



PAULA **FRASSINETTI**
Educação com Rumo

Pós-Graduação Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e
Aprendizagens

FATORES-CHAVE DE SATISFAÇÃO DOS PAIS DE
CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO
AUTISMO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO

De Joana Lopes Figueiredo

Orientação de Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto, setembro de 2022

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal identificar e elencar os fatores chave que maximizam a satisfação dos pais de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) na educação pré-escolar. Assumindo contornos de estudo de caso, encetamos uma pesquisa que satisfaz grandes três propósitos: perceber os sentimentos que os pais diariamente vivenciam em relação ao jardim de infância, analisar as representações dos pais sobre a intervenção educativa, auscultar a participação e o envolvimento parental dos pais de alunos com PEA. Para além da revisão bibliográfica sobre o autismo, a dinâmica familiar específica desta problemática e o conceito de satisfação, o estudo consistiu na auscultação de cinco Encarregadas de Educação de crianças com PEA a frequentar a resposta de pré-escolar num Jardim de Infância na cidade do Porto, através de entrevistas semidiretivas e um breve inquérito por questionário. Os resultados analisados permitiram-nos não só a caracterização aprofundada de cada criança e da sua dinâmica familiar, como também uma visão mais alargada sobre os sentimentos, percepções, constrangimentos e fatores positivos face à frequência da educação-pré-escolar. Desta feita, foi possível perceber que fatores como a abertura e disponibilidade para ouvir e compreender cada família, as estratégias pedagógicas e a articulação escola-família, bem como o carinho emprestado a cada contacto são primordiais para a satisfação dos pais e para o sucesso educativo das crianças com PEA.

Consideramos que este estudo poderá ser de utilidade para que outras instituições de educação pré-escolar espelhem a sua atuação, de forma a facultar a melhor resposta possível no âmbito da Educação Inclusiva, também porque criar espaço de escuta ativa fortalece laços entre pais e equipas educativas em prol da mudança e melhoria de processos e procedimentos.

Palavras-Chave: Autismo, educação pré-escolar, famílias, satisfação.

ABSTRACT

This study aimed to identify and list the key factors that maximize the satisfaction of parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in preschool education. Assuming the contours of a case study, we embarked on a research that satisfied three main purposes: to perceive the feelings that parents experience daily in relation to kindergarten, to analyze the representations of the parents about the educational intervention, to listen to the participation and parental involvement of the parents. of students with ASD.

In addition to the literature review on autism, the specific family dynamics of this problem and the concept of satisfaction, the study consisted of listening to five parents of children with ASD attending the preschool response in a Kindergarten in the city of Porto, through semi-directive interviews and a brief questionnaire survey. The results allowed us not only a thorough characterization of each child and their family dynamics, but also a broader view of feelings, perceptions, constraints, and positive factors regarding the attendance of pre-school education. In addition, it was possible to perceive that factors such as openness and availability to listen and understand each family, pedagogical strategies and school-family articulation, as well as the affection lent to each contact are essential for the satisfaction of parents and for educational success. of children with ASD.

We believe that this study may be useful for other preschool education institutions to reflect on their performance in order to provide the best possible response in the context of Inclusive Education, also because creating a space for active listening strengthens ties between parents and educational teams, for the change and improvement of processes and procedures.

Keywords: Autism, preschool education, families, satisfaction.

Índice

ÍNDICE DE GRÁFICOS	6
ÍNDICE DE TABELAS	7
LISTA DE ABREVIATURAS.....	8
INTRODUÇÃO	12
I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1. A Perturbação do Espectro do Autismo	15
1.1 Breve perspetiva histórica.....	15
1.2 Características da criança com PEA	17
1.3 Etiologia e Prevalência	21
1.4 Diagnóstico e Avaliação da PEA	22
2. A Perturbação do Espectro do Autismo e as Famílias	24
3. O Conceito de Satisfação e sua avaliação.....	29
II- COMPONENTE EMPÍRICA	32
1. Encontrar o caminho: o Paradigma Sócio crítico.....	33
2. Finalidades da Investigação	34
2.1 – Pergunta de Partida.....	35
2.2 – Objetivos da Investigação.....	35
2.3 – Caracterização da Amostra	36
3. Procedimentos metodológicos	37
3.1 Instrumentos de recolha de dados.....	39
3.1.1 - Entrevistas	39
3.1.2 – Inquérito por questionário.....	41
4. Apresentação e discussão dos resultados	43
4.1. Técnicas de tratamento de dados.....	43
4.2 Análise de conteúdo	44

A - Caracterização da criança e Dinâmica Familiar	44
B - Sentimentos dos pais em relação ao jardim de infância.....	47
C- Intervenção Educativa	49
D - Participação dos pais	50
E-Expectativas e mudança.....	51
4.3 Análise dos inquéritos.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXOS	72
ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTA	73
ANEXO II – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	75
ANEXO III – CONSENTIMENTO INFORMADO M1	76
ANEXO IV – CONSENTIMENTO INFORMADO M2.....	77
ANEXO V – CONSENTIMENTO INFORMADO M3.....	78
ANEXO VI – GRELHA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dimensão das salas	53
Gráfico 2 - Espaço Exterior	54
Gráfico 3 - Refeições adaptadas	55
Gráfico 4 - Material didático.....	56
Gráfico 5 - Formação da Equipa Pedagógica.....	56
Gráfico 6 - Docente de Educação Especial.....	57
Gráfico 7 - Tempo de atendimento.....	58
Gráfico 8 - Plataforma digital	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Dados de caracterização dos sujeitos.....	37
Tabela 2 - Distribuição das questões por categoria	41
Tabela 3 - Categorias e subcategorias.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS

APA – American Psychiatric Association

DC – Déficit Cognitivo

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

ICD - International Classification of Diseases

JI – Jardim de Infância

NE – Necessidades Educativas

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção Precoce

INTRODUÇÃO

O presente projeto foi realizado como trabalho final da *Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens* da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A inclusão de crianças com necessidades específicas, ou qualquer alteração no seu desenvolvimento, é uma temática atual e uma realidade presente nos estabelecimentos de educação pré-escolar. Felizmente, estas crianças estão inseridas numa escola regular, porém, nem sempre com as condições necessárias ou com apoios educativos suficientes. As instituições, ao promoverem a educação inclusiva, estão certamente a contribuir para uma melhor interiorização de competências de cidadania, visto que é desde cedo que as crianças fortalecem e aprendem sobre respeitar o próximo e a valorizar a diferença, pois todas as crianças são únicas. O verdadeiro significado da inclusão não se destaca apenas pela partilha dos espaços comuns, mas também pela interação de todas as crianças. Mais do que isso, a escola enquanto instituição educativa, independentemente do nível de ensino, tem o dever de promover não a igualdade de oportunidades, pois isso significaria dar a todos as mesmas hipóteses e aguardar passivamente que cada um as aproveitasse, de acordo com as suas capacidades, mas sim promover a equidade de oportunidades, ou seja, dar a cada indivíduo, de acordo com as suas especificidades e circunstâncias, a possibilidade de alcançar o seu nível ideal de desempenho, desenvolvimento e realização enquanto ser humano. Por outro lado, a escola é tão mais inclusiva quanto os agentes educativos conhecerem, com o maior detalhe possível, as problemáticas passíveis de serem encontradas nas nossas salas de atividades. Só conhecendo é possível programar a intervenção educativa com vista à verdadeira inclusão.

A temática estudada prende-se com o interesse pessoal e profissional, dando voz às famílias das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, buscando compreender que fatores maximizam a sua satisfação na escolha e frequência da resposta educativa de educação pré-escolar. Conscientes de que os pais são parceiros fundamentais no processo educativo de qualquer criança, e, especialmente, no caso de crianças com especificidades e comprometimento

intelectual, escutá-los é força motriz para, conhecendo e compreendendo as suas perceções sobre a escola, construir novos caminhos, sempre com o intuito de refletir sobre a própria prática, dando lugar a possíveis e novas abordagens educativas.

O estudo pretendeu, então, auscultar as opiniões de cinco encarregadas de educação de crianças a frequentar um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, tendo como pergunta de partida *Que fatores-chave maximizam os níveis de satisfação dos pais de crianças com PEA a frequentar a Educação Pré-Escolar?* Como objetivos, definimos: perceber os sentimentos que os pais diariamente vivenciam em relação ao jardim de infância, analisar as representações dos pais sobre a intervenção educativa, auscultar a participação, o envolvimento parental dos pais de alunos com PEA e identificar as causas/fatores que fomentam a Satisfação dos pais de alunos com PEA em relação à escola dos seus filhos

A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, onde focamos a nossa atenção para conceitos que suportam este estudo, nomeadamente a componente teórica que descreve a Perturbação do Espectro do Autismo, o impacto do diagnóstico na vida das famílias e, complementarmente, o conceito de Satisfação. Num segundo momento, descrevemos a componente empírica apresentando os aspetos metodológicos que sustentaram os objetivos do projeto. Também neste tópico apresentamos os dados recolhidos, a sua análise e a síntese dos resultados obtidos. Por último, apresentam-se as considerações finais, permitindo focar os aspetos que se mostraram mais relevantes para este estudo, as principais limitações deste projeto e deixando pistas para futuras investigações.

I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Perturbação do Espectro do Autismo

1.1 Breve perspetiva histórica

O psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler utilizou o termo “autismo” pela primeira vez em 1911 para descrever um sintoma de esquizofrenia definido como “desligamento da realidade combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior” (Durval, 2011). Este termo surgiu no âmbito da observação de adultos com esquizofrenia, para designar a perda do contacto com a realidade e, conseqüentemente, uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação e isolamento social.

Etimologicamente, o termo autismo é proveniente do grego *autos* que significa “próprio” e do sufixo *ismo* que se traduz na ideia de orientação ou estado. “Assim, o autismo é entendido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar absorvido em si próprio” (Costa, 2015, p. 22).

Kanner (1943) utilizou a mesma expressão para descrever casos de crianças que apresentavam comportamentos peculiares, referindo que se tratava de uma “incapacidade inata para estabelecer contato afetivo interpessoal”, considerando-a uma síndrome bastante rara e afastando a correlação entre autismo e esquizofrenia.

Asperger (1944, citado por Filipe, 2012, p. 17), propôs a definição de uma perturbação, que denominou de “Psicopatía Autística”, que descrevia como

comportamento social desapropriado e imaturo; interesses circunscritos por assuntos muito específicos (...); boa gramática e vocabulário, mas entoação de voz monótona e ausência (ou dificuldade) de diálogo; má coordenação motora; capacidade cognitiva limiar, média ou mesmo superior, mas (...) com dificuldades de aprendizagem específicas em uma ou duas áreas; marcada falta de senso comum.

Em síntese, podemos dizer que estamos perante uma perturbação manifestada por um transtorno severo na interação social, comportamento social desapropriado e imaturo, interesses circunscritos por assuntos muito

específicos, dificuldades na fala e entre outras características, com maior incidência no sexo masculino.

Fundamental também na compreensão do autismo, foi o contributo de Lorna Wing, que veio introduzir a “tríade de incapacidades” ou tríade de Wing e os conceitos de espectro do autismo e comorbilidade no autismo. (Costa, 2015, p.4). A tríade proposta por Wing decorre de um estudo realizado pela autora e por Gould, no qual detetaram num conjunto de crianças “com idade inferior a 15 anos, residentes no Distrito de Camberwell (...), que tinham sido sinalizadas como tendo qualquer tipo de perturbação, física ou mental, dificuldades de aprendizagem ou alterações de comportamento” (Wing & Gould, 1979, citadas por Filipe, 2012, p.20); problemas de socialização, imaginação e comunicação, como também de atividades e interesses limitados e repetitivos. Wing definiu, desta forma, a tríade sintomática do autismo que é constituída pelos défices na interação social, na comunicação (verbal e não verbal) e na imaginação/capacidade simbólica (comportamentos, interesses e atividades repetitivas e estereotipadas) (Filipe, 2012). Ao sugerir o conceito de espectro do autismo, Wing enfatiza a “ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio. O reconhecimento de que existe um núcleo central de perturbações e características comuns a um conjunto de patologias com uma intensidade e severidade variável” (Marques, 2000, p.31).

Reconhecendo, contudo, a natureza dimensional do conjunto de condições que constituem o espectro e, de forma a contornar as controvérsias em relação ao diagnóstico diferencial entre as diferentes perturbações, surge, em 2013, a definição segundo o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder -5 (DSM-5), propondo a classificação de PEA. Neste sentido, de acordo com a nova abordagem, os indivíduos que tinham critérios para integrar a Perturbação Autista, a Perturbação de Asperger ou a Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra especificação são, atualmente, diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo. Assim sendo, as manifestações comportamentais que definem a perturbação referida são défices na comunicação e interação e reciprocidade social. Para além destas, observa-se ainda um padrão de comportamentos e um conjunto de interesses e atividades restritos, tendo em atenção que os sintomas devem estar presentes desde o

início do período de desenvolvimento e dificultam ou limitam o funcionamento do indivíduo (APA, 2003).

1.2 Características da criança com PEA

Segundo Franzoi, Santos, Backes e Ramos (2016), o autismo pode manifestar-se de diferentes formas entre diferentes crianças e na mesma criança, nas suas diversas fases do desenvolvimento, pois é necessário ter em atenção as particularidades de cada criança, bem como a etapa desenvolvimental em que esta se encontra. De um modo geral, cada caso deve ser analisado consoante as características e sintomas que o indivíduo apresenta e que podem variar.. Existem casos de crianças que não desenvolvem capacidades de comunicação e outras que apresentam linguagem imatura, constituída por jargão, ecolalia, prosódia anormal, entre outras características. Também podem ocorrer situações em que a criança possa ter capacidade expressiva adequada e, mesmo assim ter dificuldade em iniciar ou manter uma conversa apropriada. Os défices de linguagem e de comunicação podem persistir na vida adulta e uma percentagem significativa de indivíduos com PEA permanecem não verbais, sendo que os que adquirem capacidades verbais podem demonstrar défices em estabelecer conversações, demonstrando falta de reciprocidade, dificuldades em provérbios, palavras ambíguas, piadas ou sarcasmos, assim como problemas na interpretação da linguagem corporal e expressões faciais.

As crianças autistas apresentam quase sempre déficits na comunicação social e na interação social, revelando têm padrões atípicos de expressão facial e contato visual. Não raro, evitam olhar nos olhos diretamente, carecem da capacidade de variar de expressão para estabelecer um contato social e não têm habilidade para compreender as subtilezas comunicativas, como decifrar intenções faciais e os sentidos implícitos num gesto ou num modo de olhar. O transtorno da interação social pode manifestar-se como isolamento social ou comportamento social impróprio, com incapacidade para desenvolver laços afetivos e relações com os seus pares (APA, 2003). Alguns pais relatam que os seus filhos apresentam um comportamento atípico desde os primeiros meses de vida: não estendem os braços para ir com eles, não olham no rosto, não aconchegam o próprio corpo ao colo da mãe, permanecem calados e quietos na

maior parte do tempo, parecem surdos, porque não reagem quando chamados, mas reagem em resposta a sons especiais como o esfregar de um papel de rebuçado, a música de uma publicidade ou um determinado programa de televisão. Há incapacidade de servir-se da “atenção conjunta”, definida como os comportamentos utilizados para compartilhar a experiência de objetos e eventos com o outro. A ausência de reciprocidade social ou emocional é evidenciada pela preferência por brincadeiras solitárias e utilização de objetos não apropriados para brincar. As crianças autistas mostram indiferença afetiva ou afetos impróprios e carência de empatia social ou emocional. Elas têm dificuldade em interpretar o estado emocional dos outros, não compreendem o pensamento a partir do contexto social e não são capazes de deduzir o que os outros estão a pensar.

As alterações na capacidade de comunicação com os outros afetam as habilidades verbais e não verbais. As crianças acometidas podem ter atraso na aquisição, regressão ou ausência total da linguagem (Tuckman & Rapin, 1997).

São sinais de alerta: não balbuciar ou apontar aos 12 meses, não dizer palavras únicas aos 16 meses e não combinar duas palavras espontaneamente aos 24 meses.

Uma descoberta fundamental é a deficiência de linguagem comunicativa. Demonstrou-se que apenas uma parcela dos autistas desenvolve uma linguagem funcional, enquanto todos enfrentam problemas de compreensão inicialmente. Alguns, poucos, são loquazes, mas não têm a capacidade de iniciar ou manter uma conversação recíproca. A fala é repetitiva, com voz monótona, destituída de contexto, de tom agudo, cadência e som de robô e ecolalia imediata e retardada. Mais ainda, eles utilizam a terceira pessoa para se referir a si mesmo e invertem os pronomes. Por vezes, repetem uma série de frases memorizadas, inúteis à comunicação. Podem cantar a mesma canção durante horas. Alguns são mudos e parecem compreender muito pouco o que lhes é dito. Estes sofrem de agnosia verbal auditiva, uma forma de disfasia recetiva grave, com incapacidade para decifrar o código fonológico da linguagem. Outros repetem de maneira incessante a mesma pergunta, ainda que conheçam a resposta, e não usam gestos apropriados para manifestar seus desejos (Basso, Alves & Backes, 2017).

Outra das características evidentes na criança com PEA é a existência de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. As crianças do espectro autista utilizam os brinquedos de maneira diferente da sua aplicação habitual por outras crianças. Por exemplo, enfileiram carrinhos, giram suas rodas durante longos e monótonos períodos, fazem torres, colocam e tiram objetos de orifícios, organizam objetos de acordo com padrões próprios, etc. Algumas crianças exibem habilidade notável para montar puzzles. Quando ocorre, a brincadeira é repetitiva, monótona, sem as características do brincar espontâneo da criança normal, isto é, não se observam nuances do verdadeiro jogo imaginativo ou simbólico. A brincadeira simulada com outra criança, o “faz de conta”, está além da capacidade das crianças autistas, já que estas atividades requerem a compreensão de condutas complexas, sociais ou não sociais. Não existe a imitação própria da infância, e elas apresentam atividades lúdicas fora do contexto (Brito & Vasconcelos, 2016).

Ainda de acordo com os mesmos autores, as crianças com PEA podem revelar uma capacidade extraordinária para perceber detalhes insignificantes, associada à incapacidade para a abstração e formação de conceitos. Observa-se grande interesse pelos aspectos rudimentares dos objetos, como seu odor, sabor, textura, ou pequenas componentes. Elas exploram com a boca objetos não comestíveis, brincam de maneira obsessiva com a água, sentem prazer ao fazer barulho com objetos de metal, parecem fascinadas por movimentos como girar de forma repetitiva uma moeda ou roda, abrir e fechar portas e acionar interruptores ou botões. Não raramente, trazem objetos sempre consigo (um boneco de peluche, uma fralda de pano, um pedaço de plástico, um pano, entre muitos outros), isto é, mostram vinculação com objetos, mais ou menos atípicos. Outra evidente característica destas crianças é a presença de estereotípias comportamentais, que podem ir desde simples estereotípias motoras, como balançar as mãos, até posturas estranhas do corpo ou das mãos e insistência em determinadas rotinas e rituais complexos e não funcionais. Há intensa resistência à mudança, inclusive com frequentes “acessos de fúria” se alguém tentar fazê-las mudar de atividade. Podem até chegar a auto agredir-se (Rapin, 1997, citado por Brito & Vasconcelos, 2016, p. 29).

A tendência para a eleição de uma área de interesse predominante é frequente nas crianças com PEA e 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.

As crianças com PEA são, muitas vezes, acometidas de outras comorbilidades, que agravam o perfil de funcionalidade. O Autismo está frequentemente associado a um Défice Cognitivo (DC) que influencia a aprendizagem e a socialização. Lima (2012) relembra que nos anos 90 definia-se 90% da população autista com DC, mas atualmente, os estudos apontam para menos de 50%. Note-se que o perfil cognitivo de uma criança com PEA é heterogéneo, com competências ora superiores ora inferiores à sua média no que diz respeito às áreas da atenção, pensamento, memória e funções executivas (dificuldade em preparar e executar comportamentos complexos relacionados com planeamento, inibição, autocontrolo, representação mental das tarefas e dos objetos, flexibilidade cognitiva, adaptação à mudança e resolução de problemas).

Também a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), de acordo com Lima (2012, p.29), “nas PEA existe quase sempre hiperatividade, desatenção e impulsividade que podem ser incapacitantes do desempenho (...)” prejudicando as atividades da criança no dia-a-dia levando a que algumas crianças sejam sujeitas a terapêutica farmacológica.

Também a Perturbação do Sono se evidencia frequente nas crianças, perpetuando-se ao longo do tempo, independentemente do perfil cognitivo. Note-se que esta carência do sono interfere na eficácia das intervenções comportamentais e educacionais e afeta ainda a qualidade de vida do agregado familiar, aumentando o stress e cansaço extremo sobretudo materno. Lima (2012) apresenta estudos de Bramble (1997) que estabelecem ligação entre o comportamento durante o dia (agressividade, ansiedade, medo) e o sono. Para atenuar este contexto, Lima (2012) aposta nos princípios básicos da higiene do sono como por exemplo, a temperatura do quarto, o nível de barulho e de

luminosidade, horários regulares e rotinas relacionadas com o momento de ir para a cama. A mesma autora sugere a elaboração de um diário de sono ao longo de algumas semanas para se compreender melhor os hábitos comportamentais inadequados que dificultam o sono ou recorrer a abordagens comportamentais e se necessário à farmacologia.

A seletividade alimentar, os rituais alimentares e as recusas em ingerir vários alimentos verifica-se na maioria das crianças com PEA, que se alimentam de acordo com uma pequena lista de alimentos de maneira inflexível, pois apresentam uma sensibilidade peculiar a texturas, ao gosto, ao cheiro e à aparência. Lima (2012) apela calma e paciência aos pais que devem evitar lutas e respeitar este comportamento ritualizado, adotando estratégias de mudança muito gradual.

Por último, a mesma autora aponta a epilepsia e as convulsões, que parecem ser mais frequentes nas crianças com PEA em relação à população em geral sendo o seu tratamento semelhante ao recomendado para as crianças sem PEA.

1.3 Etiologia e Prevalência

No que concerne às questões de etiologia da PEA, estas afiguram-se como complexas e incompletas, não havendo unanimidade nem certezas (Marques, 2000; Pereira, 2009). Estudos sugerem a existência de relação com uma vasta gama de condições pré-natal, perinatal, pós-natal e fatores genéticos (Sprovieri & Assumpção, 2001).

Concomitantemente, o DSM-5 identifica um conjunto de fatores de risco da PEA, nomeadamente a nível ambiental, genético e fisiológico.

São distintas as teorias que procuram explicar as causas da PEA, nomeadamente as teorias biológicas, teorias cognitivas, teorias psicogenéticas, teorias comportamentais, teorias psicológicas, estudos imunológicos e neurológicos. Todavia, e apesar desta diversidade de teorias explicativas que não são aceites por todos, há um consenso científico: o de que a PEA é uma perturbação neurodesenvolvimental. Em conformidade com o anteriormente mencionado, é aferível que as causas da PEA são multifatoriais, podendo ter origem em “factores genéticos, infeções por vírus, complicações pré ou péric-

natais ou outras causas ainda não identificadas” (Marques, 2000, p.19) e que “A qualidade da relação mãe/bebê, a educação ou a origem socioeconômica não têm nenhuma influência na origem do autismo” (Filipe, 2012, p.25).

Segundo Happé (1999), a incidência da PEA na população depende do diagnóstico e da própria definição de autismo. Assim, se por um lado há estudos como o de Wing e Gould, que defendem que a incidência do autismo é de 21 por 10.000 nascimentos de acordo com a tríade, por outro, estudos a nível mundial apontam para uma prevalência de casos de autismo entre os 0,62 e 0,7% (Elsabbagh, 2012), chegando aos 1-2% em outros estudos (Fombonne, 2011) Os diversos estudos epidemiológicos que têm sido realizados também demonstram que a incidência da PEA é maior no sexo masculino do que no feminino, numa prevalência de cerca quatro vezes superior nos rapazes. De acordo com o DSM-5, a prevalência da PEA é de cerca de 1% da população, existindo uma predominância maior em indivíduos do sexo masculino - 3 para 1 ou 4 para 1 (DSM-5, p.55).

Em Portugal, o primeiro estudo epidemiológico sobre a PEA foi realizado por Guiomar Oliveira que, ao estudar as crianças nascidas nos anos de 1990 até 1992, residentes em Portugal Continental e Açores e tendo em consideração os critérios de diagnóstico do DSM-IV e o diagnóstico confirmado através de escalas de referência (Autism Diagnostic Interview – Revised e a Childhood Autism Rating 6 Scale), concluiu que a prevalência média do autismo, no conjunto da amostra (de 332 808 crianças no continente e 10 910 dos Açores) foi de 10/10 000. No que se refere à relação entre o sexo masculino e feminino, esta foi de 2:1 (Filipe, 2012).

1.4 Diagnóstico e Avaliação da PEA

O diagnóstico da PEA é um processo complexo e um dos mais delicados a ser comunicado aos pais. Siegel (2008, p.119) refere que o diagnóstico de uma criança com PEA resulta na avaliação do seu comportamento em relação “às suas interações sociais, à sua inteligência, à sua linguagem recetivo-expressiva, ao seu comportamento adaptativo e à presença, ou ausência, de sinais específicos de autismo”. Tendo em conta a ausência de um marcador biológico que facilite o diagnóstico e a diversidade de características desta síndrome, a

equipa médico-científica reuniu sintomas e comportamentos da criança para padronizá-los e tornar universal o diagnóstico do Autismo

Atualmente, os sistemas internacionais de diagnóstico e classificação aceites universalmente para os critérios de diagnóstico da PEA são o DSM-5 da American Psychiatric Association (APA) e o International Classification of Diseases (ICD) da Organização Mundial de Saúde (OMS).

No ICD-10 a PEA é definida como um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo.

No DSM-5 é designada como uma perturbação do neurodesenvolvimento e considera dois grupos de critérios para o seu diagnóstico clínico:

critério A) “Défices persistente na comunicação social e na interação social transversais a múltiplos contextos” e

Critério B) “Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”

(DSM-5, 2013, p.50)

Além disso, o DSM-5 (2013) acrescenta que “Estes sintomas estão presentes desde a primeira infância e limitam ou comprometem o funcionamento do dia-a-dia” (DSM-5, 2013, p.53).

A fase de desenvolvimento em que os défices funcionais se tornam óbvios varia de acordo com as características de cada indivíduo e o seu contexto. As principais características/condições de diagnóstico devem ser evidentes nas fases mais precoces do desenvolvimento, mas as suas manifestações podem diversificar-se dependendo da severidade, fase desenvolvimental e idade cronológica.

2. A Perturbação do Espectro do Autismo e as Famílias

Para a maioria das famílias deparar-se com o diagnóstico de PEA de um filho é um momento avassalador. As dúvidas, os anseios e os medos sobre a vida da criança e da família tomam conta do seu dia-a-dia, bem como o sentimento de impotência e desconhecimento perante uma situação da qual pouco ou nada conhecem.

(APPDA Lisboa, s/d, p. 3)

Entrar no Universo dos pais das crianças com PEA e investigar a sua Satisfação relativamente ao Jardim de Infância (JI) impõe que se explore e domine conscientemente algumas considerações teóricas sobre o funcionamento da família para que se possa compreendê-la melhor e, conseqüentemente, abrir e descobrir caminhos novos para com ela caminhar pelo sucesso educativo das crianças com PEA.

Tal como foi referido, o autismo é considerado uma perturbação grave do desenvolvimento e do comportamento, extremamente incapacitante, crónica, incurável, não raras vezes com poucas expectativas de evolução positiva (Marques, 2000; Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003), e que pelas suas características e pelo seu alto nível de complexidade, provoca um grande impacto nas famílias, aumentando a necessidade de cuidados e, conseqüentemente o nível de dependência dos pais ou cuidadores. Pelas suas especificidades únicas o autismo é considerado a perturbação que mais dificuldades coloca aos pais, sendo por isso a perturbação mental que maior impacto negativo causa nas famílias (Marshall, 2004).

Na verdade, a família de crianças com PEA torna-se vulnerável, insegura e, por conseguinte, torna-se imperativo compreendê-la e oferecer-lhe o apoio necessário a partir de uma equipa multidisciplinar que promova o desenvolvimento da criança. Pereira (2009) compara o nível de "stress" existente em famílias com crianças com PEA, com Trissomia 21 e com problemas psiquiátricos e concluiu que os pais de crianças com PEA são os que apresentam níveis mais elevados de "stress" e este facto como tantos outros cientificamente comprovados deve ser considerado pelos profissionais de educação que acolhem o aluno com PEA.

O nascimento de um filho com deficiência pode gerar nos pais um “conjunto de sentimentos de culpabilidade, rejeição, superproteção” (Gomes, 2001, p.143), podendo afetar a estabilidade e a estrutura familiar. São diversos os fatores que condicionam a forma como os pais se comportam, ou seja, “é a maneira como olham a deficiência que origina comportamentos de demissão, superproteção, agressividade e sentimentos de ansiedade e, sobretudo, sentimentos de imperfeição, porque o seu filho não nasceu dito normal” (idem, p.141).

Este acontecimento é, assim, um período de crise, no qual as rotinas familiares entram em rutura; as expectativas relativamente à criança e o conceito acerca de si próprios como educadores são desafiados. Esta experiência representa uma ameaça específica ao funcionamento bio-psico-social dos sistemas de vinculação e de cuidados (Coelho & Coelho, 2001).

Por conseguinte, o sistema familiar irá sofrer um possível aumento de pressões internas e externas sobre a vida familiar, sendo que a presença de uma criança com deficiência terá um impacto distinto em cada elemento e na família como unidade. Deste modo, é preciso ter em consideração que a “criança que nasce com uma deficiência, ou com uma alteração grave no seu desenvolvimento, começou por nascer no pensamento, imaginação e fantasia dos pais, como uma criança bonita e perfeita. Também ela foi desejada e investida emocionalmente. Como aludiu Franco (2015), o luto, isto é, a perda da criança idealizada, é acompanhada pelo sofrimento emocional, exigindo um período de luto para que a perda possa ser aceite, atendendo que o processo vincutivo à criança idealizada já tinha começado.

Apesar da unicidade, potencialidades e necessidades de cada família, é possível no entender de Turnbull (1990, citado por Pereira, 2009), identificar quatro variáveis que possibilitam compreender a forma como a deficiência afeta a família. São elas: as características da deficiência, que influenciam a reação da família; as características da família (o *background* cultural, as habilitações, o estatuto socioeconómico, a estrutura familiar); as características individuais de cada membro da família, as suas competências e as suas necessidades que influenciam também a forma de aceitar a deficiência; situações especiais, como

a pobreza e o abandono, as quais condicionam igualmente as reações da família face à deficiência (Pereira, 1996).

Note-se que, como a PEA não é facilmente identificável em termos de características físicas, a surpresa para os pais é ainda maior. Cada pai e cada mãe tem de procurar no seu ego mecanismos de defesa e proteção psíquica para manter o seu equilíbrio emocional no dia-a-dia, no trabalho, na vida do casal, na família, na sociedade e na educação e bem-estar do seu filho com PEA (e de outros filhos). Nielsen (1999) refere que, ao longo do período de gestação, os pais idealizam o bebé como um ser perfeito. De facto, os pais, inconscientemente, canalizam a sua atenção e expectativas para o filho ainda em desenvolvimento intrauterino, prevendo um estereótipo de bebé. Neste contexto idílico, quando é diagnosticada uma determinada problemática, os pais vêem-se, inesperadamente, confrontados com o nascimento de um bebé diferente. Segue-se a fase das interrogações retóricas clássicas perante o choque emocional indescritível que provoca um impacto profundo e coloca em risco o equilíbrio emocional do casal. O mesmo autor distingue a fase do choque inicial, a que se segue, geralmente, a fase da rejeição e da incredulidade, culminando na dor. Há pais que se recusam a aceitar a problemática da criança e, nesse contexto, os profissionais sentem extrema dificuldade em orientá-los. Segundo Correia (1997), as reações dos pais face à informação de que o seu filho é possuidor de alguma deficiência é comparada à perda de alguém muito querido, neste caso, idealizado. Assim, a um choque inicial, segue-se um período de luto, normalmente de rejeição e incredulidade, culminando na dor por parte dos pais que vivem momentos de angústia, decepção pela falta do filho idealizado, medo, constrangimento e stress. Em casos extremos, ainda que não raros, a PEA pode levar à rutura dos pais com os outros membros do contexto familiar. Segundo Marques (2000), o processo de adaptação psicológica ao autismo é um processo de aceitação, no qual a “criança sonhada” já não existe, e existe outra criança diferente, no seu lugar.

O nascimento de uma criança com PEA exige, naturalmente, uma reorganização na família de forma que seja possível a adaptação às necessidades especiais daquela criança. Note-se que a angústia dos pais se inicia com os primeiros sinais da PEA, mantendo um ritmo crescente até à

confirmação do diagnóstico. Diante da realidade, gera-se a situação que muitos autores classificam de “crise” para os pais. Notemos que a verdadeira expressão do sofrimento parental começa com a culpabilização mútua entre os pais. Para Pereira (1996), o impacto, a angústia é tanto maior quanto maior for o problema da criança.

Batista (1997) relembra MacKeith (1973) que propôs cinco estádios de reações parentais face ao diagnóstico e que se repetem e desenvolvem ao longo do “ciclo de vida”. São eles: Choque; Negação; Tristeza e raiva; Adaptação e Reorganização.

Na verdade, enquanto o período de crise intensa surge quando os pais tomam consciência da problemática do filho; a atitude de negação ocorre no início da escolarização da criança em que os pais têm de enfrentar a realidade escolar, o nível de desenvolvimento e expectativas para o seu filho, assim como os reflexos em termos acadêmicos e de autonomia. O terceiro estádio de reação corresponde ao momento em que dada a sua faixa etária, a criança sai da escola apesar das suas limitações no seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e psicológico, assim como funcional. Salientamos que geralmente a adolescência é um período de agravamento em termos de alterações de comportamento, um período de insegurança, frustrações e confusão em que os pais se preocupam em procurar preparar o futuro, em termos de autonomia e independência. Na opinião de MacKeith (1973), o período de crise final, o de reorganização, desenvolve-se quando os pais tomam consciência de que não podem assumir por mais tempo a responsabilidade de cuidar do seu filho e precisam de encontrar uma solução. Importa salientar que estes estádios podem repetir-se por esta ou outra sequência, em diferentes períodos da vida mais críticos.

Não obstante a sequencialidade do tipo de reações emocionais, os pais vivem um conjunto de padrões emocionais comuns. A reação emocional ao autismo estende-se por toda a vida da família, sendo que algumas fases da vida são mais propícias a reações emocionais constrangedoras, como a fase do diagnóstico inicial, a fase da idade escolar, a adolescência e a idade adulta. Vários estudos têm confirmado que a resposta dos progenitores à receção do diagnóstico de autismo assemelha-se a uma resposta de luto, com os seus momentos de choque, tristeza, depressão, revolta, negação, solidão e,

eventualmente, aceitação (Gayhardt, Peerenboom & Campbell, 1996; MacKeith, 1973, citados por Marques, 2000). Nesta fase, os pais revelam-se mais capazes de estruturar a sua ação e resolver os problemas de forma mais racional e já aceitam a colaboração de outros elementos da família e elementos externos à mesma, como educadores e professores, técnicos especializados, médicos, psicólogos, etc. São habituais, por parte da família, sentimentos de negação, ambivalência (amor pela criança associado a desejos da sua morte), angústia, vergonha (Sequeira, Costa & Tavares, 1981, cit por Marques, 2000), encobrimento a familiares ou estranhos e temor de recorrência da patologia noutros filhos (Marques, 2000; Pereira, 2009). A existência de autismo na família dá origem a sentimentos de incompetência, seja no momento do conhecimento do diagnóstico, seja nas vicissitudes diárias de cuidar da criança autista (Aguiar, 1997; Simeonsson & Rosenthal, 2001, cit. por Marques, 2000).

Não obstante as dificuldades e angústias inerentes a todas as vivências familiares de uma criança com PEA, consideramos hoje que os pais são um recurso fundamental, de quem se espera o desempenho de um papel positivo e determinante no processo educativo. A família e o contexto social têm um papel preponderante no desenvolvimento e educação da criança e os profissionais vêm agora a unidade familiar como uma entidade concreta, com características específicas e funções essenciais e insubstituíveis. Daí a importância de se conhecerem em profundidade os fatores que ampliam os seus níveis de satisfação face às instituições educativas que acolhem as crianças, para que as mesmas adequem, cada vez mais, a sua intervenção para melhoria dos perfis funcionais, de desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das mesmas.

3. O Conceito de Satisfação e sua avaliação

Quando pensamos em Satisfação, remetemos imediatamente para uma avaliação positiva de uma dada situação experimentada por um determinado sujeito. Notamos que não é possível avaliar a satisfação de uma forma objetiva dada a sua natureza subjetiva e, por conseguinte, devemos apreendê-la de forma relativa. Na opinião de Walberg (2007), a Satisfação dos pais é uma medida importante do sucesso das escolas uma vez que estes têm o direito e o dever de dirigir e supervisionar a educação dos seus filhos. A forma como os pais vêm a escola, varia no tempo e com as diferentes situações com que se deparam diariamente. A Satisfação depende da identidade da escola, do percurso escolar dos filhos e do percurso pessoal dos pais. Esta Satisfação pode modificar-se ao longo do tempo através de um processo reflexivo e vivencial.

O conceito de Satisfação depende do sujeito que emite um juízo de valor, das suas características pessoais (psicológicas, culturais, económicas), das suas expectativas, desejos e da própria realidade em relação à qual o sujeito emite a sua opinião. Na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (Vol. XXVIII), a satisfação aparece como "(...) sensação agradável que se manifesta quando as coisas correm à nossa vontade ou se cumprem a nosso contento; cessação de um desejo produzido pela posse do objeto desejado; sentimento de contentamento ou de alegria". Segundo o Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa (1992) a satisfação é um estado de boa disposição (eutimia) manifestado por se sentir bem com o que se faz e sentir-se reconhecido pelo seu trabalho.

Podemos afirmar que satisfação é o que sentimos depois de vermos satisfeita uma necessidade. Trata-se de um estado emocional, uma vez que envolve sentimentos, opiniões e juízos de valor e respostas afetivas. Importa salientar que as definições de satisfação variam tendo em conta o modelo em que se fundamenta e dos objetivos dos autores quando a avaliam. Neste sentido, a literatura sugere que, para avaliar a satisfação, é necessário investigar os seus indicadores objetivos e subjetivos ou percetivos. Os indicadores objetivos representam as condições de vida externas, nomeadamente, o bem-estar público: económico, físico/ambiental e social. Relativamente aos indicadores

subjetivos, que medem a experiência de vida, o indivíduo é a unidade de análise e, por conseguinte, é questionado diretamente para que a sua satisfação seja avaliada em diferentes domínios, nomeadamente, o seu bem-estar pessoal e as suas experiências de vida. (Ferreira, 2013)

Alves (2008) menciona que o Modelo de Satisfação do Consumidor se entende por um modelo de discrepância porque inclui as perceções dos consumidores acerca do que esperam ou valorizam como linha de base, com a qual comparam as suas perceções acerca do serviço recebido. Assim, a satisfação é resultado da diferença entre os serviços atuais percebidos e as perceções dos serviços ideais, esperados ou desejados. Este modelo permite que os pais detentores das suas características próprias definam o facto de ter filhos com problemas de saúde mental, apresentem os seus desejos, necessidades e expectativas relativamente aos serviços recebidos. Na Psicologia Social, o conceito de Satisfação apresenta-se como um conjunto de sentimentos positivos que o indivíduo manifesta resultante da comparação do esperado de uma situação e o que se conseguiu obter dela reforçando o papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação. (idem)

É difícil quantificar a satisfação, já que esta depende de várias variantes. Desta forma há como que uma relativização do índice de satisfação global. A tendência mais recente vai no sentido de produzir medidas que permitam estudos comparativos e possibilitem generalizações acerca da satisfação. Notamos que a maioria dos estudos recorre a questionários que ora se apresentam como medidas diretas (perguntando-se aos inquiridos qual a satisfação que sentem, geralmente através de escalas), ora como medidas indiretas (solicitando-se aos inquiridos que descrevam a situação e inferindo-se o seu grau de Satisfação a partir dessas descrições). Os questionários avaliam a satisfação geral ou traduzem uma conceção multidimensional do conceito, calculando diferentes fatores. Realçamos que no campo educativo e em especial no domínio da satisfação dos pais de alunos com PEA em relação à escola, o vazio científico é notório (Ferreira, 2013).

Quando falamos de Educação, é importante que, de acordo com Nielsen (1997), os agentes educativos (educadores e professores) sejam capazes de conhecer e estarem sensíveis às expectativas dos pais e das famílias, já que

apenas conhecendo aquilo que esperam da escola, poderão ser capazes de proporcionar experiências de aprendizagem e de vida que se traduzam como satisfatórias. É também importante que os docentes sejam capazes de ajudar cada família a estabelecer para a criança com PEA objetivos acadêmicos e sociais razoáveis e passíveis de serem alcançados, de acordo com as capacidades e competências da criança. Só a transmissão de informação correta aos pais, bem como um suporte e apoio adequados promove o desenvolvimento de competências e de interações positivas com a criança, a sua autonomia e independência. Nesta linha de pensamento, Pereira (2009, p.55) afirma que “ (...) há que escutar com atenção as famílias” desde o diagnóstico de PEA e não apenas informar” . Para Macedo (2012, p.45) os professores devem “(...) criar laços de confiança, entendimento e partilha (...)” com os pais, quer para promover a inclusão escolar e social do aluno, “(...) quer para despistar as expectativas negativas por parte da família quanto ao seu desenvolvimento pessoal, sócio emocional e académico”. Só desta forma é possível harmonizar as expectativas das famílias (aquilo que acreditam ser possível para a criança com PEA), com o que é expectável (ou seja, aquilo que, perante as capacidades e características de cada criança, é passível de ser alcançado e melhorado, sem, no entanto, deixar de acreditar que, com a intervenção adequada e estruturada, a mesma poderá ir mais além).

Desta feita, através de uma intervenção estruturada e precoce, com assistência médica contínua e atividades educativas e sociais favoráveis, é possível para as crianças com PEA desenvolverem-se além do que inicialmente se poderia esperar, dentro das suas limitações. É evidente que as expectativas dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos devem ser do conhecimento dos profissionais de educação que convivem diariamente com a criança. Os pais querem e precisam de ser ouvidos: esse diálogo é imprescindível para o sucesso da relação escola/família e dele depende, claramente, a maximização do seu grau de satisfação.

II- COMPONENTE EMPÍRICA

1. Encontrar o caminho: o Paradigma Sócio crítico

Na retaguarda de qualquer investigação, está um conjunto de convicções e de formas de pensar o conhecimento, a verdade e o erro que, porque nem sempre conscientes, convém começar por explicitar. É neste contexto de preocupações que uma clarificação dos paradigmas enformadores da investigação nos parece fazer sentido. Não se trata, todavia, de trazer para este palco a distinção entre os diferentes paradigmas predominantes na cena da investigação, já sobejamente analisados, discutidos e comparados, mas de refletir sobre aquele paradigma que se nos apresenta como pano de fundo. Desta feita, focalizámos o nosso olhar no paradigma socio-crítico, que nos serve de antecâmara à descrição das metodologias das quais nos viemos a socorrer.

Ao distanciar-se dos paradigmas positivista e interpretativo, pelo excesso de objetividade e neutralidade do primeiro e propensão para a subjetividade do segundo, esta perspetiva teórica caracteriza-se por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade. Interatividade social, proximidade do real pela predominância da prática, participação e reflexão crítica e intencionalidade transformadora são alguns dos fatores distintivos apontadas pela literatura para caracterizar o paradigma socio-crítico. Coutinho (2005) afirma que este paradigma faz incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, isto é, aquele que procura operar ativamente na transformação da realidade, compreendendo as ideologias que lhe estão subjacentes.

Foi, pois, neste contexto teórico, orientado para a busca do conhecimento científico, através da revisão bibliográfica, da construção de instrumentos de auscultação da realidade, análise e discussão dos resultados, que sustentámos os nossos esforços de investigação, procurando metodologias capazes de proporcionar uma ação mais profícua, centrada na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas sustentadas pelo conhecimento teórico, práticas estas que se nos afiguram como possíveis embriões de conhecimento, se não novo, de utilidade, por outro.

A investigação como processo rigoroso e sistemático de descrição, interpretação e intervenção da e na realidade exige do investigador um conhecimento aprofundado dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Só assim será possível contribuir positivamente para o

conhecimento dos processos envolvidos na educação, conhecimento este que sustenta qualquer esforço de intervenção.

O tópico que se segue descreve as finalidades deste projeto.

2. Finalidades da Investigação

O conceito de Escola Inclusiva preconizado pela atual legislação, o Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho, que mais do que orientar e operacionalizar a atuação ao nível da Educação Especial, vem obrigar a que olhemos a escola como um espaço de inclusão, na verdadeira aceção da palavra, onde deixa de existir um aluno com necessidades educativas especiais, mas onde todos os alunos, as suas especificidades, capacidades e competências são parte fundamental da ação da comunidade educativa, e nela também interferem. A tónica deixa de ser colocada nos alunos especiais, para se alterar o paradigma e encarar a escola como um sistema/organismo *quasi vivo*, onde todos os atores são diretamente intervenientes no processo educativo e promotores de sucesso do mesmo.

Na esteira do anteriormente afirmado, também a Educação de Infância, ainda que não seja parte da escolaridade obrigatória em Portugal, se deve reger e enquadrar nos pressupostos preconizados pelo Decreto-lei nº54/2018, ancorada ainda pelo Decreto-lei nº281/2009, que regulamenta o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI). O mesmo surgiu na sequência dos princípios espelhados na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, e designa um conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com a finalidade de garantir condições de desenvolvimento das crianças com défices motores e/ou cognitivos que podem condicionar o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade. O SNIPI destina-se a apoiar crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.

Por outro lado, a família é o primeiro e mais importante contexto para o crescimento físico e psicológico da criança. As famílias são consideradas as primeiras instituições educativas das crianças, visto que é no seio delas que se inicia o processo de socialização. De acordo com Simões e Mesquita (2010, p.49),

A abordagem sistémica das famílias propões um conhecimento das famílias pelos técnicos, uma participação ativa dos pais e uma interação entre ambos no processo educativo da criança (...). Com a identificação e tipificação das necessidades, objetivos e prioridades das famílias, podemos ajustar os apoios e o modo de funcionamento, minimizando as necessidades sentidas.

Ora, por trabalharmos e coordenarmos um estabelecimento de Educação Pré-Escolar, e cada vez mais recebermos crianças com especificidades que se coadunam com necessidades especiais, nomeadamente com PEA, começamos a perceber que haveria necessidade de, para além do cumprimento dos normativos legais, dar aos pais e às crianças uma resposta educativa mais satisfatória, quer em termos pedagógicos e didáticos, quer em termos de segurança emocional. Para isso, sentimos que haveria a necessidade de auscultar as famílias das crianças com PEA que frequentam ou se matricularam no nosso Jardim de Infância, satisfazendo o objetivo geral de contribuir para o conhecimento científico sobre Fatores-Chave que maximizam os níveis de satisfação dos pais de crianças com PEA no Jardim de Infância.

2.1 – Pergunta de Partida

Dado que era do nosso interesse estudar a temática da PEA e a e as perceções e opiniões das famílias, a questão de partida deste estudo foi estruturada do seguinte modo: *Que fatores-chave maximizam os níveis de satisfação dos pais de crianças com PEA a frequentar a Educação Pré-Escolar?*

2.2 – Objetivos da Investigação

Especificamente, neste estudo, pretendeu-se identificar então, os fatores que influenciam os níveis de Satisfação dos pais de alunos com PEA, através da persecução dos seguintes objetivos específicos:

- perceber os sentimentos que os pais diariamente vivenciam em relação ao jardim de infância,
- analisar as representações dos pais sobre a intervenção educativa,
- auscultar a participação, o envolvimento parental dos pais de alunos com PEA
- identificar os fatores que fomentam a Satisfação dos pais de alunos com PEA em relação à escola dos seus filhos.

No final deste estudo, aspiramos ao ajuste de práticas e procedimentos de receção, acolhimento e atuação junto das famílias e das crianças com PEA dentro da nossa organização, num sentido de mudança para adequação à realidade destas crianças e suas famílias, bem como almejamos facultar pistas para que outras instituições de Educação Pré-Escolar se possam tornar cada vez mais inclusivas.

O tópico seguinte descreve os procedimentos metodológicos para alcançarmos estes nossos objetivos.

2.3 – Caracterização da Amostra

O presente trabalho foi realizado no contexto de uma IPSS na cidade do Porto, na resposta educativa de Educação Pré-Escolar, com acordo de cooperação para quarenta crianças, com duas salas mistas em funcionamento. Designamos esta instituição como Jardim de Infância X, de forma garantirmos o anonimato, indo ao encontro da vontade dos responsáveis. Entrevistamos três mães e inquirimos cinco mães, todas elas com filhos com PEA (diagnóstico fechado ou em conclusão). Apenas realizamos entrevista às mães cujas crianças já frequentavam o Jardim de Infância X, tendo optado por, nas outras duas situações, apenas aplicar o inquérito por questionário, que apurava fatores relativos à seleção do estabelecimento de educação pré-escolar. Na tabela 1, apresentamos alguns aspetos de caracterização dos sujeitos entrevistados.

Sujeito	Idade	Habilitações	Idade da criança	Estado do Diagnóstico PEA	Elementos do agregado familiar (para além da criança)	Sala frequentada	Instrumento de investigação
M1		Licenciatura	3	Concluído	Mãe, pai, irmã	Mista 1	Entrevista inquérito
M2	42	Mestrado	6	Concluído	Mãe, Irmã	Mista 1	Entrevista inquérito
M3		Secundário	4	Em análise	Mãe, pai	Mista 1	Entrevista inquérito
M4		Secundário	3	Concluído	Mãe, Irmão	Mista 1(a partir de outubro 2022)	Inquérito
M5		Secundário	3	Em análise	Mãe, Pai	Mista 1(a partir de outubro 2022)	Inquérito

Tabela 1- Dados de caracterização dos sujeitos

3. Procedimentos metodológicos

No que concerne o enquadramento metodológico, podemos classificar este projeto como estudo de caso, para apurar as perceções das famílias de crianças com PEA no que concerne os fatores de satisfação na frequência do Jardim de Infância X. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 11) dos sujeitos da investigação. Quanto aos dados recolhidos, os mesmos autores classificam-nos como

(...) qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, (...). As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar

os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (p. 16)

Sobejamente descrito na literatura, o estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), citados por Meirinhos, M. e Osório, A. (2010), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

O estudo de caso assenta numa abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Esta abordagem adapta-se à investigação em educação, quando: o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes; procura respostas para o “como?” e o “porquê?” ou interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade; o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global; e o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Os estudos de caso, na sua essência, e como parece ser a posição dominante dos autores que os abordam, herdaram as características da investigação qualitativa. Neste sentido, regem-se pela lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre, 2003).

Costa (2007), por seu turno, refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Complementarmente, Ponte (2006) considera que um estudo de caso:

(...) é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela

de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (p.2)

Tendo em conta todas as afirmações até agora mencionadas, consideramos que este projeto se enquadra na categoria de estudo de caso, já que a pretensão foi estudar uma determinada problemática – os fatores de satisfação das famílias de crianças com PEA- numa realidade muito específica- o Jardim de Infância X.

Para isso, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, que aplicamos junto de cinco mães de crianças a frequentar o Jardim de Infância X, bem como um pequeno inquérito por questionário, sob o formato de escala Likert, que veio complementar a persecução dos objetivos que nos propusemos alcançar.

O tópico seguinte detalha esses mesmos instrumentos.

3.1 Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Fragoso (2004), o investigador deve assegurar que os métodos e técnicas de recolha de informação resultam em informação suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002).

Para procedermos à nossa investigação, foi, claro está, necessário refletirmos sobre os instrumentos e técnicas a utilizar na recolha e tratamento de dados. Já que revestimos o nosso trabalho das características inerentes quer ao estudo de caso, utilizámos como forma de recolha de dados a entrevista semiestruturada, complementada, a posteriori, com um breve inquérito por questionário, sob a forma de escala Likert, de forma a complementar e operacionalizar os dados recolhidos nas entrevistas.

3.1.1 - Entrevistas

De acordo com Ribeiro (2008), a entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das ciências sociais e psicológicas. Estes recorrem

à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registos e fontes documentais, podendo ser fornecidos por determinadas pessoas. Ribeiro (2008) trata a entrevista como,

[a] técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (p.141)

Para Bogdan e Bilken (1991), por entrevista entende-se uma conversa intencional, geralmente entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de se obterem informações. Na sequência, no tipo de investigação que realizámos, a entrevista pôde constituir uma estratégia determinante para recolha de dados descritivos na linguagem do sujeito entrevistado, possibilitando aos investigadores desenvolverem ideias sobre a forma como aquele interlocutor específico interpreta determinados aspetos do mundo e de cada contexto.

Os mesmos autores classificam as entrevistas segundo dois parâmetros: a estrutura e o tipo de questões. Quanto à estrutura, a entrevista é, geralmente, realizada com recurso a um guião e pode ser livre (aplicada de forma espontânea) ou dirigida (estruturada ou semiestruturada). Ainda dentro da categoria das entrevistas dirigidas, afigura-se aquela que, enquanto investigadores, nos pareceu a mais adequada ao nosso objetivo, porque mais equilibrada e mais potenciadora de trazer informações importantes e plenas de significado sobre aquele contexto em particular – a entrevista dirigida semiestruturada. Neste tipo de entrevista, existe um guião previamente elaborado, mas a conversa caracteriza-se pela flexibilidade quer na ordem das perguntas, quer nas respostas (Ludin, 2016). Dependendo do conteúdo, dos objetivos e da capacidade/preparação do entrevistador, outras questões não programadas podem surgir no decorrer do processo.

O guião de entrevista utilizado (ver ANEXO I) foi construído tendo como base a revisão da literatura consultada e, no que toca à tipologia das perguntas, colocamos 38 perguntas abertas, já que permitiram às entrevistadas inserir

comentários para além dos formulados pela investigadora. As questões foram distribuídas por 5 categorias, conforme a tabela seguinte:

Categoria	Número de Questões
A - Caracterização da criança e dinâmica familiar	11 questões
B - Sentimentos dos pais em relação ao Jardim de Infância	8 questões
C- Intervenção Educativa	5 questões
D - Participação dos pais	7 questões
E- Expectativas e mudança	7 questões

Tabela 2 - Distribuição das questões por categoria

As entrevistas permitiram ouvir 5 mães, todas com filhos do género masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e todos a frequentar as salas de atividades do JI X. Foi importante ouvir e poder comparar as suas perspetivas e pontos de vista, “o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oiça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 137).

As entrevistas foram realizadas nas instalações do JI. Foram gravadas, em áudio, e as gravações das mesmas encontram-se em suporte mp3. Atribuímos a cada entrevistada a codificação alfanumérica de M (MÃE) e um número (M1, M2, etc.) assegurando o anonimato que nos prometemos a cumprir. Posteriormente, foi realizada a análise de conteúdo, cujos resultados detalharemos mais adiante.

3.1.2 – Inquérito por questionário

Para satisfazer o objetivo principal deste projeto, achámos pertinente complementar a entrevista com um curto inquérito por questionário, na forma de escala Likert, para podermos entender e consubstanciar o grau de valorização

de alguns indicadores também explorados na entrevista, de forma a obtermos resultados mais consistentes. Tal escala, desenvolvida por Rensis Likert (1932, citado por Gil, 2008), é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os inquiridos especificam seu nível de concordância com uma afirmação. As escalas desta tipologia têm como objetivo estabelecer uma escala numérica para a mensuração de dados intangíveis. A partir de uma avaliação de vários itens, onde a resposta mais favorável recebe o valor mais alto da escala e a mais desfavorável recebe o valor mais baixo, e, por meio de testes estatísticos de correlação, quando esta análise se coaduna com os objetivos do estudo, pode-se determinar ou identificar o nível de relação entre elas.

Ainda que o intuito deste estudo não passasse pelo cruzamento de variáveis, a escolha deste instrumento deveu-se a duas razões: por um lado, ao facto de permitir a recolha de informação objetiva, e por outro, por ser mais apropriada à captação dos “aspectos contabilizáveis dos fenómenos” (Ferreira, 1986, p. 168).

Utilizamos, então, uma escala tipo Likert de cinco itens, propondo às inquiridas que se pronunciassem em relação a cada afirmação face ao seu nível de importância, desde *nada importante* (1) a *fundamental* (5). O mesmo pode ser consultado nos anexos deste documento (ANEXO II). Inicialmente, pensamos em acoplar este questionário à entrevista. No entanto, e por considerarmos que os sujeitos poderiam sentir-se assoberbados, já que a entrevista era bastante longa, optamos por enviar o mesmo via mail, em formato digital (GoogleForms), no dia imediatamente a seguir à aplicação da entrevista. Para além disso, e como se tratava de uma escala de valoração, achámos importante que cada inquirido se pronunciasse de forma anónima, para recolher os dados da forma o mais imparcial possível. As respondentes coincidem com as que realizaram a entrevista.

Os dados obtidos foram objeto de análise estatística, o que permitiu, juntamente com as entrevistas, sistematizar indicadores de satisfação, que detalharemos no tópico seguinte, dedicado à apresentação e discussão dos resultados.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Técnicas de tratamento de dados

A análise de dados é um conjunto de verificações, de reflexões e de operações a serem realizadas sobre os dados, de modo a ser possível a extração de um significado que tenha pertinência para o estudo que se está a efetuar (Goméz, 1999). Conforme anteriormente explicitado, os dados a analisar foram recolhidos através de entrevistas. Dada a extensão das mesmas, optamos, com consentimento da orientadora, por não levar a cabo a sua transcrição integral, senão somente das unidades de sentido significativas para a análise de conteúdo realizada, cuja síntese pode ser consultada em ANEXO IV.

Segundo Bardin (2008, p.40), a técnica de análise de conteúdo “(...) aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Parte desta técnica consiste na categorização dos dados recolhidos, de forma a responder à pergunta de partida e a satisfazer os objetivos de pesquisa. Segundo Gomes (2004, p.70): “A palavra categoria, em geral, refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspetos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”. Complementarmente, as categorias ajudam-nos a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de recolha de dados.

Nesta investigação, utilizou-se uma abordagem mista para proceder à categorização, uma vez que esta foi efetuada, por um lado, por uma abordagem dedutiva feita através de questões de investigação e do guião da entrevista – as categorias” a priori”, partindo de categorias definidas inicialmente e por uma abordagem indutiva, partindo dos dados recolhidos, que deram origem ao que Galiazzi e Moraes (2005) denominam de “subcategorias emergentes”. Com efeito a abordagem indutiva permite o emergir de um conjunto de categorias que pode ser ampliado, modificado e readaptado em função dos novos fragmentos estudados. É um processo que serve para confirmar ou para criar categorias. (Gomez, 1999).

Podemos ver em baixo o quadro das categorias “a priori” e “emergentes” que orientaram a nossa análise:

Categoria “a priori”	Subcategorias emergentes
A - Caracterização da criança e dinâmica familiar	A1 - Características da Criança
	A2 - Dinâmica familiar
	A3 – Dificuldades sentidas em casa
	A4 - Informação sobre PEA
B - Sentimentos dos pais em relação ao Jardim de Infância	B1 - Sentimentos Positivos
	B2 - Sentimentos Negativos
	B3 - Atitude do Jardim
	B4 - Atitude da Educadora
	B5 - Grau de confiança no JI
C- Intervenção Educativa	C1 - Atitude do JI face à Inclusão
	C2 - Estratégias de intervenção
D - Participação dos pais	D1 - Articulação família-JI
	D2 - Formas de participação
E-Expectativas e mudança	E1- Expectativas a curto prazo
	E2 - Expectativas a longo prazo
	E3 - Papel do JI
	E4 - Mudança

Tabela 3 - Categorias e subcategorias

Adicionalmente, analisamos os dados recolhidos através de inquérito por questionário, através de análise estatística descritiva, já que nos importava descrever um dado fenómeno ou uma realidade, acrescentando informação à análise das entrevistas. Com os dados da escala de Likert, a melhor medida a utilizar é a moda ou a resposta mais frequente. Após análise, apresentamos os resultados em forma de gráficos de barras, salientando as frequências e as percentagens de respostas, para concluirmos que fatores de satisfação mais valorizam as inquiridas.

4.2 Análise de conteúdo

Apresentamos, de seguida, a análise de resultados, tendo em conta a sequência das categorias e subcategorias consideradas.

A - Caracterização da criança e Dinâmica Familiar

Na primeira subcategoria – A.1 Características da Criança - as inquiridas descrevem os seus filhos, apontando características da PEA descritas na literatura, nomeadamente:

- ✓ A rigidez de hábitos, rotinas e horários: *“tem alguma rigidez e inflexibilidade. Prefere que as coisas sejam feitas à sua maneira” e ainda “Nota-se ainda alguma rigidez e inflexibilidade nesse sentido, ou seja, mudanças de rotina para ele são difíceis e prefere fazer as coisas à sua maneira.”* (M1); *“Há essa rigidez (nas rotinas), tem de haver uma estrutura” e “Ele tem um relógio interno muito rígido”* (M2);
- ✓ A seletividade alimentar: *“Tem algumas peculiaridades, tem alguma seletividade alimentar, não come arroz nem massa. Nunca comeu em casa, só na escola”* (M1);
- ✓ As dificuldades na comunicação: *“nota-se ainda também algum mutismo seletivo”, “ele não dizia nada, mesmo, absolutamente nada, uma única palavra”* (M1); *“Ele não fala...fala pouco. Ele não consegue chegar na palavra. Tenta repetir, mas não consegue chegar na palavra”* (M3).
- ✓ As dificuldades na socialização: *“ele ainda tem alguma dificuldade.... Olhos nos olhos, alguma dificuldade em iniciar interações especiais, particularmente com os adultos”* (M1); *“Ele até é sociável, procura o outro, tenta iniciar interações, mas depois não consegue dar continuidade”* (M3);
- ✓ As estereotipias: *“Ele faz muitos gestos com as mãos, o tempo todo”* (M3);
- ✓ Os interesses e capacidades específicas: *“Quando ele começou a falar, começamos a perceber do que potencial mental dele, aí sim, começamos a perceber o que é que ele era capaz de fazer, o que era capaz de compreender, que ele usa palavras até bastante complexas para a idade dele. Portanto, ele, ele é um miúdo acima da média, tem habilidades específicas e interesses específicos” e “Ele faz enfiamentos, as pecinhas pequeninas, é uma das coisas que eu reparei que ele tinha, excelente”* (M1); *“Em termos de maior potencialidade é a memória visual e muita atenção ao detalhe”* (M2); *“Ele é muito bom em puzzles e Jogos de construção, mecânica a nível geral.” e “Gosta de lavar a louça e fazer coisas no fogão”* (M3).

Não obstante, as mães entrevistadas descrevem os seus filhos como crianças felizes, carinhosas e irrequietas.

No que concerne a segunda subcategoria – Dinâmica Familiar - a entrevistada M1 classifica-a como atípica: *“nós temos uma dinâmica... se*

calhar... um bocadinho atípica”; “algumas coisas que nos acontecem enquanto família que fogem, se calhar um bocado à normalidade” e pautada pela maior responsabilização do pai na rotina e dia a dia da criança – “Tudo. É o pai toma as rédeas da responsabilidade de levar os meninos à escola, de ir buscar, tudo.” E ainda “A nossa dinâmica familiar é um bocado pautada pela minha ausência. O pai é mais presente” (M1).

A M2 refere que o dia a dia da família é maioritariamente marcado pelas rotinas da criança com PEA, como se nota nas afirmações: *“É muito rotineiro (o dia a dia), e há etapas que têm de ser sempre sequenciais. Há rigidez, tem de haver um estrutura. O R. tem de ser sempre o último a sair. A dinâmica é muito marcada pelas rotinas do R. e isso foi um completo tiro no pé...” (M2).*

No caso da M3, descreve uma rotina e dinâmica marcada pela presença de todos os elementos da família nos momentos em que estão em casa, divisão de tarefas e cuidados com a criança: *“Então... a gente procura participar na rotina do M. O pai faz a janta, eu cuido mais do M.... dou o banho.... Para não ficarmos sobrecarregados. Na medida do possível, a gente tenta sempre almoçar em família, ou jantar... Somos só nós os três” (M3).*

Como principais dificuldades sentidas em casa (subcategoria A.3), podemos afirmar que se relacionam com as questões da fala – *“A fala, falar...” (M2)* e *“A questão da fala...Ele não fala...fala pouco” (M3)*. Mais ainda, a questão da rigidez nas rotinas e da adaptação da família às mesmas: *“Das coisas mais difíceis e quando falo das rotinas, tem muito a ver com o relógio biológico do R. Eu dizia, quando estava grávida, que os bebés é que têm de se adaptar a nós, e saiu-me assim um bico de obra, porque já são muitos anos a tentar e por mais que eu tente, sai-me cara a fatura depois, porque acabo por ter uma criança muito desregulada... consegue-nos pôr a todos fora de nós” (M2).*

No que diz respeito à subcategoria A.4 - Informação sobre PEA – foi possível perceber que as mães são bastante preocupadas com a busca de informação, e que vão procurá-la junto de fontes informais, médicos, terapeutas, etc, mais do que na literatura científica: *“A maior aprendizagem foi na prática do dia a dia. A maior ajuda foram as sessões de terapia ocupacional, com os terapeutas...e com a psicóloga” (M2).* Podemos também perceber que esta

procura de informação se prende com a tentativa de compreender e aceitar o problema das crianças, notando-se na fala das mães algum desalento e alguma sensação de estarem sozinhas e de serem incompreendidas: *“foi o sétimo pediatra que via o meu filho... e pronto, finalmente encontrei uma alma que me deu razão, porque eu já notava coisas e já falava com os médicos desde os dois meses de idade... eu dizia...o meu filho tem isto, o meu filho tem isto, eu acho que o meu filho é autista. Ninguém me ouvia. Nem família, nem amigos, nem colegas de escola”* (M1); *“Eu agora tenho tentado não procurar nada. Procurei, mas sentia-me burra, porque sentia na pele a questão do emocional, que não nos permite, muitas vezes, absorver a informação”* (M2); *“A gente vê uma coisa ou outra e fica meio com o pé atrás”* (M3).

B - Sentimentos dos pais em relação ao jardim de infância

B.1 - Sentimentos Positivos

Nesta categoria, foi possível inferir os sentimentos das mães através das descrições feitas sobre as reações das crianças na vinda para o JI. Na generalidade, as entrevistadas referem que os meninos gostam de vir para a escolinha, que manifestam reações positivas face à frequência: *“Gosta muito de vir para a escola. Ao fim de semana, quando dizemos amanhã, é dia da escolinha, ele diz yeahhhh.”* (M1); *“Gosta muito (de vir para a escola). Ele próprio fica contente...”* (M2); *“Sim ele gosta muito. Eu falo...M., vamos p’ra escola? E ele fala... sim, sim, escola, escola.”* (M3).

Como fatores de satisfação, as mães entrevistadas apontam a atenção dada às crianças – *“Acho que vocês dão muita atenção p’ras crianças.”* (M3) “, a individualização que motiva – *“Nota-se que há ali alguma coisa que motiva, que o interessa, podem ser os espaços, podem ser brincadeiras, pode ser atividades, podem ser os adultos...”* e ainda *“A gente sente que estas crianças para vocês não são um número, sente-se que há espaço para elas”* (M1), a forma de acolher os pais – *“Vocês acolhem não só os nossos filhos, mas acolhem também a nós, os pais. Acolhem a todo mundo”* (M3), a abertura e postura dos adultos envolvidos no processo educativo – *“acho mesmo que a escola é um fator diferenciador na vida das crianças, particularmente os adultos”* (M1); *“Sinto abertura para falar qualquer coisa”* (M3).

B.2 – Sentimentos negativos

Como em qualquer contexto, nem tudo se revela positivo e existem sempre aspectos a melhorar. As mães entrevistadas referiram ter sentido alguma dificuldade na adaptação: *“Mas o E. teve uma transição muito difícil. Quando o E. foi para o JI e vi a primeira Educadora que lhe tinha calhado, eu fiquei extremamente preocupada”* (M1).

Referiu também uma das entrevistadas sentir-se “perdida” (M2), muito porque *“as considerações são sempre tidas em conta, acho é que nem sempre são entendidas ou compreendidas”* (M2).

No que concerne a categoria B.3 – Atitude do JI - , as entrevistadas referem que a disponibilidade e a abertura são fatores fundamentais para que se sintam satisfeitas com a escola: *“se do outro lado houver recetividade e abertura para receber uma criança com estas características, a probabilidade das coisas correrem bem vai aumentar”, “a atitude de abertura permite que uma pessoa se sinta à vontade para falar de coisas que se calhar noutros contextos não se sente”* (M1); *“Sim, ouve as minhas preocupações”* (M3).

A respeito da subcategoria B.4 – Atitude da Educadora - a fala das entrevistadas deixa perceber que valorizam a capacidade de escuta ativa, a vontade de conhecer e entender cada criança na sua especificidade: *“Querer conhecer. Conhecer a criança, conhecer a família, conhecer as dificuldades dela, conhecer quais são as nossas preocupações, ou seja, demonstrou um interesse genuíno, temos a atitude de uma pessoa que se preocupa, que tem interesse em conhecer a criança, que quer perceber quais são as dificuldades dela, o porquê, o contexto...é uma pessoa que depois vai ser movida para a ação”* (M1); *“é preciso dar espaço e tempo para deixar a Educadora trabalhar e conhecer o R.”* (M2); *“Sim, com certeza que poderia contar com a Educadora para ajudar”* (M3).

Por último, foi possível auscultar e analisar o Grau de Confiança no JI (subcategoria B.5). De modo geral, as inquiridas revelaram confiança na instituição, qua atribuem, maioritariamente, à atitude da Educadora e à abordagem da mesma às questões relacionadas com cada criança e abordagem de cuidado com as famílias:

“...a J. (Educadora) diz as coisas como elas são não é condescendente nem com ele nem conosco, é frontal, é honesta e eu gosto da sua maneira...não vamos ficar aqui agarrados ao problema, vamos é criar estratégias e soluções e andar para a frente e resolver isto. Isso transmite uma confiança imensa, porque eu sei que se alguma coisa correr mal ou se acontecer alguma coisa a J. vai estar lá e vai arranjar uma solução para o problema...isto como mãe, transmite-me imensa confiança” (M1).

“Confio muito, porque vocês passam essa confiança pra gente. ... Assim, nessa questão de vocês estarem participando de tudo... é uma questão de dar um carinho para os pais. Para a gente se sentir mais acolhido e mais confiante e...por isso... tar confiando cada vez mais em vocês” (M3).

C- Intervenção Educativa

Esta categoria divide-se em duas subcategorias: Atitude do JI face à Inclusão (C.1) e Resultados das Estratégias de Intervenção Educativa (C.2).

No que toca a questão da Inclusão, ainda percebemos que é uma temática, por um lado, controversa, conforme nos indica a M2 - *“Não sei... há momentos que parece que sim, há momentos que fico com interrogações... Talvez tenha a ver com o próprio conceito de inclusão. É um assunto com o qual eu própria ainda me estou a debater.”*. Por outro lado, as entrevistadas consideram que o JI é inclusivo, na medida em que trabalha para integrar e envolver as crianças com PEA na vida do grupo, conhecendo as suas potencialidades e limitações e adequando a ação – *“é inclusivo porque o meu filho participa, o meu filho é chamado para o grupo, brinca com outras crianças... lá está, não está colocado de parte. Existe um esforço notório por parte das pessoas que acompanham o meu filho para o integrar e isso faz toda a diferença”* (M1). Também salientam que percecionam o espaço como inclusivo porque observam várias crianças com problemáticas diversas a frequentar o contexto – *“porque eu já vi muitas crianças com alguma dificuldade aqui e então... vejo que vocês também se preocupam com a inclusão de outras crianças... não é só aquelas que podemos dizer que são normais. “(M3) ou ainda “O meu filho é um de muitos meninos com especificidades que lá andam e que já lá passaram”* (M1).

Quanto aos resultados das estratégias de intervenção educativa, tentamos compreender se as conheciam e quais os seus resultados junto das crianças, em termos de progressos nas aprendizagens. Pudemos perceber que, de acordo com as especificidades e expectativas de cada entrevistada, todas consideram que tem havido progressos nas aprendizagens, nas atitudes e nos comportamentos: *“Ele largou o choro, largou os gritos...Ele arranhou a maneira correta de comunicar as suas frustrações e ele também na escola começou a comunicar, a falar. E isso também foi muito importante”* (M1); *“Ele tem progredido muito. Ele desde que veio para aqui ele socializa mais.”* *“Agora ele tem feito mais coisas sozinho...”* (M3); *“Há coisas que a gente consegue de facto notar que tem muito trabalho. Da escola”* (M2).

As mesmas atribuem o sucesso educativo a estratégias como trabalho individualizado – *“Para trabalhar com a diferença é preciso partir o grupo. Não se trabalha com todos da mesma forma. Às vezes sabemos que é preciso trabalhar noutra mesa, com apoio de um para um”* (M2), estruturação de rotinas – *“E as rotinas estruturadas também”*(M3), momentos de socialização – *“E isso aconteceu porque na escolinha ele está incluído nos momentos de grupo, nas brincadeiras”* (M1), *“O grupo, as brincadeiras no grupo e com outras crianças que vocês fazem”* (M3), existência de diferentes idades na sala – *“o E. beneficiou muito em lidar com crianças mais velhas, muito mesmo”* (M1) e atitude da equipa face à aprendizagem – *“A maior parte das estratégias, acredito eu, gira em torno de... não obrigá-lo, mas sim estimulá-lo a participar”* (M1).

D - Participação dos pais

A análise do discurso das mães permitiu-nos perceber que, na subcategoria D.1- Articulação Escola-Família, ainda há algumas lacunas a colmatar, ainda que as mesmas considerem que a relação é positiva: *“A relação é boa. Há sempre comunicação. O nosso principal foco é a comunicação. A relação é boa”* (M3).

No entanto, também foi focada a questão da falta de disponibilidade por parte da mãe, que gostaria de participar mais: *“Só não é excelente porque eu não tenho tanto tempo como gostaria de ter, porque é muito boa. Poderia ser mais se eu conseguisse participar mais”* (M1).

De acordo com a M2, o JI poderia apostar mais na partilha de planificações, para que as famílias possam, em casa, antecipar e dar continuidade ao que está a ser abordado na escola, reforçando as aquisições: *“A questão das planificações, por exemplo, perceber o que é que andam a trabalhar. Às vezes temos, temos essa informação, mas Sei Lá, não se chega a ser com frequência, semanal, por exemplo, uma vez por semana. No caso destas crianças, às vezes ajuda a antecipar um bocadinho mais o que é que se vai fazer”* (M2).

Na subcategoria D.2 – Formas de Participação – foi possível deduzir a importância da disponibilidade para conversar, em diversos momentos: *“Conversas informais, muitas vezes ao final do dia, quando vou buscar o menino, em reuniões agendadas e sempre que sinto necessidade. A disponibilidade das pessoas para isso é muito importante para mim”* (M1).

Contudo, também pudemos perceber algumas lacunas. Se, por um lado existe disponibilidade para ouvir e discutir, ainda percebemos alguma insegurança ou não-compreensão do papel da família nesta participação, quando as mães referem que: *“Não intervenho diretamente no planeamento escolar, porque acho que isso não é meu papel”* (M1) ou ainda considerarem que a escola não responde a todas as necessidades, utilizando inclusivamente expressões como: *“É muito complicado nesse sentido, porque ainda obrigava as soluções que eu tento engendrar ou dependem sempre de mim, que é para vir mais cedo para tapar os buracos”* (M2). Ainda neste sentido, uma das entrevistadas referiu-se à participação apenas como fazer em casa o que se pede da escola: *“Quando ele leva as tarefinhas para casa, a gente faz com ele”* (M3).

E-Expectativas e mudança

Nesta categoria, pretendeu-se perceber que expectativas as famílias têm a curto prazo (subcategoria E.1), diretamente relacionadas com a intervenção educativa, quer em termos académicos, quer em termos de funcionalidade e autonomia. Percebemos que falar de expectativas é uma temática sensível e que não é muito fácil para as inquiridas descrevê-las. Na maioria dos casos, não concretizaram muito o discurso, afirmando não ter expectativas formadas: *“Neste*

momento não tenho muitas expectativas, no sentido de... não quero que o meu filho perca a infância em prol de aproveitamento escolar” (M1); “Não tenho, tento não ter” (M2); “Na verdade, a gente espera que ele possa desenvolver ainda mais, não é?” (M3).

No que concerne às expectativas a longo prazo (Subcategoria E.2), duas das inquiridas têm uma perspectiva bastante positiva para o futuro dos seus filhos, nomeadamente em termos de realização pessoal, embora com consciência das limitações que poderão enfrentar: *“Gostava que ele fosse um adulto realizado e feliz, dentro daquilo que ele seja capaz” (M1), “Que ele consiga fazer qualquer coisa na vida em que se sinta feliz e tenha autonomia” (M2) e ainda “Só quero que ele tenha uma formação boa, o melhor pra vida dele. A gente quer que ele faça alguma coisa. Para ter um futuro” (M3).* Também revelam alguma preocupação com a transição entre ciclos: *“Que ele se dê bem na próxima escola, que não haja nenhum problema nem dificuldade” (M3).*

Uma das entrevistadas revelou bastante preocupação face ao futuro da criança, por ter ainda muitas dúvidas sobre a sua possibilidade de se tornar um adulto autónomo, chegando mesmo a afirmar que não sabe *“se ele vai ser sempre dependente” (M3).*

Para conseguirmos entender o que poderia contribuir para a concretização dessas expectativas, a curto e a médio e longo prazo, foi-nos importante compreender que conceções as mães têm sobre o papel do JI nesse sentido. Desta feita, foi possível perceber que consideram que a escola é um suporte porque, para além de trabalhar as questões da autonomia e da socialização, também apoia as famílias na compreensão da problemática do Espectro do Autismo, como se pode deduzir das seguintes afirmações: *“Dão as ferramentas... não é? As ferramentas de socialização e ajudar a perceber que há mundo para além das limitações” (M1) e “Vocês deram e dão muita ajuda e apoio. Superaram qualquer expectativa... ele alcançou muito mais. Abriram os nossos horizontes para esta questão do autismo” (M3).*

No entanto, e na esteira da sua postura no decorrer da entrevista, a M2 afirma que a escola ajuda, mas poderia fazer mais, já que ainda não conseguiu *“Uma escola que fosse parceira na luta.... Não tem sido fácil de encontrar.*

Espremido, em termos concretos, diários e semanais, não tenho muito bem a noção do que é feito” (M2).

Quando questionadas acerca do que gostariam de ver alterado – subcategoria E.4 Mudança – duas das mães foram perentórias em afirmar que “*Não mudava nada*” (M1) e “*Não mudaria nada*” (M2), enquanto outra referiu que gostaria de ver alterada “*a questão do acertar os horários*” (M3).

4.3 Análise dos inquéritos

No que concerne as instalações e condições estruturais do Jardim de Infância X, as questões incidiram sobre a dimensão das salas de atividades, condições do espaço exterior. No que diz respeito às necessidades de alimentação, colocamos uma questão. Já na dimensão diretamente relacionada com a intervenção educativa, auscultamos as inquiridas sobre materiais e formação dos profissionais. Por último, foram questionadas acerca da existência de tempo e canais de comunicação entre a escola e a família. Apresentamos abaixo os resultados.

Quanto à dimensão das *salas de atividades*, a maioria das respostas situou-se nos valores 4 e 5, revelando que as inquiridas consideram muito importante ou fundamental a existência de salas amplas, onde as crianças possam ter espaços para trabalharem sozinhas, em pequeno ou grande grupo, e onde possam ter recantos para estarem afastadas dos demais, de forma a se reorganizarem ou se isolarem de algo que, em determinado momento, as pode estar a perturbar.

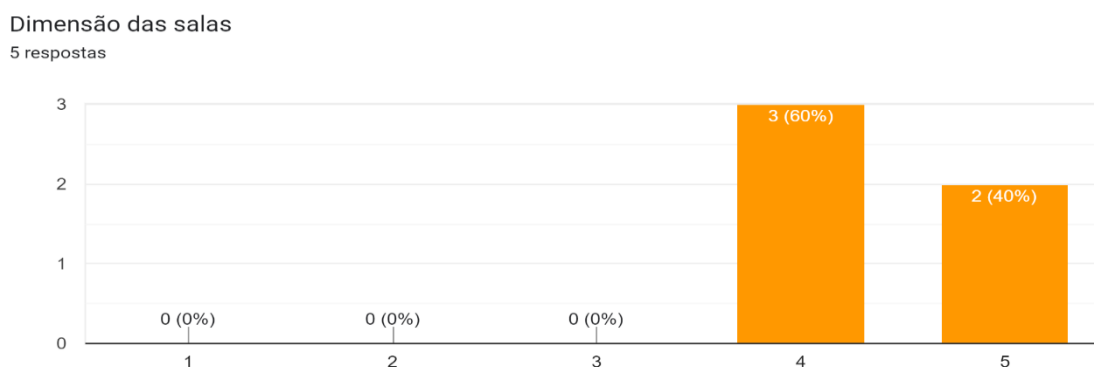


Gráfico 1 - Dimensão das salas

Quanto ao *espaço exterior*, as inquiridas pronunciaram-se acerca da sua dimensão e das suas possibilidades de exploração e brincadeira. Um espaço exterior rico em possibilidades favorece todas as crianças, bem como se revela altamente positivo para o desenvolvimento de habilidades motoras amplas, nas crianças com PEA. Além disso, no espaço exterior acontecem muitas situações de brincadeira espontânea e inúmeras possibilidades de socialização e integração no grupo de pares. Ao contrário do que muitos ainda pensam, o recreio não representa para as crianças com PEA um momento de isolamento e introspeção. De acordo com Gilmore *et al* (2019), crianças com autismo passam aproximadamente 1/4 do intervalo sozinhas. No entanto, usam 30% do momento para brincar com outras crianças. Já no restante do tempo, ficam ao lado dos colegas, sem necessariamente interagir. Ou seja, o recreio é mais uma oportunidade para que educadores ou auxiliares promovam uma mediação positiva entre as crianças com PEA e as restantes crianças do grupo.

Espaço exterior - dimensão e possibilidades de brincadeira
5 respostas

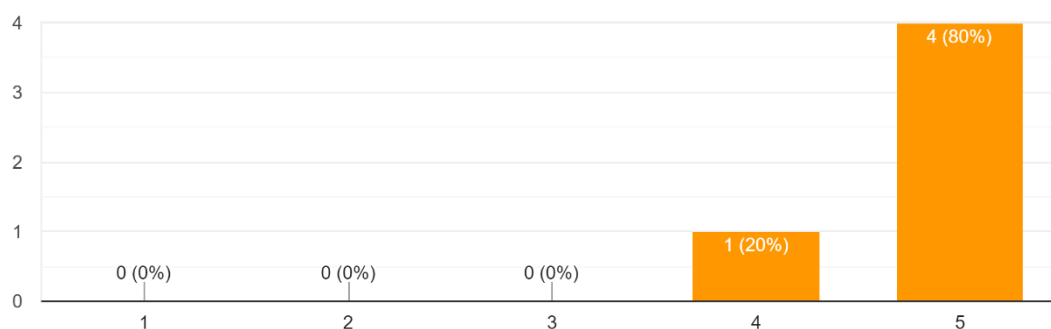


Gráfico 2 - Espaço Exterior

Crianças autistas têm *padrão alimentar e estilo de vida* diferente das crianças não autistas, comprometendo seu crescimento corporal e estado nutricional (Zuchetto, 2011, citado por Carvalho *et. al*, 2012). A literatura científica tem mostrado, com relação à alimentação, os três aspetos mais marcantes: seletividade, recusa e indisciplina. Alguns pais oferecem aos seus filhos com PEA uma dieta sem glúten e caseína. Alguns autores afirmam que o

glúten e a caseína causam sensação de prazer, por sua vez causam hiperatividade, falta de concentração, irritabilidade, dificuldade na interação da comunicação e sociabilidade. De acordo com Carvalho et. al. (2012), as crianças autistas são muito seletivas e resistentes ao novo, fazendo bloqueio a novas experiências alimentares. Portanto, deve-se ter o cuidado de não as deixar ingerir alimentos que não sejam saudáveis. Daí que as inquiridas, conscientes deste facto, principalmente pelas suas experiências quotidianas com as crianças, nas suas casas, revelem preocupações no que diz respeito à alimentação dos seus filhos e considerem fundamental, na sua maioria, que o Jardim de Infância X forneça a estas crianças, refeições adaptadas à sua problemática.

Refeições adaptadas

5 respostas

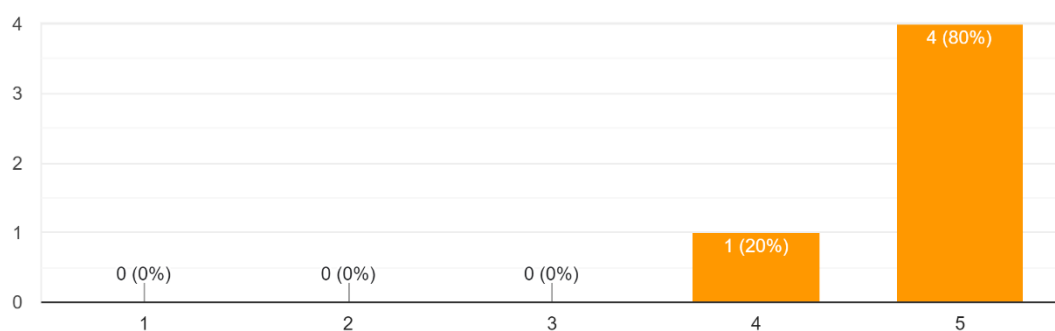


Gráfico 3 - Refeições adaptadas

No que respeita a *intervenção educativa*, nomeadamente as questões do material didático, a maioria das mães considera fundamental a sua existência, para que se alcancem com estas crianças, resultados positivos nas aquisições e aprendizagens. Sabemos que as crianças com PEA beneficiam da existência de programas educativos estruturados e os materiais pedagógicos utilizados também são estruturados de acordo com os métodos, mas todos têm como objetivo facilitar a aprendizagem da pessoa com autismo e outras condutas típicas. Alguns exemplos a serem trabalhados são: sobreposição, identificação de pares, classificação, encaixe, sequenciação, montagem entre outros. Mais ainda, é importante que as salas disponham de computadores e tablets, de forma a potenciar a utilização de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, já que muitas destas crianças têm constrangimentos relacionados com a

comunicação e a linguagem.

Material didático adequado
5 respostas

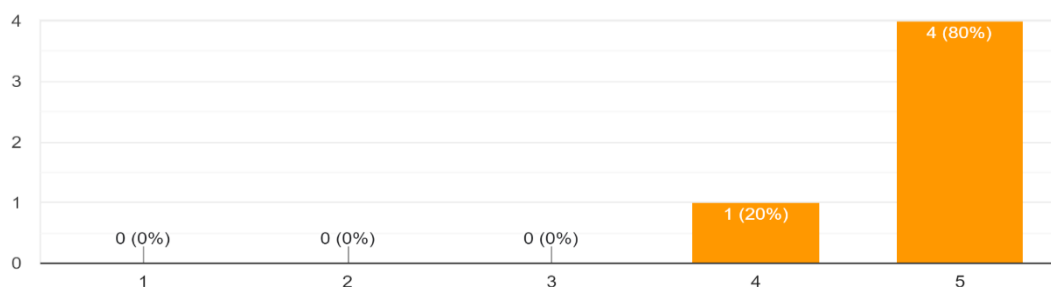


Gráfico 4 - Material didático

No que concerne a *formação da equipa educativa*, a totalidade das inquiridas considera-a fundamental. De facto, uma equipa – Educadores e Auxiliares - preparada para intervir junto de crianças com PEA, que conheça não só as características desta problemática, bem como seja consciente das formas de intervenção mais eficazes, faz a diferença numa sala de Jardim de Infância. A singularidade desta perturbação de desenvolvimento faz com que se percorram caminhos, por vezes desconhecidos e incertos, levando a uma reflexão constante sobre qual a melhor forma de proporcionar aprendizagens significativas e adequadas à criança, em contexto escolar, indo desta forma ao encontro das suas necessidades e especificidades.

Formação da Equipa Pedagógica
5 respostas

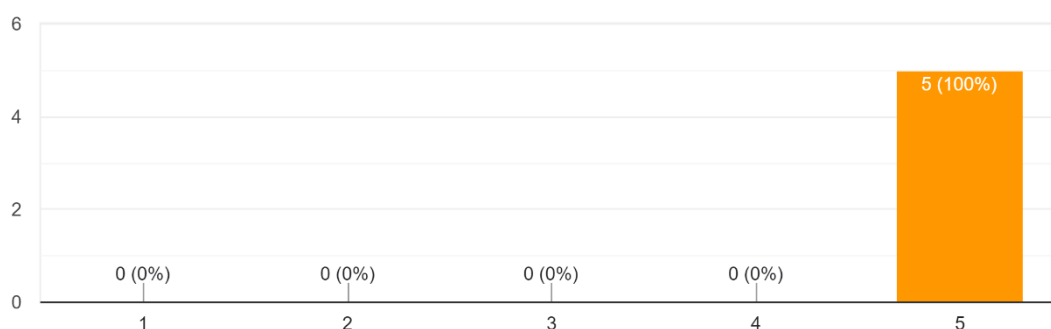


Gráfico 5 - Formação da Equipa Pedagógica

Por sua vez, quando questionadas sobre a importância da existência de um docente de Educação Especial, oitenta por cento das inquiridas considera-a fundamental. Se tomarmos como referência o decreto-lei nº54/2018, Os docentes de educação especial são considerados recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Como tal, os docentes de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoiam, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão, tão importantes na Educação de Infância.

Existência de docente de Educação Especial

5 respostas

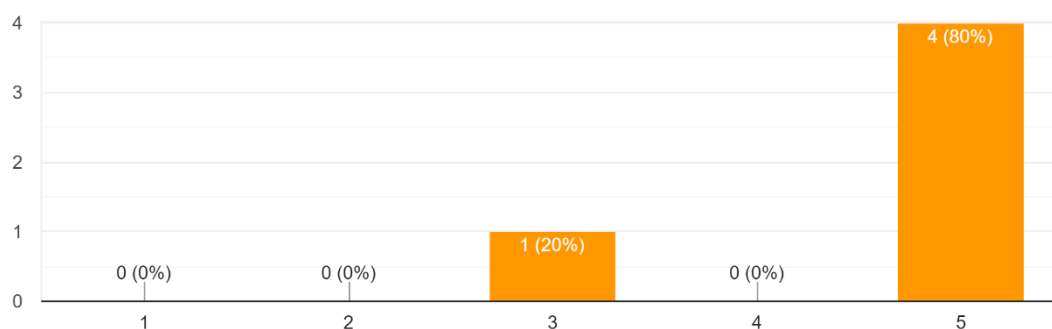


Gráfico 6 - Docente de Educação Especial

Por último, nas questões relacionadas com a *comunicação escola-família*, à semelhança das respostas das entrevistas, oitenta por cento das inquiridas consideram muito importante ou fundamental a disponibilidade alargada para atendimento e sessenta por cento considera fundamental a existência da plataforma digital de comunicação, para que esta comunicação seja também consistente, constante e estruturada. Nesses caminhos, percorridos lado a lado com a família, a relação de confiança que se estabelece, é o motor para que juntos, se mantenha o foco no mais importante: a criança, o seu desenvolvimento e a sua integração num contexto mais alargado, a escola.

Tempo alargado para atendimento

5 respostas

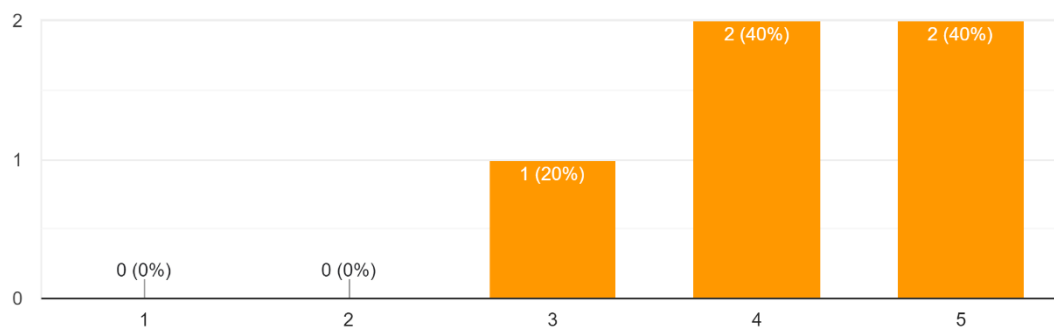


Gráfico 7 - Tempo de atendimento

Existência de sistema de comunicação digital (plataforma)

5 respostas

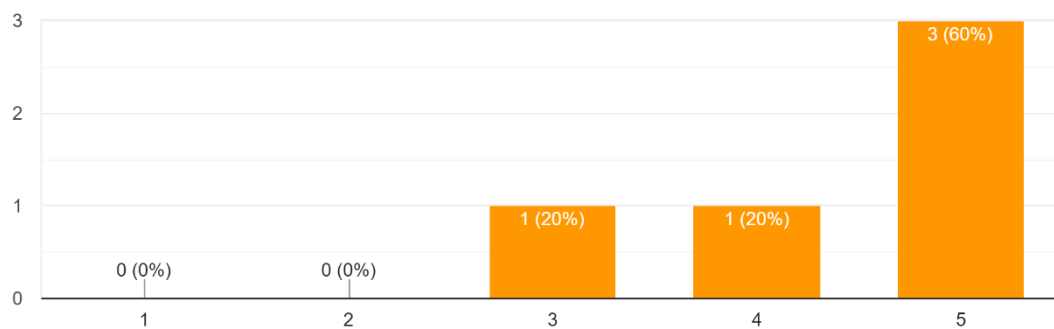


Gráfico 8 - Plataforma digital

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem estudado sobre a Perturbação do Espectro do Autismo. Sabe-se que esta problemática é caracterizada por um desenvolvimento anormal ou prejudicado na interação social, na comunicação e na imaginação e um repertório de atividades e interesses restritos. Sabe-se, grosso modo, que o autismo resulta de uma anomalia na estrutura e no funcionamento do cérebro. (Siegel, 2008) Nem todas as crianças diagnosticadas com autismo demonstram os mesmos sintomas. Estas podem evidenciar diferentes graus de dificuldades desde os mais leves aos mais graves (podendo ter uma deficiência mental grave ou severa). Apesar do autismo não ter cura, quanto mais cedo for diagnosticado mais cedo terão uma intervenção apropriada no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a sua reabilitação. Com a inclusão, sendo esta “a inserção de um aluno com NE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades” (Correia, 1997, p.16) é frequente encontrar crianças com PEA nas salas de ensino regular.

O Decreto-lei nº 54/2018 tem inscrito nos seus princípios orientadores da Educação Inclusiva a “Educabilidade universal - a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (p.2920) e a “Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (idem). A integração que passava por preparar a pessoa com necessidades especiais para conviver em sociedade e assim adaptar-se ao meio, deu lugar à inclusão. Esta inclusão tem como princípio atuar em todos os sentidos no processo de desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais e no processo de reajuste da realidade social, para garantir a todos a oportunidade de frequentar o espaço físico escolar, o desenvolvimento perante as capacidades de cada um orientado por um professor com capacidade de pôr em prática medidas inclusivas, cuja ação se deve concertar com a família, numa relação de constante comunicação e proximidade.

A realização deste projeto permitiu-nos compreender e conhecer com mais profundidade as crianças com PEA com as quais trabalhamos, as suas características e a sua dinâmica familiar, bem como os fatores principais que se traduzem na satisfação das famílias, ao confiá-las a um estabelecimento de educação pré-escolar.

Para que pudéssemos sustentar a nossa intenção e aprofundar o esforço investigativo, encetamos uma revisão bibliográfica bastante completa, quer acerca da PEA propriamente dita, quer também acerca das famílias destas crianças, bem como ainda o que se entende por satisfação.

Em primeiro lugar, foi possível conhecer a teoria acerca da PEA, a sua evolução histórica e as características das crianças que dela padecem. Como aprendizagem mais relevante, percebemos que cada criança com PEA é única e que, não obstante o grau de severidade, todas elas têm um potencial a ser explorado em termos educativos, de forma a melhorar o seu perfil funcional e desempenho cognitivo. A PEA pode manifestar-se de diferentes formas em diferentes crianças e na mesma criança, nas suas diversas fases do desenvolvimento e, por isso, é necessário ter em atenção as particularidades de cada criança, bem como a etapa desenvolvimental em que esta se encontra. Não obstante, três grandes áreas sobressaem: constrangimentos na comunicação, dificuldades de interação social e a existência de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. De resto, as entrevistas realizadas vieram evidenciar esta caracterização do perfil de crianças com PEA, conforme se constata na análise de conteúdo acima explicitada.

Seguidamente, estudaram-se as características das famílias de crianças com PEA. Pelas suas especificidades únicas o autismo é considerado a perturbação que mais dificuldades coloca aos pais, sendo por isso a perturbação mental que maior impacto negativo causa nas famílias (Marshall, 2004). Na verdade, a família de crianças com PEA torna-se vulnerável, insegura e, por conseguinte, torna-se imperativo compreendê-la e oferecer-lhe o apoio necessário a partir de uma equipa multidisciplinar que promova o desenvolvimento da criança com autismo. Desta feita, foi nossa pretensão escutar as famílias e perceber a sua dinâmica, tendo concluído que cada uma, à sua maneira, revela dificuldades em lidar especificamente com a rigidez das

rotinas e alguns comportamentos estereotipados, bem como com a seletividade alimentar, fator que causa grande inquietação nas mães entrevistadas e que, de acordo também com os resultados obtidos, a escola tem um papel fundamental em colmatar. Percebemos também que as famílias atravessam diferentes estados emocionais ao lidar com a PEA – da revolta e incompreensão, passam à compreensão e aceitação, num processo caracterizado por incertezas e angústias, mas também pela vontade inabalável de querer dar a estas crianças as melhores oportunidades possíveis. Aí também a escola, nomeadamente a educação pré-escolar, tem um papel primordial, já que é encarada como parceira destas famílias, não só nas questões da aprendizagem, mas também na promoção de um desenvolvimento harmonioso e do bem-estar destas crianças, tão peculiares quanto especiais.

Por fim, estudou-se o conceito de satisfação, que entendemos como a avaliação positiva de uma dada situação experimentada por um determinado sujeito. Notamos que não é possível avaliar a satisfação de uma forma objetiva dada a sua natureza subjetiva e, por conseguinte, devemos apreendê-la de forma relativa. Na opinião de Walberg (2007), a satisfação dos pais é uma medida importante do sucesso das escolas uma vez que estes têm o direito e o dever de dirigir e supervisionar a educação dos seus filhos. A forma como os pais vêem a escola, varia no tempo e com as diferentes situações com que se deparam diariamente. A satisfação depende da identidade da escola, do percurso escolar dos filhos e do percurso pessoal dos pais. Os agentes educativos (educadores e professores) devem ser capazes de conhecer e estarem sensíveis às expectativas dos pais e das famílias, já que apenas conhecendo aquilo que esperam da escola, poderão ser capazes de proporcionar experiências de aprendizagem e de vida que se traduzam como satisfatórias.

Finda a revisão da bibliografia, desenhamos a parte empírica do nosso percurso investigativo, selecionando como técnicas de recolha de dados a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário, para responder aos objetivos de investigação. Desta feita, e porque se tinha como intuito principal identificar os fatores que influenciam os níveis de Satisfação dos pais de alunos com PEA, descrevemos sucintamente as conclusões alcançadas:

Quanto aos sentimentos que os pais diariamente vivenciam em relação ao jardim de infância, pudemos perceber que são, na sua maioria, sobejamente positivos. Não só referem que as crianças revelam alegria em vir para a escola, mas também consideram que o JI em análise revela disponibilidade de escuta, capacidade de compreensão, abertura para ajudar e conhecimento de cada criança e das suas especificidades. Mais ainda, salientam que as crianças são acarinhadas e bem cuidadas, e que a equipa educativa é atenta às suas necessidades. Contudo, pudemos perceber também alguma insatisfação na comunicação de rotinas e atividades, que sobressaiu como importante melhorar.

No que concerne as representações dos pais sobre a intervenção educativa, foi possível compreender que valorizam aspetos como a interação entre pares, as atividades estruturadas e individualizadas e o apoio e acompanhamento individualizado. Adicionalmente, consideram que o JI promove a inclusão, na medida em que trabalha para integrar as crianças no grupo e para que vivam com o grupo todas as experiências de aprendizagem, formais e não-formais, proporcionando oportunidades equitativas e significativas, que se têm vindo a traduzir em progressos. Mais ainda, a existência de uma equipa pedagógica preparada, com formação na área e capacidade de compreender estas crianças, são fatores altamente valorizados. Pudemos perceber, conjugando dados do inquérito e das entrevistas, que a formação da equipa é um dos fatores mais importantes na promoção da satisfação parental.

Quanto à participação e o envolvimento parental, os dados analisados revelam que as famílias consideram que poderiam participar mais, já que compreendem a importância do seu envolvimento no processo educativo. Aliás, a verdadeira inclusão deve acontecer com o envolvimento efetivo da família, conforme preconiza o Decreto-lei nº 54/2018: *“Os pais (...) têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”* (p.2920). No entanto, as famílias entrevistadas consideram que, por falta de tempo ou mesmo falta de informação proveniente da escola, não participam o suficiente, embora considerem que os canais de comunicação estão abertos e haja essa solicitação por parte do JI.

Por último, no que concerne o nosso principal objetivo - identificar as causas/fatores que fomentam a Satisfação dos pais de alunos com PEA em relação à escola dos seus filhos, podemos considerar que este projeto nos permitiu alcançá-lo. Estes fatores, resultantes da análise dos resultados recolhidos, podem elencar-se em:

- a atenção dada às crianças;
- a individualização;
- a forma de acolher os pais;
- a abertura e postura dos adultos envolvidos no processo educativo;
- a capacidade de escuta ativa, a vontade de conhecer e entender cada criança na sua especificidade;
- a atitude da Educadora e à abordagem da mesma às questões relacionadas com cada criança e abordagem de cuidado com as famílias;
- as estratégias educativas adequadas, tais como o trabalho individualizado, a estruturação de rotinas e a atitude da equipa face à aprendizagem;
- a disponibilidade para conversar, em diversos momentos;
- a existência de condições físicas e de recursos didáticos adequados;
- os cuidados com a alimentação;
- a formação da equipa educativa e existência de um(a) docente de Educação Especial.

Realizar um trabalho desta natureza representa sempre um desafio. Como principais constrangimentos desta investigação, para além das dificuldades inerentes à gestão do tempo de realização, conjugado com as responsabilidades profissionais, identificamos a impossibilidade de recolher dados junto de outros elementos da família e a coincidência do objeto de estudo com o contexto profissional da investigadora, o que, por vezes, levou a alguma inibição nas respostas das inquiridas.

Ultrapassando a barreira das dificuldades, importa sobretudo salientar o privilégio de poder ter aprofundado, por um lado, o conhecimento destas crianças

em particular, valorizando ainda mais cada uma das suas características e especificidades, de forma a aprimorar a intervenção educativa, mas também o estreitar de laços com estas mães, através da escuta atenta das suas preocupações, em momentos que, apesar de parte de um projeto de investigação, se revelaram de proximidade e abertura ao outro. Valorizar as palavras de cada mãe permitiu-nos melhorar enquanto profissionais, conscientes, na esteira do conhecido provérbio africano, de que “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

REFERÊNCIAS

- Alves, R. C. (2008). *A Satisfação Parental: Criação de um Instrumento de Avaliação para Serviços de Psicoterapia Infantil*. [Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de Lisboa <http://hdl.handle.net/10451/755>
- Alarcão, M. (2002). (des) *Equilíbrios Familiares*. 2ª Ed. Quarteto.
- Alessandri, M.; Mundy, P.; Tuchman, R.F. Déficit social en el autismo: un enfoque en la atención conjunta. *Revista de Neurologia*, v. 40, s.1, p. S137-141, 2005.
- Alves, R.C. (2008). *A Satisfação Parental: Criação de um Instrumento de Avaliação para Serviços de Psicoterapia Infantil*. [Tese de Mestrado Integrado em Psicologia] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Universidade de Lisboa
- American Psychiatric Association. (2003). Autism spectrum disorder. In: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association, p. 50-59.
- Antunes, A. (1998). *Programa de Intervenção Precoce – A Importância da Família*. Cadernos da Educação de Infância, Edição da APEI nº 48
- Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (S/D). *Estratégias para as Famílias*. APPDA-Lisboa <https://www.appda-lisboa.org.pt/>
- Associação Psiquiátrica Americana. (2014). *DSM-V: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 5ª Edição*. Artmed.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.

- Basso Z, R., Alves, C. & Backes, Bárbara (2017). *Regressão de linguagem no transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. Psicologia: Teoria e Prática*, 19 (2),215-241 ISSN: 1516-3687.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193852560012>
- Bogdan, R.; Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bowman, R. (2001). *Quality of life assessment for young children with developmental disabilities and their families: Development of a quality of life questionnaire*. [Unpublished doctoral dissertation.] West Virginia University.
- Brito, A. R., Vasconcelos, M. M. (2016). Conversando sobre autismo - reconhecimento precoce e possibilidades terapêuticas. In *Autismo: Vivências e Caminhos, capítulo 2*. Editora Edgard Blücher.
- Carvalho, J.A. et al (2012). Nutrição e autismo: considerações sobre a alimentação do autista. *Revista Científica do ITPAC*, v.5, n.1, Pub.1
<https://assets.unitpac.com.br/arquivos/revista/51/1.pdf>
- Coelho, L., Coelho, R. (2001), Impacto psicossocial da deficiência mental, *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 3(1), pp.123-143.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28730110>
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Costa, J. A. (2007). *Projetos em educação: contributos de análise organizacional*. Universidade de Aveiro, Comissão Editorial
- Costa, V.S. (2015). *Perturbação do Espectro do Autismo: O impacto na família e a intervenção do Serviço Social*. [Dissertação de Mestrado em Serviço Social, ISCTE]. Repositório do ISCTE <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10718/1/>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de Ministério da Educação e Ciência (2018) Diário da República: 1.ª série, nº 129
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, de Ministério da Saúde (2009), Obtido de Diário da República, 1ª Série - n.º 193/2009

Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa (1992), Lisboa, Alfa.

Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*(4), 335-354

Elsabbagh M, Divan G, Koh YJ, et al.(2012) Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Res* vol 5: 160–79.

Ferreira, S. (2013). *A Satisfação dos Pais de Alunos com PEA relativamente à Escola que os Acolhe Agrupamento de Escolas de Escariz [Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, ESE João de Deus]* Repositório ESEJD <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4775/1/Mestrado%20Satisfa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Pais%20de%20alunos%20com%20PEA%20-%20AE%20Escariz.pdf>

Filipe, C.N. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Edição BABEL

Fombonne E, Quirke S, Hagen A. (2011) Epidemiology of pervasive developmental disorders. In: Amaral DG, Dawson G, Geschwind DH, eds. *autism spectrum disorders*. Oxford University Press

Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In Lucio-Villegas, E. (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Nau Llibres.

Franco, V. (2015, junho). *Paixão-dor-paixão: pathos, luto e melancolia no nascimento da criança com deficiência* [Conferência]. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 18(2), 204-220.

Franzoi, M. A. H., Santos, J. L. G., Backes, V. M. S., & Ramos, F. R. S. (2016). *Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro do autismo em um centro de atenção psicossocial*. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 25(1).

- Frith, U. (2003) *Autism: explaining the enigma. 2nd edition*. Blackwell Publishing, cap. 8 e 9, p.134-168.
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social, 6ª Edição*. Atlas
- Gillet P. (2015). *Neuropsicologia do Autismo na Criança*. Edições Piaget
- Gilmore, S., Frederick, L. K., Santillan, L., & Locke, J. (2019). The games they play: Observations of children with autism spectrum disorder on the school playground. *Autism*,13431353. <https://doi.org/10.1177/1362361318811987>
- Gomes, M. (2001), *Ação Social com Crianças e Adolescentes com diferentes tipos e graus de deficiência*, em Cristina Louro (coord.), *Acção Social na Deficiência*. Universidade Aberta.
- Gomes, R. (2004). *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: Minayo, M. C. (Org). *Pesquisa Social*. 23.ed.
- Gómez, G. F. (1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Happé, F. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. UCL Press
- Happé, F. (1999). Autism: cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, v.3, n. 6, p. 216-222
- Hughes, J. (2008), *Social Work with Children with Disabilities and their Families*. Exeter: Learning Matters
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems Eleventh Revision (ICD-11) Digital Version. <https://icd.who.int>
- Jordan, R. (2000), *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous child*, 2, 217-250.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Graó.

- Lima, C.B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo, Manual prático de intervenção*. LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, S.A. (2016). *A Comunicação em Contexto Escolar e Familiar da Criança Autista- Estudo de Caso*. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial –Domínios Cognitivo e Motor, Universidade do Algarve] Sapiientia Repositório da universidade do Algarve. <https://sapiientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/9909/1/Tese%20de%20Mestra%20do%20Sara%20Baptista%20Lopes%202016%20FINAL.pdf>
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU
- Macedo, C.C. M. (2013). *Escola de Pais. NEE. Guia de Formação Parental no âmbito das Necessidades Educativas Especiais*. Edição Pedagogo.
- MacKeith, R. (1973). *Os sentimentos e comportamentos de pais de crianças com deficiência*. *Neuro Infantil Dev Med*;15(4):524-7.
- Magina, E. (2011). *Qualidade de Vida e Funcionamento das Famílias de Crianças dos 0 aos 6 anos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. Repositório da UM <https://hdl.handle.net/1822/13663>
- Magnusson, M., Garrett, M. J., Sundelin, C. (2000). *Impact of child health centre organization on parental satisfaction*. *Scand J Caring Sci*, 14, 232-238. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12035213/>
- McWilliam, R. A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Coleção Educação especial, Porto Editora.
- Marconi, M.A., Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Quarteto Editora

- Marshall, V. (2004). *Coping Process Revealed in the Stories of Mothers of Children with Autism*. Doctoral Dissertation presented to the University of British Columbia. Author's Edition. doi: 10.1177/1049732309348367.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, Vol. 2 (2), 2010 Inovação, Investigação em Educação*
- Moraes, R.; Galiuzzi, M. (2005). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí
- Nielsen, L. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, Um Guia para professores*. Coleção Educação Especial, Porto Editora.
- Oliveira, G.G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar*. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra] Repositório da Universidade de Coimbra <http://hdl.handle.net/10316/848>
- Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo - Perspetivas da Investigação Atual*. Climepsi Editores.
- Pereira, M. & Serra, H. (coord.) (2006). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento - A família e a escola face ao autismo (2.ª ed.)*. Coleção Biblioteca do Professor. Gailivro.
- Pereira, M.C.L. (2009). *Pais de Alunos Autistas: Relatos de Expectativas, Experiências e Concepções em inclusão Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Brasília]. Repositório da Universidade Católica de Brasília. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1927>
- Ponte, J.P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema
- Ribeiro, E.A. (2008) A perspectiva da Entrevista na Investigação Qualitativa. Evidência, Ataxá, nº4, p.129-148 http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf

- Satkiewicz-Gayhardt, V.; Peerenboom, B.; Campbell, R. (1996). *Crossing Bridges: A Parent's Perspective on Coping After a Child is Diagnosed With Autism/PDD*. Phat Art 4 Pub
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Coleção Referência. Porto Editora.
- Silva, M.R. (2004). *A Colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho].
Repositório da UM
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2993/2/TESE>
- Simões, M., Mesquita, M.H. (2010). Necessidades das famílias das Crianças com Deficit Cognitivo e Motor. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol.17, p. 47-58
- Sprovieri, S. & Assumpção, B. (2001). Dinâmica familiar de crianças autistas. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*. 59. 10.1590/S0004-282X2001000200016.
- Tuchman, R.; Rapin, I. (1997) Regression in pervasive developmental disorders: seizures and epileptiform electroencephalogram correlates. *Pediatrics*, v. 99, p. 560-566
- Viveiros, M.C. (2011). *A Satisfação na Docência com a Inclusão de Alunos Autistas* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. Repositório da Universidade Lusófona
<https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/1364/1/Dissertacao.pdf>
- Walberg, H.J. (2007). *Escolha da Escola, Descobertas e Conclusões*, Coleção FLE 2.

ANEXOS

ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTA

A	Caracterização da criança e dinâmica familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza o seu filho(a)? 2. E como caracteriza a vossa dinâmica familiar? Descreva-a um pouco. 3. Sente que o seu filho(a) é feliz? 4. Diga-nos a maior dificuldade do seu filho(a)? 5. Diga-nos algo que ele faça mesmo muito bem? 6. Procura informação científica sobre a PEA junto de médicos, livros ou internet? 7. Que tipo de comportamento manifesta o seu filho(a) quando frequenta um local social, como uma loja, café, farmácia, etc? 8. Quando o seu filho(a) fica agressivo como é que reage? 9. Como reage o seu filho(a) quando o abraçam? 10. Como reage o seu filho(a) quando o vê? 11. Costuma comparar o seu filho(a) com outras crianças? Porquê?
B	Sentimentos dos pais em relação à Jardim de Infância	<ol style="list-style-type: none"> 1. O seu filho(a) gosta de vir para o Jardim de Infância? Porquê? 2. Sente que o seu filho é valorizado pelo Jardim de Infância? De que forma? 3. As suas preocupações são realmente consideradas pelo Jardim de Infância? Porque diz isso? 4. Sente que, mesmo fora da Jardim de Infância, pode contar com a educadora do seu filho para o ajudar com situações relacionadas com este? 5. Relativamente à compreensão demonstrada pela educadora acerca das suas preocupações com o/a seu/sua filho(a), como se sente? 6. Ao longo do processo, sente que confia na educadora para o ajudar? Porquê? 7. Sentiu dificuldades para expor as suas preocupações e receios à Educadora? Porquê? 8. Que sentimentos experiencia relativamente à sua compreensão dos problemas do(a) seu/sua filho(a) e dos objetivos a atingir?
C	Intervenção Educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que este jardim de Infância é um Jardim de Infância inclusivo? Porquê (porque não) 2. Sente progressos no seu filho(a) a parti do momento em que ele começou a frequentar o Jardim de Infância? Quais? A que atribui esse progresso? 3. Segue em casa as estratégias delineadas no Jardim de Infância, como por exemplo, a estruturação do espaço, a fixação de rotinas e de um horário que torne previsível os diferentes momentos do dia? Porquê? 4. Segue outras? Quais? E em que aspeto a Jardim de Infância tem colaborado para essa dinâmica em casa? 5. Que aspetos vos fazem confiar no Jardim de Infância?
D	Participação dos pais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como classifica a articulação entre Jardim de Infância e família? 2. Descreva um pouquinho essa articulação. Como se processa? O que poderia ser melhorado? 3. Considera que participa no processo educativo do seu educando? Como? E o que gostaria que fosse diferente?

		<ol style="list-style-type: none"> 4. Os pais estão bem informados sobre as políticas e práticas do Jardim de Infância? 5. Considera que as suas eventuais dificuldades e receios que reconhecidos e tomadas medidas para os superar? 6. Como lhe é possível, no Jardim de Infância, discutir os progressos e as preocupações a respeito do seu filho? 7. Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?
E	Expectativas e mudança	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as suas expetativas para o seu filho(a) para este ano letivo a nível académico e de autonomia? 2. Considera possível que ele(a) concretiza essas suas expetativas? Porquê? 3. A Jardim de Infância procura atender às suas expetativas em relação ao seu filho(a)? 4. O que gostaria de mudar? 5. Em relação ao seu filho(a) de que tem medo? 6. Quais são as suas expetativas para o seu filho(a) a longo prazo? 7. Sente-se capaz de resolver problemas do(a) seu/sua filho(a) sozinho(a) no futuro? Em que medida e como o Jardim de Infância o ajudou nisso?

Fatores de Satisfação das Famílias de Crianças com PEA no

Jardim de Infância

O presente questionário tem como objetivo enriquecer a entrevista realizada no âmbito do trabalho de investigação para apurar que fatores mais valoriza na escolha do estabelecimento de educação pré-escolar para o seu filho, tendo em conta as suas características e especificidades.

Para isso, deverá classificar de 1 a 5 cada item indicado.

À semelhança da entrevista, o anonimato será respeitado.

Grata pela sua colaboração :)

Dimensão das salas

nada importante 1 2 3 4 5 fundamental

Espaço exterior - dimensão e possibilidades de brincadeira

nada importante 1 2 3 4 5 fundamental

Material didático adequado

nada importante 1 2 3 4 5 fundamental

Refeições adaptadas

nada importante 1 2 3 4 5 fundamental

Formação da Equipa Pedagógica

nada importante 1 2 3 4 5 fundamental

Existência de docente de Educação Especial

nada importante 1 2 3 4 5 fundamental


Tempo alargado para atendimento

nada importante 1 2 3 4 5 fundamental

Existência de sistema de comunicação digital (plataforma)

nada importante 1 2 3 4 5 fundamental

ANEXO III – CONSENTIMENTO INFORMADO M1

 **PAULA FRASSINETTI**
Educação com Rumo

AO PARTICIPANTE:

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina e que considero suficientes. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito a participação do meu educando neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome: Else Soares

Data: 11/09/2022

Assinatura: Else Soares

**ESTE DOCUMENTO, COMPOSTO DE 2 PAGINAS, E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADORIA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**



PAULA FRASSINETTI
Educação com Rumo

AO PARTICIPANTE:

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina e que considero suficientes. Desta forma, aceito a participação neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome: Sara Wellenkamp de Sequeiros

Data: 07/09/2022

Assinatura:

Assinado por: SARA WELLENKAMP DE SEQUEIROS
Num. de identificação: 11741941
Data: 2022.09.07 10:09:46 +0100



**ESTE DOCUMENTO, COMPOSTO DE 2 PÁGINA/s, É FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**



PAULA FRASSINETTI

Educação com Rumo

AO PARTICIPANTE:

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina e que considero suficientes. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito a participação do meu educando neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome: Dezida Margarida Vidal Pereira

Data: 15/6/2022

Assinatura: [assinatura]

**ESTE DOCUMENTO, COMPOSTO DE 2 PÁGINA/S, É FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

ANEXO VI – GRELHA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Análise de Conteúdo Entrevistas		
Categoria	Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO
A - CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA E DINÂMICA FAMILIAR	A.1 Características da Criança	<p><i>M1</i></p> <p><i>Tem algumas peculiaridades, tem alguma seletividade alimentar</i></p> <p><i>tem alguma rigidez e inflexibilidade. Prefere que as coisas sejam feitas à sua maneira</i></p> <p><i>ele ainda tem alguma dificuldade.... Olhos nos olhos alguma dificuldade em iniciar interações especiais, particularmente com os adultos</i></p> <p><i>Nota-se ainda alguma rigidez e inflexibilidade nesse sentido, ou seja, mudanças de rotina para ele são difíceis e prefere fazer as coisas à sua maneira</i></p> <p><i>nota-se ainda também algum mutismo seletivo</i></p> <p><i>sinto que ele é feliz</i></p> <p><i>Ele é muito bom em puzzles e Jogos de construção, mecânica a nível geral</i></p> <p><i>ele não dizia nada, mesmo, absolutamente nada, uma única palavra</i></p> <p><i>Quando ele começou a falar, começamos a perceber do que</i></p>

		<p><i>potencial mental dele, aí sim, começamos a perceber o que é que ele era capaz de fazer, o que era capaz de compreender ,que ele usa palavras até bastante complexas para a idade dele</i></p> <p><i>Portanto, ele, ele é um miúdo acima da média, tem habilidades específicas e interesses específicos</i></p> <p><i>Ele faz enfiamentos, as pecinhas pequeninas, é uma das coisas que eu reparei que ele tinha, excelente</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>É uma criança irrequieta e uma criança feliz</i></p> <p><i>Há essa rigidez, tem de haver uma estrutura</i></p> <p><i>Ele agora já está mais autónomo</i></p> <p><i>Ele tem um relógio interno muito rígido</i></p> <p><i>Em termos de maior potencialidade é a memória visual e muita atenção ao detalhe</i></p> <p><i>Ele até é sociável, procura o outro, tenta iniciar interações , mas depois não consegue dar continuidade</i></p> <p><i>Uma das características é saltar muito de atividade em atividade</i></p> <p><i>M3</i></p>
--	--	---

		<p><i>Ele é muito meiguinho, ele é carinhoso, acho até que ele é mais carinhoso com a gente do que a gente com ele</i></p> <p><i>Está sempre ali pertinho, quer sempre um beijo e um abraço</i></p> <p><i>Se a gente for fazer alguma coisa, ele tá ali. Perto. Gosta de lavar a louça e fazer coisas no fogão. Ele gosta de estar perto.</i></p> <p><i>Ele fica lá, quietinho (nos locais públicos).</i></p> <p><i>E qualquer lugar diz que tem fome. Mas ele não come de tudo, tem fases. Às vezes não come verde, outras não toma sopa ou alimentos mais líquidos. Tem fases.</i></p> <p><i>Ele estranha um pouco as pessoas</i></p> <p><i>Ele faz muitos gestos com as mãos, o tempo todo</i></p>
	<p>A.2 Dinâmica familiar</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>nós temos uma dinâmica... se calhar... um bocadinho atípica é o pai que habitualmente prepara as crianças para a escola</i></p> <p><i>A nossa dinâmica familiar é um bocado pautada pela minha ausência. O pai é mais presente. algumas coisas que nos acontecem enquanto família que</i></p>

		<p><i>fogem, se calhar um bocado à normalidade</i></p> <p><i>É recorrente nós termos alguns conflitos durante o dia</i></p> <p><i>Portanto, acredito que grande parte da seletividade alimentar do E. tem precisamente devido ao facto do pai não ter deixado de comer com as mãos,</i></p> <p><i>Tudo. É o pai toma as rédeas da responsabilidade de levar os meninos à escola, de ir buscar , tudo.</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>É muito rotineiro (o dia a dia), e há etapas que têm de ser sempre sequenciais</i></p> <p><i>Há rigidez, tem de haver uma estrutura</i></p> <p><i>O R. tem de ser sempre o último a sair</i></p> <p><i>Às vezes o pai está...</i></p> <p><i>A dinâmica é muito marcada pelas rotinas do R. e isso foi um completo tiro no pé...</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>Então... a gente procura participar na rotina do M.</i></p> <p><i>O pai faz a janta, eu cuido mais do M.... dou o banho.... Para não ficarmos sobrecarregados.</i></p> <p><i>Na medida do possível, a gente tenta sempre almoçar em</i></p>
--	--	---

		<p><i>família, ou jantar.... Somos só nós os três</i></p> <p><i>A mãe que passa mais tempo com o M. O pai trabalha até mais tarde, fim de semana também, então sou eu que cuido mais.</i></p>
<p>A.3 Dificuldades da criança em casa</p>		<p><i>M1</i></p> <p><i>Neste momento, eu acho que é a questão alimentar</i></p> <p><i>Também em socializar, em tomar a iniciativa.</i></p> <p><i>O E. até cerca de 1 ano, ano e meio tinha uma saúde um pouco frágil, era muito suscetível a amigdalites, bronquiolites</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Das coisas mais difíceis e quando falo das rotinas, tem muito a ver com o relógio biológico do R.</i></p> <p><i>Eu dizia, quando estava grávida, que os bebês é que têm de se adaptar a nós, e saiu-me assim um bico de obra, porque já são muitos anos a tentar e por mais que eu tente, sai-me cara a fatura depois, porque acabo por ter uma criança muito desregulada... consegue-nos pôr a todos fora de nós</i></p> <p><i>A fala, falar...</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>A questão da fala...</i></p>

		<p><i>Ele não fala...fala pouco.</i></p> <p><i>Ele não consegue chegar na palavra. Tenta repetir mas não consegue chegar na palavra</i></p>
	<p>A.4 Informação sobre PEA</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>eu fui a primeira pessoa a detetar coisas estranhas do meu filho. Normalmente os pais entram em negação. O N.(pai) entrou completamente em negação já eram 7 médicos que tinham tentado ver o meu filho...o sétimo pediatra que via o meu filho... e pronto, finalmente encontrei uma alma que me deu razão, porque eu já notava coisas e já falava com os médicos desde os dois meses de idade... eu dizia...o meu filho tem isto, o meu filho tem isto, eu acho que o meu filho é autista. Ninguém me ouvia. Nem família, nem amigos, nem colegas de escola</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Eu agora tenho tentado não procurar nada</i></p> <p><i>Procurei, mas sentia-me burra, porque sentia na pele a questão do emocional, que não nos permite, muitas vezes, absorver a informação</i></p>

		<p><i>A maior aprendizagem foi na prática do dia a dia</i></p> <p><i>A maior ajuda foram as sessões de terapia ocupacional, com os terapeutas...e com a psicóloga</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>Eu já ouvi falar..., mas procurar saber eu nunca procurei.</i></p> <p><i>A gente vê uma coisa ou outra e fica meio com o pé atrás</i></p>
<p>B - SENTIMENTOS DOS PAIS EM RELAÇÃO AO JARDIM DE INFÂNCIA</p>	<p>B.1 Sentimentos Positivos</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>Gosta muito de vir para a escola. Ao fim de semana, quando dizemos amanhã, é dia da Escolinha, ele diz yeahhhh.</i></p> <p><i>Nota-se que há ali alguma coisa que motiva ,que o interessa, podem ser os espaços, podem ser brincadeiras, pode ser atividades, podem ser os adultos...</i></p> <p><i>eu sempre tive a política de meter o meu filho na creche o mais cedo, sempre achei que era o melhor para o desenvolvimento dos miúdos e queria começar cedo</i></p> <p><i>acho mesmo que a escola é um fator diferenciador na vida das crianças, particularmente os adultos</i></p> <p><i>A gente sente que estas crianças para vocês não são um número,</i></p>

		<p><i>sente-se que há espaço para elas</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Gosta muito (de vir para a escola). Ele próprio fica contente... acho que ele gosta de estar com os pares e noutra tipo de ambiente</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>Sim ele gosta muito. Eu falo...M., vamos pra escola? E ele fala... sim sim, escola escola.</i></p> <p><i>Acho que vocês dão muita atenção pras crianças.</i></p> <p><i>Vocês acolhem não só os nossos filhos, mas acolhem também a nós, os pais. Acolhem a todo mundo.</i></p> <p><i>Sinto abertura para falar qualquer coisa</i></p>
	<p>Sentimentos Negativos</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>Mas o E. teve uma transição muito difícil quando o E. foi para o J1 e vi a primeira Educadora que lhe tinha calhado, eu fiquei extremamente preocupada.</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>As considerações são sempre tidas em conta, acho é que nem sempre são entendidas ou compreendidas</i></p>

		<p><i>Muitas vezes não adianta vir alguém de fora, a tentar explicar as coisas com outros olhos, é preciso dar espaço</i></p> <p><i>Eu aqui sinto-me completamente perdida</i></p>
	<p>B.3 Atitude do Jardim</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>se do outro lado houver receptividade e abertura para receber uma criança com estas características, a probabilidade das coisas correrem bem vai aumentar</i></p> <p><i>para mim, o fator diferenciador são os adultos. Sem sombra de dúvida.</i></p> <p><i>As minhas preocupações foram ouvidas e consideradas pela escolinha</i></p> <p><i>a atitude de abertura permite que uma pessoa se sinta à vontade para falar de coisas que se calhar noutros contextos não se sente</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Disponíveis estão...</i></p> <p><i>Até pode haver das escolas uma preocupação na escuta... mas o problema é o mesmo, até se pode ouvir, mas depois não se consegue compreender ou entender realmente a diferença</i></p>

		<p><i>M3</i></p> <p><i>Sim, ouvi as minhas preocupações. Foi daqui que conseguimos a informação para receber o apoio da ELI</i></p>
	<p>B.4 Atitude da Educadora</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>tem-nos dado dicas, muitas conhecer. Quer conhecer. Conhecer a criança, conhecer a família, conhecer as dificuldades dela, conhecer quais são as nossas preocupações, ou seja, demonstrou um interesse genuíno, temos a atitude de uma pessoa que se preocupa, que tem interesse em conhecer a criança, que quer perceber quais são as dificuldades dela, o porquê, o contexto...é uma pessoa que depois vai ser movida para a ação.</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Sempre fui confiando nas Educadoras... é preciso dar espaço e tempo para deixar a Educadora trabalhar e conhecer o R.</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>Sim, com certeza que poderia contar com a Educadora para ajudar.</i></p>

		<p><i>Eu prefiro quando me chamam, porque mostra que têm preocupação com ele. Como eu... essa questão de ficar sabendo como ele está na escola, o desenvolvimento dele. As Educadoras são espetaculares</i></p>
	<p>B.5 Grau de confiança no JI</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>Confio muito nela (na educadora) e na auxiliar, também.</i></p> <p><i>A atitude das pessoas a J. (EDUCADORA) diz as coisas como elas são não é condescendente nem com ele nem conosco, é frontal, é honesta e eu gosto da sua maneira</i></p> <p><i>não vamos ficar aqui agarrados ao problema, vamos é criar estratégias e soluções e andar para a frente e resolver isto. Isso transmite uma confiança imensa, porque eu sei que se alguma coisa correr mal ou se acontecer alguma coisa a J. vai estar lá e vai arranjar uma solução para o problema...isto como mãe, transmite-me imensa confiança</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Sim, confio (hesitante). Quando não confio, mudei de escola.</i></p>

		<p><i>M3</i></p> <p><i>Confio muito, porque vocês passam essa confiança pra gente. ... Assim, nessa questão de vocês estarem participando de tudo... é uma questão de dar um carinho para os pais. Para a gente se sentir mais acolhido e mais confiante e...por isso... tar confiando cada vez mais em vocês.</i></p>
<p>C- Intervenção Educativa</p>	<p>C.1 Atitude do JI face à Inclusão</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>Sim, tenho a certeza que é uma escola inclusiva</i></p> <p><i>O meu filho é um de muitos meninos com especificidades que lá andam e que já lá passaram, E eu vejo que há meninos que têm maiores dificuldades que o meu filho. E é inclusivo porque o meu filho participa, o meu filho é chamado para o grupo, brinca com outras crianças... lá está, não está colocado de parte. Existe um esforço notório por parte das pessoas que acompanham o meu filho para o integrar e isso faz toda a diferença.</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Não sei... há momentos que parece que sim, há momentos</i></p>

		<p>que fico com interrogações... Talvez tenha a ver com o próprio conceito de inclusão. É um assunto com o qual eu própria ainda me estou a debater.</p> <p>É um bocadinho um pau de 2 bicos, porque por um lado estamos a respeitar. As diferenças, não é?</p> <p>Que é um Tema muito controverso</p> <p>A criança está inserida no grupo e a trabalhar no grupo como grupo. Acho que sim, sem sombra de dúvidas noutros momentos questiono.</p> <p><i>M3</i></p> <p>Sim, com certeza é um JI inclusivo... porque eu já vi muitas crianças com alguma dificuldade aqui e então... vejo que vocês também se preocupam com a inclusão de outras crianças... não é só aquelas que podemos dizer que são normais</p>
--	--	---

	<p>C.2 Resultados das Estratégias de intervenção</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>Ele largou o choro, largou os gritos...Ele arranhou a maneira correta de comunicar as suas frustrações</i></p> <p><i>ele também na escola começou a comunicar, a falar. E isso também foi muito importante</i></p> <p><i>E isso aconteceu porque na escolinha ele está incluído nos momentos de grupo, nas brincadeiras</i></p> <p><i>o Enzo beneficiou muito em lidar com crianças mais velhas, muito mesmo</i></p> <p><i>A maior parte das estratégias, acredito eu, gira em torno de... não obriga-lo, mas sim estimulá-lo a participar</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Para trabalhar com a diferença é preciso partir o grupo. Não se trabalha com todos da mesma forma</i></p> <p><i>Às vezes sabemos que é preciso trabalhar noutra mesa, com apoio de um para um</i></p> <p><i>há coisas que a gente consegue de facto notar que tem muito trabalho. Da escola.</i></p> <p><i>O brincar livre também ajuda, mas às vezes é demais... Para o</i></p>
--	--	---

		<p><i>R. ehhhh, não sei. Tenho as minhas dúvidas.</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>Ele tem progredido muito. Ele desde que veio para aqui ele socializa mais. O grupo, as brincadeiras no grupo e com outras crianças que vocês fazem. E as rotinas estruturadas também.</i></p> <p><i>Agora ele tem feito mais coisas sozinho...</i></p>
<p>D - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS</p>	<p>D.1 Articulação família-JI</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>só não é excelente porque eu não tenho tanto tempo como gostaria de ter, porque é muito boa. Poderia ser mais se eu conseguisse participar mais.</i></p> <p><i>eu gostaria de ter mais informação, mas uma vez mais eu acho que se prende com a</i></p>

		<p><i>minha falta de disponibilidade do que ter o acesso a informação</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>também sem muita informação</i></p> <p><i>É boa, mas pode ser mais</i></p> <p><i>A questão das planificações, por exemplo, perceber o que é que andam a trabalhar. Às vezes temos, temos essa informação, mas Sei Lá, não se chega a ser com frequência, semanal, por exemplo, uma vez por semana.</i></p> <p><i>no caso destas crianças, às vezes ajuda a antecipar um bocadinho mais o que é que se vai fazer</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>A relação é boa. Há sempre comunicação. O nosso principal foco é a comunicação. A relação é boa.</i></p>
	<p>D.2 Formas de participação</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>Conversas informais, muitas vezes ao final do dia, quando vou buscar o menino, em reuniões agendadas e sempre que sinto necessidade. A disponibilidade das pessoas para isso é muito importante para mim.</i></p> <p><i>Não intervenho diretamente no planeamento escolar, porque acho que isso não é meu papel,</i></p>

		<p><i>mas tenho abertura para saber como é, comentar, opinar. Isso é fundamental.</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>É muito complicado nesse sentido, porque ainda obrigava as soluções que eu tento engendrar ou dependem sempre de mim, que é para vir mais cedo para tapar os buracos.</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>Sim, participamos (no processo educativo). Quando ele leva as tarefinhas para casa, a gente faz com ele.</i></p>
<p>E-EXPECTATIVAS E MUDANÇA</p>	<p>E.1 Expectativas a curto prazo</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>Neste momento não tenho muitas expectativas, no sentido de... não quero que o meu filho perca a infância em prol de aproveitamento escolar.</i></p> <p><i>Em termos de autonomia....ahhhh... eu acho que ele está autonomo qb para a idade dele...(risos) e a escola tem um papel grande nisso</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>Não tenho, tento não ter.</i></p> <p><i>Eu é uma das coisas que as vezes me preocupa... que ele seja autónomo... se vai conseguir largar as fraldas, por exemplo. Num momento parece</i></p>

		<p><i>que estamos a progredir, depois voltamos para trás.</i></p> <p><i>A nível académico é uma incógnita. A motricidade fina, conseguir estar mais tempo sentado em tarefa...</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>Na verdade, a gente espera que ele possa desenvolver ainda mais, não é? Estar a falar mais... e a questão do social dele... para ele poder continuar a crescer nessa questão.</i></p>
	<p>E.2 Expectativas a longo prazo</p>	<p><i>M1</i></p> <p><i>Gostava que ele fosse um adulto realizado e feliz, dentro daquilo que ele seja capaz.</i></p> <p><i>M2</i></p> <p><i>O R. continua a ser uma incógnita no que trata de temperamento...</i></p> <p><i>No caso do R. ainda está tudo muito confuso</i></p> <p><i>A questão da autonomia e da independência... se ele vai ser sempre dependente.</i></p> <p><i>Que ele consiga fazer qualquer coisa na vida em que se sinta feliz e tenha autonomia</i></p> <p><i>M3</i></p> <p><i>Que ele se dê bem na próxima escola, que não haja nenhum problema nem dificuldade</i></p>

		<p><i>Só quero que ele tenha uma formação boa, o melhor pra vida dele. A gente quer que ele faça alguma coisa. Para ter um futuro.</i></p>
	<p>E.3 Papel do JI</p>	<p><i>M1</i> <i>Dão as ferramentas...não é? As ferramentas de socialização e ajudar a perceber que há mundo para além das limitações.</i></p> <p><i>M2</i> <i>Uma escola que fosse parceira na luta.... Não tem sido fácil de encontrar. Espremido, em termos concretos, diários e semanais, não tenho muito bem a noção do que é feito</i></p> <p><i>M3</i> <i>Vocês deram e dão muita ajuda e apoio. Superaram qualquer expectativa... ele alcançou muito mais.</i> <i>Abriram os nossos horizontes para esta questão do autismo</i> <i>A escola tem ajudado muito nessa questão da autonomia....</i> <i>De ... vamos fazer sozinho... ir a casa de banho, comer, vestir a roupa... essas coisas</i></p>
	<p>E.4 Mudança</p>	<p><i>M1</i> <i>Não mudava nada</i></p> <p><i>M2</i> <i>É a questão do acertar os horários</i></p>

		<i>Não sei o que é viável</i> <i>M3</i> <i>Não mudaria nada</i>
--	--	---