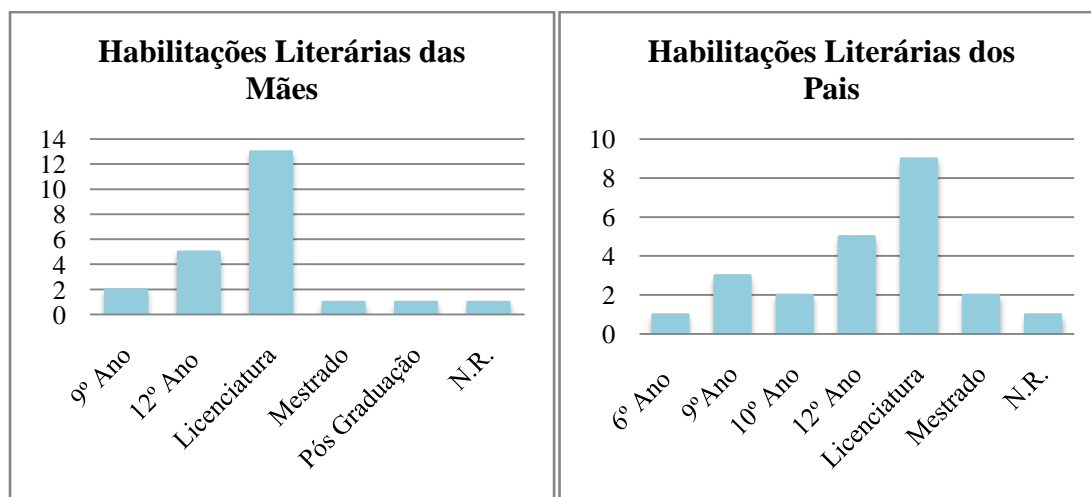
controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros.” (Papalia, 353:2001). Neste grupo de crianças ainda subsistem alguma resiliência no que diz respeito aos sentimentos do outro, pelo que será necessário um trabalho mais dinâmico neste ponto.

Outro tópico importante é concernente à autoestima, pois quando uma criança têm uma autoestima elevada fica “motivada (...) porém, se a autoestima for contingente ao sucesso, a criança pode ver o fracasso como um indicador do seu valor pessoal e pode sentir-se incapaz de fazer melhor” (Papalia, 357:2001). Pelas observações já realizadas podemos constatar um grau de inseguranças em algumas crianças, nomeadamente pela recusa da experimentação de propostas novas e pela sucessiva respostas de “não consigo!”.

Anexo 5: Caracterização das Famílias

Uma vez que as crianças estão envolvidas num núcleo familiar que as influencia, e de acordo com as Orientações Curriculares, o educador para compreender melhor as características do grupo de modo a poder adequar o processo educativo às suas necessidades, deve conhecer bem as capacidades, os interesses e as dificuldades do grupo, assim como reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que a criança vive (25:1997). Assim a análise e síntese da informação recolhida através das fichas de anamnese têm como objetivo conhecer melhor o ambiente em que a criança vive fora do contexto de educação.

Aludindo às habilitações académicas, podemos observar que uma grande maioria dos pais tem concluído o ensino superior, apresentando um enfoque para a licenciatura, tanto no gráfico das mães como nos pais. Observando os dados, podemos também constatar que no caso das mães apenas duas não completaram o secundário, ficando com o 9º ano, enquanto que nos pais temos apresentados 6 casos, nos quais oscila entre o 6º e o 10º ano.



No que concerne às suas profissões, que podemos verificar e analisar nas tabelas que se seguem, encontram-se essencialmente a exercer profissões no sector terciário. É de salientar que de acordo com as fichas de anamnese nenhum pai se encontra desempregado e que estas crianças se encontram num núcleo socioeconómico médio-alto.

Profissão das Mães					
Professora	2	Designer de Interiores	1	Técnica de Marketing	1
Diretora Administrativa	1	Enfermeira	2	Esteticista	1
Técnica de Cardiopneumologia	1	Consultora	1	Empregada de Escritório	1
Empregada de Limpeza	1	Assistente Administrativa	1	Comerciante	1
Veterinária	1	Técnica Oficial de Contas	1	Psicóloga	1
Secretária Administrativa	1	Coordenadora CNO	1	Diretora Comercial	1
Delegada Médica	1	Técnica Recursos Humanos	1	Farmacêutica	1

Profissão dos Pais					
Gestor Financeiro	1	Enfermeiro	1	Veterinário	1
Gerente	1	Topógrafo	1	Motorista	1
Eletrotécnico	1	Consultor Informático	1	Polícia Municipal	1
Engenheiro	1	Gerente	2	Barbeiro	1
Gerente Comercial	1	Responsável de Armazém	1	Geólogo	1
Empresário	1	Comerciante	1	Engenheiro Civil	1
Vendedor		Gestor de Empresas	1	Professor	2

Relativamente à constituição do núcleo familiar, este é bastante homogéneo. De acordo com a tabela apresentada podemos contemplar que existe o mesmo número de crianças que são filhos únicos, das crianças que têm apenas um irmão, ressaltando-se apenas dois casos com dois irmãos.

Nº de Irmãos	0	1	2
Nº de Crianças	11	11	2

Anexo 6: Caracterização da Criança com Perturbação do Especto do Autismo

A criança que passarei a caracterizar neste relatório narrativo é um menino de quatro anos (janeiro de 2016), diagnosticado com Perturbação do Especto do Autismo. Esta caracterização é realizada com base das observações realizadas ao longo do ano letivo de 2015/2016, e têm como propósito descrever o comportamento e desenvolvimento da criança.

Área de Formação Social e Pessoal

Esta área é considerada um área transversal, contudo é simultaneamente de uma importância primordial, uma vez que corresponde às atitudes e valores fundamentais para a vida em sociedade, esta é também a área de formação que a criança demonstra maiores dificuldades, quer no seu comportamento (self), como na interação social. Relativamente a autonomia e independência a criança demonstra algumas grande dificuldades, requerendo assim sempre a intervenção do adulto, alguns exemplo referentes a esta afirmação são relacionados com a alimentação, momentos de higiene e atividades orientadas, pelo que, apesar de conseguir realizar de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida quotidiana, ainda necessita de orientação constante. Na relação com os pares, a criança evita a interação com o grande grupo, uma vez que procura refúgio fora do mesmo, tendendo a isolar-se preferencialmente nos livros onde consegue permanecer concentrado e focado, não obstante a esta procura de isolamento das outras crianças, o R tende a ter uma fixação por alguns colegas, sendo capaz de os abordar para apertar e abraçar de forma intensa. O contacto visual é outra das grande dificuldades apresentadas na criança, uma vez que sempre que é abordado tende a desviar o olhar para o lado, evitando que se estabeleça qualquer tipo de contacto direto, a audição é também um dos sentidos mais sensíveis do R, pois sempre que há uma maior agitação e barulho na sala a criança fica agitada e começa a chorar, gritar e andar de uma lado para o outro de modo desenfreado. Para efeitos de autorregulação esta criança já desenvolveu algumas estereotipias que o ajudam a sentir mais seguro, estas são nomeadamente algumas estratégias como desenhar numero aleatórios no ar, mexer no órgão genital, caminhar aleatoriamente pela sala a gritar, abrir e fechar o puxador da

porte e fecho da janela, enrolar o cabelo e morder a sua própria mão. Outra característica presente na criança é o facto de expressar as suas emoções como o feliz, através de risos e gargalhadas, e tristeza/irritabilidade pelos choros e gritos, no entanto não consegue reconhecer essas mesmas características nos outros. Por fim é ainda de evidenciar que esta criança apresenta um grande interesse pelos números e algumas letras, sendo assim capaz de participar em atividades quando se recorre a estas motivações.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica

Referentemente ao domínio da expressão plástica, este é um meio que possibilita a diversidade de instrumentos, técnicas e formas de expressão, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento sensorial. Relativamente à pintura a criança já se encontra mais predisposta a este tipo de atividades sendo que veste a bata, segura nos pinceis e corresponde-os à devida cor. Apesar do contacto direto da tinta na pele despertar ainda alguma resistência, a criança consegue, por iniciativa própria, ir tocando progressivamente na tinta e tolerando-a nas mãos. Em termos de representação, as suas criações são maioritariamente referentes à sua fixação, ou seja, aos números e letras, contudo já é capaz de realizar uma representação da figura humana quando solicitada. Em relação à área da expressão plástica a criança já detém de alguma autonomia e iniciativa para pegar nas folhas e lápis, deste modo representa as suas motivações no concreto e subsequentemente deixa de as desenhar no ar. A modelagem é outra vertente da expressão plástica, nesta atividade a crianças consegue aceitar o manuseamento da massa de farinha e utiliza-a para realizar vários rolos, números e contagens. Na área da expressão plástica a criança já se vai apropriando progressivamente dos materiais e é de evidenciar que já está mais condescendente no que evidencia a novas experiências, contudo estas têm de ser antecipadas e graduais para que seja o próprio a tomar a iniciativa e se entregue.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora

A expressão física e motora proporciona ocasiões de motricidade global e fina de modo a permitir as crianças dominarem o seu corpo e terem consciência dos seus movimentos. Nesta área a criança revela ainda alguma dificuldade em se orientar espacialmente, pelo que fica desorientado quando é mudado de espaço,

principalmente para espaços que não está tão ambientada. Referenciando a motricidade global, a criança sente segurança nas atividades físicas, quando está mais focada detém de um bom equilíbrio e consegue facilmente subir umas escadas, correr, saltar, saltar de pés juntos, subir obstáculos, entre outros. É também de aludir que por vezes, e em momentos de maior desregulação, a criança sente necessidade de ser agarrada e sentir pressão para que se consiga acalmar. Elencando a motricidade fina, a criança já consegue realizar alguns movimentos precisos, sendo assim capaz de por vezes recorrer ao movimento de pinça para pegar em objetos pequenos, neste tópico a criança consegue realizar traços rigorosos para poder escrever e desenhar, no entanto é recorrente segurar nos lápis/canetas com a mão toda e fechada. Por fim é de aludir que a criança, quando se propõe a um objetivo, consegue ser bastante precisa, sendo capaz de utilizar o indicador e unha para realizar movimentos minuciosos para, por exemplo, retirar um autocolante da parede.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Dramática e Musical

No domínio da expressão dramática e musical a criança têm grandes dificuldades, uma vez que ainda não consegue executar um jogo simbólico ou dramático. Já na música, é capaz de ficar a olhar para os amigos a cantarem ou de correr de forma entusiasta enquanto ouve a música, porém não participa nem realiza qualquer tipo de acompanhamento vocal.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Relativamente à área de Expressão e Comunicação é de referenciar que se insere a linguagem verbal e não verbal, assim como a qualquer iniciação à escrita. No que concerne ao domínio da expressão verbal a criança não detém deste meio como sendo o principal para executar a interação e comunicação com os outros. Na verbalização de palavras e pequenas frases a criança realiza essencialmente a repetição do que o adulto utiliza para o aborda. A maioria da sua expressão verbal é executada através de gritos, choros ou risos, para exprimir as suas emoções e sentimentos. Na expressão não verbal a criança consegue interagir e recorrer à linguagem corporal para se expressar, sendo assim capaz de apontar ou puxar o adulto para o seu interesse. Abordado o tópico da abordagem à escrita, e sendo um dos

pontos de interesse da criança, as letras e números, é visível a sua evolução nesta área, assim sendo, a criança já reconhece as letras, quer a forma escrita como o respetivo nome, e consegue escrever um vasto leque de palavras através da soletração. Outro tópico importante a destacar é o facto da criança já ser capaz de ler com relativa consciência fonológica algumas palavras, como por exemplo os meses do ano. Por fim, é de evidenciar que a criança detém de uma boa compreensão das frases e instruções que lhe são direcionadas, contudo estas necessitam de ser proferidas de forma curta e direta.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática

Pelas vivências do dia a dia as crianças vão adquirindo noções matemáticas e construindo diversos conceitos que permitirão estruturar o pensamento, é também através do lúdico e da resolução de vários problemas que é possível formar novas aprendizagens. Nesta área do desenvolvimento a criança já é capaz de entender algumas sequências, particularmente as que são inferentes ao seu quotidiano como é exemplo as rotinas. A execução de jogos e puzzles simples é também realizada com relativa facilidade, contudo o tempo de permanência é ainda débil e uma dificuldade patente. No que concerne ao número, a criança já detém de uma grande consciência e conhecimento dos mesmos, esta é capaz de realizar contagens sequenciais e até mesmo de prosseguir uma contagem já iniciada, por exemplo continuar uma contagem a partir do 53. Além da contagem a criança já identifica e distingue números parecidos entre si, ou seja, compreende que o 123 é diferente do 132, a leitura dos números vai também até ao máximo de quatro algarismos.

Área do Conhecimento do Mundo


Referentemente à área do conhecimento do mundo, a criança caracteriza-se por ser uma criança extremamente curiosa que procura aumentar o conhecimento das suas motivações. O interesse pelos livros é também notório, uma vez que já compreendeu que através dos mesmos consegue alcançar informação e encontrar as suas fixações, por fim, é ainda de realçar que as letras e leitura tem vindo a ganhar um maior destaque desde o início do ano.

Anexo 7: Relatório Médico



CENTRO HOSPITALAR SAO JOAO,EPE
H. SAO JOAO
ALAMEDA PROF. HERNANI MONTERO
4200 PORTO
Tel. : 225512100 Email

Documento
de Trabalho

Nº Processo		
		* 1 5 9 7 1 4 9 2 8 *
Masculino	Data Nasc: 2012-01-26	
R OCEANO ATLANTICO 217		
4440 VALONGO	Tel. :	

Data de Criação : 21/04/2016	Local : C.H.S.J. H.S.JOAO-CEXT	
Data de Bloqueio :	Criado por :	Versão : 0

Relatórios Meios Complementares

Relatório

Tendo em conta o pedido e as queixas relatadas, a avaliação estandarizada do constou da aplicação da Escala de Desenvolvimento Mental Ruth Griffiths e da Entrevista de Diagnóstico para Autismo (ADI-R). Na avaliação estandarizada obteve um Quociente de Desenvolvimento de 76, com um perfil de resultados homogêneo.

Os resultados mais baixos foram obtidos nas escalas Locomotora (69) e Pessoal-Social (69), apresentando maiores dificuldades na coordenação e controlo de movimentos assim como, no grau de autonomia e capacidade de interação. O resultado mais elevado foi obtido na escala Olho-Mão (90), apresentando de acordo com o seu perfil, adequadas competências na motricidade fina e controlo visual.

Na Entrevista para o Diagnóstico de Autismo, o cotou acima do ponto de corte em todas as dimensões, apresentando alterações qualitativas na interação social recíproca (limitações na partilha de alegria e prazer e na reciprocidade socio-emocional) e na comunicação (poucas ou nenhuma tentativas no apontar para expressar interesse, falha no gesto convencional de assentir com a cabeça, imitação espontânea limitada e pouco jogo faz de conta). Apresentou também padrões de interesses circunscritos, adesão a rituais não funcionais, maneirismos motores, um padrão de interesses restritos, e interesses sensoriais invulgares.

Conclusão:

O perfil de resultados obtido na Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths e na Entrevista de Diagnóstico de Autismo sugere perturbação do espetro do autismo.

PORTO, 14 de Março de 2017


O(A) Responsável

Anexo 8: Planificação – Jogo com a Figura Geométrica “O Circulo”



Atividade Jogo com a figura geométrica “O Circulo”	
Área/Domínio: - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática - Área de Formação Social e Pessoal	Data: 26 de novembro de 2015
Atividade/Estratégia: <p>A atividade planeada para este jogo era de realizar uma seriação e ordenação com as peças, no entanto, a estratégia que se adotou para o R foi de estimular a interação sensorial, através da manipulação de objetos com texturas diferentes, e o dar a pedido. Neste jogo deixou-se que a criança brincasse livremente e explorar o material dos círculos para que posteriormente se pedisse que desse determinadas peças ao adulto. Esta atividade é de uma grande exigência, pois além de necessitar de conhecer os conceitos de círculos, tamanho e cores, requer também um elevado nível de comunicação, no decorrer do jogo a criança conseguiu cumprir corretamente algumas das tarefas dando para a mão as peças mencionadas.</p>	
Intenções Pedagógicas: <p>Estimular a interação sensorial; Proporcionar momentos de interação entre adulto-criança; Desenvolver a compreensão e comunicação não verbal; Consciencializar para diferentes conceitos matemáticos.</p>	
Materiais: Vários círculos de tamanhos e cores diferentes em esponja EVA.	
Fotografia:	



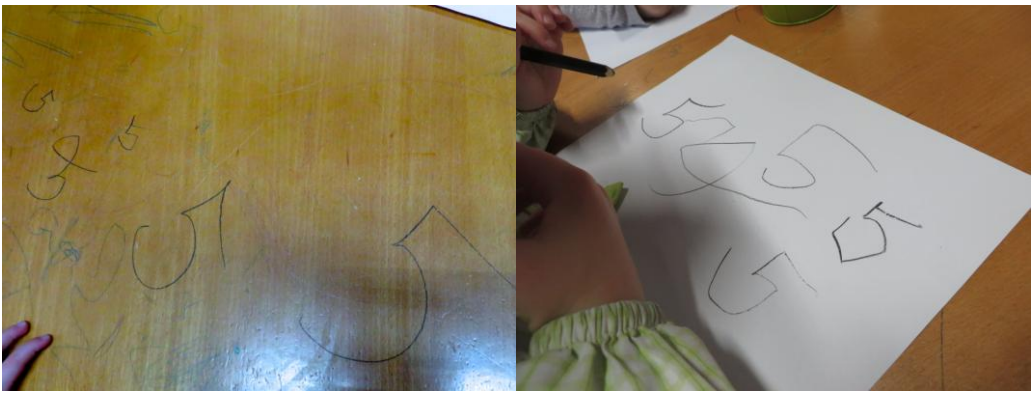
Anexo 9: Planificação – Sessão de Movimento

Atividade Sessão de Movimento	
Área/Domínio: - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora	Data: 12 de fevereiro de 2016
Atividade/Estratégia: <p>Durante a sessão de movimento foi realizado um percurso com cada criança individualmente, pelo que era necessário que o restante grupo ficasse sentado a aguardar a vez, durante a espera o R não estava a conseguir permanecer sentado querendo andar livremente pelo espaço, dado a este pressuposto elegeu-se uma criança tutora para o ajudar nesta tarefa. A criança selecionada era uma criança pela qual o R tem uma fixação, deste modo seria mais fácil para ele cumprir a ordem que o seu tutor proponha, ou seja, de permanecer sentado a sua beira enquanto que o adulto dava seguimento à sessão.</p>	
Intenções Pedagógicas: <p>Promover a interação com os pares; Desenvolver os compassos de espera.</p>	
Fotografia: 	


Anexo 10: Planificação – Hora das Refeições

Atividade Hora das Refeições	
Área/Domínio: - Área de Formação Social e Pessoal	Data: 17 de fevereiro de 2016
Atividade/Estratégia: Os tempos de permanência e as horas de refeição são ainda grandes dificuldades nesta criança, deste modo, e recorrendo ao suporte visual dos símbolos do SPC tem-se trabalhado estas competências da criança. Através dos símbolos é possível organizar as ações e transmitir as instruções de uma forma clara e concreta à criança, seguindo este exemplo, através da visualização da mesa e dos talheres a criança entende que têm de ficar sentada e comer a sua refeição.	
Intenções Pedagógicas: Promover a autonomia; Promover a capacidade de concentração; Fomentar os tempos de permanência.	
Materiais: Símbolos do SPC	
Fotografia: <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"></div>	

Anexo 11: Planificação –Escrever em Papel

Atividade Escrever em Papel	
Área/Domínio: - Área de Formação Social e Pessoal	Data: 03 de março de 2016
Atividade/Estratégia: Uma das formas de autorregulação da criança é de desenhar números no ar ou nas mesas, pelo que optou-se por transformar esta atividade abstrata e até mesmo errada, como é o caso de escrever no mobiliário, em algo permanente e concreto, assim sendo, sempre que a criança utilizava este modo de autorregulação passou-se a dar uma folha para que o fizesse no papel.	
Intenções Pedagógicas: Encontrar novas formas de autorregulação mais aceites.	
Materiais: Folhas de papel; Lápis de cor ou carvão.	
Fotografia:  The 'Fotografia' section contains two side-by-side photographs. The left photograph shows a child's hand drawing a large number '5' on a light-colored wooden table surface. The right photograph shows a child's hand holding a black marker, drawing several numbers (including '5' and '2') on a white sheet of paper placed on a wooden table.	

Anexo 12: Planificação – Realização de um Registo

Atividade Realização de Registos	
Área/Domínio: - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Data: 21 de abril de 2016
Atividade/Estratégia: <p>Para o registo de uma atividade era pretendido que as crianças realizassem a copia de algumas palavras escritas. O R. foi uma das crianças solicitadas pretendendo assim que ele observasse as letras e as copiasse onde era indicado, porém este não necessitou de nenhum suporte visual para concretizar a atividade, pois demonstrou ter conhecimento de todas as letras e respetivo nome, assim sendo, a criança conseguiu escrever várias palavras e nomes apenas através da soletração por parte do adulto.</p>	
Intenções Pedagógicas: <p>Proporcionar momentos de abordagem à escrita; Desenvolver atividades de consciência fonológica; Desenvolver atividades de motricidade fina; Promover a concentração.</p>	
Materiais: <p>Folhas de papel; Lápis de cor ou carvão.</p>	
Fotografia: 	

Anexo 13: Planificação – Pintura de uma Construção em 3D

Atividade Pintura de uma construção em 3D	
Área/Domínio: Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica	Data: 20 de maio de 2016
Atividade/Estratégia: <p>Esta atividade pretendia que a criança realizasse uma pintura de uma construção em 3D. Para isso antecipou-se a criança dizendo o que ia acontecer enquanto que se colocava a bata, posteriormente deu-se as instruções e deixou-se que a criança fosse pintando livremente com o pincel. Para esta atividade selecionou-se também uma criança monitora que ia demonstrando e explicando o que estava a fazer para que o seu amigo fizesse de igual modo. Ao longo da atividade a criança com PEA foi, espontaneamente, colocando a sua mão na ponta do pincel e molhando-a com tinta, no entanto esta ação não pareceu incomodá-la. Dado a este facto decidiu-se substituir o pincel pela esponja, que por si só é um matéria que permite sujar muito mais as mãos, e deixou-se que a criança pintasse a construção. É de evidenciar que nesta atividade a criança foi capaz de se familiarizar com os materiais e de os explorar livremente de forma espontânea e sem imposição do adulto.</p>	
Intenções Pedagógicas: <p>Desenvolver a capacidade de concentração; Promover a capacidade de manipulação de objetos; Estimular o sentido do tato.</p>	
Materiais: <p>Pinceis; Esponjas; Tintas; Construção em cartão.</p>	

Fotografia:



Anexo 14: Hora do Parque

Registo de Incidente Critico

Data:20.11.2015

Incidente:

A rotina do parque é o momento em que as crianças podem correr, gritar e brincar livremente. Neste momento o R tem mostrado a sua preferência essencialmente pelo escorrega, o qual utiliza de vários modos, como para descer sentado, de cabeça, para realizar saltos, etc. Nesta rotina a criança usufrui igualmente da oportunidade para correr aleatoriamente pelo espaço e gritar.

Comentário:

Nesta observação é possível verificar que a criança detém de um bom controlo do seu corpo, consegue correr e mudar de direção com alguma facilidade, assim como de realizar saltos, e subir/descer objetos. Outra componente é o facto de já perceber que pode explorar este espaço para extrapolar o que é reprimido na sala.



Anexo 15: Jogo dos Círculos

Registo de Incidente Critico

Data:26.11.2015

Incidente:

Numa atividade com os círculos em esponja EVA o R. demonstrou algum interesse e à vontade em explorar este material, assim sendo, quando solicitado, a criança facilmente interagiu com este material.

Comentário:

Enquanto passava a mão na esponja EVA a criança percebia a sua textura e como esta ficava marcada quando utilizava a unha, esta ação revelou despertar grande satisfação e alegria pela criança uma vez que soltava gargalhadas e tinha uma expressão de contentamento. Neste registo podemos deter que a criança não só consegue tolerar texturas que sejam macias e suaves, como também o facto de observar as mudanças físicas no material despertam-lhe a curiosidade e inclusive gosto na atividade.



Anexo 16: Carimbagem de Quadrados

Registo de Incidente Critico

Data:02.12.2015

Incidente:

Na presente atividade vemos o R. a realizar uma carimbagem da figura geométrica do quadrado, neste trabalho a criança conseguiu trocar as cores e respetivos carimbos para realizar a sua mistura em papel. Ao longo de todo o processo a criança ia também repetindo a palavra “quadrado”.

Comentário:

O R. é uma criança que normalmente procura isolar-se do seu grupo, no entanto quando o adulto o solicita para realizar as atividades este consegue participar nas mesmas, apesar de grande maioria serem realizadas em pequenos grupos. A criança consegue permanecer concentrada e realizar o seu trabalho, no entanto ainda requer que o adulto lhe indique as instruções que deve cumprir, como por exemplo “agora pega noutro carimbo” ou “carimba o quadrado no papel”.



Anexo 17: Pintura no Cavalete

Registo de Incidente Critico

Data:04.12.2015

Incidente:

Ao ver os colegas a pintarem o R. aproximou-se do cavalete e fica a observar a ação dos mesmos. Após verificado este interesse prepare-se a criança e deixa-se que esta realize igualmente uma pintura. Nesta atividade a criança conseguiu pegar corretamente nos pinceis e corresponder cada um à respetiva cor.

Comentário:

Depois de denotado o interesse da criança pela pintura aproveitou-se esta oportunidade e a sua predisposição para realizar a atividade. A criança não só tomou a iniciativa de se aproximar dos colegas como também demonstrou curiosidade por uma área que normalmente não procura. Com este registo podemos observar também a precisão do movimento de pinça da criança ao apreender o pincel e a capacidade de corresponder cada um à sua respetiva cor, mostrando assim o conhecimento das regras de utilização do material. Por fim, ressalta-se ainda que durante esta atividade a criança sentiu a necessidade de se autorregular permanecendo a mão na sua genitália.



Anexo 18: Hora do Lanche

Registo de Incidente Critico

Data: 10.12.2015

Incidente:

Neste incidente podemos observar a criança a comer um boiam de fruta pela própria mão. Esta ação, aparentemente simples, é de extrema importância uma vez que é a primeira vez que observo a criança a realiza-la autonomamente, apesar de não ter concluído a fruta a criança concretizou a instrução dada pelo adulto.

Comentário:

A hora das refeições é um dos momentos mais críticos na rotina desta criança pelo que necessita que seja o adulto a apinhar os alimentos, ressalta-se ainda o facto de por vezes a criança estar mais receptiva e necessitar de maior insistência. O R. apresenta ainda relutância na introdução de alimentos novos, pelo que a sua alimentação está muito restrita aos seus gostos. Uma vez evidenciado as suas dificuldades no momento da rotina das refeições, é de celebrar a conquista de pelo menos conseguir comer autonomamente os alimentos por ele aceites.



Anexo 19: Leitura de Números

Registo de Incidente Critico

Data: 17.12.2015

Incidente:

A principal área de interesse do R. é claramente os números pelo que consegue identifica-lo até ao máximo de 4 algarismos. No presente registo temos a criança a fazer a leitura de vários números como por exemplo, 874, 1436 e 1709.

Comentário:

A criança têm como motivação os números pelo que os procura e interpreta, a sua principal ocupação é a ver livros e revistas onde consiga encontrar. Ao serem escritos números aleatórios no papel a criança consegue fazer a sua leitura até aos 4 algarismos, mostrando assim grande aptidão no domínio da matemática.



Anexo 20: Enrolar o Cabelo – Autorregulação

Registo de Incidente Critico

Data: 08.01.2016

Incidente:

Neste incidente podemos observar a criança a encaracolar o cabelo com o bebo de modo a ficar um pequeno nó, esta ação tem de demonstrado ser uma nova forma de autorregulação encontrada pela criança.

Comentário:

Esta semana a criança tem se mostrado mais ativa e inquieta, quer na sala como no parque. A sua excitação tem revertido em barrulhos altos, sílabas soltas e fortes risos. Além das expressões têm também revelado outro comportamento invulgar, nomeadamente pelo enrolar o cabelo como novo modo de autorregulação.



Anexo 21: Descalçar as Sapatilhas

Registo de Incidente Critico

Data: 19.02.2016

Incidente:

Antes de se deitar para a rotina do sono, o R. já conseguiu descalçar-se sozinho, apesar de sentir mais facilidade no pé direito do que no esquerdo, a criança foi capaz de persistir até conseguir tirar as duas sapatilhas.

Comentário:

A autonomia é uma das competências que necessita de ser mais trabalhadas na criança, neste incidente podemos ver que o R. progressivamente vai adquirindo mais independência nas suas ações quotidianas, apesar de necessitar de muito reforço positivo e incentivo por parte do adulto.



Anexo 22: “Leitura” na Biblioteca

Registro de Incidente Crítico

Data: 25.02.2016

Incidente:

Nesta imagem podemos observar R. a ver um livro, contudo esta ação têm sido cada vez mais recorrente e exaustiva na criança, pelo que se têm refugiado bastante na área da biblioteca, esta ação têm sido acompanhada pelo novo e gradual interesse revelado pela criança, nomeadamente as letras.

Comentário:

Progressivamente têm se vindo a observar que o R. demonstra um crescente interesse pelas letras, além de persistir em procurar os números nos livros têm também descoberto os caracteres. Este gosto têm sido revelado nos seus trabalhos e em ações como ficar a olhar para palavras escritas.



Anexo 23: Massa de Farinha

Registo de Incidente Critico

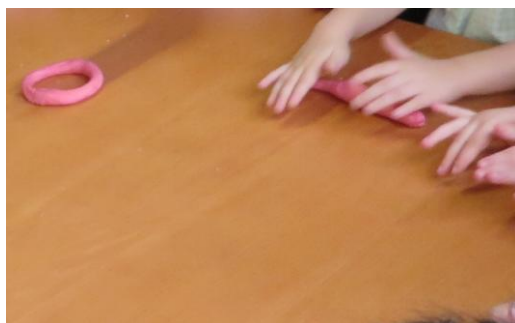
Data: 10.03.2016

Incidente:

No presente incidente vemos a realização de uma atividade com massa de farinha, o R. além de demonstrar à vontade com o material encontra-se também inserido num pequeno grupo de trabalho. Outra das observações é o facto da criança estar a moldar a massa em cilindro para posteriormente criar círculos.

Comentário:

No início do ano o R. ainda sentia repulsa para manusear a massa de farinha, contudo já é capaz de explorar o material com relativo à vontade, outra das constatações é o facto de estar a trabalhar juntamente com outras crianças, pois consegue manter-se próximo e ter momentos de relativa interação com os pares. Por fim, destaca-se o facto de estar a realizar construções referentes às suas fixações (números/letras), ou seja, aceita realizar a atividade pelo facto de se sentir motivado.



Anexo 24: Pintura da Figura Humana

Registo de Incidente Critico

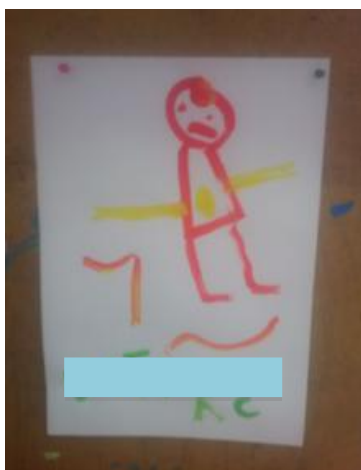
Data: 17.03.2016

Incidente:

Uma vez que se aproxima o dia do pai foi solicitado à criança que realizasse uma pintura do seu, uma vez terminada a representação, e com incentivo do adulto a criança conseguiu copiar quase na integra o nome do seu pai no fim do trabalho.

Comentário:

Com este registo é possível denotar que a criança já consegue realizar uma representação da figura humana, além do elencado é de constatar que o R. demonstra um crescente interesse pela escrita sendo assim capaz de realizar a copia de palavras.



Anexo 25: Interação com os Pares

Registo de Incidente Critico

Data: 13.04.2016

Incidente:

Na hora da rotina do sono o R., por não querer dormir, andava pela sala a correr e não conseguia permanecer quieta no seu catre, a certo ponto a criança foje e vai para o meio dos amigos onde fica a interagir com eles. Esta interação era baseada em troca de olhares, risos e pequenos empurrões.

Comentário:

Apesar de não poder sair do seu catre nem ir para o meio dos amigos esta ação é de extrema importância, pois demonstra interesse e abertura para interagir com os seus pares. A interação que se estabeleceu, como o contacto ocular e os risos por estar a fazer algo que é proibido demonstra compreensão das suas ações e a capacidade de comunicar de modo não verbal.



Anexo 26: Pintura de Objetos

Registo de Incidente Critico

Data: 14.04.2016

Incidente:

Nesta atividade vemos a criança a realizar a pintura num objeto tridimensional, para conseguir executar a tarefa o R. pega no rolo com uma mão e pinta com o pincel na outra. Nesta ação é frequente as crianças sujarem mais facilmente as mãos contudo o R. consegue realizar a sua tarefa até ao fim.

Comentário:

Neste incidente podemos denotar que a criança já se sente confortável e segura em realizar atividades com tinta, pela repetição e familiarização do processo a criança já entende que esta atividade consiste em pintar, sujar as mãos e seguidamente lava-las. Este tipo de consciencialização permite que a criança vá explorando cada vez mais esta área e esteja predisposta a realizar novas atividades mais complexas.



Anexo 27: Pintura com a Esponja

Registo de Incidente Critico

Data: 27.04.2016

Incidente:

Neste incidente podemos observar a criança a realizar uma pintura com a esponja, depois de ver os amigos a pintarem o R. demonstrou interesse atreves de ações como de se aproximar e colocar o dedo dentro do prato de tinta.

Comentário:

O R. sente cada vez mais interesse e vontade por participar em atividades que envolvam a tinta, ao ver os seus amigos a criança demonstra curiosidade e não oferece qualquer tipo de resistência quando o preparamos para intervir.



Anexo 28: Leitura dos Meses do Ano

Registo de Incidente Critico

Data: 29.04.2016

Incidente:

O R. estava parado em frente ao placar dos aniversários das criança do grupo, quando o adulto o interpela sobre o que estava a ver a criança aponta para os meses do ano e começa a ler cada um.

Comentário:

A criança tem vindo a mostrar uma grande interesse pelas letras e conhecimento do nome de cada caractere, neste incidente podemos deter que a criança já consegue fazer a soletração de sílabas para realizar a leitura de pequenas palavras.

Anexo 29: Fazer uma Receita

Registo de Incidente Critico

Data: 25.05.2016

Incidente:

Numa atividade onde era pretendido realizar a confecção de um bolo a criança participou do início ao fim, contudo não de forma tão direta, além de permanecer no seu lugar o R. ficou a observar as ações dos seus amigos e realizou uma pequena intervenção, mesmo que hesitante.

Comentário:

Nesta atividade a criança ainda sentiu alguma dificuldade em manusear e interagir com a massa do bolo, uma vez que esta apresenta uma textura mais viscosa e desconhecida, contudo o facto de permanecer no seu lugar e observar os amigos revela algum interesse e curiosidade pelas ações ocorridas.



Anexo 30: Pintura com as Mãos

Registo de Incidente Critico

Data: 27.05.2016

Incidente:

Na presente fotografia vemos a criança com total à vontade e predisposição a realizar a atividade. Para a execução desta pintura não foi utilizado nenhum material a não ser as próprias mãos, mesmo assim a criança aceitou participar na tarefa e desempenha-a com gosto e alegria.

Comentário:

Com a insistência nas atividades de pintura cada vez mais complexas foi possível alcançar este grau de à vontade por parte da criança que agora descobre gosto e prazer em realizar atividades deste calibre. O facto de iniciar o processo de pintura primeiramente com o pincel em suporte papel, depois em pequenos objetos, seguidamente pela troca dos pinceis pelas esponjas fez com que finalmente fosse possível chegar a este nível de exploração livre e direta com as mãos, pois a criança está ciente dos procedimentos e consecutivamente sente-se segura e predisposta.



Anexo 31: Guião da Entrevista Semiestruturada – Educador/Auxiliar

Experiência	<ol style="list-style-type: none"> 1. A sua formação inicial preparou-a para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas especiais? 2. Tem alguma formação contínua ou especializada em Educação Especial? Se sim, qual? 3. Já trabalhou com alguma criança com Perturbação do Espectro do Autismo? 4. Se sim, como descreve essa/s sua/s experiência/s ? 5. Estabelece alguma diferença entre <i>integração</i> e <i>inclusão</i> no jardim de infância?
Crenças/ Valores	<ol style="list-style-type: none"> 6. Acredita que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar? 7. Qual é a sua opinião em relação à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de educação pré-escolar? 8. Na intervenção direta em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, quais são os valores que considera importantes no perfil do educador? 9. Acredita que os pais têm um papel fundamental na intervenção de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?
Apoios	<ol style="list-style-type: none"> 10. Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? 11. Tem apoio, dos superiores da sua instituição, no apoio que presta às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?
Estratégias	<ol style="list-style-type: none"> 12. Ao nível da sua experiência, que tipo de estratégias já adotou para a inclusão da criança com PEA? 13. As estratégias aplicadas suscitaram alguns resultados? A que nível?
Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 14. Nota evolução nas crianças com Perturbação do espectro do Autismo, a partir do início da intervenção? 15. Qual(is) a(s) dificuldade(s) que considera na inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de infância?
Emoções	<ol style="list-style-type: none"> 16. Que sentimentos lhe despertam esta situação?

Anexo 32: Guião da Entrevista Semiestruturada – Terapeutas

Formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua formação que o/a habilita a trabalhar com crianças de NEE? 2. Tem alguma formação contínua no âmbito da Educação Especial? 3. À quantos anos está a exercer a sua profissão?
Crenças/ Valores	<ol style="list-style-type: none"> 4. Acredita que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar? 5. Qual é a sua opinião em relação à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de Educação Pré-Escolar? 6. Na intervenção direta em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, quais são os valores que considera mais importantes? 7. Acredita que os pais e educadores têm um papel fundamental na intervenção de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?
Apoios	<ol style="list-style-type: none"> 8. Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? 9. Que tipo de apoio/acompanhamento presta a uma educadora de EPE com crianças de NEE?
Intervenção	<ol style="list-style-type: none"> 10. Há quanto tempo acompanha esta criança com PEA? 11. Com que frequência realiza a sua intervenção com esta criança? 12. Relativamente à criança em questão, sente que está a ser devidamente acompanhada pela equipa multidisciplinar? 13. A título pessoal, sente alguma dificuldade na intervenção direta com esta criança?
Desenvolvimento	<ol style="list-style-type: none"> 14. Na sua opinião, qual é a área de desenvolvimento que considera que existe uma maior dificuldade nesta criança? 15. Atualmente, quais são os principais objetivos que pretende alcançar no desenvolvimento desta criança?
Estratégias	<ol style="list-style-type: none"> 16. Ao nível da sua experiência, quais as estratégias que já adotou para a inclusão de crianças com PEA? 17. As estratégias aplicadas suscitaram alguns resultados? A que nível?
Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 18. De um modo geral, nota evolução nas crianças com Perturbação

	<p>do espectro do Autismo, a partir do início da intervenção?</p> <p>19. Qual(is) a(s) dificuldade(s) que considera existir na inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de infância?</p>
Emoções	<p>20. Que sentimentos lhe despertam ao presenciar o caso desta criança?</p>

Anexo 33: Guião da Entrevista Semiestruturada à Vencer Autismo

Formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relativamente ao monitores, é requerida alguma formação que o/a habilite a trabalhar com crianças de NEE? 2. Para um monitor que se relaciona diretamente com crianças com PEA, que valores e competências considera que sejam imprescindíveis?
Observação/ Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 3. Para cada criança que procura esta associação é criado algum programa específico e individualizado às suas necessidades? 4. Que tipo de diagnóstico realizam antes de programar as sessões?
Intervenção	<ol style="list-style-type: none"> 5. As sessão, quanto tempo, em média, costumam durar e com que regularidade? 6. Quais as maiores dificuldades que costumam ser apresentadas em crianças com PEA?
Estratégias	<ol style="list-style-type: none"> 7. Que estratégias são aplicadas, de modo geral, com crianças com PEA? 8. Existe/m alguma/s estratégia/s que apliquem e surta/m um maior efeito nas crianças com PEA?
Apoio nas escolas	<ol style="list-style-type: none"> 9. Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? 10. Costumam trabalhar em parceria direta com educadores/professores das crianças? E com as famílias? 11. Se sim, que tipo de apoio/acompanhamento presta a uma educadora de EPE com crianças de NEE? 12. Sente que os educadores costumam procurar esta associação com o intuito de ajudar as suas crianças ou de procurar melhorar a formação pessoal?
Divulgação	<ol style="list-style-type: none"> 13. Sei que a associação vencer autismo tem calendarizado algumas formações. Que tipo de temáticas costumam ser abordadas nestas formações? 14. Por fim, recomenda-me alguma bibliografia referente às estratégias de inclusão das crianças com PEA?

Anexo 34: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 1 (Educadora)

Relativamente à tua formação inicial, sentes que te preparou para trabalhar com crianças de Necessidades Educativas Especiais?

Nos tivemos uma disciplina que era de Necessidades Educativas Especiais, mas para trabalhar exatamente com... coisas muito específicas tipo autismo ou trissomia 21..nao! Foi assim de uma forma geral, não houve nenhuma preparação para aquela área foi, abordamos alguns assuntos de uma forma breve, não foi nada muito profundo.

E ao longo da tua carreira, já realizas-te alguma formação contínua ou específica em Educação Especial?

Não, relacionada com Necessidades Educativas Especiais, mais formação... nao.

E Já trabalhaste com alguma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?

Só agora, só este ano.

Estabeleces alguma diferença entre integração e inclusão no jardim de infância?

Eu acho que uma complementa a outra, acaba por ser uma integração, barra, inclusão da criança no grupo, das..., do resto do grupo também com aquela criança. E acaba por se complementar a integração e inclusão cada por se complementar uma à outra. Porque é a adaptação de ambas as partes, da criança com as Necessidades Educativas Especiais ao grupo e do grupo à criança.

Acreditas que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar?

Sim... acho que sim. Tendo um acompanhamento especializado ou individualizado... eu acho que sim.

Então se for acompanhado de forma regular acreditas que é possível!

Sim!

Qual é a tua opinião em relação à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de Educação Pré-Escolar

É assim, eu acho que é uma ajuda para elas, o facto delas estarem integradas num grupo de crianças que não tenham nenhum tipo de.. ou pelo menos nenhum tipo de dificuldade, eu acho que é uma mais valia para elas, mas é a tal situação, devidamente acompanhadas por uma pessoa especializada, que as ajude no sentido de as integrar também com mais facilidade no grupo, nas atividades.

E na intervenção direta em crianças, como educadora, quais são os valores que considera importantes para acompanhar uma criança com PEA?

É assim, eu acho que o educador deve ter muito respeito, acho que o respeito é um valor importante. O respeito pela criança, respeito pelo grupo com que está a trabalhar e passar também essa mensagem de respeito ao grupo pela criança que de alguma possa ter características diferentes, mas se calhar o respeito é um dos valores que considero se calhar fundamentais, a passar para o grupo.

Acredita que os pais têm um papel fundamental na intervenção da criança com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim, Sim! Acho que têm um papel muito importante, sim. De complemento.

Passando pela aceitação?

Sim! Muito pela aceitação, sim.

Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Acho que nem sempre!

Neste caso específico, sentes que recebe o devido apoio pela?

Tem algum apoio. Neste caso específico não perdia nada se o apoio que tem fosse mais frequente. Em vez de ser só uma vez por semana, por exemplo, aqui na escola devia ser mais vezes e não só um dia por semana.

Ao nível da sua experiência, que tipo de estratégias já adotou para a inclusão da criança com PEA?

Ah.. é assim, fazendo com que ela participe nas atividades do dia a dia que o restante grupo também participa, tentando que ela faça, da forma que ela quiser, no tempo dela, mas tentando sempre incentiva-la a que ela participe nas atividades do grupo.

E fora essas atividades orientadas, nas restantes rotinas como almoço, parque ou momentos de higiene, há alguma estratégia específica que seja utilizada?

No caso do almoço, como é a parte mais delicada, neste caso específico, adotou-se uma estratégia diferente que foi vir almoçar um pouco mais cedo sem o grupo, porque às vezes há alguma dificuldade na iniciação à alimentação, quando começa a comer. E só por causa disso, justificou-se que ele viesse um bocadinho antes do restante grupo, mas depois quando o grupo chega e ele já têm comido a sopa ele fica e acompanha o resto do grupo depois na, no resto da alimentação, na hora da refeição. Também foram introduzidos símbolos que ajudam na rotina e expressão de sentimentos, e sim, isso também foi uma mais valia na, na.. depois no resultado esperado daquilo que nós queríamos do R.

De todas as estratégias aplicadas qual é que consideras que teve mais impacto?

A dos símbolos resultou muito bem. Ele aceitou muito bem essa dos símbolos.

E notas evolução da crianças com Perturbação do espectro do Autismo, a partir do início da intervenção?

É assim, nesta situação específica.. há alguma evolução na parte da socialização, ou seja, ele no início não interagia tanto com os pares e agora já interage mais, mas também foi praí um dois meses que levou, que não interagia, depois acabou por, com.. também com o acompanhamento, e depois de conhecer também o grupo, ele já aceita, foi a principal evolução, que não está tão... que já se sente. E mesmo na alimentação, mas é por fases. Eu acho que nesta questão do autismo é mesmo por fases. Eles têm uma fase que estão muito bem e de repente, sem conseguirmos perceber o quê que aconteceu, aquilo pode regredir tudo, e em relação à alimentação e mesmo ao relacionamento com os pares aquilo pode, de vezes enquanto volta tudo atrás, ele não quer nem procura contacto, nem deixa que eles tenham contacto, agora, não sei se.. eu, para mim por aquilo que eu tenho visto parece-me uma situação normal esta de haver comportamentos regressivos, pelo menos de quando em quando, e neste caso específico acontece esse tipo de comportamentos regressivos. E não conseguimos perceber porquê.

E quais as dificuldades que considera na inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de infância? Aquelas que destacarias.

É assim, neste caso específico, não tenho.. agora se calhar até já se nota mais, eles agora estão mais crescidos, já percebem que ele não cumpre todas as regras como eles, como o restante grupo cumpre e essa se calhar é uma dificuldade porque ele acaba por ser um bocadinho diferente, basicamente porque há regras que ele não cumpre e os outros todos cumprem não é.. e isso também faz parte da inclusão num grupo, participar nas atividades, fazer as mesmas coisas. Quando começa a haver uma diferença, não é, que por muito que se tente atenuar ela existe, e as crianças começam a perceber isso, e isso para mim é a principal dificuldade é.. o restante grupo perceber que há coisas que essa criança não faz, ou faz e muitas vezes eles não percebem porque que não faz! Percebem que é diferente, mas há alguma dificuldade em perceber porque é que eu tenho de fazer e o outro não têm. Para mim é a maior dificuldade na inclusão num grupo. Pelo menos com as características deste grupo e nesta faixa etária.

E nesta situação toda, que sentimentos te despertam ao presenciar o caso desta criança?

É assim, às vezes dá alguma impotência, no sentido em que falta um apoio mais individualizado, e muitas vezes uma pessoa sente-se impotente porque já não consegue arranjar mais estratégias para.. No meu caso, não é, muitas vezes sinto-me um bocado também perdida, do tipo: o quê que faço agora? E é basicamente isso, e acho que fazia falta, era importante haver um acompanhamento muito mais frequente, muito mais regular e individualizado, neste caso.

Quero então agradecer a tua disponibilidade e colaboração na realização desta entrevista. Muito obrigada!

Anexo 35: Transcrição Completa da Entrevista –Entrevistada 2 (Educadora)

A tua formação inicial preparou-te para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas especiais?

É assim, eu não posso dizer que não preparou porque eu tive cadeiras onde trabalhamos mesmo as necessidades educativas especiais, e trabalhamos cada uma delas, agora o que eu acho é que ficou tudo muito em situações como: o que é; como diagnosticar. Mas em termos de intervenção específica de pré-escolar confesso que houve poucas estratégias que nos foram dadas, talvez se calhar na altura nós com a pouca experiência, não é? ainda não tínhamos esta consciência do que é ter verdadeiramente uma criança com necessidades educativas especiais na sala, porque falou-se de algumas estratégias, mas a verdade é que foram poucas e no dia a dia nós notamos que são insuficientes para a nossa prática, e eu tive que ao longo do tempo ir procurando outras ajudas e outras estratégias porque as que tinha de formação inicial não eram suficientes, mas foi abordado na formação inicial.

Tens alguma formação contínua ou especializada em Educação Especial?

Em educação especial não, tenho noutras, em formação de formadores em supervisão pedagógica, mas é mais direcionado para adultos e não para crianças com NEE.

Já trabalhas-te com alguma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?

Já, já. Tenho tido todos os anos praticamente.

E como descreve essas tuas experiências?

É assim, é um desafio! É um desafio constante porque são crianças que têm os dois lados. Tem um lado muito desgastante, de muita exigência e muita presciência da nossa parte e não desistir deles, mas depois quando há conquistas nós ficamos satisfeitíssimas porque reconhecemos mesmo que o nosso investimento e a nossa persistência resultou, num produto final deu fruto, que é mesmo assim. Agora o que eu acho é que o facto de termos o mesmo numero de crianças, não haver uma redução no numero de crianças, de muitas vezes estas crianças estarem aqui demasiadas horas dá um desgaste muito grande às crianças e a nós que estamos com eles, porque é uma exigência continua e persistente.

Estabeleces alguma diferença entre *integração* e *inclusão* no jardim de infância?

Sim, sim! Vou tentar ver o que... integra-los e inclui-los, é assim, integra-los, é o que ele está! Integrado num grupo, faz parte do grupo e inclui-lo era se ele primeiro fosse aceite verdadeiramente por todos na sala, e se não houvesse o rotulo, e se lhe permitíssemos dar espaço para ele ser quem ele é! que não é o caso. Porque por exemplo, as crianças com especto de autismo têm tendência, são muito motoras, têm muita tendência a correr na sala, a baloiçar sobre ele próprios, a fazer muito barulho, e nós quer queiramos quer não, sabemos que são formas de autorregulação, que eles precisam disso, precisam de correr, por exemplo eu tinha uma criança que andava sempre a volta do coluna, tenho outra, nomeadamente este ano que ainda não está sinalizada mas tudo indica que é por aí o caminho, e que corre no sentido da sala e que está o tempo todo a correr de uma ponta à outra da sala. Eu sei que a criança precisa disto para se autorregular, que isto é a forma que ele têm de se desligar dos estímulos externos que tem, que são demais, e que ele assim se desliga e regula, o problema é que em contexto escolar isto é muito complicado, eu não posso ter uma criança a correr na sala permanentemente, isto destabiliza todo o grupo, ou seja, ele está integrado mas não está incluído porque eu tenho de estar permanentemente a proibi-lo de fazer aquilo que ele têm necessidade de fazer, que é saltar, é correr, que é gritar, porque são crianças que gritam muito, e eu não posso porque estou em contexto escolar, ou seja, inclui-lo era permitir deixa-lo correr quando ele quer correr, é deixa-lo gritar quando ele quer gritar, mas eu estou num contexto escolar onde não posso! Dai a dificuldade na inclusão, inclusive com este caso R., eu tive um problema muito complicado, que foi uma avó que chegou na hora do lanche, ele estava numa das crises dele, aos gritos, já não me recordo o que é que disputou porque são variadíssimas as situações onde ele desregulava, e ele estava aos gritos completamente e a avó entrou, eu nesse dia estava ausente, mas sei que a avó questionou numa reunião porque não admitia que uma criança como ele estivesse integrada no grupo do neto, porque acha que estas crianças prejudicam crianças como o neto dela que não têm questão nenhuma, e que não é justo porque nós não tínhamos capacidade para ajudar aquela criança e que não podia estar ali aos gritos, e que prejudicava o desenvolvimento e aprendizagem do neto e das outras crianças. Isto é muito complicado porque é assim, ele efetivamente tinha necessidade de gritar e

como é que nós gerimos isto? Ele está integrado, mas não está verdadeiramente incluído, não é? As pessoas não aceitam como ele é!

Acreditas que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar?

Eu acredito se, primeiro tinha de haver uma redução drástica no grupo de crianças, mais formação nos profissionais que estão connosco e depois outra das situações que eu noto cada vez mais é que estas crianças, muitas delas vêm sinalizadas com apoio da educadora de ensino especial mas são educadoras de ensino especial que vêm cá uma vez por semana 45 minutos e é muito pouco, podem ter a nível particular terapias, e são caríssimas, e são em contextos mais clínicos, têm benefícios, são espetaculares, mas não são em contexto escolar. Pontualmente vêm aqui e ajudam-nos com estratégias mas eu acho que era bem possível se houvesse uma pessoa que estivesse com eles, destinada aquela criança e a inclui-la verdadeiramente, porque eu noto que estas crianças, quando nós conseguimos ter tempo só para eles e dedicarmos-nos, nós conseguimos que eles venham até ao nosso mundo, mas é preciso uma persistência diária, um treino diário, estar todos os dias com ele e falar, e explicar-lhe, e não é possível com 25 crianças e só uma educadora e uma auxiliar. Depois muitas vezes estas crianças são pouco autónomas, com o controlo esfíncteriano não adquirido, muitas vezes não verbais, ou seja, com uma pessoa só para eles acredito que sim, que era possível uma inclusão. E com uma redução do número de crianças claro.

Qual é a tua opinião em relação à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de educação pré-escolar?

A minha opinião é que eles estão incluídos ao nível do papel, mas na prática não estão! Eu acho que não estão, porque eu dou por mim a querer fazer muito mais e a não ter capacidade e não conseguir, porque não tenho tempo, não tenho disponibilidade, tenho todo um grupo a exigir, porque depois tenho também as famílias das outras crianças a cobrar a aprendizagem e desenvolvimento, e não posso parar, por exemplo, eu estou a contar uma história e a criança interrompe naquele momento e até pode ser uma situação pertinente e precisar daquele momento, mas não posso parar, se calhar peço à auxiliar para sair com ele nesse momento, e ele fica sem a história, e depois o ideal seria retomar a história com ele e contar-lhe só para ele e

tentar chegar até ele, mas isso não é possível, nem sempre, as vezes conseguimos mas nem sempre, assim como a nível de integração sensorial, são crianças que muitas vezes têm dificuldades a pintar, a colar, e implica da nossa parte muito mais insistência e não desistir deles, por exemplo, eu lembro-me que o R. detestava sujar-se, ele de inicio tinha aversão, então ele não queria, ele não queria sequer por a mão na tinta enquanto que qualquer criança, em pouco tempo, explora e passa logo para a exploração da tinta ou da massa, esta criança demorou muito tempo e implicava da minha parte estar ao seu lado a dizer: “experimenta aqui”, e lembro-me que tinha sempre o pano ao lado e sempre que ele pintava limpava as mãos, até chegar ao ponto de gostar e depois de experimentar e explorar, depois já metia as mãos no cavalete e sujava-se todo, e depois na mesa na massa, e aí ele próprio desfrutava e tinha prazer naquilo, mas isso implicava todos os dias não desistir, e lembro-me numa fase inicial que a luta era por exemplo o vestir a bata da pintura, e tive de conversar com a mãe e disse, “olhe ele não quer vestir a bata da pintura, não há problema se ele se sujar?”, por acaso tive uma mãe cinco estrelas e disse “não há problema” e pronto, avançamos essa parte, o importante era que ele pintasse, ele não queria vestir a bata e não queria, mas a questão é que temos de dedicar muito tempo a estas crianças para ter conquistas.

Na intervenção direta em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, quais são os valores que considera importantes no perfil do educador?

Primeiro é o respeito, acho que temos de respeitar esta criança e é assim, são crianças que são muitos desafiantes e as vezes as pessoas vêem aquilo como mau comportamento e desafiante. Eles também são muito inteligentes e têm alturas que é mesmo mau comportamento, e nós temos de mediar, temos de por na balança e ver: “ok o que é mau comportamento, o que é que faz parte dele, o que é que ele não consegue verdadeiramente, o que não está a entender, o que o está a desregular?” isto é um desafio para nós, e temos de estar ali sempre a mediar isto. O dar-lhes tempo é outro valor, que eu acho que é importante e tenho isso em consideração, mas que nem sempre é possível, mais uma vez, é dar-lhes tempo, eles precisam de tempo. Por exemplo, para comer, esta criança ele chegou aqui, ele comia boião de fruta da mãe e a sopa da mãe, e não pegava na colher e não se sentava a mesa, e isto foi por partes, primeiro todos os dias era tentar senta-lo na cadeira, depois de sentar na cadeira era que ele deixasse que lhe dessem, depois era que ele pegasse na colher, mas isto é dia

após dia a dar-lhe tempo, nós temos de respeitar, dar-lhes tempo, se calhar gerir a sensibilidade deles, que é outro valor, porque há crianças que são muito sensíveis aos sons, outras é aos cheiros, etc., eles são muito sensíveis a as vezes nós damos demasiados estímulos e também podemos estar a exacerbar características deles, e num contexto pré-escolar é tudo muito estimulante, é muita coisa, muita cor, muito barulho, muita vida, muita música, e as vezes isto não é benéfico para estas crianças, porque eles absorvem tudo, tudo, tudo. Temos de estar atentos, há momentos que temos de sair com eles para momentos de situações mais calmas, mais serenas, para eles conseguirem focar, isso é respeito pela individualidade, pelo tempo deles, e em termos de valores é por aí.

Acreditas que os pais têm um papel fundamental na intervenção de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na escola?

Os pais na escola... sim! É assim, da minha experiencia, as crianças que tem este tipo de características, mesmo outras crianças com algumas especificidades, têm um progresso abismal a nível do desenvolvimento quando os pais aceitam, porque há aqui um processo sempre da negação, eu ao longo dos anos, e depois como estou com os três anos, muitas vezes as crianças vêm de casa dos avôs, e eles entram aqui sem esta consciência, cada vez mais os pais chegam aqui sem saber ainda o que é que a criança tem, rotulada como uma criança muito difícil, uma criança muito birrenta, e depois no dia a dia vamos a ver que é mais do que isso, e eu passo por este processo com os pais, primeiro de negação, não aceitação, depois de culpabilização, muitas vezes eu sou a má da fita, porque eu é que estou a complicar, eu é que não estou a respeitar, que é normal correr, é normal ele gritar porque são crianças e eu é que estou a exigir demasiado para uma criança porque ele é pequenino... quando os pais fazem este trabalho e depois aceitam, começam a intervir, e esta intervenção passa por procurar ajuda, terapia, psicologia, terapia ocupacional, eles próprios depois começam a observar que conseguem lidar com os filhos com determinadas estratégias específicas, depois os terapeutas dão-lhes exemplos práticos e concretos, e como há melhoria em contexto familiar, há também em contexto escolar e há um progresso das crianças, eu noto que quando os pais se envolvem há um progresso, eu costumo dizer “eu estou com estas crianças dois/três anos no máximo, os pais vão estar com eles a vida toda” e muitas vezes eu digo aqui aos pais, “é assim, eu para mim era muito mais fácil eu deixar passar, entre aspas, e dizer ok é um ano ou dois e não me vou chatear”, porque

as vezes tenho aqui verdadeiros dilemas e lutas, os pais choram, gritam e não aceitam, eu é que estou a ver ali coisas que não existem, e passam este processo todo e é muito doloroso ver um pai a sofrer, mas depois vem o pedido de desculpa, vêm pedir-me desculpa e obrigada por ter ajudado, por depois veem uma melhoria a todos os níveis da criança, por isso eu acho que é fundamental, porque quando eles se envolvem há progressos enormes na criança.

Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Não, é muito pouco! É muito pouco, da minha experiencia a nível publico os pais que têm apoio, é assim eles ou são sinalizados e vão para os centros multidisciplinares e ai supostamente tem as terapias, mas da minha experiencia, costumo dizer, elas teoricamente estão muito bem, estão muito bem organizadas, é um centro disciplinar com educadoras de ensino especial, da terapia da fala, da terapeuta ocupacional, tem pediatras a mando por trás, uma enfermeira, tem uma sala multissensorial, são chamadas ELI's. As ELI's o que é, são por exemplo, no caso da nossa criança, ele foi a uma consulta no centro de saúde, uma consulta normal e até nem foi com a medica de família dele, foi a uma consulta com uma situação casual de saúde, e no caso dele a situação é bastante flagrante, nas características dele, e a médica que o atendeu no centro de saúde apercebeu-se logo, e viu que ele não estava sinalizado no sistema, isto é assim, o sistema nacional de saúde agora por lei é obrigatório sinalizar logo estas crianças, que é mesmo para os pais não fugirem a responsabilidade de intervir, então as ELI's são centros de intervenção precoce, então a médica que o viu disse, parece-me que esta criança tem aqui algumas características, vamos observar esta criança, sinaliza, coloca no sistema e automaticamente ela tem de ser vista por um pediatra de desenvolvimento. Pode ir para o São João, pode ir aqui para o centro em Ermesinde, é vista por uma equipa multidisciplinar, tem o pediatra, a educadora de ensino especial, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional, fazem uma avaliação da criança e chegam a uma conclusão, nessa conclusão os pais estão presentes, nessa avaliação com a criança, e chega-se a uma conclusão, pode ser logo um diagnostico de espectro ou autismo, pode ser um défice de desenvolvimento, um atraso de linguagem, dependendo das características é logo traçado um plano, esse plano se for até aos três anos e não estiver em contexto escolar elas vão a casa, vão a casa das famílias, a educadora de ensino especial vai a casa e apoia as famílias. Se for em contexto

escolar elas vêm a escola, no caso deste menino ele fazia uma semana na escola e uma semana em casa, porque depois dependendo das características a criança pode precisar de ajuda em casa ou na escola, ou em gabinete, numa sala multissensorial. O que acontece, teoricamente é espetacular porque é gratuito, têm uma série de terapeutas a ajudar a família, a escola, fazem-se os PIIP's, plano individual de intervenção precoce, onde toda a gente que trabalha com a criança define os objetivos que temos para aquela criança, o que temos de trabalhar com aquela criança, e o que é prioritário, se é o controlo esfíncteriano, se é a alimentação, se é linguagem, e é traçado um plano, o educador vai fazer isto, o terapeuta vai fazer isto, e vamos todos trabalhar no mesmo sentido, com o objetivo de quando reunirmos da próxima vez avaliar se conseguimos, não conseguimos, o que falta trabalhar, o que não falta, ou seja teoricamente parece excepcional. Na minha prática, o que é que acontece, primeiro são sessões de 45 minutos com estas crianças, começar e não começar em tempo útil é muito pouco, são centos que param e fazem interrupções letivas como natal, páscoa, carnaval, estão sempre a fazer interrupções, fazem férias escolares de junho a outubro praí, depois no meio disto tudo a criança tem a sessão marcada para hoje as 16h00, mas elas têm tantas crianças, tanta afluência que se precisar de fazer um PIIP a outra criança noutra sitio, agendam para esta hora e esta criança tem de ficar sem terapia porque a terapeuta foi fazer o PIIP para outra criança. Ou seja, não é respeitado aquele horário que é para aquela criança, elas subcarregam porque têm de conciliar agendas, têm excesso de meninos, excesso de carga horária, andam com viaturas próprias de um lado para o outro, e por exemplo, aqui nesta freguesia ela é capaz de ter um das 10h30 às 11h30 e têm das 11h30 às 12h30 noutra freguesia, chegar e não chegar, ou seja, isto na pratica eu acho que eles não têm apoios, isto é gratuito mas em termos útil de trabalho chegamos à conclusão, e isto aconteceu com esta criança, ele andou cerca de um ano em terapia da fala e espremido o trabalho feito é zero, ele entretanto foi, aconselhei a mãe a procurar outro centro, particular e centros caríssimos, mas a verdade é que ali há um envolvimento continuo e duradouro, persistente e muito também de responsabilização das famílias, que é outra coisa que eu também noto, as ELI's trabalham muito à margem das famílias, as famílias estão presentes mas não estão tão envolvidas como em alguns centros privados. E o que acontece, vesse efetivamente melhorias, só que são do bolso dos pais, há outra situação que os pais procuram quando é o médico de família que passa os P1's, pronto, passam o P1 e vão a centros privados mas que tenham protocolo, mas aí há muito poucos, existem

poucos centros que tem acordo com P1, esta criança a nível da terapia da fala também chegou a fazer isso, depois da ELI ainda foi fazer pelos P1's, e aí há um apoio também, mas têm de ser os pais a tentar encontrar qual é o centro se há disponibilidade e vaga. Por isso eu acho que fazer um caminho nesse nível de ajuda, eu sei que há apoios monetários, há uns subsídios para os pais com estas crianças, porque até tive uma mãe que na altura pediu mas é muito pouco, é sempre alguma coisa mas é pouco, e para fazer prova que a criança precisa verdadeiramente é um trabalho longo e exaustivo, neste caso como a mãe era advogada e sabia como mexer-se, como fazer e não desistiu e conseguiu, mas não é uma coisa também fácil dos pais obterem este subsídio.

Tem apoio, dos superiores da sua instituição, no apoio que presta às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

O que nós temos é o que o estado nos dá, apesar de termos uma instituição particular nos temos as ELI's, as ELI's têm as terapeutas que vêm cá tanto psicólogas, terapeutas da fala, educadora de ensino especial, etc., estando sinalizadas vêm cá e nós temos o apoio delas, elas são muito prestáveis e sempre que precisamos de alguma coisa falamos, mas não é o suficiente, entre nós vamos apoiando-nos umas às outras e vamos tentando fazer formação para colmatar as nossas dificuldades.

Ao nível da tua experiência, que tipo de estratégias já adotaste para a inclusão da criança com PEA?

É assim, depende de criança para criança, das características e do perfil de cada criança, assim as mais comuns para estas crianças com PEA, porque depende um bocadinho se são hipertónicos, se são tónicos, se são motores, se são auditivos, depende muito do perfil da criança, mas umas das coisas é: são crianças que precisam de uma rotina clara e organizada, precisam de saber o que se vai suceder, isso é algo que é fundamental para qualquer crianças, é a rotina e a organização, mas esses mais ainda, estas são crianças que estabilizam-se se tiverem alterações de rotina, logo eu sei à partida que tenho de ter uma rotina muito clara e organizada em contexto de sala e sempre que houver alterações eu tenho de antecipar com aquela criança, imagina que naquele dia não podemos ir ao parque porque está em obras, todos os dias vamos ao parque mas naquele dia não podemos, eu tenho de antecipar, tenho de explicar aquela criança e dizer: “olha hoje não vamos ao parque porque está em obras, por isto

assim e assim”, e as vezes até mostrar, mas mesmo assim às vezes eles não entendem, porque se é a hora de ir ao parque é a hora de ir ao parque independentemente de estar em obras, se tiver um buraco ou estar a chover. Eles são muito rígidos, por isso é que é importante a rotina, para isso tenho sempre ou um friso de rotinas com a sequência do dia, com imagens para perceberem o que se vai suceder, e isto na fase de adaptação dá-lhes muita segurança, porque eu digo: “olha, agora vamos ao acolhimento, depois vamos brincar, vamos arrumar, vamos etc.”, esta sequência temporal eles próprios a certa altura dizem: “já faltam dois”, isto porque alguns têm muito a noção de números, faltam dois para irmos embora, faltam três para irmos comer... Pronto este ano introduzi o relógio, por exemplo, que é também sequencial do dia, primeiro é tudo com fotografias, a rotina é uma das coisas, depois têm a necessidade de ter pistas visuais, porque como têm muitos estímulos eles dispersam, nós estamos a falar com eles e eles desligam, por isso têm de ter tudo muito visual, funciona muito a imagem, nas áreas da sala têm a palavra, porque alguns já leem e gostam muito das letras, mas têm sempre associado uma imagem, e quando eu estou a ler digo: “é a casinha” e tenho uma casinha, por exemplo a tabela de presenças e tudo têm imagens que explicam os dias da semana e têm associado cada elemento, neste caso é a história da lagartinha comilona e tem os frutos, eles sabem o dia das peras é a segunda, as maçãs é a terça e fazem estas associações, depois tenho também os símbolos do SPC, que são usados, com o exemplo desta criança, ele quando veio para aqui ainda tinha fraldas, foi muito de lhe mostrar a hora de ir a casa de banho, onde é que se faz o xixi, o que é a sanita, e tinha os símbolos da sequência, o que é que ele tinha de fazer, o que acontecia se corresse bem, o que acontecia se corresse mal. O sair da sala, por exemplo ele saía muito da sala, então eu tinha uma porta, o desenho de uma porta com um X, e sempre que ele saía da sala eu voltava para trás e dizia: “não se sai da porta”, outra coisa importante é ter muita atenção á linguagem também, temos de ter cuidados com estas crianças, são crianças muito literais, não entendem a ironia, provérbios e assim, se eu disser “vamos almoçar e não nos podemos levantar”, isto para eles é muito abstrato, eles depois numa fase posterior entendem, mas para eles esta frase não entendem, mas se disser “tu tens de sentar o rabo na cadeira” ele faz, temos de ser muito literais, temos de explicar tudo, eu lembro-me que ele não pegava na colher e eu dizia, “tens de comer sozinho” e ele não pegava na colher, mas se dissesse “a mão na colher, a colher na boca” ele percebia, nós temos de dar as instruções de tudo o que é para fazer. Para ir a casa de banho era por fases: “agora

abres o fecho! – Já esta. Agora baixas as calças tiras as cuecas, faz o xixi, sobe as cuecas, sobes as calças”, temos de ir por etapas, tudo por fazes e muito explicado pausadamente, olhos nos olhos. Para eles nós ouvirem muitas vezes, e depende de criança para criança, há crianças que gostam do toque, há outras que não gostam, por isso temos de segurar nas mãos, olhar nos olhos para termos a certeza que nos esta a ouvir, por vezes é até preciso sair da sala e do estímulo para falar com eles determinadas situações e nos entenderem, outra estratégia com estas crianças que eu costumo dizer é, não conseguimos chegar a eles tentando dizer, “olha vamos brincar aos carros? Eu atiro e tu atiras”, não! Eu tenho primeiro de entrar no mundo dele para ele entrar no meu, se ele está por exemplo a rolar a volta da coluna, eu vou com ele rolar à volta da coluna, a dada altura para e olha para ti e tu percebes que naquele exato momento conseguiste a atenção dele, e aí tens uma janela onde tu tens a oportunidade de dizer: “queres brincar comigo?”, vamos fazer legos ou jogar a bola e ele segue-te e vai, nunca o contrario, se ele está nas atividades dele e disseres vamos fazer isto, ele não te liga, e é não desistir, porque naquele momento ele até pode não ir, mas no momento a seguir se calhar até vai. Usar muito o modelo, a imitação, eu lembro-me que a nossa criança não atirava carros de um para um, e eu sentava-me com ele no meu colo e punha uma criança mais crescida sentada à minha frente, e eu com a minha mão e a dele, dizia, “agora vamos atirava o carro para o “João”, e o João atira para mim”, e eu fazia com a minha mão por cima da dele no carro e atirava para ele perceber o que era, e a dada altura ele descobria prazer naquilo e repetia e fazia. Rotina, cuidado com a linguagem, muita imagem visual gráfica, dependendo das crianças até mesmo textual, tanto que até utilizam o caderno vai e vem, já escrevem as coisas, eles próprios escrevem e leem, porque eles depois têm algumas coisas a nível de desenvolvimento dão pulos e têm coisas acima da média das outras crianças e é também entrar no mundo deles, depois em termos de estratégia, ir pelos interesses deles, por exemplo, a nossa criança tinha e têm muito o interesse por números, ele não queria fazer massa de farinha, então o que é que eu fiz, fazia números, e começava com a massa de farinha a fazer o um, a fazer o dois, e a dada altura ele continuava, e eu tinha ali uma situação de interação social, que era o esperado, o objetivo era que fizesse massa mas partindo do interesse dele, que era os números. Por exemplo, para fazer legos, eu lembro-me que ele não gostava e não queria porque não era o interesse dele, ele passava era o dia na sala a fazer os numero, os numero com a mão no ar, então eu ia para os legos e empilhava um lego, dois legos, três legos, e agora tu, e

eles: quatro legos, e fazíamos torres e contávamos ou seja é entrar no mundo deles e aos poucos ele vai percebendo que pode fazer com os legos os números, ou seja, está a fazer legos mas no interesse dele, com o tempo vamos tentando alargar um bocadinho isto, mas é difícil e ai também é preciso a colaboração externa de terapeutas e dos pais, mas principalmente na minha sala dos 3/4 anos é muito ir por aí. A autonomia é outra coisa fundamental, é dar-lhes autonomia para eles sentirem-se capazes, por isso ter ao alcance deles tudo o que precisam, porque são crianças que quando têm um objetivo tentam chegar lá, eu lembro-me de uma criança, que sempre que queria uma coisa ele não pedia, ele punha a mesa, punha a cadeira e trepava para ir à prateleira, a mãe até me disse que partiu dois exaustores em casa porque ele queria o telemóvel e ela punha em cima do exaustor, ele abria as gavetas para se pendurar, ou seja, eles para chegarem onde querem eles são tão inteligentes que conseguem organizar uma estrutura para chegarem onde querem, em vez de pedirem e comunicarem ou até fazerem fitas, eles organizam-se para chegar lá, por isso ai a estratégia é ter muitas vezes as coisas ao alcance deles para minimizar acidentes, porque são crianças que há outros cuidados a ter a nível de estratégias, cuidados com os perigos, com qualquer criança precisamos de ter estes cuidados, mas com eles temos de ter olhos redobrados em tudo, por isso a própria sala têm de ser pensada, lembro-me que as tesouras tinham de ser guardadas e não podiam estar ao alcance deles, alguns são crianças de comer e meter à boca, dai a massa de farinha com eles não levar tinta mas sim corantes para poderem comer, há uma série de cuidados a ter.

Das estratégias aplicadas, qual a que destacas como a que surte maior resultado?

A que nível?

Eu acho que no caso deles, depende das crianças, mas no caso desta criança funcionou muito bem o quadro de tarefas que não falei. O quadro de tarefas o que é? o quadro depois aumenta de complexidade dependendo do grau de desenvolvimento de cada criança, mas no quadro desta criança era um esquema simples com velcro onde eu tinha os símbolos das atividades de sala, tinha um símbolo com os legos, um com a casinha, um com a massa, etc., numa fase inicial sou eu que lhe organizo o dia, eu digo, “agora vais fazer legos, depois desenhos, depois casinha”, coisas simples. Numa fase inicial três atividades já é demais, por isso se numa manhã inteira conseguir fazer três é excelente, numa fase posterior vai aumentando e já se põe os dias da semana, põe-se manhã/tarde, e assim. No caso desta criança eu punha as

atividades, porque ele queria correr e andar na sala na rotina dele, e eu dizia “agora vamos fazer legos”, e ele dizia “já está, acabou”, então eu dizia assim, vamos fazer um desenho, e com ele funcionava muito bem porque permitia a ele estar ocupado. Outra coisa que com estas crianças funciona são as ampulhetas do tempo para aumentar o tempo de permanência, porque eles chegam a uma fase que quando não gosta de fazer alguma coisa vão e fazem uma coisa qualquer e já está, e estão ali segundos, só para cumprir com a tarefa, que é mesmo assim. Lembro-me que tinha uma criança que não usava o quadro mas usava folhas brancas, ele gostava muito de escrever, e eu desenhava e escrevia o que tinha de fazer, e ele depois fazia um visto e ficava muito contente de ele próprio fazer o visto, então ele ia fazer e rapidamente era “já está!” e fazia o visto, e eu dizia, “não está não! Tem de ser mais tempo”, então a ampulheta funciona muito bem, há ampulhetas de 15 minutos, 30 minutos, e nós pomos e dizemos, só saís daqui quando a areia chegar ao fim, são as ditas pistas visuais, pode ser ampulheta ou aqueles relógios das cozinhas (só quando tocar), ou um despertador, ou então relógios com os números, dos digitais, “só quando estiver o 10:45 é que podes sair”, e eles estão ali e permanecem mais tempo na atividade.

Notas evolução nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, a partir do início da intervenção?

Noto, noto, claro que sim. Noto, então quando há envolvimento da família noto que há uma evolução muito grande!

Quais as dificuldades que consideras na inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de infância?

As dificuldades, primeiro é o numero de crianças, depois é um bocadinho a pressão de eles terem de ser iguais aos outros e fazerem o mesmo que o outros, e o rotulo. E há aqui uma questão que é assim, nem sempre há grupos que são muito tolerantes, que intendem que aquela criança é especial e precisa do tempo dela e que nem sempre está disposta a sentar-se na roda quando todos estão na roda, mas há grupos que são muito intolerantes, e que não aceitam que aquela criança naquele momento não esteja na roda, e às vezes é um trabalho exaustivo/diário, de fazer entender aos outros que aquela criança não consegue mesmo, e aqui eu acho que pode haver uma ajuda da sociedade em geral, que é respeitar, todos nós somos diferentes e que há crianças que verdadeiramente não conseguem estar aquele tempo a ouvir e a esperar, eu lembro-me

que por exemplo, esta criança tem algumas obsessões por algumas crianças, então quando cisma com aquela criança anda sempre atrás dela, agarra, amassa, beija e apeta e há pais que entendem isto, mas há pais que dizem que não, que nós temos de fazer-lo entender que não pode fazer isso, mas é assim, ele não está a fazer para magoar, mas não consegue porque é mais forte do que ele, claro que temos de fazer um trabalho com ele para que consiga ajustar o comportamento, mas era mais fácil se do outro lado houvesse aceitação e se desvalorizasse e dissessem: “pronto deixa lá, se te está a abraçar é porque gosta muito de ti”, mas não, às vezes os pais das outras crianças são os primeiros a dizer: “mas tens de dizer a educadora, não podes estar sempre a abraçar, sempre em cima de ti, não deixes! Empurra!”, e incentivam um bocadinho a isto, e aí não ajuda.

Que sentimentos te despertam esta situação?

Fico muito triste, muito triste porque primeiro a sociedade não está preparada para estas crianças, não está! Depois porque eu gostava de ter mais tempo, mais disponibilidade, as vezes até mesmo mais capacidade para chegar a estas crianças, mais formação, e tento procurar e tudo, mas também há pouca formação específica, direcionada para educadores pré-escolar, para ajustar em contexto, porque muito do que se procura são estratégias que funcionam muito de um para um em gabinete, em contexto do pré-escolar, com o grupo, há poucas estratégias, que é mesmo assim, e por isso fico triste e depois a cima de tudo custa-me muito a fase inicial com os pais, a luta, porque é assim, eu pergunto-me muitas vezes, estas crianças estando num contexto de ensino privado, crianças de um estatuto social medio alto, são crianças que têm todas pediatra desde bebés e que são seguidas pelo menos uma vez por mês, e eu pergunto-me e fico muito triste porquê que cada vez mais as crianças chegam aqui aos três anos, as vezes aos quatro, com uma série de características de Espectro de Autismo, ou de atraso de desenvolvimento e que somos nós educadoras que nos apercebemos disto, e quando eu questiono os pais, os pais não aceitam porque dizem: “mas o pediatra não diz nada, o pediatra não observa isso”, eu quando questiono os pais das consultas de pediatria são muito só de, pesa, mede, vê as vacinas, está tudo bem e pronto, não falam da linguagem, da autonomia, do sono e isto assusta-me, porque eu acho que nós temos formação a este nível mas é pouca, e depois há outra coisa que é a descredibilização, os pais acreditam muito mais na palavra de um médico do que numa educadora, claro que cabe a nós educadoras fazer valer o nosso

trabalho, e eu ao longo dos anos não me sinto menor por ser educadora e não ser uma doutora, mas acho que cabia aos médicos também estar um bocadinho mais atentos ao desenvolvimento, porque eu vejo vários pais, mesmo de crianças sem necessidades educativas especiais, que chegam aqui as vezes exaustos, que as crianças não dormem, que não falam, que não sabem como vão tirar as fraldas, como ajudar na alimentação, e estas coisas, três anos a andar neste desgaste, é um desgaste muito grande a nível familiar, e as vezes as famílias aceitam porque também há muito rotulo na sociedade de: “isto passa, ser pai e mãe é difícil, têm de ser, ser criança é assim mesmo”, eu acho que não é assim mesmo, criança é criança mas há situações que nós podemos procurar ajuda e se a criança não dorme vamos procurar ajuda para o sono, se não come vamos procurar ajuda, e é aqui que ou os pais não pedem ajuda ao pediatra ou os pediatras não questionam, e fico muito triste, a mim entristece-me quando vejo que a sociedade lá fora também não colabora um bocadinho, porque depois andamos aqui na fase inicial, que é um bocadinho uma luta com os pais para a aceitação, então muitas vezes eu fico revoltada e passo de triste a revoltada porque sei que estas crianças depois de terem intervenção têm um pulo e as vezes ando dois anos, três anos, e já tive crianças que só no ultimo ano antes de ir para a escola, é que os pais reconhecerem e depois ai já estão coisas tão solidificadas, tão marcadas que é muito difícil esta intervenção precoce, porque cada vez mais eu acredito na intervenção precoce. A intervenção precoce começa desde muito cedo, e se atrasarmos isto estamos a criar uma bola de neve, e o facto dos pais negarem e não aceitarem faz com que andemos muito tempo até perceberem que precisam de ajuda, porque desculpabilizam, ou porque está com sono, é as birras, é isto e aquilo, e claro que fico triste e revoltada, porque penso: “já podíamos estar a ajudar esta criança a tanto tempo e andamos nisto”, porque na verdade quem sofre são estas crianças, que são rotulados e põem-nos de parte, e se já é difícil para eles as questões sociais, a interação social, pior é quando têm situações destas, e estragam as brincadeiras dos amigos e mordem, etc., eles vão crescendo com a ideia de: “eu tenho de viver sozinho, crescer sozinho, brincar sozinho, porque os outros não me querem”, e se eles já não têm interesse na interação social, e não têm sucesso mais desmotivam e não procuram, isto ao longo do tempo vai ficando cada vez mais marcado e é cada vez mais difícil depois de voltar para trás. Por isso, os sentimentos é de tristeza, revolta, e depois relativamente as ELI’s fico mesmo triste porque no papel estão tão bem conseguidas e na prática estas crianças não têm apoio, e depois ou os pais têm capacidade económica e recorrem,

mas é assim eu tinha o pai de um menino que me dizia muitas vezes: “eu em terapias gasto 500 euros por mês”, 500 euros por mês, é mesmo muito dinheiro, e sobre isso acresce o infantário, a roupa, a alimentação, as vacinas, isto e aquilo, e as vezes com irmãos etc., isto é muito complicado e entristece-me, porque isto depois é assim, há crianças que se calhar esta intervenção nos primeiros anos evitaria uma vida inteira em terapias.

Quero então agradecer a tua disponibilidade e colaboração na realização desta entrevista. Muito obrigada!

Anexo 36: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 3 (Auxiliar)

A sua formação inicial preparou-a para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Não, a formação que eu tive foi uma formação normal e básica.

Tem alguma formação continua ou especializada em Educação Especial?

Não.

Já trabalhou com alguma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim.

Como descreves essa experiencia?

É um desafio sem dúvida, não estava preparada para trabalhar com crianças assim, neste momento estou até com duas crianças com autismo na sala, é bom ver a evolução deles mas é complicado devido a serem 25 crianças das quais duas precisam de mais atenção, precisam que esteja mais presente a trabalhar algumas questões e é complicado, mas pronto é um desafio e uma experiencia boa. Cansativa mas boa.

Estabeleces alguma diferença entre integração e inclusão no jardim de infância?

Sim, notasse em algumas coisas, eles também se refugiam no mundo deles e é difícil integra-los. Eles ficam no mundinhos deles, têm dificuldades e não gostam que as outras crianças entrem muito no mundo deles, refugiam-se no espaço deles e acho que isso dificulta um bocado a integração num espaço onde as outras crianças são ditas “normais”. Agora noto que até já interagem mais com o grupo, já provoca os amigos dando pequenos empurrões e ficando a olhar para eles, é um provocar de brincar, coisa que antes não fazia, ele tem meninas que as aperta muito e nem tem noção que as magoa, mas interage, já tenta chegar às outras crianças. Mas por exemplo se estiver muito barulho na sala ele tapa os ouvidos com os dedos e grita, nota-se que o barulho o incomoda muito, daí dizer que a integração dele, eu acho que está presente, mas é difícil conseguir incluir verdadeiramente. Noto que houve uma evolução grande, tem pessoas a trabalhar muito com ele, e tentam arranjar sempre estratégias, experimentamos de uma maneira e se não resulta tentamos outra. Ele agora já come

mais coisas, já experimenta coisas diferentes, e tem a ver com a integração dele, é tudo.

Acreditas que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar?

É possível, mas com muito trabalho e lá está, com mais atenção e enfoque nessas crianças, e as vezes acabasse por ter de desligar de uns para compensar os outros, e quando se tem um grupo com 25 crianças, as vezes é preciso mesmo focar nuns, e não é porque queiras mas é preciso, e quando começa com as estereotípias eu tenho de estar sempre a olhar para ele e quando estou sozinha tenho mesmo de me redobrar, e eu fico todos os dias pelo menos hora e meia sozinha com duas crianças com autismo.

Qual é a tua opinião em relação à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de educação pré-escolar?

Devem ser, apesar de ser complicado, eles vivem no mundo deles e isolam-se, precisam de ter sempre alguém com eles para os acompanhar para que seja possível haver esta inclusão. É preciso que o grupo também aceite e seja tolerante, ele por exemplo é muito sensível ao barulho e quando há mais ele tapa os ouvidos, mas acho engraçado ele ter essa atitude automática para se regular, e quando é assim nós já sabemos e dizemos para os amigos: “mais baixinho, está muito barulho, olhem o vosso amigo”, e eles respeitam, passado um bocado já está tudo a falar alto outra vez, mas durante aquele bocadinho compreendem e respeitam. E quando lhe dá aqueles ataques de choro os amigos até se aproximam e tentam ajudar, vão dar o beijinho, e as vezes uns até dizem: “vou ajuda-lo”.

Na intervenção direta em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, quais são os valores que consideras importantes no perfil do educador/auxiliar?

É o respeito, pela criança e pela situação em si, acho que é importante a ajuda e estar presente, eu nem sempre consigo ajuda-lo, as vezes ele vem ter comigo e diz: “ajuda-me” e dentro do que posso fazer eu faço mas tem alturas que não é mesmo possível. A aceitação, aceitar a criança como é, é também importante transmitir segurança, é importante para mim saber o que ele quer, se bem que nem sempre o demonstra, mas sempre que ele pede eu tento fazer o meu melhor, tentar explicar-lhe as coisas, por

exemplo quando aperta as meninas eu digo “dá só um beijinho, não apertes tanto, estas a magoa-la”, faço também por passar os valor para a convivência com os outros.

Acredita que os pais têm um papel fundamental na intervenção de um criança com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sem dúvida alguma, primeiro o aceitar e a partir do momento em que aceitam podem ajudar, é como disse, em relação à mãe desta criança, enquanto não aceitou ela não ajudou o filho, era apenas um arrastar, era assim, era assim, passava-se as mensagens mas andava empatado, até que aceitou e começou a fazer o trabalho de casa com ele, porque não pode ser só no infantário, têm de haver trabalho complementar, além das terapeutas, as terapeutas não fazem milagres também. Ele está muito tempo em casa também e uma pessoa têm de trabalhar com ele essas questões, se os pais não aceitarem o filho como é, ele não vai poder desenvolver tanto quanto poderia, e no caso dele é nítido, depois de aceitarem a situação ele mudou imenso, e acho que ela vê bem isso, e isso dá-lhe o incentivo extra, mais força para... ela percebe que o filho está muito diferente e o facto de ter aceite já consegue ajuda-lo, percebe que ele precisa de ajuda, que precisa muito do apoio dos pais e trabalha e faz trabalho de casa com ele, em relação a se vestir, a andar a pé na rua, o ele esperar porque ele também era “tira a bata”, e a mãe dizia “espera, primeiro o beijinho à mãe”, ele dá o beijo e ela tira-lhe a bata, coisas simples e muito básicas que fazem toda a diferença.

Sente que, a nível da Educação Pré-Escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Não, elas não conseguem dar resposta porque são muitas crianças para tão pouca gente, é muitas crianças, se falarmos no exemplo do nosso concelho são pelo menos quatro freguesias, e depois têm de se repartir e depois não conseguem acompanhar semanalmente, que já por si é pouco, na prática é muito pouco o apoio que têm. Sei que podem não ter culpa, porque têm muito trabalho e não conseguem dar resposta, não porque não queiram mas porque não conseguem estar em todo o lado ao mesmo tempo. São muitas crianças, e depois é nos privados e públicos, têm de ir a várias pré-escolas e por isso é mesmo muita coisa.

Tem apoio, dos superiores da instituição, no apoio que presta às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim, elas são interessadas, são preocupadas e atentas. Tentam fazer, dentro dos possíveis, tentam fazer o máximo, em partilhar exemplos e estratégias.

Ao nível da sua experiência, que tipo de estratégias já adotou para a inclusão de crianças com PEA?

Temos o exemplo das ampulhetas para aumentar o tempo de permanência, para conseguirem estar aquele tempo sentados, e temos uma de 30 minutos para o almoço e outra de 15 para poderem fazer as atividades da sala como desenhos ou jogos, e para ficar aquele tempo sentado. Outra estratégias, foi os símbolos para ajudar na leitura do que se pretendia, outra foi de lhes dar um caderno para extrapolar, arranjou-se um caderno e aquele caderno é só para ele descarregar energia, porque ele andava a riscar tudo como mesas, paredes, trabalhos e então arranjou-lhe aquele caderno e sempre que têm essa necessidade ele risca apenas lá, com forma faz mesmo riscos e esta ali durante um tempo a descomprimir, e sabe que aquele caderno é mesmo para aquilo. A massa de farinha também, para ele estar a fazer rolinhos e a mexer, porque precisa disso, e ele assim têm tempos de permanência grandes e acalma.

As estratégias aplicadas suscitaram algum resultado? A que nível?

A ampulheta, eu acho que resulta melhor, dá-lhes a pista visual que precisam.

Nota evolução nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, a partir do início da intervenção?

Sim, nota-se. Depois da aceitação principalmente, mas também da parte das terapeutas, e agora nota-se que até tem acompanhamento mais vezes por semana, da terapeuta da fala e ocupacional.

Quais as dificuldades que consideras na inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de infância?

É o número de crianças, as crianças também aceitarem que têm uma criança diferente, mas para isso também têm de haver compreensão dos outros pais, para também passarem esses valores aos filhos, porque na verdade nem todos os pais aceitam isso. Ou seja, primeiro têm de haver aceitação dos pais da criança, depois dos pais do grupo para poderem transmitir os valores aos filhos, isso também faz parte do nosso trabalho mas precisamos que os pais também complementem, e depois ter grupos mais pequenos ou mais adultos a ajudar na sala.

Que sentimentos te despertam esta situação?

As vezes de tristeza, porque não deve ser fácil ter um filho assim, nem me estou a ver nessa situação, acho que é mesmo difícil aceitar um filho assim (comovida). Tristeza é nesse sentido, porque acho que não é mesmo nada fácil, e depois além dos pais aceitarem é também as outras pessoas aceitarem. A sociedade não está preparada, felizmente está melhor mas mesmo assim ainda não esta totalmente. Por outro lado fico contente, é muito complicado e dá muito trabalho ter crianças assim, mas é gratificante, consegues ver a evolução, e neste menino é notório e isso preenche-me, não é meu filho mas fico muito orgulhosa, olhar e ver: “como ele era e como esta!”, é sem duvida gratificante, e ver que também contribuimos para que isso aconteça deixa-me feliz, porque o que fazemos dá frutos. Mas a sociedade...

Quero então agradecer a tua disponibilidade e colaboração na realização desta entrevista. Muito obrigada!

Anexo 37: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 4 (Educadora de Ensino Especial)

Qual a sua formação que a habilita a trabalhar com crianças de NEE

Pronto, eu tenho vários tipos de formação, tenho como formação base, formação de educadora de infância e foi por ai que comecei, depois tenho psicologia, tenho educação especial, portanto sou educadora especializada e tenho depois outro tipo de formações mais pequenas que me habilitam também, e me ajudam muito, na percepção, além de ter formação específica também em intervenção precoce não tanto como mestrado, nem como nada disso, isso não, porque mestrado investi em outras áreas, mas depois tenho formações mais pequenas que fui completando na medida em que fui sentindo como necessário. E continuo a investir! Porque isso, até morrer, estamos sempre a aprender e temos de continuar, privilegiamos mais ou menos em função das necessidades!

À quantos anos está a exercer a sua profissão?

À 30, já vai a 30 anos! Tive intervalos para me poder dedicar ao resto, se tenho outras formações também tenho... pronto!

Acredita que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar?

Claro, eu acho que a inclusão é sempre fundamental, nós tempos de ter modelos que nos promovam, e portanto faz todo o sentido que estejamos num grupo heterogéneo e dito normal, e que inclui vários tipos de crianças com formas de estar e características completamente diferentes umas das outras, portanto eu acredito claro! E acho indispensável!

Qual a sua opinião em relação à inclusão de crianças com Perturbação do Especto do Autismo numa sala de Educação Pré-Escolar?

Também, também claro. Muito nesta linha de apoiar o grupo heterogéneo, e na linha de que há necessidade de modelos, agora depois temos é de ver o resto, é preciso que o ambiente consiga dar respostas às necessidades do grupo inteiro. Aliás, eu sempre trabalhei com crianças incluídas e lembro-me perfeitamente, e isso para mim foi marcante, ter tido logo uma criança com PEA incluída no meu grupo de estágio, e na

altura era um estagio especial, porque estávamos duas estagiárias a assumir um grupo, portanto digamos, era uma criança da qual eu era completamente responsável, não tinha ninguém de supervisão direta, portanto senti-me ali mais que envolvida, comprometida com a resposta a esta situação. Foi assim um choque, mas foi um choque que me fez apaixonar, ainda que eu tenha já ao longo de todos os tempos mudado bastante o tipo de forma de lidar com as estratégias. Numa parte tenho pena de não ter seguido uma determinada linha que iniciei, noutra lado acho que efetivamente esta a ser complementado com outras estratégias que me parecem bastante adequadas.

Na intervenção direta em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, quais são os valores que considera mais importantes?

Para já é darmos respostas às necessidades e conseguir avaliar, observar, e empatizar o mais possível com cada uma delas, porque acho que sem as lermos, e temos de fazer leituras sistemáticas, porque há uma variabilidade de reações muito grande e portanto é preciso entrar nos referenciais que a própria criança acaba por utilizar para também ela fazer a sua própria leitura do mundo, portanto vai integrando elementos relativamente ao mundo que a rodeia à sua maneira, portanto, nós tempo de ir tentando perceber de que forma ela faz a leitura, acho que isso com estas crianças é fundamental

Acredita que os pais e educadores têm um papel fundamental na intervenção de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?

Claro, claro, são os elementos preponderantes na vida delas, portanto tanto uns como outros são os pilares. Passa muito pela aceitação, em primeiro lugar esta a aceitação da diferença, e sem ser a diferença, é também preciso dizer isso, mas fundamentalmente na diferença. É preciso que os pais aceitem a situação, é preciso que o educador aceite, e esse é um ponto de partida, mas claro que há necessidade de tempo para que essa aceitação se produza.

Sente que, ao nível da educação Pré-Escolar são prestados os devidos apoios Às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Não! Não, sim, não... Eu acho que aqui neste caso concreto, acho que sim que têm os apoios todos que são necessários e em articulação, que é isso que se pretende. Portanto o sim e não têm a ver com o quê? Isto sendo um apoio que eu presto

vinculado à intervenção precoce, ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce, o nosso principal modelo de intervenção, a nossa filosofia de intervenção passa por capacitar elementos base que rodeiam a criança, ou seja, os pais que são as pessoas chave, o educador que também é a pessoa chave, muito mais do que a intervenção direta, digamos que na nossa intervenção nós não temos clínica terapêutica dentro de um modelo clínico habitual, mas passa muito mais por criarmos uma articulação e uma capacitação de elementos chave. E isto, dentro da forma como o próprio sistema está organizado, em termos de disponibilidade de tempo, também nem sempre se efetiva da forma como eu acho que deveria efetivar, porque para isso lá está, nós temos de acompanhar os pais o mais possível dentro deste tal período de luto, suposto luto, de aceitação, portanto eles têm de ter o seu tempo, temos de estar ao lado e temos de ir verificando quais são as necessidades que eles sentem e de preferência, para podermos chegar ao encontro da resposta das necessidades, teremos por vezes de alertar, orientar, provocar determinado tipo de reflexões e questões para que os pais muitas vezes possam refletir as atitudes e adequá-las em função das necessidades dos filhos, porque se têm sentimentos e emoções que estão a interferir nesta leitura que deve ser feita do próprio filho, a emoção que desenvolvem muitas vezes também não lhes permite chegar lá, portanto, nós como técnicos externos, teremos a possibilidade de os conduzir para... Com o educador também teremos que servir de suporte, apoio e clarificação de algumas estratégias, portanto os nossos momentos chave são os PIIP, os planos de trabalho, exatamente para criarmos um ponto da situação e lançarmos novos objetivos com as respetivas estratégias. O facto de estarmos no direto com os meninos é para fazermos a leitura para acompanhar como é que as coisas se estão a processar, muito mais do que intervir junto.

Que tipo de apoios/acompanhamentos presta a uma educadora de EPE com crianças de NEE?

Principalmente na análise, na reflexão em termos de estratégias, no confronto de opiniões e o balanço que vamos fazendo, os ditos PIIP's são momentos de encontro e de articulação entre todas as pessoas significativas que envolvem a criança, o que implica que poderá incluir e deverá, incluir o máximo de técnicos possíveis, ou seja, todos os terapeutas que acompanham a criança, sejam da nossa equipa, sejam externos, e os externos entende-se perfeitamente que muitas vezes recorram a técnicos externos porque nos não intervimos numa situação de terapêutica intensiva. E por

vezes há casos que vamos ter de admitir, sem sombra de duvidas, que necessitam dela, então, para nós podermos ser úteis e conseguirmos que todo este processo se conduza a bons resultados, efetivamente teremos que criar uma articulação entre todos os que lá estão, que isso é que é lógico, e é isso que nós pretendemos fazer e que procuramos fazer o mais possível, há quem esteja disponível, há quem não esteja, eu acho que nestes momentos deve-se articular também com os médicos, com os clínicos que seguem a criança e se não se torna possível faze-lo em direto, porque é difícil os médicos irem aos jardins, mas também já existe, e temos médicos neuropediatras que vão ter connosco e vão até aos jardins e colaboram e estão presentes nos PIIP's, na grande maioria deles nos fazemos duma forma indireta através de e-mail. Enviamos o PIIP, pedimos sugestões e fazemos ali o ponto de situação também na vertente clinica, temos de incluir todos.

Há quanto tempo acompanha esta criança com PEA?

Há dois anos!

Com que frequência realiza a sua intervenção com esta criança?

Semanal, semanal e mensalmente com a mãe, na presença dele claro. Porque não sendo presencial, nós temos contactos telefónicos e via mail com os pais.

Relativamente à criança em questão, sente que está a ser devidamente acompanhada pela equipa multidisciplinar?

Acho que sim, que há uma atenção e um envolvimento muito grande pela parte de todos os técnicos que o acompanham. Acho que sim, e neste é um caso que acho que está toda a gente envolvida. Pelo menos há varias estratégias que estão a ser tentadas e utilizadas, e pronto, houve momentos já anteriores que não foram tão visivelmente positivos porque fizeram parte de um tal timing que a mãe precisou para.. a mãe e o pai, e a família de uma maneira mais alargada, precisaram para poder dar resposta a isto.

A título pessoal, sente alguma dificuldade na intervenção direta com esta criança?

Não, sinceramente não acho, quer dizer acho que a única dificuldade que encontro, que gostaria de o acompanhar mais, de estar lá mais vezes, gostava, não vou dizer o contrario, gostava de ter uma intervenção mais regular, mais intensa talvez, mas

também como tem acompanhamento de vários lados, como tem o real envolvimento das pessoas que estão, também não é isso, seria mais egoísmo meu querer usufruir do processo do que propriamente de utilidade.

Na sua opinião, qual é a área de desenvolvimento que considera que existe uma maior dificuldade nesta criança?

Neste caso, pronto, eu acho que para além da interação com os outros e a comunicação, mas acho que mais do que isso é a regulação do comportamento.

Ao nível da sua experiência, quais as estratégias que já adotou para a inclusão de crianças com PEA?

Eu acho que o que surtiu maior resultado tem a ver exatamente com a utilização dos símbolos, as pistas visuais, ir atrás de uma grande qualidade que eles têm que é exatamente essa, é a memória, precessão visual, memória visual de uma maneira gera, e a forma como as pistas visuais acabam por ter e surtir efeito, porque aumenta a compreensão porque os regulam, porque consegue ter a concretização das coisas que é uma das necessidades básicas deles, tudo que é abstrato é complicado, tudo o que é criativo é mais difícil, portanto precisam que tudo seja concretizado, os símbolos são uma ajuda enorme porque conseguem alerta-lo para as mudanças, porque conseguem que ele preveja determinado tipo de coisas, agora nem sempre, logo no início, eram utilizáveis, também tem de haver um caminho até que as coisas possam surtir efeito.

De um modo geral, que outras estratégias costumam aplicar?

Para além dessas, nos temos... tem de ser tudo em função das características da criança, e neste caso, para além da contenção física que já foi preciso, mas contenção essa que tem a ver com a necessidade que ele tinha de sentir contacto físico, portanto o agarrar, o agarrar de uma forma forte, mais uma vez também forte mas sem magoar, forte sem ter nada a ver com nenhum tipo de intromissão física, não tem a ver com isso, tem a ver com um apertar, um agarrar com que ele sinta as coisas porque em termos sensoriais foi sempre preciso investir muito portanto já houve toda a fase sensorial, começou no ano passado a existir, e que este ano recebeu também continuidade, exploração sobretudo tátil. Visual eles já são bons, auditivos, por acaso aqui não havia muita confusão com sons fortes desde que fossem num ambiente mais conhecido, mais claro, de leitura já feita, portanto já de à vontade para ele.

As estratégias aplicadas suscitaram alguns resultados? A que nível?

Sim, sim! De todas as que foram aplicadas sim, está muito mais calmo e regulado em comparação com o início.

De um modo geral, nota evolução nas crianças com Perturbação do espectro do Autismo, a partir do início da intervenção?

Ah claro, sem sombra de duvidas, para além de ser alguém que nunca na vida tinha qualquer tipo de exploração, de exploração fora dele, tinha varias estratégias bem acentuadas, muito ritualistas, como é típico, no sentido de regular o seu próprio comportamento, portanto havia a automatização da escrita de números de um a cem de uma forma exaustiva e sistemática, o desenhar números no ar, essa foi uma das primeiras, a outra seria mexer sistematicamente no órgão sexual, depois também já teve outras formas de regulação como enrolar o cabelo e o trincar a mão, portanto ele foi rodando em termos de utilização de estratégias até chegar agora a umas bastante mais adequadas, ele testa, vai testando mas qualquer criança testa, agora acho que se aproxima mais, ainda que de uma forma diferente, aproxima-se mais das estratégias de qualquer criança. O que é muito bom, e neste momento inclusivamente em vez de escrever no ar, escreve mesmo num caderno, portanto ele concretiza a ação e regula-se. No ar não é concreto, e ele precisa que seja concreto, para poder descolar do aqui e agora concreto tem de passar por todas as etapas dele para chegar depois ao abstrato, e isto não é assim tão linear e ordenado quanto isto, porque já temos embriões de saídas disso que já conseguimos observar, já é capaz de assumir um jogo simbólico, que era uma coisa quase que impensável, aliás, da ultima vez que fui a casa estivemos todos a andar de elevador, ele não tem nenhum elevador, mas ele criou. Abre a porta, fecha a porta, carrega no sete, etc., isto já é uma sequencia de ações simbólicas e abstratas, por isso já é um passo gigante para quem é tão concreto e aqui e agora.

Qual(is) a(s) dificuldade(s) que considera existir na inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de infância?

Eu acho que a primeira parte, tem de haver disponibilidade de quem coloca nas salas e sobretudo quem recebe! Tem de haver disponibilidade da parte do educador, em primeiro lugar disponibilidade interior para aceitar a diferença, mas por outro lado também tem de haver uma disponibilidade física de recursos, de espaço e materiais, para que possa dar resposta as necessidades da criança, portanto, muitas vezes o

educador tem a melhor da boa vontade mas não tem os outros meios e recursos para poder chegar lá, mas a primeira claro que é a disponibilidade!

Que sentimentos lhe despertam ao presenciar o caso desta criança?

Desafio para mim, eu acho que são desafiantes, que é muito desafiante estar com crianças destas, mas não será... é o desafio na tal leitura que eu acho que é preciso, que eles nos obrigam a fazer constantemente, não é uma leitura, está lido e acabou, não! É por isso que são leituras sucessivas e interpretações sucessivas, as interpretações devem ser muito em termos de hipóteses que são colocadas, será isto, será aquilo, será outro, pela tentativa erro. Nós fazemos a leitura e há coisas que nós já percebemos que é quase como as peças do puzzle que encaixam na leitura anterior, portanto é consonante, faz sentido e temos outras garantias que serão assim mesmo, outras não, outras tem mesmo de ser por tentativa erro, porque a forma de exprimir as necessidades é muito própria.

Quero então agradecer a sua disponibilidade e colaboração na realização desta entrevista. Muito obrigada!

Anexo 38: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 5 (Terapeuta Ocupacional)

Qual é a sua formação que o/a habilita a trabalhar com crianças de NEE?

Eu tenho a licenciatura em Terapia Ocupacional pela ESTSP e a pós graduação em Integração Sensorial pela CESPUP, e o curso de Integração Sensorial pela Universidade da Califórnia.

Tem alguma formação contínua no âmbito da Educação Especial?

Sim, dentro da área da integração sensorial, também da parte da comunicação, da alimentação, de bebés, mas muito mais na área da integração sensorial.

À quantos anos está a exercer a sua profissão?

Às 7 anos.

Acredita que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar?

Acredito que é possível e há muito boas equipas a nível de ELI, e são boas, mas acho que dado ao estado da educação em Portugal que é muitíssimo difícil, e que os melhores locais que eu vejo em que efetivamente esta questão da inclusão acontece são locais privados.

Qual é a sua opinião em relação à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de Educação Pré-Escolar?

Eu acho que é extremamente importante, eu sou completamente contra eles estarem à parte. As crianças autistas normalmente têm a capacidade de imitarem os piores comportamentos dos outros, dentro do espectro, e eu concordo que eles têm de estar no que é suposto e dito “normal”, eles têm de contactar com isso, têm de contactar com crianças, crianças que às vezes não os entendem mas que quando se tem uma boa educadora, ela explica e eles vão perceber as outras crianças, vão perceber que não podem ser tratados de maneira diferente. Porque a rigidez, mais do que neles, está na nossa cabeça, está muito no adulto, porque o adulto é mais rígido do que eles e se nós levarmos as coisas de uma forma: “Ok, tu tens dificuldades, trabalhar isso”, mas temos de validar as dificuldades deles, explicar e usar as estratégias sensoriais

necessárias mas integra-los com as outras crianças, porque eles são capazes. Não concordo é que os grupos de trabalho sejam grandes, eles precisam de grupos de trabalho pequenos de no máximo dez colegas, mas isso agora é um bocado impossível.

Na intervenção direta em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, quais são os valores que considera mais importantes?

Acho que a noção de que são iguais, de que não são incapazes, a ideia do coitadinho para mim é impensável e um dos valores base, para mim, é a autonomia. Nós temos de os capacitar para o mundo e eles têm de ser autónomos, as estratégias que nós conseguimos arranjar para isso é o desafio, porque eles não estão enganados, eles não estão errados, simplesmente a nossa sociedade e o mundo não está preparado para integrar as crianças com espectro do autismo.

Acredita que os pais e educadores têm um papel fundamental na intervenção de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim, fundamental! Ao contrario do que as pessoas acham, umas das coisas que me dizem é: “uma criança com autismo não cria ligações emocionais e não têm gestos de carinho”, isso é a maior das barbaridades, porque eles são extremamente afáveis com as pessoas e figuras de referencia, como todas as outras crianças, só que é assim, a forma como eles demostram a ligação emocional é que é algo muito peculiar e nós temos de respeitar, mas os pais são fundamentais! e então com os educadores nós primeiros anos de vida faz toda a diferença.

Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Não! De todo, de todo porque por exemplo, o apoio que a maioria dos meus meninos têm é particular, eu acho que o estado devia pagar as terapias mas os pais deviam ter a autonomia de dizer: “eu quero fazer a minha terapia com aquele terapeuta, naquele lugar porque é naquele que eu confio”, e muitas vezes eles não podem ter essa opção porque se tiverem essa opção deixam de ter o apoio, e isso eu acho que é mau, porque deviam ser livres de escolher o sitio que querem para o filho, não é as pessoas mandarem e só dizerem Amém. Por exemplo, mesmo as ELI's é atribuído um terapeuta, não podes escolher, não há liberdade para isso e acho essa parte má.

Que tipo de apoio/acompanhamento presta a uma educadora de EPE com crianças de NEE?

A nossa experiencia geralmente consiste em fazermos a observação, sempre da criança em sala, sempre que for pertinente nós estamos durante os períodos letivos, uma hora ou assim, com a criança e a quase que organiza-la para integrar o grupo, sempre que elas precisam de estratégias sensoriais, a parte da comunicação, juntamente com os terapeutas da fala, e a parte de símbolos, nós tentamos facultar o material que é muito nesta base da comunicação muito próxima e “Ok eles andam mais desorganizados, há aqui qualquer coisa, o que nós podemos fazer?!”, “Ok, vamos por este lado, olha se calhar é melhor fazer atividades mais tácteis para desenvolver esta questão a nível de tato, etc.”, geralmente as horas de almoço são extremamente difíceis e nós tentamos arranjar estratégias para a hora de almoço, formas de regulação.

Há quanto tempo acompanha esta criança com PEA?

Dois/três anos. Foi pouco depois que entrou para o pré-escolar.

Com que frequência realiza a sua intervenção com esta criança?

Esta criança têm sessões de 50 minutos uma vez por semana.

Relativamente à criança em questão, sente que está a ser devidamente acompanhada pela equipa multidisciplinar?

Acho que sim, acho que houve alguma dificuldade da equipa em perceber esta mãe, e é uma mãe defensiva, e é preciso conquistar, é preciso ela confiar em ti e acho que agora sim estamos num bom caminho, mas foi preciso ali umas chamadas à realidade, tanto dos técnicos como dos pais, e uma maior integração dos técnicos, porque se cada um trabalha para cada lado depois não há uma boa evolução, e nós queremos que eles evoluam, e então as vezes é preciso trabalhar um bocadinho a união dos técnicos que trabalham com ele.

A título pessoal, sente alguma dificuldade na intervenção direta com esta criança?

Não, de todo. A intervenção direta, como os pais estão sempre nas sessões, trabalha-se a criança, trabalha-se os pais e é um bocadinho de tudo. É preciso fazer sempre a

ligação com a parte educativa e aí é que pode ser um bocadinho mais complicado, mais no público, que é mau.

Na sua opinião, qual é a área de desenvolvimento que considera que existe uma maior dificuldade nesta criança?

Nesta criança, sem dúvida nenhuma a questão da regulação, da regulação sensorial, da parte praxis e planeamento das ideias, o ter novas ideias, fazer coisas novas. Depois outra grande área, que agora está bastante melhor é a questão das mudanças das rotinas, está mais flexível.

Atualmente, quais são os principais objetivos que pretende alcançar no desenvolvimento desta criança?

É assim, uma das coisas que eu quero ver com ele é aumentar a capacidade, o leque de ideias, para ele resolver os problemas. O ser capaz de não precisar tanto de suportes visuais para organizar o dia, como por exemplo ir cortar outra vez o cabelo, e não ser necessário ter de voltar a explicar tudo direitinho, porque isso significa que ele já associe que o “vamos cortar o cabelo”, com aquilo que aconteceu da outra vez, isso implica memória, implica uma questão regulatória muito grande. A questão da praxis, a questão da quantidade de símbolos e a própria alimentação. É pretendido aumentar o leque de texturas, de alimentos que ele possa comer, mas para isso é preciso normalizar a sensibilidade geral e só depois é que vais partir para a sensibilidade intraoral. Ele antes era uma criança que não comia bolachas quadradas, só redondas, ele não bebia água por um copo sem ser de vidro, e não podia ser de cores, se não visse a água ele não bebia. Ele já aceita os iogurtes, porque antes pedia no supermercados mas depois fora não bebia e agora já o faz, ele escolhia as camisolas consoante as características e os números, era muito fixado nos números das etiquetas e depois queria a camisola 1978 e era aquela camisola, e quando não era ficava muito desorganizado, vinha para a sessão desorientado, porque a mãe nisso cumpre tudo aquilo que lhe dizem, e ela própria organiza-o bem, do género, quando ela acha que já chega de estar a repetir certas coisas ela diz: “olha não há essa camisola”, e ele fica desorganizado e precisamos de estar ali a compensar um bocadinho e a dar tempo, mas ele tinha muito destas coisas. A própria sopa que comia na escola tinha de ser a de casa, porque ele sentia que o sabor era diferente, e então são pequenas características na alimentação, a alimentação não é só a parte oral, é tudo! Tem a ver

com regulação, tem a ver com o olfato, tem a ver com a parte táctil no global, tem a ver com o paladar, tem a ver até com esta questão das transições, de transitar de um sitio para o outro e ele não ficar muito excitado e conseguir estar sentado direitinho e comer.

Ao nível da sua experiência, quais as estratégias que já adotou para a inclusão de crianças com PEA?

Um das coisas é por exemplo o uso da comunicação aumentativa, sempre em contacto com a terapeuta da fala, geralmente são elas que implementam esses sistemas de comunicação, e ajuda mesmo quando têm linguagem, ajuda a organizar, por exemplo, esta criança têm linguagem, porque fala, só que com os símbolos ele fica organizado, se desenhares ele organiza-se; a utilização de estratégias com objetos sensoriais, objetos que rodam ou alguns que têm maior procura oral nós usamos os chewing para eles morderem e estarem em atividade; pesos, alguns usam braçadeiras e pesos nos braços porque acalmam-se porque com o peso dá-lhe, nas articulações, maior consciência do corpo e acalma; o uso do trampolim na sala para poderem sair e saltarem um bocado e poderem voltar; o ter na sala uma tenda ou um espaço isolado para quando está muita informação poderem retirar-se, as vezes usar headphone ou auscultadores para quando está muito barulho, para isolarem o som; usar os timers, como ampulhetas, porque são muito visuais e tudo o que for pistas visuais funciona. O contar resulta muito bem com eles, quando tu dás uma barreira do género de uma contagem dá segurança, imagina o que era entrar numa montanha russa com várias coisas mas sem saber quando acabava, ou seja, ia-se estar em constante alerta porque não se sabe quando acaba, e é basicamente isso no dia a dia deles, mas quando se diz: “eu vou contar até 10 e depois vamos embora”, eles assim já sabem, porque vão-se organizar e quando chegar ao 10 sabem o que vai acontecer. Isto são outras estratégias que funcionam muitas vezes com eles, é a contagem! Uma estratégia importante para uma criança com especto do autismo é: não é eliminar, não é retirar nenhuma forma de regulação, é trocar essa forma de regulação para uma mais aceite, assim não se sentem tão diferentes. O mais difícil é integrar a criança que temos, com o meio que temos e as atividades que queremos. Isto são várias estratégias mas que têm de ser usadas, quase como em laboratório que é a sala e sessão, ver o que funciona e depois tentar aplicar, mas cada um como cada qual, é particular, não dá para generalizar. Há

crianças que precisam de mais movimento, outras mais de peso, outras precisam de mais táctil, vai dependendo mesmo.

As estratégias que foram aplicadas suscitaram alguns resultados? A que nível?

Sim, muito pelas estratégias visuais, para as transições e mudanças de rotina, as bolas sensoriais para conseguir permanecer mais tempo nas atividades sentado, porque ele sentado está a mexer e consegue estar integrado com as outras crianças, os timers para estar sentado a comer resultam muito bem. Ele conseguiu sempre adaptar-se muito bem porque lá esta, todas as estratégias são designadas para ele, outros também podem usar as mesmas mas as vezes de maneira diferente.

De um modo geral, nota evolução nesta criança com Perturbação do espectro do Autismo, a partir do início da intervenção?

Muito, muito, muito! De uma criança muito, muito rígida com um prognostico muito reservado e isto eu não tenho problema em dizer, mesmo prognostico reservado, na perspectiva que ele parecia pior e mais grave do que se revelou, ele era de uma procura sensorial muito intensa e ele não permanecia, não falava, não olhava, não contactava com ninguém, era muito rígido, era birras muito difíceis e agora está completamente diferente.

Quais as dificuldades que considera existir na inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de infância?

Muitas crianças para um educador, educadores sem formação em áreas como o autismo e integração sensorial, há uma lacuna nessa área, os auxiliares deviam ter formação e não têm, e era essencial. Eu dou estratégias aos auxiliares, porque são eles que as vezes estão com as crianças, e são eles que estão ali e pensam: “e agora?”, porque a educadora vai embora, e eles ficam ali, e se nós não passamos esta informação depois é um pandemónio, é uma bola de neve. A falta de abertura do ministério de educação, na perspectiva de compreender que a inclusão não é por todos numa sala e que todos são iguais juntos, porque na verdade não corre bem, não é a minha ideia, mas nós também não podemos pegar numa criança autista e pola numa sala e esperar que ele se adapte a essa sala, é completamente o oposto, a sala é que têm de se adaptar a eles, ou seja é preciso trabalho e vontade.

Que sentimentos lhe despertam ao presenciar o caso desta criança?

É assim, eu gosto. Eu gosto de crianças com perturbação do espectro do autismo, gosto da integração sensorial e é assim, a mim não me causa ansiedade, nem angustia, porque eu acho que fazendo um bom trabalho eles são capazes. No caso desta criança, ele têm muitas competências, não tenho dúvidas nenhuma de que se ele tiver um processo de ensino/aprendizagem bem estruturado que ele vai conseguir desenvolver sempre cada vez mais, ele já o faz, portanto acho que é uma questão de tempo para ele evoluir. Ele tem competências, mas lá está, todas as competências que eles têm estão quase que escondidas no meio daquela desregulação toda, no comportamento e tens de pensar para além do comportamento.

Quero então agradecer a sua disponibilidade e colaboração na realização desta entrevista. Muito obrigada!

Anexo 39: Transcrição Completa da Entrevista – Entrevistada 6 (Vencer Autismo)

Em relação à primeira pergunta, relativamente aos monitores, não sei se é assim a terminologia que usam...

Nós aqui, pronto, é mais terapeutas

É terapeutas?! Pronto! A pergunta é então em relação ao terapeutas, se é requerida alguma formação que os habilite a trabalhar com as crianças de NEE?

Pronto é assim, nós aqui na associação trabalhamos com um método que é um bocadinho diferente, que é o método Son-Rise. No método Son-Rise não requer nenhuma formação específica, ou seja, não procuramos necessariamente que a pessoa seja psicóloga, seja educadora, seja animadora, ou seja, nós o que nos interessa prioritariamente é que a pessoa tenha interesse pelo tema do autismo e que tenha realmente abertura para trabalhar com estas crianças, depois a formação nós é que damos aqui, ou seja nós damos a formação com base nos princípios do programa Son-Rise mas não procuramos um perfil específico, a pessoa não têm de ser desta área da psicologia, das ciências sociais e humanas, pronto o que realmente nos importa é que esteja mesmo motivada para trabalhar com estas crianças. Depois a formação em si, pronto, como lá está, como trabalhamos com um programa que é um bocadinho diferente, ou seja, geralmente este programa não é dado nas faculdades, não é?! Pelo menos no meu caso não foi, eu por acaso, até sou da área das ciências sociais e humanas, eu tirei ciências da educação, mas como este programa não é dado na faculdade, e vai um bocadinho contra o que é dado, nós desformatamos um bocadinho as pessoas que cá chegam, ou seja, normalmente elas vêm do ABA do TEACCH, não é?! O nosso programa é contrario a todas as abordagens. Em termos de formação do programa Son-Rise, portanto, nós encaramos o autismo como uma dificuldade de socialização, ou seja, são crianças que têm dificuldade em interagirem umas com as outras, portanto o que nós trabalhamos aqui é somente a interação social que está dividida em quatro grandes áreas: contacto visual e comunicação não verbal; a comunicação verbal; o período da atenção interativa, ou seja o tempo que a criança esta em interação connosco; e a flexibilidade na relação. Pronto estas são as quatro

grandes áreas que nós trabalhamos e na qual depois formamos as pessoas que vêm colaborar conosco, portanto é trabalhar a socialização das crianças PEA.

Para um monitor que se relaciona diretamente com crianças com PEA há mais algum valor e competência que considera que sejam imprescindíveis?

Sim claro, é assim, há uma questão que é muito importante que é a atitude, ou seja, nós procuramos pessoas que têm uma atitude aberta, positiva, porque para trabalhar com estas crianças é preciso nós acreditarmos no seu potencial, ou seja, nós procuramos pessoas que não vejam barreiras nem limites a trabalhar com crianças com autismo, ou seja, que acreditem que tudo é possível, nós não estamos a dizer que as coisas vão acontecer, mas é preciso acreditarmos. Porque se trabalharmos com estas crianças e à partida não acreditarmos então não vale a pena trabalhar com elas, porque já estamos a colocar barreiras, portanto é preciso ter uma certa abertura nesse sentido. É preciso ter paixão, porque trabalhar com crianças com autismo não é fácil, portanto é preciso gostar do que se faz, e ter persistência, sermos pessoas persistentes, não é porque hoje não conseguimos adquirir um objetivo que mais tarde não iremos conseguir adquirir, portanto também gostamos de pessoas que.. ok, hoje correu menos bem mas eu amanhã acredito que vá conseguir, e se não acontecer amanhã não faz mal porque para a semana vou voltar a tentar e pode ser que consiga. Pessoas animadas, que tenham muita energia, porque com estas crianças uma coisa que nós percebemos é que é preciso ter muita energia para também as contagiar a elas. Portanto, pessoas animadas, com energia, empolgadas, entusiasmadas, mas lá está, vêm tudo de, se a pessoa tiver paixão por este tema, estas competências já vêm por acréscimo.

Normalmente são as pessoas que procuram estas formações?

Sim, é assim, nós aqui na associação, porque somos uma associação sem fins lucrativos, estamos um bocado limitados em recursos financeiros, portanto aqui na associação estou a trabalhar eu e mais uma colega, assim como os fundadores. Eles recrutarem-nos mas antes de trabalharmos aqui na associação nós fomos voluntárias. Pronto, portanto lá está, geralmente as pessoas que ficam a trabalhar conosco a tempo inteiro e a receber um salário geralmente são pessoas que já passaram como voluntárias, porque a nossa grande equipa é à base de voluntários. Ou seja, nós temos uma equipa de voluntários que nos ajuda em questões como eventos, angariação de

fundos, traduções, porque o nosso material está todo em inglês e nós precisamos de pessoas que traduzem para português e temos voluntários a colaborar conosco no espaço criança, ou seja, voluntários que fazem sessões individuais com as nossas crianças. Eles passam por um processo de recrutamento rigoroso, ou seja, a primeira fase é, efetivamente fazemos um questionário, porque não conhecemos as pessoas, mas é um questionário que lá está, não pretende avaliar competências profissionais, mas pretende perceber e conhecer um bocadinho a pessoa, o que a motivou a procurar este tipo de voluntariado, porquê voluntariado com crianças, não é? Porque geralmente dizem: “ah eu quero voluntariado com crianças”, mas porquê? Porquê este público e porquê não outro? O quê que as apaixona na vida delas, o que gostam de fazer, não necessariamente relacionado com esta questão do autismo, mas o que gostam de fazer. Procuramos também um compromisso, quando fazemos o recrutamento é também uma coisa que nós vemos, é o compromisso da pessoa e a disponibilidade da pessoa, porque estamos a falar dum trabalho com crianças, portanto é uma coisa que têm de ser rigorosa, que tem de ser... não é uma coisa que acontece uma vez de vez em quando mas têm de ser constante, portanto a pessoa tem de se comprometer no mínimo quatro horas semanais, duas vezes por semana durante duas horas, e um compromisso mínimo de seis meses. Porquê? Porque nós damos formação, portanto nós estamos a investir também na pessoa, convém que seja sempre a mesma pessoa e não só, porque o voluntário vai sempre acompanhar a mesma criança durante x tempo, e para criar relação, para conhecer a criança, para saber o que ela gosta e o que não gosta. É preciso um tempo, daí nos pretendermos esse compromisso de seis meses, e depois é a disponibilidade, ou seja, convém termos pessoas que estejam disponíveis, porque não é só virmos cá fazer as duas horas de sessão com a criança, não é?, é depois preencher um relatório para fazermos o follow-up, é vir uma vez por mês, todas as primeiras sextas-feiras para ter a nossa formação e reunião de equipa, porque vão integrar uma equipa, vão ter uma coordenadora de equipa, em que mensalmente se faz uma reunião para se voltar a fazer a avaliação da criança, para saber se andou para trás ou para a frente, saber se é preciso voltar a definir estratégias, voltar a definir objetivos, portanto é importante que um voluntário esteja nessas reuniões, sendo assim a disponibilidade para nós fundamental.

Para cada criança que procura esta associação é criado algum programa específico e individualizado às suas necessidades?

É assim, nós trabalhamos por base no programa Son-Rise, mas o programa Son-Rise é uma linha de orientação, nós temos sempre de adaptar porque não há crianças iguais. Portanto cada criança, quando chega a associação, é feita uma avaliação inicial, com base no programa Son-Rise, damos um diagnóstico, uma avaliação, porque o programa está dividido nestas quatro áreas que te referi, do contacto visual e assim, e cada área tem cinco níveis, e para cada nível há x objetivos, portanto, a criança só passa para o nível a seguir quando os objetivos do nível anterior estiverem todos adquiridos, portanto quando a criança chega têm uma avaliação...

E consultam também o processo da criança?

Sim, vemos que terapias é que ela está a usufruir, ou que terapias é que já usufruiu, se faz dieta, dieta sem glúten e sem cafeína, ou se não faz. Se está integrada numa unidade de ensino especial ou se está no ensino regular, que outras terapias é que faz, por exemplo equitação, e outras atividades que têm para além daqui da Vencer Autismo. Se têm problemas em dormir, se têm problemas em ir à casa de banho ou é autónoma, portanto é pedido e nós temos esse processo todo antecipado, e depois lá está, consoante a avaliação inicial que nós temos nós definimos x objetivos para cada criança, que varia muito de criança para criança. Há criança que têm mais desafio no contacto visual, há crianças que têm mais desafio na comunicação verbal, portanto nós pegamos nas áreas em que as crianças naquele momento têm maior desafio e fazemos um plano para o mês. Imagina que é uma criança que evolui muito rapidamente, esse plano é alterado semana a semana ou quinze em quinze dias, depois é sempre adaptado consoante a evolução da criança. E cada plano é definido através das motivações da criança, trabalhamos sempre com as motivações. Se a criança adorar carros nós vamos ter carros nas sessões e as atividades vão ver todas em função do maior interesse que ela têm naquele momento.

Normalmente, quais as maiores dificuldades que costumam ser apresentadas em crianças com PEA?

É assim, varia muito, mas dentro das quatro áreas, talvez a comunicação verbal e a flexibilidade. São crianças que começam.. porque lá está, como não falou até ao momento, a comunicação verbal é uma área que não é trabalhada. Portanto, das crianças que acompanhamos, porque não podemos generalizar, talvez a comunicação verbal e a flexibilidade sejam as áreas que eles apresentam com maiores desafios,

porque também não foram incentivadas devidamente até então, e são áreas que demoram um bocadinho mais a ser trabalhadas.

Numa vertente mais prática, que estratégias são aplicadas, de modo geral, com crianças com PEA?

Varia muito de criança para criança, mas imagina, em termos de contacto visual, depende muito depois da fase onde ela está, porque na fase do contacto visual, lá está, tens aos cinco níveis, mas numa fase muito inicial a criança não olha sequer para ti para ter uma necessidade atendida, ou seja, ela quer alguma coisa, está a fazer o pedido, está a mover-te fisicamente, mas não olha para ti, pronto uma coisa que nós usamos é motivações, colocamos as motivações ao nível dos nossos olhos, podemos colocar óculos com as motivações das crianças, podemos tornar a parte dos nossos olhos muito mais apelativas como óculos gigantes, colocar perucas, podemos desenhar de volta dos nossos olhos para ser o mais chamativo para ela olhar para nós, imagina a criança pede-nos alguma coisa, nós damos aquilo que ela pediu ao nível dos nossos olhos para facilitar o contacto visual, posicionamo-nos sempre numa posição mais abaixo da criança para ser mais fácil ela também olhar para nós, porque se eu estiver mais alta é mais difícil ela olhar. Imagina que... porque isto do contacto visual é uma área muito grande, há muitas coisas a serem trabalhadas, depende muito da fase onde elas está, mas imagina que a dificuldade da criança, porque também tens o contacto visual e a comunicação não verbal, imagina que a dificuldade da criança é apontar, a criança não aponta, isto é uma comunicação não verbal, ela ainda não verbaliza por isso nós começamos com o apontar, pronto, umas das coisas que nós fazemos é modelamos muito, ou seja, usamos muito o nosso braço de forma exagerada para apontar para aquilo que nós queremos e de mostras: olha eu a apontar, depois podes dar-me isto, podemos até usar duas pessoas, imagina que eu quero incentivar uma criança a apontar para aquilo que quer, posso usar a minha colega que têm de vir comigo para a sessão e ela aponta e eu vou a correr buscar o que ela quer e dou-lhe, para a criança ver, ok ela apontou e conseguiu aquilo que ela queria, geralmente até usamos aquilo que a criança quer, imagina que a criança quer os carros, mas vai e chega a prateleira e só olha, pronto, eu posso usar a minha colega, ela aponta e eu vou a correr e dou-lhe o carro, “ah obrigada por apontares, o facto de apontares faz-me perceber aquilo que queres e eu dou-te aquilo que queres. Portanto,

a criança acaba por ver o que está a acontecer e percebe que o apontar é uma coisa que pode fazer para ter aquilo que ela quer.

Então usam muito o corpo para demonstrar e exemplificar o que deve fazer?

Sim, usamos muito o corpo, usamos muito as expressões faciais exageradas, movimentos corporais exagerados, celebramos muito, ou seja, imagina, quando a criança tem um comportamento que nós queremos promover, nós celebramos e explicamos porque estamos a celebrar: Uau, tu apontas-te, e o facto de teres apontado para o carro eu percebi que querias o carro, portanto eu dei-te o carro”, ou seja, nós explicamos também a importância daquilo que ela fez, não é só “ah apontaste por apontar”, não! é fantástico, quando tu apontas eu percebo aquilo que tu queres e eu posso dar aquilo que tu queres, portanto mostrar que é útil aquilo que nós estamos a pedir, vamos muito por aí.

Existe alguma estratégia que apliquem e surta um maior efeito nas crianças, que seja a uma chave entre todas as outras?

Nós temos imensas estratégias, mas uma delas é a atitude! É irmos para a sala e acreditarmos que tudo, mas tudo pode acontecer. Ou seja, esquecer tudo o que nos foi dito anteriormente, imagina; a criança não fala, a criança não faz isto, não faz aquilo, não sei quê... nos entramos para a sala, tudo o que nos foi dito é retirado da cabeça e nós acreditamos que tudo é possível, e vamos com uma atitude de entusiasmo para incentivar a criança a fazer os objetivos que nós temos estipulados. O facto de estarmos sempre com muita energia, é a mesma coisa que estar com alguém que acredita em ti: “tu vais conseguir, eu acredito em ti!”, portanto de entusiasmo, de encorajamento... e nós vamos com essa atitude para dentro da sala com estas crianças, e trabalhamos sempre através do brincar, usamos sempre as motivações, portanto é uma estratégia que é fundamental, é usar as motivações sempre através da brincadeira, portanto a criança estas a divertir-se enquanto nós a estamos a solicitar. Estas solicitações são feitas quando ela nos dá uma luz verde, e isso é fundamental em crianças com PEA. A Luz verde é quando a criança nos está a dizer que está pronta para fazer aquilo que lhe estamos a pedir, ou para interagir connosco, pode ser um contacto visual, pode ser a criança falar para nós, vir para o nosso colo, olhar para aquilo que nós estamos a fazer, portanto, naquele momento a criança esta a dizer-nos

que esta pronta. Estas crianças com autismo tem muitos períodos com isolamento, e muitas vezes este tipo de solicitações são feitas quando elas estão nestes períodos de isolamento, e quando elas estão nestes períodos de isolamento elas estão fechadas, estão a se autorregular não estão sequer a ligar aquilo que se está a passar, portanto, quando nós solicitamos estamos a travar aquilo que está a acontecer. Portanto, é importante que a solicitação seja feita quando ela nós dá esta chamada luz verde, até então um técnica que também funciona muito bem é o joining, ou seja, as crianças têm comportamentos muito repetitivos e exclusivos e fazem por uma razão, e naquele momento é a forma que têm de comunicar conosco, o que nós fazemos, para tentar entender o que a criança está a sentir, é juntarmo-nos a ela nesse comportamento, ou seja, nós tentamos mais ou menos perceber qual é a cadência, qual é o movimento, qual é o ritmo e o que é que a criança está a sentir com aquilo para criarmos uma ligação com ela, porque imagina que estas no metro, estas a ler um livro de que gostas muito e senta-se uma pessoa ao teu lado e está a ler exatamente o mesmo livro do que tu, chama o teu interesse certo?! Vocês têm um ponto em comum, não é? Qual é a probabilidade de ir no metro e uma pessoa sentar-se ao teu lado a ler exatamente o mesmo livro que estas a ler? O joining é exatamente isso, é a criança perceber que nós temos interesse naquilo que ela está a fazer, ou seja, nós estamos a tentar compreender o mundo dela, em vez de estarmos a dizer: “Faz isto! Faz aquilo! Anda lá para o meu mundo”, eu estou a tentar entender o mundo dela, estou a tentar criar uma ligação em torno de um interesse comum que é aquilo que ela está a fazer naquele momento e que estou efetivamente a tentar perceber o que ela está a sentir. Pronto, o joining resulta muito bem porque lá está, estamos a criar uma ligação com estas crianças, como com qualquer pessoa, nós temos de criar uma ligação primeiro, quando temos de trabalhar com elas nós temos que os conquistar e através do joining fazemos isso e resulta muito bem. Claro que é preciso perder tempo, não é?, e respeitar, e depois não só, estamos também a respeitar a criança, a criança está a fazê-lo por uma razão e nós estamos à espera, estamos a aguardar, quando ela estiver pronta vai dar-nos a luz verde e nós aí então podemos entrar em ação, e depois estes períodos de isolamento têm tendência a diminuir, porque depois eles acham tão divertido a brincadeira e a interação, e percebem que... não percebem tanto a solicitação, como eles estão motivados ou animados na brincadeira, para eles não é tão difícil, não é trabalho, é “Ok, vou brincar”, e depois dentro da brincadeira nós vamos aproveitando e vamos trabalhando aquilo que nós queremos também trabalhar.

A atitude, é assim uma estratégia muito importante, as vezes as pessoas pensam “ah a atitude é uma treta”, não é!, porque nós temos exemplos claros, temos até dois que foram mesmo flagrantes, um que vou partilhar contigo foi duma mãe que veio a associação e estava muito preocupada, porque o filho tinha sido diagnosticado à pouco tempo, ela tinha tido uma experiência muito má com uma terapia anterior e estava muito receosa, até disse que não tinha por norma deixar a criança sozinha, porque nós aqui trabalhamos numa sala fechada e só nós e a criança, se os pais quiserem nós gravamos a sessão mas não entram para não serem uma distração para a criança, porque depois é mais difícil, porque já têm uma relação com o pai ou têm tendência a ir ter com os pais e para nós é mais difícil trabalhar essas questões. E então a mãe quando soube que teria de deixar a criança connosco ficou um bocado preocupada e disse: “eu nunca deixei o meu filho sozinho”, e ele normalmente nas outras terapias chorava muito e era terrível, e nós ok! vamos ver como é que corre. Quando ela trás a criança eu fui recebe-los e só disse assim: “Olá, X eu sou a Y e hoje vou brincar contigo”, a criança sorriu veio para o meu colo, entrou na sala e fechou a porta como se nada fosse, para ele a mãe estar ali ou não estar... e ela ficou... ela não percebo como é que aquilo foi acontecer, mas lá está, eu acredito que é só a atitude, é o chegar com calma, deixar explorar, e depois ele entrou para a sala e quando eu senti que ele estava ok, fechei a porta e começamos então a sessão. Eu não fiz nada, foi só mesmo o facto de ter a abordagem de receber a criança, também tínhamos dito aos pais para o irem preparando para aquilo que ia acontecer, que ele ia ficar com a equipa do vencer autismo, vai brincar com a X, expliquei e antecipei um bocado e então lá está, foi só a atitude, nós não fizemos rigorosamente nada, e a criança entro e permaneceu as duas horas na sala e a mãe ficou perplexa porque nunca tinha deixado a criança sozinha até então, foi a primeira vez, e a atitude faz mesmo muito a diferença!

Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

É assim, nós, das pessoas que acompanhamos efetivamente, as pessoas queixam-se muito da escola, nós percebemos, a escola não tem recursos suficientes para estar a trabalhar com estas crianças em contexto sala, é muito difícil. Mas também temos a outra parte dos profissionais que nós dizem que não sabem muito bem o que fazer, nós as vezes vamos a reuniões a escolas e eles próprios nos dizem que é complicado,

são grupos para gerir, além da criança com autismo têm mais não sei quantos, para eles também é difícil desdobrarem-se e conseguirem responder às necessidades. Eu não posso falar por todas as escolas porque eu não sei, mas daquelas que nós temos as crianças lá inseridas existe uma certa abertura, ou seja, pedem-nos para fazermos reuniões, nós vamos lá, levamos um bocadinho o trabalho que fazemos, tentamos ver quais são os desafios em contexto sala e tentamos dar algumas estratégias para serem implementadas...

Mas costumam trabalhar em parceria direta com os educadores/professores destas crianças?

Acabamos por conseguir, agora lá está, nós não sabemos como é que é feito o processo a seguir, ou seja, imagina, vamos a uma reunião na escola e damos certas estratégias, nós depois não conseguimos saber se essas estratégias são implementadas, se não são. Depois há algumas escolas que por acaso nós voltamos depois às escolas e fazemos outra vez reunião e dão-nos um feedback, pronto, mas daquilo que nós percebemos é que efetivamente é muito difícil para as escolas conseguirem trabalhar com estas crianças, principalmente as que estão em ensino regular, e as que estão numa unidade também.

Da experiencia que tive senti que realmente é difícil porque requer uma capacidade de nos desdobrarmos muito grande. Mas sente que estes profissionais costumam procurar esta associação com o intuito de ajudar as suas crianças ou de procurar melhorar a formação pessoal?

Sim, eu acho que as escolas procuram essa ajuda, e nós damos muitas palestras a nível nacional gratuitas sobre o programa e sobre autismo, e a maior parte do público que nós temos é profissionais, portanto só mostra que as pessoas querem saber mais e estão realmente interessadas em arranjar estratégias para lidar com estas crianças. Eu acho que isso sim, e as vezes recebemos e-mails de educadoras e professoras que têm um caso no grupo e que não sabem muito bem o que fazer, e querem ajuda.

Nas palestras que são prestadas, que tipo de temáticas costumam ser abordadas?

A palestra que nós damos é sempre a mesma, o que nós fazemos é que vamos a vários pontos do país, ou seja, não damos só aqui no Porto, já demos em Faro, em Beja, em Évora, portanto nós vamos a todo o lado porque o objetivo da palestra é divulgar o programa Son-Rise, porque?! Porque na altura os fundadores, eles têm uma criança

com autismo, antes de abrirem a associação, descobriram o programa nos estados unidos, foram lá fazer o formação, voltaram para Portugal, implementaram as técnicas e viram resultados muito bons na filha deles, só que eles até então não sabiam como é que ninguém conhecia o programa Son-Rise, efetivamente viram que o programa cá em Portugal não era de todo conhecido, então eles decidiram abrir a Vencer Autismo para dar a conhecer o programa Son-Rise. Eles dão estas palestras para as pessoas saberem que é um programa que existe, para partilharem o testemunho deles, a história deles, e pronto, as palestras deles é mais uma divulgação. Mas eles dão técnicas! É uma palestra de duas horas em que eles falam do programa, mas não é só dizer que ele existe, também falam do joining, falam de como preparar a sala, falam das luzes verdes, portanto eles falam de imensa coisa e no final ainda tem tempo para perguntas e respostas para as pessoas colocarem questões práticas.

As sessões costumam ser sempre duas vezes por semana, as duas horas, para todas as crianças?

Não, depende muito daquilo que os pais queiram, nós temos crianças a vir todos os dias, crianças a vir três vezes por semana, depende muito, mas no mínimo são sessões de duas horas. Porque lá está, uma hora nós consideramos que não é suficiente para criar uma ligação com a criança, porque muitas vezes nós estamos a criar a ligação é no final da primeira hora, e então a segunda hora é fundamental. Depois a quantidade de vezes os pais podem reservar o que acharem melhor. Nós temos casos que tiveram uma evolução enorme, nós tínhamos uma criança que entrou em novembro de 2014, pouco falava, era muito explosiva, dizia palavras soltas, passava horas na sessão a ver carros a cair na pista e hoje em dia é uma criança que fala pelos cotovelos, está em permanente interação, ou seja, olhas para a criança e pensa assim: “quem a viu a uns anos atrás e quem o vê hoje em dia, não parece de todo a mesma criança”, teve uma evolução incrível.

É então uma esperança para os pais!

Sim, é aquilo que nós dizemos, o programa do Son-Rise defende muito a ideia de “ok, a criança foi diagnosticada com autismo, mas o autismo não tem de definir a criança”, ou seja, há coisas que efetivamente se pode fazer, e sendo o autismo um problema de socialização se a trabalharmos a interação com outra pessoa, depois o resto vêm tudo por acréscimo, porque o problema do autismo não é contas de matemática, não é

saber ler nem escrever, é mesmo esta dificuldade em se relacionar, e se nós trabalharmos esta questão, se eles tiverem esta abertura para a interação, depois o resto pode ser trabalhado, e nós temos efetivamente casos de sucesso, só que é preciso acreditar neles e trabalhar intensamente, é um trabalho que demora! Porque isto do programa Son-Rise, nós não somos o programa, ele nasceu nos estados unidos, e qual é o principio do programa Son-Rise, é os pais vão fazer a formação intensiva de cinco dias, ou seja, durante cinco dias é dado técnicas e estratégias, e são treinados e formados sobre as técnicas do programa Son-Rise, e a ideia é voltarem para casa, construírem um quarto de brincar, que é onde eles vão trabalhar com a criança e implementar o programa em contexto domiciliar. Nós acabamos por fazer um bocadinho isso aqui, porque lá está, isto requer o que?! Requer uma mudança na estrutura familiar, e muitos pais têm dificuldade em implementar na pratica por várias razões, então pronto, nós decidimos abrir o espaço no sentido de também podermos chegarmos a mais e mais crianças com a aplicação deste método.

Por fim, gostaria de saber se me recomenda alguma bibliografia referente às estratégias de inclusão das crianças com PEA?

É assim, nós temos uma tradução de um livro, do livro do “Autism Breakthrough” do Raun Kaufman. Pronto, o Raun Kaufman foi a primeira criança recuperada através do método Son-Rise, ou seja, os pais dele foram quem fundaram o Autism Center of America que é a casa do programa Son-Rise, e foram eles que desenvolveram o programa em contexto domiciliar, ele na altura foi diagnosticado com autismo severo abaixo dos 30, não falava, disseram que ele ia ficar assim para sempre e os pais não conformados e decidiram trabalhar com ele em casa e sem querer foram desenvolvendo o método que hoje em dia é o método Son-Rise. E ele igual, perdeu o diagnóstico, hoje em dia é uma pessoa... ele esteve cá a dar uma formação em Portugal, e hoje em dia é uma pessoa completamente autónoma, ninguém olha para ele e pensa que já foi diagnosticado com autismo severo. Ele escrevi um livro, que é o “Autism Breakthrough”, que fala da história dele e de técnicas sobre o programa, é um livro que é muito bom porque têm todas as técnicas descritas, ou seja, qualquer pessoa pode pegar no livro e pode começar a implementar as técnicas, está tudo lá escrito, e o que a vencer autismo fez foi, como havia muita gente a pedir o livro traduzido, nós traduzimos o livro para português.

Quero então agradecer a sua disponibilidade e colaboração na realização desta entrevista. Muito obrigada!

Anexo 40: Análise das Entrevistas – Educadoras/Auxiliar

Objetivos	Questões	Dimensões/Indicadores	Observações
Experiência	1. A sua formação inicial preparou-a para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas especiais?	Preparou (A1)	E1 “Foi assim de uma forma geral, não houve nenhuma preparação para aquela área, abordamos alguns assuntos de uma forma breve, não foi nada muito profundo” (A3)
		Não preparou (A2)	E2 “eu não posso dizer que não preparou porque eu tive cadeiras onde trabalhamos mesmo as necessidades educativas especiais, (...) eu acho é que ficou tudo muito em situações como: o que é; como diagnosticar”
		Preparou mas não o suficiente (A3)	E3 “falou-se de algumas estratégias, mas a verdade é que foram poucas e no dia a dia nós notamos que são insuficientes para a nossa prática” (A3)
	2. Tem alguma	Sim (B1)	E1 “Não, a formação que eu tive foi uma formação normal e básica.” (A2)

	<p>formação contínua ou especializada em Educação Especial?</p>	<p>Não (B2)</p>	<p>“Não, relacionada com Necessidades Educativas Especiais, formação não” (B2)</p> <p>E2</p> <p>“Em educação especial não, tenho noutras” (B2)</p> <p>E3</p> <p>“Não.” (B2)</p>
	<p>3. Já trabalhou com alguma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?</p>	<p>Sim (C1)</p> <p>Não (C2)</p>	<p>E1</p> <p>“Só agora, só este ano” (C2)</p> <p>E2</p> <p>“Já, já. Tenho tido todos os anos praticamente”</p> <p>E3</p> <p>“Sim.” (C1)</p>
	<p>4. Se sim, como</p>		<p>E2</p>

	descreve essa/s sua/s experiência/s ?		<p>“É um desafio constante porque são crianças que têm os dois lados. Tem um lado muito desgastante, de muita exigência e muita presciência da nossa parte e não desistir deles, mas depois quando há conquistas nós ficamos satisfeitíssimas porque reconhecemos mesmo que o nosso investimento e a nossa persistência resultou”</p> <p>E3</p> <p>“É um desafio sem dúvida, não estava preparada para trabalhar com crianças assim, neste momento estou até com duas crianças com autismo na sala, é bom ver a evolução deles mas é complicado devido a serem 25 crianças das quais duas precisam de mais atenção (...) é um desafio e uma experiencia boa. Cansativa mas boa.”</p>
	5. Estabelece alguma diferença entre integração e inclusão no jardim de infância?	<p>Reconhece o significado dos conceitos (D1)</p> <p>Reconhece parcialmente o significado dos conceitos (D2)</p>	<p>E1</p> <p>“Eu acho que uma complementa a outra, acaba por ser uma integração, barra, inclusão da criança no grupo(...) Porque é a adaptação de ambas as partes, da criança com as Necessidades Educativas Especiais ao grupo e do grupo à criança.” (D3)</p>

		<p>Não reconhece o significado dos conceitos (D3)</p>	<p>E2</p> <p>“integra-los e inclui-los, é assim, integra-los, é o que ele está! Integrado num grupo, faz parte do grupo e inclui-lo era se ele primeiro fosse aceite verdadeiramente por todos na sala, e se não houvesse o rotulo, e se lhe permitíssemos dar espaço para ele ser quem ele é! (...) inclui-lo era permitir deixa-lo correr quando ele quer correr, é deixa-lo gritar quando ele quer gritar, mas eu estou num contexto escolar onde não posso! Dai a dificuldade na inclusão” (...) Ele está integrado, mas não está verdadeiramente incluído, não é ? As pessoas não aceitam como ele é!” (D1)</p> <p>E3</p> <p>“Sim, notasse em algumas coisas, eles também se refugiam no mundo deles e é difícil inclui-los (...). Agora noto que até já interagem mais com o grupo, já provoca os amigos dando pequenos empurrões e ficando a olhar para eles, é um provocar de brincar (...) nota-se que o barulho o incomoda muito, daí dizer que a integração dele, eu acho que está presente, mas é difícil conseguir incluir verdadeiramente.” (D2)</p>
<p>Crenças/ Valores</p>	<p>6. Acredita que é possível realizar a</p>	<p>Sim (E1)</p>	<p>E1</p> <p>“Sim... acho que sim. Tendo um acompanhamento especializado ou</p>

	<p>inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar?</p>	<p>Não (E2)</p>	<p>individualizado... eu acho que sim” (E1)</p> <p>E2</p> <p>“Eu acredito se (...) conseguimos ter tempo só para eles e dedicarmo-nos, nós conseguimos que eles venham até ao nosso mundo, mas é preciso uma persistência diária, um treino diário, estar todos os dias com ele e falar, e explicar-lhe, e não é possível com 25 crianças e só uma educadora e uma auxiliar. Depois muitas vezes estas crianças são pouco autónomas, com o controlo esfinteriano não adquirido, muitas vezes não verbais, ou seja, com uma pessoa só para eles acredito que sim, que era possível uma inclusão. E com uma redução do numero de crianças claro.” (E1)</p> <p>E3</p> <p>“É possível, mas com muito trabalho e lá está, com mais atenção e enfoque nessas crianças” (E1)</p>
<p>7. Qual é a sua opinião em relação à inclusão</p>		<p>Devem ser incluídas (F1)</p> <p>Não devem ser incluídas</p>	<p>E1</p> <p>“eu acho que é uma ajuda para elas (...) acho que é uma mais valia para elas, mas devidamente acompanhadas por uma pessoa especializada, que as ajude</p>

	<p>de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de educação pré-escolar?</p>	<p>(F2)</p>	<p>no sentido de as integrar também com mais facilidade no grupo, nas atividades.” (F1)</p> <p>E2</p> <p>“A minha opinião é que eles estão incluídos ao nível do papel, mas na pratica não estão! Eu acho que não estão, porque eu dou por mim a querer fazer muito mais e a não ter capacidade e não conseguir, porque não tenho tempo, não tenho disponibilidade, tenho todo um grupo a exigir, porque depois tenho também as famílias das outras crianças a cobrar a aprendizagem e desenvolvimento, e não posso parar (...) mas a questão é que temos de dedicar muito tempo a estas crianças para ter conquistas.” (F1)</p> <p>E3</p> <p>“Devem ser, apesar de ser complicado, eles vivem no mundo deles e isolam-se, precisam de ter sempre alguém com eles para os acompanhar para que seja possível haver esta inclusão. É preciso que o grupo também aceite e seja tolerante” (F1)</p>
<p>8. Na intervenção</p>			<p>E1</p>

	<p>direta em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, quais são os valores que considera importantes no perfil do educador?</p>		<p>“o educador deve ter muito respeito, acho que o respeito é um valor importante (...) passar também essa mensagem de respeito ao grupo pela criança que possa ter características diferentes”</p> <p>E2</p> <p>“Primeiro é o respeito, acho que temos de respeitar esta criança (...). O dar-lhes tempo é outro valor, que eu acho que é importante e tenho isso em consideração, mas que nem sempre é possível (...). Temos de estar atentos, há momentos que temos de sair com eles para momentos de situações mais calmas, mais serenas, para eles conseguirem focar, isso é respeito pela individualidade, pelo tempo deles, e em termos de valores é por aí.”</p> <p>E3</p> <p>“É o respeito, pela criança e pela situação em si, acho que é importante a ajuda e estar presente (...). A aceitação, aceitar a criança como é, é também importante transmitir segurança, é importante para mim saber o que ele quer, se bem que nem sempre o demonstra, (...) explicar-lhe as coisas (...) faço também por passar os valores para a convivência com os outros.”</p>
--	---	--	--

	<p>9. Acredita que os pais têm um papel fundamental na intervenção de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?</p>	<p>Sim (G1)</p> <p>Não (G2)</p>	<p>E1</p> <p>“Sim, Sim! Acho que têm um papel muito importante, sim. De complemento. Muito pela aceitação também.” (G1)</p> <p>E2</p> <p>Os pais na escola... sim! É assim, da minha experiencia, as crianças que tem este tipo de características, mesmo outras crianças com algumas especificidades, têm um progresso abismal a nível do desenvolvimento quando os pais aceitam, porque há aqui um processo sempre da negação (...) quando os pais fazem este trabalho e depois aceitam, começam a intervir, e esta intervenção passa por procurar ajuda, terapia, psicologia, terapia ocupacional, eles próprios depois começam a observar que conseguem lidar com os filhos com determinadas estratégias específicas, depois os terapeutas dão-lhes exemplos práticos e concretos, e como há melhoria em contexto familiar, há também em contexto escolar e há um progresso das crianças, eu noto que quando os pais se envolvem há um progresso” (G1)</p>

			<p>E3</p> <p>“Sem dúvida alguma, primeiro o aceitar e a partir do momento em que aceitam podem ajudar (...) porque não pode ser só no infantário, têm de haver trabalho complementar, além das terapeutas, as terapeutas não fazem milagres também. (...) se os pais não aceitarem o filho como é, ele não vai poder desenvolver tanto quanto poderia, e no caso dele é nítido, depois de aceitarem a situação ele mudou imenso (...) coisas simples e muito básicas que fazem toda a diferença.” (G1)</p>
Apoios	<p>10. Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?</p>	<p>Sim (H1)</p> <p>Não (H2)</p> <p>Pouco (H3)</p>	<p>E1</p> <p>“Acho que nem sempre! Neste caso, tem algum apoio, mas não perdia nada se o apoio que tem fosse mais frequente” (H3)</p> <p>E2</p> <p>Não, é muito pouco! (...) costumo dizer, elas teoricamente estão muito bem, estão muito bem organizadas, é um centro disciplinar com educadoras de ensino especial, da terapia da fala, da terapeuta ocupacional, tem pediatras a mando por trás, uma enfermeira, tem uma sala multissensorial, são chamadas ELI’s. (...) teoricamente é espetacular porque é gratuito, têm uma série de terapeutas a ajudar a família, a escola, fazem-se os PIIP’s, plano individual</p>

			<p>de intervenção precoce, onde toda a gente que trabalha com a criança define os objetivos que temos para aquela criança (...). Na minha prática, o que é que acontece, primeiro são sessões de 45 minutos com estas crianças, começar e não começar em tempo útil é muito pouco, são centos que param e fazem interrupções letivas como natal, páscoa, carnaval, estão sempre a fazer interrupções, fazem férias escolares de junho a outubro práí, (...) elas têm tantas crianças, tanta afluência que (...) não é respeitado aquele horário que é para aquela criança, elas subcarregam porque têm de conciliar agendas, têm excesso de meninos, excesso de carga horária (...) ou seja, isto na pratica eu acho que eles não têm apoios, (...) as ELI's trabalham muito à margem das famílias, as famílias estão presentes mas não estão tão envolvidas como em alguns centros privados.” (H3)</p> <p>E3</p> <p>“Não, elas não conseguem dar resposta porque são muitas crianças para tão pouca gente, é muitas crianças, se falarmos no exemplo do nosso concelho são pelo menos quatro freguesias, e depois têm de se repartir e depois não conseguem acompanhar semanalmente, que já por si é pouco, na prática é muito pouco o apoio que têm.” (H2)</p>
--	--	--	--

	11. Tem apoio, dos superiores da sua instituição, no apoio que presta às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?	<p>Sim (I1)</p> <p>Não (I2)</p>	<p>E1</p> <p>Aqui há é um grande apoio de todas as educadoras, uma grande troca e partilha de opiniões e isso ajuda muito na prática. Todas nos preocupamos em ajudar estas crianças. (I1)</p> <p>E2</p> <p>O que nós temos é o que o estado nos dá, apesar de termos uma instituição particular nos temos as ELI's, (...) elas são muito prestáveis e sempre que precisamos de alguma coisa falamos, mas não é o suficiente, entre nós vamos apoiando-nos umas às outras e vamos tentando fazer formação para colmatar as nossas dificuldades.” (I1)</p> <p>E3</p> <p>“Sim, elas são interessadas, são preocupadas e atentas. Tentam fazer, dentro dos possíveis, tentam fazer o máximo, em partilhar exemplos e estratégias.” (I1)</p>
Estratégias	12. Ao nível da sua experiência,	Enumera 1 ou 2 (J1)	<p>E1</p> <p>“fazendo com que ela participe nas atividades do dia a dia que o restante</p>

	<p>que tipo de estratégias já adotou para a inclusão da criança com PEA?</p>	<p>Enumera 3 ou 4 (J2)</p> <p>Enumera 5 ou mais (J3)</p>	<p>grupo também participa”</p> <p>“No caso do almoço (...) adotou-se uma estratégia diferente que foi vir almoçar um pouco mais cedo sem o grupo, porque às vezes há alguma dificuldade na iniciação à alimentação, quando começa a comer. (...) Também foram introduzidos símbolos que ajudam na rotina e expressão de sentimentos, e sim, isso também foi uma mais valia” (J2)</p> <p>E2</p> <p>“É assim, depende de criança para criança, das características e do perfil de cada criança, assim as mais comuns para estas crianças com PEA (...) são crianças que precisam de uma rotina clara e organizada, precisam de saber o que se vai suceder (...) e sempre que houver alterações eu tenho de antecipar com aquela criança (...). Pronto este ano introduzi o relógio, por exemplo, que é também sequencial do dia, primeiro é tudo com fotografias, a rotina é uma das coisas, depois têm a necessidade de ter pistas visuais, (...) funciona muito a imagem, nas áreas da sala têm a palavra, porque alguns já leem e gostam muito das letras, mas têm sempre associado uma imagem, (...) depois tenho também os símbolos do SPC, (...) outra coisa importante é ter muita atenção á linguagem também, temos de ter cuidados com estas crianças, são</p>
--	--	--	---

		<p>crianças muito literais, não entendem a ironia, provérbios e assim, (...) temos de ir por etapas, tudo por fases e muito explicado pausadamente, olhos nos olhos. (...) outra estratégia com estas crianças que eu costumo dizer é, não conseguimos chegar a eles tentando dizer, “olha vamos brincar aos carros? Eu atiro e tu atiras”, não! Eu tenho primeiro de entrar no mundo dele para ele entrar no meu, se ele está por exemplo a rolar a volta da coluna, eu vou com ele rolar à volta da coluna, a dada altura para e olha para ti e tu percebes que naquele exato momento conseguiste a atenção dele, e aí tens uma janela onde tu tens a oportunidade de dizer: “queres brincar comigo?”, vamos fazer legos ou jogar a bola e ele segue-te e vai, nunca o contrario (...). Usar muito o modelo, a imitação, eu lembro-me que a nossa criança não atirava carros de um para um, e eu sentava-me com ele no meu colo e punha uma criança mais crescida sentada à minha frente, e eu com a minha mão e a dele, dizia, “agora vamos atirava o carro para o “João”, e o João atira para mim”, e eu fazia com a minha mão por cima da dele no carro e atirava para ele perceber o que era, e a dada altura ele descobria prazer naquilo e repetia e fazia. Rotina, cuidado com a linguagem, muita imagem visual gráfica, dependendo das crianças até mesmo textual, tanto que até utilizam o caderno vai e vem, (...) ir pelos interesses deles (...). A autonomia é outra coisa fundamental, é dar-lhes autonomia para eles sentirem-se capazes, por isso ter ao alcance deles tudo o</p>
--	--	---

		<p>que precisam, porque são crianças que quando têm um objetivo tentam chegar lá” (J3)</p> <p>E3</p> <p>“Temos o exemplo das ampulhetas para aumentar o tempo de permanência, para conseguirem estar aquele tempo sentados (...) Outra estratégias, foi os símbolos para ajudar na leitura do que se pretendia, outra foi de lhes dar um caderno para extrapolar, arranjou-se um caderno e aquele caderno é só para ele descarregar energia, porque ele andava a riscar tudo como mesas, paredes, trabalhos e então arranjou-lhe aquele caderno e sempre que têm essa necessidade ele risca apenas lá (...). A massa de farinha também, para ele estar a fazer rolinhos e a mexer, porque precisa disso, e ele assim têm tempos de permanência grandes e acalma.” (J2)</p>
13. As estratégias aplicadas suscitaram alguns resultados? A que nível?	<p>Sim (L1)</p> <p>Não (L2)</p>	<p>E1</p> <p>“A dos símbolos resultou muito bem. Ele aceitou muito bem essa dos símbolos.” (L1)</p> <p>E2</p>

			<p>“funcionou muito bem o quadro de tarefas que não falei. O quadro de tarefas o que é? o quadro (...) com velcro onde tinha os símbolos das atividades de sala (...) numa fase inicial sou eu que lhe organizo o dia (...). Outra coisa que com estas crianças funciona são as ampulhetas do tempo para aumentar o tempo de permanência (...) há ampulhetas de 15 minutos, 30 minutos(...) são as ditas pistas visuais, pode ser ampulheta ou aqueles relógios das cozinhas (só quando tocar), ou um despertador, ou então relógios com os números, dos digitais, “só quando estiver o 10:45 é que podes sair”, e eles estão ali e permanecem mais tempo na atividade. (L1)</p> <p>E3</p> <p>“A ampulheta, eu acho que resulta melhor, dá-lhes a pista visual que precisam.” (L1)</p>
Resultados	14. Nota evolução nas crianças com Perturbação do espectro do Autismo, a partir do início da	<p>Sim (M1)</p> <p>Não (M2)</p> <p>Sim mas com regressões</p>	<p>E1</p> <p>“há alguma evolução na parte da socialização, ou seja, ele no início não interagira tanto com os pares e agora já interage mais, (...) depois de conhecer também o grupo, ele já aceita, foi a principal evolução (...) E mesmo na alimentação, mas é por fases. Eu acho que nesta questão do autismo é mesmo por fases.” (M3)</p>

	<p>intervenção?</p>	<p>(M3)</p>	<p>E2 “Noto, noto, claro que sim. Noto, então quando há envolvimento da família noto que há uma evolução muito grande!” (M1)</p> <p>E3 “Sim, nota-se. Depois da aceitação principalmente, mas também da parte das terapeutas, e agora nota-se que até tem acompanhamento mais vezes por semana, da terapeuta da fala e ocupacional.” (M1)</p>
	<p>15. Qual(is) a(s) dificuldade(s) que considera na inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de</p>		<p>E1 “Quando começa a haver uma diferença, que por muito que se tente atenuar ela existe, e as crianças começam a perceber isso, e isso para mim é a principal dificuldade é.. o restante grupo perceber que há coisas que essa criança não faz, ou faz e muitas vezes eles não percebem porque que não faz!”</p> <p>E2 “primeiro é o numero de crianças, depois é um bocadinho a pressão de eles</p>

	infância?	<p>terem de ser iguais aos outros e fazerem o mesmo que o outros, e o rotulo. E há aqui uma questão que é assim, nem sempre há grupos que são muito tolerantes (...) e aqui eu acho que pode haver uma ajuda da sociedade em geral, que é respeitar, todos nós somos diferentes e que há crianças que verdadeiramente não conseguem estar aquele tempo a ouvir e a esperar”</p> <p>E3</p> <p>“primeiro têm de haver aceitação dos pais da criança, depois dos pais do grupo para poderem transmitir os valores aos filhos, isso também faz parte do nosso trabalho mas precisamos que os pais também complementem, e depois ter grupos mais pequenos ou mais adultos a ajudar na sala.”</p>
Emoções	16. Que sentimentos lhe despertam esta situação?	<p>E1</p> <p>“É assim, às vezes dá alguma impotência, no sentido em que falta um apoio mais individualizado, e muitas vezes uma pessoa sente-se impotente porque já não consegue arranjar mais estratégias (...) muitas vezes sinto-me um bocado também perdida”</p> <p>E2</p> <p>Fico muito triste, muito triste porque primeiro a sociedade não está preparada</p>

		<p>para estas crianças, não está! Depois porque eu gostava de ter mais tempo, mais disponibilidade, as vezes até mesmo mais capacidade para chegar a estas crianças, mais formação, e tento procurar e tudo, mas também há pouca formação específica, (...) depois a cima de tudo custa-me muito a fase inicial com os pais, a luta, e depois há outra coisa que é a descredibilização, os pais acreditam muito mais na palavra de um médico do que numa educadora, claro que cabe a nós educadoras fazer valer o nosso trabalho, e eu ao longo dos anos não me sinto menor por ser educadora e não ser uma doutora, mas acho que cabia aos médicos também estar um bocadinho mais atentos ao desenvolvimento, (...) [a] luta com os pais para a aceitação, então muitas vezes eu fico revoltada e passo de triste a revoltada porque sei que estas crianças depois de terem intervenção têm um pulo e as vezes ando dois anos, três anos, e já tive crianças que só no ultimo ano antes de ir para a escola, é que os pais reconhecerem e depois ai já estão coisas tão solidificadas, tão marcadas que é muito difícil esta intervenção precoce, porque cada vez mais eu acredito na intervenção precoce. (...) Por isso, os sentimentos é de tristeza, revolta, e depois relativamente as ELI's fico mesmo triste porque no papel estão tão bem conseguidas e na prática estas crianças não têm apoio”</p>
--	--	---

			<p>E3</p> <p>“Tristeza é nesse sentido, porque acho que não é mesmo nada fácil, e depois além dos pais aceitarem é também as outras pessoas aceitarem. A sociedade não está preparada, felizmente está melhor mas mesmo assim ainda não esta totalmente. Por outro lado fico contente, é muito complicado e dá muito trabalho ter crianças assim, mas é gratificante, consegue ver a evolução, e neste menino é notório e isso preenche-me”</p>
--	--	--	---

Anexo 41: Análise das Entrevistas – Terapeutas

Objetivos	Questões	Dimensões/Indicadores	Observações
Formação	1. Qual é a sua formação que o/a habilita a trabalhar com crianças de NEE?		<p>E4</p> <p>“tenho como formação base, formação de educadora de infância e foi por ai que comecei, depois tenho psicologia, tenho educação especial, portanto sou educadora especializada e tenho depois outro tipo de formações mais pequenas que me habilitam também, e me ajudam muito, na percepção, além de ter formação específica também em intervenção precoce”</p> <p>E5</p> <p>“Eu tenho a licenciatura em Terapia Ocupacional pela ESTSP e a pós graduação em Integração Sensorial pela CESPUP, e o curso de Integração Sensorial pela Universidade da Califórnia.”</p>
	2. Tem alguma formação contínua no âmbito da Educação	<p>Sim (N1)</p> <p>Não (N2)</p>	<p>E4</p> <p>“tenho formações mais pequenas que fui completando na medida em que fui sentindo como necessário. E continuo a investir!” (N1)</p>

	Especial?		E5 “Sim, dentro da área da integração sensorial, também da parte da comunicação, da alimentação, de bebés, mas muito mais na área da integração sensorial.” (N1)
	3. À quantos anos está a exercer a sua profissão?	1 > 10 (O1) 11 > 20 (O2) 21 > 30 (O3)	E4 “À 30, já vai a 30 anos! Tive intervalos para me poder dedicar ao resto” (O3) E5 “Às 7 anos.”
Crenças/ Valores	4. Acredita que é possível realizar a inclusão (no geral) ao nível da educação pré-escolar?	Sim (P1) Não (P2)	E4 “Claro, eu acho que a inclusão é sempre fundamental, nós tempos de ter modelos que nos promovam, e portanto faz todo o sentido que estejamos num grupo heterogéneo e dito normal” (P1) E5 “Acredito que é possível e há muito boas equipas a nível de ELI, e são boas, mas acho que dado ao estado da educação em Portugal que é muitíssimo difícil, e que os melhores locais que eu vejo em que efetivamente esta

			questão da inclusão acontece são locais privados.” (P2)
5. Qual é a sua opinião em relação à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de Educação Pré-Escolar?	Devem ser incluídas (Q1) Não devem ser incluídas (Q2)	E4 “Muito nesta linha de apoiar o grupo heterogéneo, e na linha de que há necessidade de modelos, agora depois temos é de ver o resto, é preciso que o ambiente consiga dar respostas às necessidades do grupo inteiro.” (Q1) E5 “Eu acho que é extremamente importante, eu sou completamente contra eles estarem à parte. As crianças autistas normalmente têm a capacidade de imitarem os piores comportamentos dos outros, dentro do espectro, e eu concordo que eles têm de estar no que é suposto e dito “normal”, eles têm de contactar com isso, têm de contactar com crianças, crianças que às vezes não os entendem mas que quando se tem uma boa educadora, ela explica e eles vão perceber as outras crianças, vão perceber que não podem ser tratados de maneira diferente.”(Q1)	
6. Na intervenção direta em crianças com Perturbação do Espectro do		E4 Para já é darmos respostas às necessidades e conseguir avaliar, observar, e	

	Autismo, quais são os valores que considera mais importantes?		<p>empatizar o mais possível com cada uma delas”</p> <p>E5</p> <p>“Acho que a noção de que são iguais, de que não são incapazes, a ideia do coitadinho para mim é impensável e um dos valores base, para mim, é a autonomia. Nós temos de os capacitar para o mundo e eles têm de ser autônomos”</p>
	7. Acredita que os pais e educadores têm um papel fundamental na intervenção de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?	<p>Sim (R1)</p> <p>Não (R2)</p>	<p>E4</p> <p>“Claro, claro, são os elementos preponderantes na vida delas, portanto tanto uns como outros são os pilares. Passa muito pela aceitação, em primeiro lugar esta a aceitação da diferença” (R1)</p> <p>E5</p> <p>“Sim, fundamental! (...) e então com os educadores nós primeiros anos de vida faz toda a diferença.”(R1)</p>
Apoios	8. Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são	Sim (S1)	<p>E4</p> <p>“Não! Não, sim, não... (...) o sim e não têm a ver com o quê? Isto sendo um</p>

	<p>prestados os devidos apoios às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?</p>	<p>Não (S2)</p> <p>Poucos (S3)</p>	<p>apoio que eu presto vinculado à intervenção precoce, ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce, o nosso principal modelo de intervenção, a nossa filosofia de intervenção passa por capacitar elementos base que rodeiam a criança, ou seja, os pais que são as pessoas chave, o educador que também é a pessoa chave, muito mais do que a intervenção direta, (...) em termos de disponibilidade de tempo, também nem sempre se efetiva da forma como eu acho que deveria efetivar(...). Com o educador também teremos que servir de suporte, apoio e clarificação de algumas estratégias, portanto os nossos momentos chave são os PIIP, os planos de trabalho, exatamente para criarmos um ponto da situação e lançarmos novos objetivos com as respetivas estratégias. O facto de estarmos no direto com os meninos é para fazermos a leitura para acompanhar como é que as coisas se estão a processar, muito mais do que intervir junto.”(S3)</p> <p>E5</p> <p>“Não! De todo, de todo porque por exemplo, o apoio que a maioria dos meus meninos têm é particular, eu acho que o estado devia pagar as terapias mas os pais deviam ter a autonomia (...), deviam ser livres de escolher o sitio que querem para o filho (...) Por exemplo, mesmo as ELI’s é atribuído um</p>
--	--	------------------------------------	--

			<p>terapeuta, não podes escolher, não há liberdade para isso e acho essa parte má.” (S2)</p>
	<p>9. Que tipo de apoio/acompanhamento presta a uma educadora de EPE com crianças de NEE?</p>		<p>E4</p> <p>“Principalmente na análise, na reflexão em termos de estratégias, no confronto de opiniões e o balanço que vamos fazendo, os ditos PIIP’s são momentos de encontro e de articulação entre todas as pessoas significativas que envolvem a criança, o que implica que poderá incluir e deverá, incluir o máximo de técnicos possíveis, (...) eu acho que nestes momentos deve-se articular também com os médicos”</p> <p>E5</p> <p>“A nossa experiência geralmente consiste em fazermos a observação, sempre da criança em sala, sempre que for pertinente nós estamos durante os períodos letivos, uma hora ou assim, com a criança e a quase que organiza-la para integrar o grupo, sempre que elas precisam de estratégias sensoriais, a parte da comunicação, juntamente com os terapeutas da fala, e a parte de símbolos, nós tentamos facultar o material que é muito nesta base da comunicação muito próxima (...) nós tentamos arranjar estratégias (...), formas de regulação.”</p>

Intervenção	10. Há quanto tempo acompanha esta criança com PEA?	1 > 2 anos (T1) 2 > 3 anos (T2)	E4 “Há dois anos!” (T1) E5 “Dois/três anos. Foi pouco depois que entrou para o pré-escolar” (T2)
	11. Com que frequência realiza a sua intervenção com esta criança?	1 vez por semana (U1) 2 vezes por semana (U2) 3 ou mais vezes por semana (U3)	E4 “Semanal, semanal e mensalmente com a mãe, na presença dele claro. Porque não sendo presencial, nós temos contactos telefónicos e via mail com os pais.” (U1) E5 “Esta criança têm sessões de 50 minutos uma vez por semana.” (U1)
	12. Relativamente à criança em questão, sente que está a ser devidamente acompanhada pela equipa multidisciplinar?	Sim (V1) Não (V1) Está pouco acompanhada (V3)	E4 “Acho que sim, que há uma atenção e um envolvimento muito grande pela parte de todos os técnicos que o acompanham. Acho que sim, e neste é um caso que acho que está toda a gente envolvida.” (V1) E5

			<p>“Acho que sim, acho que houve alguma dificuldade da equipa em perceber esta mãe, e é uma mãe defensiva, e é preciso conquistar, é preciso ela confiar em ti e acho que agora sim estamos num bom caminho” (V1)</p>
	<p>13. A título pessoal, sente alguma dificuldade na intervenção direta com esta criança?</p>	<p>Sim (X1)</p> <p>Não (X2)</p>	<p>E4</p> <p>“Não, sinceramente não acho, quer dizer acho que a única dificuldade que encontro, que gostaria de acompanhar mais, de estar lá mais vezes, gostava, não vou dizer o contrário, gostava de ter uma intervenção mais regular, mais intensa talvez” (X2)</p> <p>E5</p> <p>“Não, de todo. A intervenção direta, como os pais estão sempre nas sessões, trabalha-se a criança, trabalha-se os pais e é um bocadinho de tudo.” (X2)</p>
<p>Desenvolvimento</p>	<p>14. Na sua opinião, qual é a área de desenvolvimento que considera que existe uma maior dificuldade nesta criança?</p>		<p>E4</p> <p>“Neste caso, pronto, eu acho que para além da interação com os outros e a comunicação, mas acho que mais do que isso é a regulação do comportamento.”</p> <p>E5</p>

			<p>“Nesta criança, sem duvida nenhuma a questão da regulação, da regulação sensorial, da parte praxis e planeamento das ideias, o ter novas ideias, fazer coisas novas. Depois outra grande área, que agora está bastante melhor é a questão das mudanças das rotinas, está mais flexível.”</p>
	<p>15. Atualmente, quais são os principais objetivos que pretende alcançar no desenvolvimento desta criança?</p>		<p>E5</p> <p>“uma das coisas que eu quero ver com ele é aumentar a capacidade, o leque de ideias, para ele resolver os problemas. O ser capaz de não precisar tanto de suportes visuais para organizar o dia(...). A questão da praxis, a questão da quantidade de símbolos e a própria alimentação. É pretendido aumentar o leque de texturas, de alimentos que ele possa comer, mas para isso é preciso normalizar a sensibilidade geral e só depois é que vais partir para a sensibilidade intraoral.</p>
<p>Estratégias</p>	<p>16. Ao nível da sua experiência, quais as estratégias que já adotou para a inclusão de crianças com PEA?</p>	<p>Enumera 1 ou 2 (Z1)</p> <p>Enumera 3 ou 4 (Z2)</p> <p>Enumera 5 ou mais (Z3)</p>	<p>E4</p> <p>“a utilização dos símbolos, as pistas visuais, ir atrás de uma grande qualidade que eles têm que é exatamente essa, é a memória, precessão visual, memória visual de uma maneira gera”</p> <p>“Para além dessas, nos temos... (...) contenção física que já foi preciso, mas contenção essa que tem a ver com a necessidade que ele tinha de sentir</p>

			<p>contacto físico, portanto o agarrar, o agarrar de uma forma forte” (Z1)</p> <p>E5</p> <p>“o uso da comunicação aumentativa, (...) ajuda a organizar, por exemplo, esta criança têm linguagem, porque fala, só que com os símbolos ele fica organizado, (...); a utilização de estratégias com objetos sensoriais, objetos que rodam ou alguns que têm maior procura oral nós usamos os chewing para eles morderem e estarem em atividade; pesos, alguns usam braçadeiras e pesos nos braços porque acalmam-se (...); o uso do trampolim na sala para poderem sair e saltarem um bocado e poderem voltar; o ter na sala uma tenda ou um espaço isolado para quando está muita informação poderem retirar-se, as vezes usar headphone ou auscultadores para quando está muito barulho, para isolarem o som; usar os timers, como ampulhetas, porque são muito visuais e tudo o que for pistas visuais funciona. O contar resulta muito bem com eles, quando tu dás uma barreira do género (...) “eu vou contar até 10 e depois vamos embora”, eles assim já sabem, porque vão-se organizar e quando chegar ao 10 sabem o que vai acontecer. (...). Uma estratégia importante para uma criança com especto do autismo é: não é eliminar, não é retirar nenhuma forma de regulação, é trocar essa forma de regulação para</p>
--	--	--	--

			uma mais aceite (...). Há crianças que precisam de mais movimento, outras mais de peso, outras precisam de mais tátil, vai dependendo mesmo. (Z3)
	17. As estratégias aplicadas suscitaram alguns resultados? A que nível?	Sim (AA1) Não (AA2)	E4 “Sim, sim! De todas as que foram aplicadas sim, está muito mais calmo” (AA1) E5 “Sim, muito pelas estratégias visuais, para as transições e mudanças de rotina (...). Ele conseguiu sempre adaptar-se muito bem porque lá esta, todas as estratégias são designadas para ele. (AA1)
Resultados	18. De um modo geral, nota evolução nas crianças com Perturbação do espectro do Autismo, a partir do início da intervenção?	Sim (BB1) Não (BB1)	E4 “Ah claro, sem sombra de duvidas” (BB1) E5 “Muito, muito, muito! De uma criança muito, muito rígida com um prognostico muito reservado (...) agora está completamente diferente.” (BB1)
	19. Qual(is) a(s) dificuldade(s) que		E4

	<p>considera existir na inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo na sala do jardim de infância?</p>		<p>“Tem de haver disponibilidade da parte do educador, em primeiro lugar disponibilidade interior para aceitar a diferença, mas por outro lado também tem de haver uma disponibilidade física de recursos, de espaço e materiais, para que possa dar resposta as necessidades da criança, (...) mas a primeira claro que é a disponibilidade!”</p> <p>E5</p> <p>“Muitas crianças para um educador, educadores sem formação em áreas como o autismo e integração sensorial, (...) os auxiliares deviam ter formação e não têm, e era essencial. (...). A falta de abertura do ministério de educação, na perspetiva de compreender que a inclusão não é por todos numa sala e que todos são iguais juntos, (...) a sala é que têm de se adaptar a eles, ou seja é preciso trabalho e vontade.”</p>
<p>Emoções</p>	<p>20. Que sentimentos lhe despertam ao presenciar o caso desta criança?</p>		<p>E4</p> <p>“Desafio para mim, eu acho que são desafiantes, que é muito desafiante estar com crianças destas (...). Nós fazemos a leitura e há coisas que nós já percebemos que é quase como as peças do puzzle que encaixam na leitura anterior, portanto é consonante”</p>

			<p>E5</p> <p>“É assim, eu gosto. Eu gosto de crianças com perturbação do espectro do autismo, gosto da integração sensorial e é assim, a mim não me causa ansiedade, nem angustia, porque eu acho que fazendo um bom trabalho eles são capazes.”</p>
--	--	--	--

Anexo 42: Análise da Entrevista à Vencer Autismo

Objetivos	Questões	Dimensões/Indicadores	Observações
Formação	1. Relativamente ao terapeutas, é requerida alguma formação que o/a habilite a trabalhar com crianças de NEE?	<p>Sim (CC1)</p> <p>Não (CC2)</p>	<p>E6</p> <p>“No método Son-Rise não requer nenhuma formação específica, ou seja, não procuramos necessariamente que a pessoa seja psicóloga, seja educadora, seja animadora, ou seja, nós o que nos interessa prioritariamente é que a pessoa tenha interesse pelo tema do autismo e que tenha realmente abertura para trabalhar com estas crianças, depois a formação nós é que a damos aqui”</p> <p>“este programa não é dado na faculdade, e vai um bocadinho contra o que é dado, nós desformatamos um bocadinho as pessoas que cá chegam, ou seja, normalmente elas vêm do ABA do TEACCH, não é?! O nosso programa é contrario a todas as abordagens” (CC2)</p>
	2. Para um terapeuta que se relaciona diretamente com crianças com PEA, que valores		<p>E6</p> <p>“Sim claro, é assim, há uma questão que é muito importante que é a atitude, ou seja, nós procuramos pessoas que têm uma atitude aberta, positiva, porque para trabalhar com estas crianças é preciso nós acreditarmos no seu potencial,</p>

	e competências considera que sejam imprescindíveis?		ou seja, nós procuramos pessoas que não vejam barreiras nem limites a trabalhar com crianças com autismo, ou seja, que acreditem que tudo é possível (...). Pessoas animadas, que tenham muita energia, porque com estas crianças uma coisa que nós percebemos é que é preciso ter muita energia para também as contagiar a elas. Portanto, pessoas animadas, com energia, empolgadas, entusiasmadas, mas lá está, vêm tudo de, se a pessoa tiver paixão por este tema, estas competências já vêm por acréscimo.”
Observação/avaliação	3. Para cada criança que procura esta associação é criado algum programa específico e individualizado às suas necessidades?	Sim (DD1) Não (DD2)	E6 “É assim, nós trabalhamos por base no programa Son-Rise, mas o programa Son-Rise é uma linha de orientação, nós temos sempre de adaptar porque não há crianças iguais. Portanto cada criança, quando chega a associação, é feita uma avaliação inicial, com base no programa Son-Rise, damos um diagnóstico, uma avaliação” (DD1)
	4. Que tipo de diagnóstico realizam antes de programar as sessões?		E6 Sim, vemos que terapias é que ela está a usufruir, ou que terapias é que já usufruiu, se faz dieta, dieta sem glúten e sem cafeína, ou se não faz. Se está integrada numa unidade de ensino especial ou se está no ensino regular, que

		<p>outras terapias é que faz, por exemplo equitação, e outras atividades que têm para além daqui da Vencer Autismo. Se têm problemas em dormir, se têm problemas em ir à casa de banho ou é autónoma, portanto é pedido e nós temos esse processo todo antecipado, e depois lá está, consoante a avaliação inicial que nós temos nós definimos x objetivos para cada criança, que varia muito de criança para criança. Há criança que têm mais desafio no contacto visual, há crianças que têm mais desafio na comunicação verbal, portanto nós pegamos nas áreas em que as crianças naquele momento têm maior desafio e fazemos um plano para o mês. Imagina que é uma criança que evolui muito rapidamente, esse plano é alterado semana a semana ou quinze em quinze dias, depois é sempre adaptado consoante a evolução da criança. E cada plano é definido através das motivações da criança, trabalhamos sempre com as motivações. Se a criança adorar carros nós vamos ter carros nas sessões e as atividades vão ver todas em função do maior interesse que ela têm naquele momento.</p> <p>(...)</p>
Intervenção	5. As sessão, quanto tempo, em média, costumam durar e com que	<p>E6</p> <p>“depende muito daquilo que os pais queiram, nós temos crianças a vir todos os dias, crianças a vir três vezes por semana, depende muito, mas no mínimo</p>

	regularidade?		são sessões de duas horas.”
	6. Quais as maiores dificuldades que costumam ser apresentadas em crianças com PEA?		E6 “ varia muito, (...) talvez a comunicação verbal e a flexibilidade(...) porque também não foram incentivadas devidamente até então, e são áreas que demoram um bocadinho mais a ser trabalhadas.
Estratégias	7. Que estratégias são aplicadas, de modo geral, com crianças com PEA?	Enumera 1 ou 2 (FF1) Enumera 3 ou 4 (FF2) Enumera 5 ou mais (FF3)	E6 “na fase do contacto visual, (...) numa fase muito inicial a criança não olha sequer para ti para ter uma necessidade atendida, ou seja, ela quer alguma coisa, está a fazer o pedido, está a mover-te fisicamente, mas não olha para ti, pronto uma coisa que nós usamos é motivações, colocamos as motivações ao nível dos nossos olhos, podemos colocar óculos com as motivações das crianças, podemos tornar a parte dos nossos olhos muito mais apelativas como óculos gigantes, colocar perucas, podemos desenhar de volta dos nossos olhos para ser o mais chamativo para ela olhar para nós, imagina a criança pede-nos alguma coisa, nós damos aquilo que ela pediu ao nível dos nossos olhos para facilitar o contacto visual, posicionamo-nos sempre numa posição mais abaixo da criança para ser mais fácil ela também olhar para nós”

			<p>Imagina que (...) a dificuldade da criança é apontar, (...) umas das coisas que nós fazemos é modelamos muito, ou seja, usamos muito o nosso braço de forma exagerada para apontar para aquilo que nós queremos e de mostrar: olha eu a apontar (...) a criança acaba por ver o que está a acontecer e percebe que o apontar é uma coisa que pode fazer para ter aquilo que ela quer.” (FF1)</p>
	<p>8. Existe/m alguma/s estratégia/s que apliquem e surta/m um maior efeito nas crianças com PEA?</p>		<p>Ent. 6</p> <p>“uma delas é a atitude! (...) o facto de estarmos sempre com muita energia, é a mesma coisa que estar com alguém que acredita em ti: “tu vais conseguir, eu acredito em ti!”, portanto de entusiasmo, de encorajamento (...), uma estratégia que é fundamental, é usar as motivações sempre através da brincadeira, (...) é importante que a solicitação seja feita quando ela nós dá esta chamada luz verde, até então a técnica que também funciona muito bem é o joining, ou seja, as crianças têm comportamentos muito repetitivos (...) e nós juntarmo-nos a ela nesse comportamento (...) é a criança perceber que nós temos interesse naquilo que ela está a fazer”</p>
<p>Apoio nas escolas</p>	<p>9. Sente que, ao nível da Educação Pré-escolar são prestados os devidos apoios às crianças com</p>	<p>Sim (GG1)</p> <p>Não (GG2)</p>	<p>E6</p> <p>“das pessoas que acompanhamos (...) queixam-se muito da escola (...) a escola não tem recursos suficientes para estar a trabalhar com estas crianças em contexto sala, é muito difícil. Mas também temos a outra parte dos</p>

	Perturbação do Espectro do Autismo?		profissionais que nós dizem que não sabem muito bem o que fazer, nós as vezes vamos a reuniões a escolas e eles próprios nos dizem que é complicado, são grupos para gerir, além da criança com autismo (...) nós vamos lá, levamos um bocadinho o trabalho que fazemos, tentamos ver quais são os desafios em contexto sala e tentamos dar algumas estratégias para serem implementadas”
	10. Costumam trabalhar em parceria direta com educadores/ professores das crianças? E com as famílias?	Sim (HH1) Não (HH2)	E6 “Acabamos por conseguir” (HH1)
	11. Se sim, que tipo de apoio/ acompanhamento presta a uma educadora de EPE com crianças de NEE?	Observação (II1) Partilha de estratégias (II2) Outros (II3)	E6 “damos certas estratégias, nós depois não conseguimos saber se essas estratégias são implementadas, se não são. (...) há algumas escolas que (...) nós voltamos (...) fazemos outra vez reunião e dão-nos um feedback, (...) mas daquilo que nós percebemos é que efetivamente é muito difícil para as escolas conseguirem trabalhar com estas crianças, principalmente as que estão em ensino regular, e as que estão numa unidade também.”

	12. Sente que os educadores costumam procurar esta associação com o intuito de ajudar as suas crianças ou de procurar melhorar a formação pessoal?	<p>Sim (JJ1)</p> <p>Não (JJ2)</p>	<p>E6</p> <p>“Sim, eu acho que as escolas procuram essa ajuda, e nós damos muitas palestras a nível nacional gratuitas sobre o programa e sobre autismo, e a maior parte do público que nós temos é profissionais, portanto só mostra que as pessoas querem saber mais e estão realmente interessadas em arranjar estratégias para lidar com estas crianças” (JJ1)</p>
Divulgação	13. Sei que a associação vencer autismo tem calendarizado algumas formações. Que tipo de temáticas costumam ser abordadas nestas formações?		<p>E6</p> <p>“A palestra que nós damos é sempre a mesma, o que nós fazemos é que vamos a vários pontos do país (...) para dar a conhecer o programa Son-Rise. (...) É uma palestra de duas horas em que eles falam do programa, mas não é só dizer que ele existe, também falam do joining, falam de como preparar a sala, falam das luzes verdes, portanto eles falam de imensa coisa e no final ainda tem tempo para perguntas e respostas para as pessoas colocarem questões práticas.”</p>
	14. Por fim, recomenda-me alguma bibliografia		<p>E6</p> <p>“nós temos uma tradução de um livro, do livro do “Autism Breakthrough” do</p>

	referente às estratégias de inclusão das crianças com PEA?		Raun Kaufman. (...) é um livro que é muito bom porque têm todas as técnicas descritas, ou seja, qualquer pessoa pode pegar no livro e pode começar a implementar as técnicas, está tudo lá escrito”.
--	--	--	--