

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Cardoso, pela sua disponibilidade e pelo apoio prestado ao longo deste percurso.

À Néné, educadora do “Rodrigo”, que sempre me ajudou, cooperou e incentivou, à mãe do “Rodrigo” que foi muito compreensiva e, com especial apreço, ao “Rodrigo” que fez com que este trabalho fosse possível.

Ao Adolfo, meu marido, que não me deixou desistir, que me apoiou e compreendeu, ao meu filho (meu porto de abrigo) que me deu coragem para continuar.

À minha família e a todos aqueles que acreditaram em mim.

Resumo

Este projeto de observação/intervenção centrou-se no estudo de uma criança de cinco anos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), padecendo de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), apresentado, neste estudo, com o nome fictício “Rodrigo”, que frequenta o jardim de infância, tendo sido analisada a temática do autismo numa perspetiva inclusiva.

O fato de ser uma criança autista influencia a sua atitude perante o grupo em que se encontra inserido, dado que os seus comportamentos estão condicionados por diversos aspetos, tais como: défice e atenção; dificuldades na área da comunicação e interação com os seus pares; o fato de não ser autónomo no que diz respeito à concretização das atividades escolares.

O objetivo do trabalho foi identificar desempenhos e comportamentos do “Rodrigo” perante algumas atividades. Estas atividades foram diversificadas, procurando alterar-se a estratégia em cada uma delas. Iniciou-se com uma intervenção mais dirigida ao grupo, seguindo-se uma intervenção mais individualizada, no sentido de, assim, poder incluir o “Rodrigo” na dinâmica da sala de aula.

O “Rodrigo”, de uma forma geral, correspondeu às atividades propostas, no entanto, por vezes, manifestava as suas estereotípias. Nas atividades que incluía só um ou dois colegas, verificou-se alguma interação, pelo menos na tentativa de compreender o pretendido da atividade. Nas atividades em que a participação foi com todo o grupo, o “Rodrigo” alheou-se constantemente.

Para se promover, nas nossas escolas de ensino regular, uma tipologia de escola inclusiva, seria necessário que existissem alterações, quer ao nível das instituições e na organização da sala de aula, quer na atitude e prática pedagógica do professor, para, assim, se poder ter acesso a uma melhoria no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Escola Inclusiva, Perturbação do Espectro do Autismo

Summary

This observation /intervention project focused on the study of a five year old child with Special Educational Needs (SEN), suffering from Autism Spectrum Disorder (PEA). In this study he is presented with the fictitious name "Rodrigo", which attends kindergarten, and was considered the topic of autism in an inclusive perspective.

The fact is that an autistic child influences their attitude towards the group that is inserted, since their behaviors are constrained by several aspects such as deficit attention and difficulties in communication and interaction with colleagues. And also this children don't have autonomy regards the implementation of school activities.

The main goal of this study was to identify behaviors and performances of "Rodrigo" at some activities. These activities were diversified, seeking to change the strategy in each of them. It began with a more targeted group, followed by a more individualized, to thus be able to include the "Rodrigo" in the dynamics of the classroom.

"Rodrigo" in general corresponded to the proposed activities, but sometimes expressed his stereotypes. Activities that included only one or two colleagues there was some interaction, at least he try to understand what the activity was. But in activities with the entire group "Rodrigo" was aliened constantly.

To promote, in our mainstream schools, a type of inclusive school, it would be necessary some changes in both terms of institutions and organization of the classroom, as well as, in the attitude and pedagogical practices of the teacher, so we can reach an improvement in the learning process.

Keywords: Special Needs Education, Inclusive School, Spectrum of Autism Disorder.

ÍNDICE

ÍNDICE	4
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	10
2. ESCOLA INCLUSIVA	13
3. AUTISMO	17
3.1. TRILOGIA DE INCAPACIDADES	19
3.2 TEORIAS PSICOGÉNICAS	21
3.3 TEORIAS PSICOLÓGICAS	22
3.4 AVALIAÇÃO	23
3.5 TIPOS DE INTERVENÇÃO	23
3.6 A CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA	26
3.7 A FAMÍLIA DA CRIANÇA AUTISTA	28
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	30
1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	30
2. CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES	32
3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	33
4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	34
CAPÍTULO 3 – PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E REFLEXÃO	36
3.1. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 1ª SESSÃO (DIA 07/01/2011)	38
3.1.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA	41
3.2. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 2ª SESSÃO (DIA 10/01/2011)	45
3.2.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA	48

3.3. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 3ª SESSÃO (DIA 17/01/2011).....	52
3.3.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA	55
3.4. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 4ª SESSÃO (DIA 14/02/2011).....	58
3.4.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA	62
3.5. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 5ª SESSÃO (DIA 18/02/2011).....	65
3.5.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA	68
3. 6. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 6ª E 7ª SESSÕES (DIAS 25/02/2011 E 28/02/2011).....	70
3.6.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES DO DIA 25/02/2011	74
3.6.3. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES DO DIA 28/02/2011 E SÍNTESE REFLEXIVA DA 6ª E 7ª SESSÃO	76
3. 7. ANÁLISE TRANSVERSAL DAS SÍNTESES REFLEXIVAS DAS SEIS SESSÕES	78
CAPÍTULO 4 - CONCLUSÕES	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
APÊNDICES	87
APÊNCIDE I - CRONOGRAMA	
APÊNDICE II- GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ANEXOS	88
ANEXO A - DIAGNÓSTICO DO "RODRIGO"	
ANEXO B - PLANIFICAÇÃO ANUAL DA EDUCADORA	

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO nº 1– PLANIFICAÇÃO DO DIA 7/01/2011	39
QUADRO nº 2 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 10/01/2011	46
QUADRO nº3 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 17/01/2011	53
QUADRO nº 4 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 14/02/2011	59
QUADRO nº 5 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 18/02/2011	66
QUADRO nº 6 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 25/02/2011	71
SUSTENTAÇÃO EMPÍRICA E TEÓRICA DE CADA CATEGORIA A PARTIR DAS SÍNTESES REFLEXIVAS	79

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se numa investigação realizada no âmbito da obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. O estudo predominantemente de investigação-ação (IA) e partilhando características de estudo de caso, desenvolveu-se em contexto de jardim de infância com recurso ao método de observação participante. Foi centrado numa criança autista de cinco anos, manifestando alguma resistência na socialização com os colegas e, igualmente, dificuldades ao nível da expressão verbal.

O objetivo foi identificar quais os desempenhos e comportamentos de uma criança autista em contexto de Jardim de Infância, mediante as estratégias apresentadas pela investigadora. Como o “Rodrigo” é autista e, devido a essa condição, alhear-se constantemente do que está à sua volta, pretendeu-se analisar quais as suas reações, apresentando uma diversidade de estratégias de ensino.

As questões de investigação que nortearam o estudo são as seguintes:

1. Que comportamentos e desempenhos apresenta uma criança autista face a estratégias educativas para o desenvolvimento de competências sociais, no âmbito da área de Conhecimento do Mundo.
2. Quais as estratégias que melhor podem promover competências numa criança autista.
3. Em que medida a adoção daquelas estratégias melhoram os níveis de inclusão da criança autista.

Ao longo do trabalho serão identificados os desempenhos e comportamentos desta criança autista em contexto de jardim de infância. Os resultados do estudo visam contribuir para aperfeiçoar as ações e interações de todos aqueles que contactam com crianças portadoras desta doença.

De uma forma geral, pode afirmar-se que toda a criança é especial no sentido que é única, quer no que se refere ao seu ritmo de desenvolvimento, quer às suas próprias necessidades educativas.

No entanto, há a salientar que algumas delas, devido a fatores de ordem biológica ou social, apresentam diferenças significativas no seu desenvolvimento. Para estas crianças, é essencial assegurar-lhes que sejam possibilitados os meios necessários e adequados ao seu crescimento, tendo em conta as suas diferenças.

Porque se entende que a educação é tudo aquilo que ajuda a criança a desenvolver-se de forma a ter uma vida o mais independente possível na comunidade, esta ideia é válida para qualquer criança, independentemente da sua condição física ou intelectual.

Concordando totalmente que é em família que a criança aprende enquanto cresce, verifica-se que quando nasce uma criança, na qual são detectadas algumas “alterações”, será necessário despender esforços a fim de desencadear ações propensas ao seu bom desenvolvimento. Isto porque, muitas vezes, um correto encaminhamento, conhecimento da deficiência e persistência, pode resultar na total ou quase total aceitação da diferença, quer a nível familiar, quer socialmente.

Este estudo apresenta diversas limitações. Os constrangimentos do calendário académico e o fato de a investigadora ter desenvolvido a investigação em tempo de trabalho e num contexto escolar de outra educadora, condicionou o tempo para o desenvolvimento da intervenção *in loco* e o número de dias no terreno (ver cronograma em apêndice). Por estas razões, a intenção inicial para o desenvolvimento de uma investigação-ação foi sendo abandonada, mantendo-se, no entanto, uma abordagem com características dessa metodologia.

Na opinião de Cavaco (2009), o distúrbio do espectro do autismo afeta as áreas da comunicação, da interação social, da imaginação e do comportamento. A criança não o pode contrariar e não é originado pelos pais nem pelos educadores. É uma situação que segue a criança até à adolescência, idade adulta e que se prolonga ao longo da sua vida. As características descritas vão ao encontro do comportamento da criança estudada.

Existe, nos autistas, uma incapacidade para interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação. Na opinião de Hewitt (2006), as pessoas com autismo não estão aptas para interpretar aspectos da comunicação de forma a responder assertivamente ao exato sentido verbal.

Para a generalidade dos seres humanos, o domínio social é central nas suas vidas. Nas pessoas com autismo, a sociabilidade está diminuída, têm maior tendência para o isolamento e dedicam-se mais a objetos em detrimento da socialização.

Como referem Wing e Gould¹ (1979, cit. por Hewitt, 2006) as pessoas com autismo exibem uma inaptidão nata para interpretar e insurgir-se, de forma adequada, em distintas situações sociais.

Na vida escolar diária, estas crianças deparam-se, constantemente, com o desafio da socialização, quase sempre envolvendo o outro. São os casos dos trabalhos em grandes e pequenos grupos, na parceria aluno-professor, distintas atividades desportivas, jogos no recreio, interações durante as refeições, entre outros.

Wing e Gould (1979, cit. por Hewitt, 2006) afirmam ainda que o fato da capacidade imaginativa estar comprometida, manifestam dificuldade em fazer de conta e envolverem-se em situações que solicitem esta capacidade, quer no jogo imaginativo com outros, quer na resolução de problemas. Esta incapacidade de imaginação pode resultar, também, em resistência à mudança. No que respeita às aprendizagens escolares, o indivíduo não consegue estabelecer uma ligação entre o que está a aprender o que já aprendeu.

Dado o exposto e verificando que as maiores dificuldades das crianças autistas se verificam na área da comunicação, da interação social e na imaginação, tentou-se identificar em que medida estas componentes estão comprometidas no “Rodrigo”, observando os seus desempenhos e comportamentos no desenrolar da intervenção.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo relata um enquadramento teórico considerando as temáticas relacionadas com NEE, inclusão e autismo.

O segundo capítulo é composto pela componente metodológica e empírica do estudo, descrevendo-se a metodologia utilizada para a realização do trabalho, o tipo de investigação utilizada, o contexto do estudo, os participantes, as técnicas de recolha de dados e as técnicas de análise dos dados.

Relativamente ao terceiro capítulo, inclui a planificação da intervenção, a análise de dados emergentes do registo e reflexões das interações com a criança em contexto escolar ao longo de seis sessões letivas.

Seguidamente, no quarto capítulo, apresentam-se as conclusões obtidas e, por último, encontram-se as referências bibliográficas, sendo integrados, também, alguns anexos referidos ao longo da exposição e que a complementam

¹ Wing e Gould, (1979). In Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Procura-se, nesta fase da exposição, apresentar e desenvolver conceitos estruturantes no domínio das NEE e, em particular, do autismo. Entre eles, evidencia-se o próprio conceito de NEE, efetuando-se uma abordagem sobre esta temática, exemplificando os diferentes tipos e que tipo de respostas deve a escola dar a crianças que apresentem NEE. Também o conceito de Escola Inclusiva é salientado, dando perspetivas de como este conceito tem vindo a ser, cada vez mais, implementado nas escolas portuguesas. No que se refere ao autismo, é feita uma caracterização de acordo com diversas fontes e perspetivas teóricas, sendo apresentada a trilogia de incapacidades que está associada a crianças com espectro do autismo. São, ainda, referidos aspetos relativos à avaliação das crianças autistas e identificados alguns modelos de intervenção na área do autismo.

1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Uma das pressões vivenciadas pelas famílias é o nascimento de um filho. A tensão é enfatizada quando os pais são confrontados com uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Os planos feitos durante a gravidez, as expectativas geradas, os projetos idealizados – de vida e de futuro – são desfeitos, muitas vezes, numa simples palavra: deficiência.

Kingsley (1987) compara esse processo a uma viagem programada com antecedência, ao mínimo pormenor, para um determinado país. Só que, no dia da tão esperada viagem, o avião não nos leva ao país para onde nos preparámos para ir, durante anos, mas sim a outro do qual nunca ouvimos falar e nem a língua conhecemos. Assim, restam-nos duas alternativas: ou passamos o resto do tempo a lamentar-nos por não estarmos no país que desejávamos ou “arregaçamos as mangas” e começamos a descobrir as belezas do país onde, por engano, “aterrámos”.

Assim sendo, todas as competências, à partida defendidas, que os pais têm para lidarem com os filhos, permitindo-lhes ensinar a desenvolver a autonomia e a independência, são ameaçadas com o nascimento de uma criança com NEE, dado não estarem preparados para esta mudança, quer no aspeto prático, quer no aspeto psicológico.

Toda a estrutura familiar transforma-se e reestrutura-se, implicitamente, com o nascimento de uma criança com “problemas”, podendo, esta transformação, criar uma verdadeira instabilidade.

A designação de NEE foi introduzida pelo conhecido Relatório Warnock, em Maio de 1978, e vem definir a conduta do professor em conformidade com as necessidades da criança no que se refere ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Sanches, 1996).

Um aluno com NEE é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da escolarização, o que vai exigir uma atenção específica e maiores recursos educativos. Podemos assim dizer que o conceito de NEE não está ligado às patologias, mas sim às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares, mas em relação a todos que, de alguma forma, participam na educação da criança.

Este conceito é retomado na Declaração de Salamanca (1994) e redefinido como abrangente a todas as crianças e jovens que apresentem necessidades relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares e que, naturalmente, têm necessidades educativas especiais em qualquer momento da sua escolaridade.

Toda e qualquer criança pode ter NEE, não significando, necessariamente, que tenha uma deficiência física ou intelectual. Segundo Sandall & Schwartz (2003), a expressão crianças com NEE refere-se a crianças que carecem de serviços de educação especial e que necessitam de programas educativos individuais. Também se referem a crianças que estão a demonstrar dificuldades no ensino pré-escolar e que, por várias razões, precisam de ajuda ou de atenções adicionais por parte dos educadores.

Já, Correia (1997) refere que o termo NEE, incidindo numa filosofia integracionista, visando uma igualdade de direitos das crianças em idade escolar – ao nível da não discriminação por raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas – responde ao princípio da progressiva democratização das sociedades.

Deste modo, como qualquer outra, a criança com NEE tem direito a frequentar a escola pública, de modo gratuito, tendo aquela de se adequar apropriadamente de forma a dar respostas às necessidades educativas de cada aluno, seja qual for a sua problemática.

Como já referido anteriormente, o princípio da inclusão tem como base a colocação da criança com NEE junto da criança sem NEE. Logo, é favorável que, sempre que haja a

possibilidade, se criem ambientes que maximizem as suas capacidades e oportunidades de estabelecerem contactos com os alunos ditos «normais». (Correia, 1997)

Deno ² (1970, cit. por Correia, 1997) apresentou um sistema em cascata que identifica os serviços educacionais que consiste em que a criança tenha acesso a um meio o menos limitador possível. Este sistema em cascata tem como base uma avaliação que permite identificar e distinguir as áreas educativas fortes e fracas.

Mediante a avaliação efetuada e a problemática da criança, esta pode ser colocada em vários ambientes educativos, que vão desde a aula do regular até um cuidado extremo. Assim que a criança tenha atingido os seus objetivos, deve passar a um outro nível, ou seja, para um ambiente cada vez menos restritivo, sempre de acordo com as suas necessidades educativas nesse momento. Consta-se, então, que o ensino deve ocorrer num ambiente integrador, sempre que possível (Correia, 1997).

É muito importante existir compreensão, por parte do professor, para entender os problemas dos pais e, em conjunto, devem estabelecer objetivos educativos e sociais.

Cabe, então, ao professor/educador adequar a resposta educativa ao aluno, ou seja, terá de ter em conta, para a implementação da intervenção, o que o aluno já sabe, onde residem as suas dificuldades, quais as causas que podem ter provocado essas dificuldades e, ainda, quais as expectativas do aluno (Sanches, 1996).

É muito importante que o professor tenha consciência das dificuldades do aluno para adequar a sua resposta. Pode estar, aqui, a diferença entre uma intervenção com qualidade e uma intervenção ao acaso. Ainda referindo Sanches (1996), tal como o médico tem de adequar a medicação a cada doente, também o professor terá de adequar a sua intervenção a cada aluno.

Quando nos deparamos com uma criança com NEE, existe uma tendência para a superprotecção. No entanto, esta atitude impossibilita que a criança resolva os seus problemas e tome decisões próprias, não promovendo a autonomia da criança e o seu crescimento social e emocional (Nielsen, 1999).

² Deno, E. (1970), in Correia, M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto. p.66

2. ESCOLA INCLUSIVA

O conceito de escola inclusiva tem vindo a ser, cada vez mais, divulgado e implementado no sistema educativo. A expressão escola inclusiva propaga um novo conceito de escola com o objetivo de conseguir “escola para todos”, tendo esta ideia ficado reconhecida na Conferência de Salamanca. O conceito nasceu do consenso que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas instituições educativas destinadas à maioria das crianças.

Para Correia (1997), inclusão é a inserção da criança com NEE na classe regular sempre que possível e que seja a forma mais eficaz de atendimento, contando com todos os apoios adequados e necessários. O autor defende um modelo de inclusão que permita a formação de níveis, a saber: inclusão total (para crianças com NEE ligeiras e moderadas); inclusão moderada (aplicada a alunos com NEE moderadas e severas e que requeiram práticas excecionais) e inclusão limitada (aplicada a alunos com NEE severas).

Esta última forma de inclusão, apesar de parecer contrariar o princípio da escola inclusiva, poderá ser a melhor resposta para alunos mais complexos que necessitem de apoios que a escola regular não lhes possa oferecer por falta de recursos de várias ordens.

Na opinião de Stainback e Stainback³ (1990, cit. por Odom, 2007), o termo inclusão refere-se a todos alunos que beneficiem de programas educacionais ajustados às suas aptidões e necessidades. No entanto, também implica que estes e os seus educadores tenham acesso à ajuda necessária para que o processo de integração tenha êxito. Assim sendo, uma escola inclusiva terá de acolher todos os alunos, disponibilizando o apoio necessário para que as suas dificuldades educativas sejam satisfeitas.

Os recursos escolares deverão ser distribuídos de forma a permitir excedentes para os alunos que apresentem maiores dificuldades, ao mesmo tempo que se garantam as melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Na escola inclusiva, segundo Porter⁴ (cit. por Ainscow, 1997), substitui-se o modelo tradicional, baseado na avaliação do aluno por especialistas, por uma organização de serviços com base no apoio colaborativo, onde os professores têm confiança que os alunos

³ Stainback e Stainback. (1990), in Odom, S. (2007). *Alargando a roda – A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora. Porto. p.17

⁴ Porter. In Ainscow et al. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

com NEE são capazes de aprender na educação regular. Neste âmbito, o autor confronta aspetos da educação especial na abordagem tradicional e na abordagem inclusiva.

Um outro aspeto apresentado para que a escola se torne, efetivamente, inclusiva, passa pela formação dos docentes. É necessário que tenham formação indicada para poderem promover o sucesso educativo dos alunos com NEE. Assim, e como corolário lógico, o professor tem de adquirir competências para dar uma resposta adequada a estas crianças.

Referindo Correia (1997), a formação contínua deve preparar o professor para: compreender como as inabilidades ou desvantagens influenciam a aprendizagem; identificar as necessidades educativas e desenvolver as experiências de aprendizagem prescritivas; individualizar a educação; compreender a situação emocional da criança; utilizar os serviços de apoio; promover uma comunicação efectiva com os pais; perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

Por sua vez, Alper *et al.* (1995, cit. por Nielsen, 1999)⁵ referem que se for proporcionada a oportunidade de os alunos com NEE interagirem com outras pessoas, em meios educativos inclusivos, poderá prepará-los melhor para a vida em sociedade. Também para os alunos sem NEE esta experiência pode ser muito positiva, na medida em que compreenderão melhor a diversidade das características humanas.

Cabe ao professor a transmissão de sentimentos positivos, já que todas as suas atitudes são absorvidas pelos alunos, sendo, então, necessário a criação de um ambiente agradável para que a prática educativa tenha êxito e seja gratificante para todos os alunos.

É necessário que o professor adquira conhecimentos em relação ao aluno em questão, para poder adequar a sua prática pedagógica com estratégias que respondam às necessidades educativas e físicas do aluno.

É necessário antecipar a chegada, à escola, do aluno com NEE e fazer uma abordagem geral da sua problemática aos restantes colegas da turma onde irá ser colocado. Este exercício pode eliminar algumas concepções erradas que os alunos sem NEE possam ter. Talvez, se for efetuada uma simulação de várias atividades para diversas problemáticas, permita uma maior visão dos obstáculos que o aluno com NEE tem de enfrentar diariamente, podendo, esta tomada de consciência, ajudar à inclusão do aluno.

⁵ Alper *et al.* (1995), In Nielsen, L. (1999), Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores. Porto Editora

A aprendizagem cooperativa pode ser um bom recurso para a inclusão, visto que estabelece interações entre grupos. O trabalho cooperativo leva a que os alunos mostrem maior gratidão, estimulem e apoiem os alunos com NEE. Este tipo de experiências propicia, a todos os envolvidos, uma possibilidade de desenvolvimento ao nível social. A atitude do professor e a sua capacidade de promoção de uma atmosfera educativa positiva pode promover uma interação positiva entre alunos com e sem NEE.

Para que, diariamente, o professor execute uma pedagogia que promova a aprendizagem, é indispensável entender qual a sua base. Assim sendo, Na opinião de Serrano (2008), o docente tem de saber como aprendem os alunos, reconhecendo os seus métodos de aprendizagem, organizando o currículo em função dos estilos de aprendizagem dos alunos.

Correia (1997) afirma que só estaremos perante uma integração/inclusão com sucesso quando existir uma planificação devidamente elaborada e estruturada para a criança com NEE, devendo esta aceder a serviços e práticas que lhe permitam um bom atendimento e um pacote legislativo condicente com uma adequada inclusão da criança com NEE nas escolas regulares. Será fundamental, para que este processo de inclusão se verifique, a cooperação entre a escola, a família e a comunidade.

Perante o cenário anteriormente apresentado, é necessário que a escola progrida num todo, que os professores tenham acesso a formação adequada, que o professor implemente uma pedagogia de aprendizagem e promova um ambiente de cooperação.

Foi apresentado um exemplo de escola inclusiva, no Sétimo Congresso Internacional de Autismo (2003), projeto esse surgido no âmbito da filosofia de Escola Inclusiva – “*Uma escola para todos*”. O Ministério da Educação concebeu estruturas que possibilitaram a inclusão de crianças com NEE nas escolas do ensino regular.

Foi criada, em 2001, uma estrutura de apoio denominada “Sala de Recursos TEACCH”, com o objetivo de favorecer a inclusão de crianças com PEA em turmas do ensino regular. Todas as crianças inseridas neste grupo apresentavam PEA, no entanto, o grau de severidade variava.

As dificuldades manifestadas por estas crianças podem derivar da falta de motivação, não compreender as sequências e as consequências, de um défice cognitivo, de dificuldade de concentração, interesses estereotipados e resistência à mudança. Posto isto, apresentam dificuldade em compreender “nosso” mundo de forma acessível, segura e significativa.

Pode assistir-se a uma melhoria de aprendizagem se forem implementados métodos educativos que tenham como finalidade compensar as dificuldades que estas crianças apresentam. Para tal, devem ser criados programas diários, estruturados de forma a aumentar as suas aptidões funcionais, reduzir as limitações e os seus comportamentos desajustados. (SCIA, 2003)

A metodologia utilizada em muitas escolas portuguesas é a metodologia Teacch. Tem como base o ensino estruturado centrado nas áreas fortes das crianças. O espaço, os materiais e as atividades são organizados de forma a facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Correia (2003) refere que a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, sendo um modelo eficaz para a comunidade e, particularmente, para os alunos com NEE.

No que se refere à comunidade escolar, a inclusão facilita o diálogo entre todos os intervenientes do processo de aprendizagem, possibilitando, desta forma, desenvolver uma melhor compreensão dos diferentes alunos. A troca de informações vai despoletar melhores planificações e estratégias mais adequadas para todos os alunos.

Os alunos com NEE vão poder aprender junto dos seus pares sem NEE, dado que a inclusão procura afastar, do aluno, o estigma da deficiência. Para os alunos sem NEE, a inclusão também é benéfica, na medida que fá-los ver que todos somos diferentes, logo, as diferenças deverão ser respeitadas e aceites. Em relação às escolas, podem transformar-se em comunidades de apoio onde os alunos se valorizam.

Karagiannis *et al.* (1996, cit. por Correia, 2003) apresentam algumas vantagens da inclusão, afirmando que possibilita o desenvolvimento de posturas positivas perante a diversidade, facilitando o desenvolvimento académico e social e, desta forma, preparando para a vida em sociedade, evitando, assim, a exclusão.

3. AUTISMO

Em 1943, Kanner⁶ (cit. por Riviére, 1995), um psiquiatra pediátrico, designa autismo como uma desordem no desenvolvimento. Num artigo intitulado «Autistic Disturbances of Effective Contact», descreveu os casos de onze crianças que apresentavam um quadro de distúrbio do desenvolvimento com as seguintes características: dificuldade em interagir com outras pessoas; uma vasta combinação de atrasos e alterações na apreensão e utilização da linguagem; uma obstinação insistente em preservar o ambiente sem modificações e repetição de uma quantidade limitada de actividades ritualizadas.

Entre as décadas de 40 e 60, pensou-se que os indivíduos autistas não participavam em ligações sociais e que tinham consciência desse fato. No entanto, sabe-se hoje que não se trata de um ato consciente, mas que se deve a alterações neurológicas e bioquímicas ao nível do cérebro.

Segundo Rett e Horst (1996), o autismo significa: a limitação progressiva da criança com o meio; a supressão da linguagem; a dedicação ao próprio corpo; as rotinas estereotipadas; a cisma com determinados objectos, com os quais perde horas, a fio, a brincar. Da criança autista, apenas se obtêm reações se os estímulos forem muito fortes, apresentando, na maioria das vezes, o olhar distante. A relação com o mundo exterior é pouco ampla e a possibilidade para a expandir parece utópica.

A Sociedade Americana de Autismo (Autism Society of America) define autismo como uma desordem desenvolvimental vitalícia com perturbações em capacidades físicas, sociais e de linguagem (Nielsen, 1999).

Por norma, as primeiras revelações do autismo iniciam-se antes dos três anos e, nalguns casos, após o nascimento, podendo ser pouco claras no primeiro ano de vida do bebé. No que se refere à incidência, estudos revelam que o autismo é mais frequente nos rapazes do que em raparigas, numa proporção de três para um.

Riviére (1995) descreve alguns passos que levam à suspeita de que se pode estar perante um caso de autismo: a criança é passiva, alheia ao meio em que está inserida e pouco sensível às pessoas e aos objetos que a rodeiam. Inicialmente, os pais interpretam esses

⁶ Kanner (1943), In Riviére, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação das Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Vol.3. Porto Alegre. Artemed Editora

sinais como fatores temperamentais; também, podem suspeitar de surdez. As ações vão-se tornando cada vez mais limitadas e ao nível da comunicação apresenta-se comprometida ou ausente.

Segundo Ferrari (2000), deve ser feito um diagnóstico precoce assente em três passos muito importantes: a história clínica da criança, um exame neuropediátrico e um registo de algumas sequências de interação da criança com os seus pais.

Nielsen (1999) apresenta algumas características típicas dos autistas, não estando implícito que as mesmas tenham de se verificar, obrigatoriamente, em indivíduos com autismo: dificuldades no relacionamento com pessoas, objetos ou acontecimentos e em interações com outras crianças; utilização pouco normal de objetos, nomeadamente quando com eles brinca; inconsciência perante outros, sendo estes tratados como objetos; contacto visual difícil ou evitado; frieza na aceitação de afetividade; ausência de tolerância perante contactos físicos; resistência à mudança e dependência de rotinas; comportamentos ritualizados e compulsivos; apresentam comportamentos de auto-estimulação, bem como comportamentos que provocam danos físicos neles próprios; demonstram hiper e hipossensibilidade perante estímulos sensoriais; surtos de cólera, muitas vezes sem razão aparente para tal; violência comportamental perante terceiros; capacidade comunicativa, verbal e não verbal severamente afetada, proporcionando incapacidade de comunicação com palavras ou gestos; apresentam vocalizações não relacionadas com a fala, bem como ecolalia – repetições de palavras proferidas por outros –; ecolalia retardada – repetição de expressões anteriormente ouvidas e preocupação com as mãos.

O diagnóstico precoce do autismo é fundamental porque vai permitir uma organização, quer da parte educacional, quer terapêutica da criança. Na opinião de Riviére (1995), a criança poderá ter um quadro evolutivo positivo se beneficiar de sessões individualizadas de tratamento e de sessões de psicologia, apesar dessa evolução ser, normalmente, lenta.

O progresso é variável de criança para criança, dependendo da inteligência; da seriedade da problemática; das capacidades de desenvolvimento, quer de comunicação, quer de imaginação; da aceitação por parte da família e da resposta ao nível dos serviços educacionais e terapêuticos.

Actualmente, existe uma linha de pensamento sobre o tratamento para o autismo que incide na educação. Na opinião de Riviére⁷ (1989, cit. por Bautista, 1997), a criança autista consegue sair de um mundo abstrato para o mundo real caso seja educado nesse sentido.

A educação da criança autista tem como objetivos: desenvolver as suas possibilidades e competências; favorecer um equilíbrio pessoal, o mais harmonioso possível; fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo real de relações significativas (Riviére, 1995).

A bibliografia refere a necessidade da prática educativa ocorrer em ambientes bastante estruturados, para se obterem melhores resultados. Para que tal aconteça, o professor deve ter em conta determinados aspetos, nomeadamente: analisar as condições ambientais em que ocorre a aprendizagem; seleccionar os materiais de forma a que estes se adequem às tarefas e que sejam atraentes; apropriar a dificuldade da tarefa aos verdadeiros níveis evolutivos dos seus alunos e tornar o ambiente previsível.

3.1. TRILOGIA DE INCAPACIDADES

A bibliografia faz referência à trilogia de incapacidades que se manifestam nas crianças com autismo, mais concretamente, na área da comunicação, socialização e imaginação.

No que refere à competência comunicativa, é muito complexa porque envolve não só o aspeto verbal, como o contacto visual, a expressão facial e a linguagem corporal. Os autistas confrontam-se, diariamente, com a dificuldade em compreender, utilizar e retorquir, de forma adequada, à comunicação. Esta dificuldade é manifestada não só pelos autistas que conseguem falar, como os que não conseguem. (Hewitt, 2006)

As crianças com autismo que frequentam as escolas do ensino regular deparam-se com este desafio da comunicação constantemente, porque estão inseridos num ambiente social que leva à troca de olhares entre colegas de turma, bem como, pela comunicação verbal que se estabelece, frequentemente, durante o decorrer das atividades letivas.

No caso das pessoas que comunicam sem dificuldades, a leitura e a interpretação dos gestos e expressões faciais do outro vai auxiliar-lhes na compreensão do que está a ser dito. No entanto, a criança autista não tem essa capacidade, exacerbando essa dificuldade

⁷ Riviére. (1989). In Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa

de compreensão. Importa, ainda, salientar que a capacidade de comunicação dos autistas poderá melhorar se for realizada uma intervenção especializada (Hewitt, 2006).

Em relação à área da socialização, as crianças autistas também se deparam com muitas dificuldades. Enquanto que as outras crianças procuram fazer novas amizades, aprenderem novas brincadeiras, interagir com o outro, os autistas afastam-se e centralizam a sua atenção em objetos.

No quotidiano escolar, são vários os obstáculos que se impõem à socialização, nomeadamente, as atividades, tanto em pequeno, como em grande grupo. Todas as atividades que envolvam mais do que uma pessoa criam uma dificuldade acrescida para a criança autista. Na realidade, a socialização assume um papel muito importante no quotidiano, já que a vida escolar gira em volta de um contexto social e aí reside uma das grandes dificuldades dos autistas: socializar.

O ambiente escolar é muito rico envolvendo “constantemente, uma aprendizagem sobre como se juntar e interagir com outros numa variedade de meios e de situações, numa variedade de diferentes níveis”. Para a maioria das pessoas trata-se de um processo de aprendizagem natural e que pode ser muito excitante; no caso das crianças autistas, é interpretado como uma sucessão de desafios (Hewitt, 2006, p.14).

Relativamente à imaginação, as crianças autistas apresentam uma incapacidade de “fazer de conta”, para se envolverem num jogo imaginativo ou para resolver problemas. Assim sendo, as crianças autistas, visto apresentarem essa incapacidade, também não conseguem compreender as consequências dos seus atos, podendo aquelas serem positivas ou negativas. Para tal, é necessário criar um “banco de memórias de situações da vida real”, ou seja, tem de se colocar a criança perante situações que possam ajudá-la a compreender como resolver determinado assunto, confrontando-a com ele (Hewitt, 2006, p.14).

3.2 TEORIAS PSICOGÉNICAS

Segundo García e Rodríguez⁸ (cit. por Bautista, 1997), existem dois grandes blocos de teorias que defendem causas opostas: psicogenéticas e biológicas.

As teorias psicogenéticas baseiam-se no fato de as crianças autistas serem normais no momento do nascimento, mas, devido a fatores familiares desfavoráveis ao longo do seu desenvolvimento, levaram a um quadro autista.

Segundo Kanner⁹, e aludindo a esta teoria, as perturbações apresentadas pelas crianças poderiam ser fomentados por uma indiferença emocional, um perfeccionismo ou, de uma forma generalizada, por excesso de rigor dos pais. Assim, entende-se o autismo como uma perturbação de carácter emocional e os défices, tanto cognitivos como linguístico, são resultantes de um isolamento social (Pereira, 2005).

Reportando às décadas de 50-60, entende-se a perturbação emocional que a criança manifesta através do refúgio num mundo só seu, advém de um ambiente próximo, possivelmente frio e obsessivo e que não teria relação com qualquer tipo de perturbação biológica.

Vários autores defendiam esta teoria, nomeadamente Bettlheim¹⁰ (1967, cit. por Pereira, 2005), referindo que a origem do autismo se devia a uma resposta da criança diante um ambiente intimidador e desprovido do carinho maternal, teoria esta conhecida por “mães frigorífico”.

O mesmo autor sugere que a criança autista manifesta dificuldade em libertar-se do seu interior, por falta de confiança.

Esta teoria foi muito criticada por não existirem dados conclusivos que o autismo pudesse ter origem nos comportamentos dos pais; até porque, os defensores desta teoria, basearam-se apenas no método de observação da relação entre pai e filho, após o diagnóstico de autismo. Esta teoria prevaleceu até meados dos anos 70 quando se verificam novos estudos que a viriam contrapor.

⁸ García e Rodríguez. In Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa

⁹ Kanner. In Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia

¹⁰ Bettlheim. (1967). In Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia

Mais tarde, surgem teorias que defendem que a origem do autismo se deve a fatores de ordem orgânica, levando ao afastamento da teoria anteriormente descrita.

Relativamente às teorias biológicas, as autoras García e Rodríguez (1997) referem que, na generalidade dos casos não se deve a uma causa fisiológica, no entanto, concordam que o défice cognitivo tem um papel importante na origem do autismo.

Porém, alguns estudos realizados, mais recentemente, demonstram que o autismo pode ter origem numa grande variedade de distúrbios biológicos, tais como rubéola pré-natal, meningite, epilepsia e paralisia cerebral. Assim sendo, anui-se que o autismo decorra de uma desordem em determinadas áreas do sistema nervoso central que atingem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a competência para estabelecer relações (Pereira, 2005).

3.3 TEORIAS PSICOLÓGICAS

Existem, na bibliografia, vários estudos realizados elucidativos de que crianças com autismo revelam défice cognitivo e que se manifesta desde os estados iniciais do seu desenvolvimento.

Hermelin e O' Connor¹¹ (1970, cit. por Pereira, 2005) referem que a falta de capacidade de avaliar a ordem e a estrutura de forma a reutilizar a informação é uma das lacunas mais evidentes no autismo.

Para além destas dificuldades, os autistas também não identificam dados novos se estes não lhes forem apresentados sempre da mesma forma, visto não conseguirem fazer uma representação mental do que lhes foi ensinado anteriormente, apresentando, desta forma, uma dificuldade generalizada na aprendizagem (Pereira, 2005).

Para além destas duas grandes teorias – psicogenéticas e biológicas – muitas foram aparecendo com o intuito de explicar as causas do autismo. No entanto, pode verificar-se que não existem teorias claras e conclusivas que expliquem a origem do autismo, dada a existência de um elevado número e nenhuma se ter revelado definitiva e consensual.

¹¹ Hermelin e O' Connor. (1970), In Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia

3.4 AVALIAÇÃO

A avaliação das crianças com autismo deverá ser realizada por uma equipa interdisciplinar experiente, dado apresentarem um atraso em diversas áreas do desenvolvimento. Esta avaliação terá dois momentos fulcrais. Primeiramente, deverá ser feita uma limitação das fronteiras da perturbação em relação a outras perturbações do desenvolvimento e, num segundo momento, deverá ser efetuada uma avaliação que indique a melhor forma de intervir com a criança.

Para se realizar a avaliação da criança com autismo, existem alguns instrumentos de diagnóstico que podem fornecer dados mais consistentes sobre a criança. Dois desses instrumentos são o Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders (DMS-IV-TR) e a Internacional Classification of Diseases (ICD-10). O primeiro refere-se ao autismo com o termo perturbação pervasiva do desenvolvimento, evidenciando os aspetos relacionados com o desenvolvimento. Relativamente ao segundo, debruça-se numa avaliação psicológica e comportamental da criança.

Após efetuada a avaliação e de acordo com os resultados apresentados, irão realizar-se alguns questionários e checklists, direcionados para uma avaliação psicológica e comportamental da criança com autismo, servindo, igualmente, para um melhor despiste da doença e de outras perturbações do desenvolvimento.

3.5 TIPOS DE INTERVENÇÃO

Intervenção de natureza psicanalítica

De 1943, data da primeira definição do autismo, até meados da década de 1960, a intervenção utilizada era de ordem psicanalítica. Neste tipo de intervenção, são utilizados vários conceitos psicanalíticos que se adequam às técnicas e, igualmente, às necessidades da criança.

Nos dias de hoje, raramente se utiliza esta técnica, por implicar o uso das competências da capacidade simbólica e o desenvolvimento da linguagem que, como sabemos, estão muito comprometidas na criança com autismo. Pode, então, referir-se que a implementação desta técnica será difícil, dado envolver pré-requisitos cognitivos.

Intervenção de natureza comportamental

Desde a década de 60 até aos dias de hoje, os psicólogos da área comportamental associavam os problemas inerentes ao autismo e o seu tratamento segundo o “controlo e manipulação das contingências ambientais” (Pereira, 2005, p.46).

O pioneiro da intervenção comportamental, nas pessoas com autismo, foi Lovaas¹² (1981, cit. por Pereira, 2005). Acreditava que a intervenção direcionada para a área comportamental poderia melhorar as competências dos indivíduos com autismo e ajudá-las na aquisição de competências como a linguagem, autonomia e aptidões sociais.

O terapeuta, na sua intervenção, tentava dotar a criança das competências fundamentais para que pudesse funcionar de uma forma ajustada, quer em casa, quer na escola.

Este modelo era dirigido de uma forma progressiva; ou seja, iniciava-se por comportamentos simples e, à medida que eram adquiridos, transitava-se para comportamentos mais complexos.

Marques¹³ (2000, cit. por Pereira, 2005), refere que a intervenção precoce é muito eficaz, nomeadamente nas crianças com menos de cinco anos que usufruem deste tipo de intervenção.

PROGRAMA PORTAGE

O programa Portage consiste na educação precoce, realizada de uma forma domiciliária e é direcionado aos pais de crianças com NEE.

Os pais têm um papel muito importante neste tipo de programa, assumindo um papel de parceiros dos técnicos envolvidos na intervenção. Os técnicos vão transmitir-lhes quais as competências necessárias para ajudarem os filhos a desenvolver, ao máximo, as suas potencialidades. Este programa não se direciona só a criança com autismo, mas igualmente, à sua família.

¹² Lovaas. (1981). In Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia

¹³ Marques. (2000), In Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia

Consiste na realização de um levantamento das necessidades da família e, posteriormente, na tentativa de encontrar formas de resolver essas mesmas necessidades. Após o levantamento das necessidades, o técnico vai facultar, aos pais, um quadro com determinadas recomendações; ou seja, metas que se pretendem alcançar, as quais serão analisadas numa próxima visita. O objetivo é que os progenitores fiquem melhor preparados para lidar, adequadamente, com as dificuldades do seu filho (Pereira, 2005).

MODELO TEACCH

Um dos modelos mais conhecidos, por ser muito utilizado nas nossas escolas, se não o único, é o modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

O TEACCH é um método de tratamento e de educação para crianças com autismo. Este método de trabalho foi desenvolvido em 1971, a partir de intensa observação comportamental, na Universidade de Carolina do Norte (EUA), pelo Dr. Eric Shopler e seus colaboradores. Desde então, a Divisão TEACCH tem servido como modelo internacional para a estruturação de locais de atendimento a indivíduos autistas, operando em seis centros regionais na Carolina do Norte (EUA), abrangendo áreas como avaliação; desenvolvimento de currículo individualizado; treino de habilidades sociais; de atividades vocacionais; aconselhamento para pais e formação – do Programa TEACCH – a profissionais da área.

A orientação principal do programa consiste em desenvolver a autonomia da criança com autismo no seu meio social. Para melhor entendermos este programa, identificam-se a seguir e de acordo com Marques¹⁴ (2000, cit. por Pereira, 2005), os sete princípios orientadores que o definem: uma melhoria da adaptação; uma avaliação e intervenção individualizadas; a estruturação do ensino; uma aposta nas competências emergentes; a abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental; o apelo ao técnico “generalista”; o apelo à colaboração parental. Entretanto, o trabalho é iniciado nas estruturas de intervenção.

Assim, as crianças com autismo podem desenvolver a capacidade de adequação em situações sociais que dizem respeito a um melhor convívio na comunidade, tais como:

¹⁴ Marques. (2000), In Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia

aprender a trabalhar perante atividades académicas com organização e entendimento; fazer uso do computador como apoio à aprendizagem da leitura e da escrita e, até, como ocupação de tempo livre, através de jogos; realizar tarefas na área vocacional, permitindo uma mais-valia para a sua vida futura.

Este método baseia-se num ensino estruturado, centrado nas áreas fortes, frequentemente encontradas nas crianças com autismo, tais como, processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, devendo ser adaptado às necessidades de cada criança. É um sistema de organização de espaço, materiais e atividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a independência das crianças.

3.6 A CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA

Segundo a filosofia da escola inclusiva sugere para inclusão de todas as crianças e jovens, o estabelecimento de ensino terá de se adequar dos meios e recursos necessários à promoção do sucesso destas crianças. No caso das crianças com autismo, é necessário intervir ao nível da organização da sala de aula, ou seja, da organização espacial, para receber estes alunos, visto saber-se que as crianças autistas carecem de sistemas organizados.

O professor deverá ter em conta, não só a organização espacial, mas também a programação das atividades, que deverão ser bem estruturadas porque, se assim acontecer, o aluno pode prever o que vai fazer, implicando menos ansiedade cada vez que se alterem as atividades.

Estas planificações deverão ser afixadas na sala de aula, num sítio bem visível, para que, assim que o aluno entre, visualize, facilmente, a sua atividade diária.

Por norma, as atividades estão apresentadas em forma de desenhos, para as crianças que não sabem ler, mas, também, podem ser apresentadas por escrito. A disposição das gravuras deve estar afixada pela ordem em que as atividades vão ser realizadas, ou seja, de cima para baixo.

As atividades a desenvolver vão sendo intercaladas mediante o nível de dificuldade. Se, inicialmente, o aluno tem uma atividade difícil para resolver, de seguida, deve dar-se uma

atividade fácil. O professor pode dar as suas instruções verbalmente ou por gestos. O reforço é muito importante para que a atividade seja realizada com sucesso.

Em geral, para se educar uma criança é necessário utilizar um ambiente educacional bastante estruturado, entendendo-se este como não sendo demasiado complexo. Na opinião de Riviére (1995), as crianças autistas terão um maior aproveitamento se trabalharem em grupos pequenos, possibilitando, ao professor, uma abordagem mais personalizada e procedimentos educativos mais direccionados.

Olley¹⁵ (1995, cit. por Riviére, 1995) considerou aspetos referentes à estrutura educacional bem sucedidos na educação de crianças autistas, nomeadamente: verificar, cuidadosamente, se o ambiente onde irá decorrer a intervenção favorece a aprendizagem e diminui as alterações de conduta; eleger os materiais e reforçadores adequados a cada tarefa, devendo estes serem motivadores; adequar a dificuldade da tarefa ao nível em que o aluno se encontra e proporcionar um ambiente previsível.

Para que o professor promova uma verdadeira aprendizagem, terá de ter em conta os seguintes aspetos: ser organizado e criar um ambiente estimulador; os sinais que a criança transmite; as ajudas que dá à criança; motivar a criança para a aprendizagem.

Um ambiente estimulador implica que a criança não se disperse e se concentre, apenas, em aspectos importantes das atividades educacionais. O autor supracitado (Riviére, 1995) refere que se a criança apresenta um nível cognitivo baixo, então, o ambiente deve ser muito estruturado; quando o aluno autista consegue desenvolver determinadas competências cognitivas e de comunicação, o professor deve ajustar o contexto de aprendizagem à realidade actual.

O professor só deve dar instruções se verificar que a criança se encontra devidamente atenta, devendo estas serem claras e simples. As crianças autistas são, constantemente, invadidas com mensagens exteriores de comunicação, que as estimulam mas que não entendem. Cabe ao professor assegurar a desmistificação destas mensagens para que a criança não se sinta frustrada.

O sistema de aprendizagem das crianças autistas deve basear-se numa aprendizagem sem erros, dado que se os erros foram demasiadamente reproduzidos podem aumentar a

¹⁵ Olley. (1995). In Riviére, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação das Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Vol.3. Porto Alegre. Artemed Editora

desmotivação e até provocar alterações de comportamento. Assim sendo, o professor deve utilizar mecanismos de apoio às aprendizagens das crianças, devendo, no entanto, considerar estas ajudas, mas sem criar dependência.

Um outro aspeto muito importante é a motivação, competindo ao professor compreender que aspetos poderão motivar e promover a aprendizagem por parte da criança.

3.7 A FAMÍLIA DA CRIANÇA AUTISTA

É na estrutura familiar que se dá início ao processo de socialização da criança. Deste modo, a família exerce um papel muito importante, iniciando essa socialização quando transmite à criança sua herança cultural. A criança vai desenvolver-se no seio da família onde, em princípio, terá a estabilidade necessária ao nível emocional.

Buscaglia¹⁶ (1993, cit. Por Pereira, 2005) enfatiza, referindo que o nosso lar é um lugar onde, quando chegamos, todos são obrigados a aceitar-nos.”

Os casais idealizam o seu bebé durante nove meses, permanecendo na expectativa do momento do parto. No entanto, o autismo não é detetável após o nascimento da criança.

Quando se desmorona a ideia de bebé idealizado, os pais passam por diversas fases comportamentais que, por norma, iniciam-se com: posturas apáticas; incredulidade; desapontamento e sensação de perda e, numa última fase, ainda dolorosa, desaparecimento gradual das expectativas (Pereira, 2005).

Estas alterações, ao nível comportamental e sentimental, relacionadas com o desaparecimento gradual das expectativas, vão-se atenuando e, com o passar do tempo, verificar-se-á a adaptação dos pais à criança, através da percepção da sua condição. Esta atitude pode ser entendida como a aceitação da criança.

Marques¹⁷ (2000, cit. por Pereira, 2005) refere que quando nasce uma criança autista, a família, imediatamente, reestrutura a sua atividade psicológica de maneira a adequar-se às necessidades peculiares da criança.

¹⁶ Buscaglia. (1993). In Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia

Por norma, os pais tendem a culpar-se pelo fato de o filho ser autista, procurando identificar o que terão feito de errado para o sucedido. Este sentimento de culpabilização poderá conduzir a um excesso de protecionismo da criança, bem como uma valorização excessiva das suas capacidades.

Normalmente, num primeiro impacto, estes pais isolam-se da sociedade com o seu filho, por acharem que a sociedade não compreende os seus comportamentos. Segundo a opinião de Siegel (2008), o fato dos pais de crianças com autismo poderem contar com outros pais nas mesmas condições, pode-os ajudar a compreender que não estão sozinhos e que existem outras pessoas que também passam pela mesma situação.

Siegel (2008) refere, ainda, que o fato dos pais iniciarem uma intervenção com a criança autista será a melhor forma para a aceitação do diagnóstico. Adicionalmente, quanto mais cedo esta intervenção for iniciada, mais depressa se verificarão alterações positivas na criança.

Simpson¹⁸ (1990, cit. por Correia e Serrano, 1997) refere que, para os profissionais de Educação Especial, o fator comunicação entre o professor e os pais da criança resulta num valor acrescido, podendo, o docente, ajudar num trabalho de parceria. Adicionalmente, existem fatores fundamentais que facilitam essa comunicação, nomeadamente a confiança e o respeito, sendo, estes, fundamentais para uma boa comunicação entre a família e os profissionais.

¹⁷ Marques. (2000). In Pereira. M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Gailivro. Vila Nova de Gaia

¹⁸ Simpson. (1990). In Correia e Serrano. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto. p.153

CAPITULO 2 – METODOLOGIA

1.CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Inicialmente, o objetivo do estudo centrava-se numa investigação-ação, ideia que acabou por ser ligeiramente abandonada, pese embora apresentar algumas das suas características, tais como: planificação das atividades, participação na ação, registo, reflexão e análise dos dados. Tal deveu-se a falta de tempo, continuidade e centração no desenvolvimento de competências específicas do sujeito, ação e de estratégias específicas para esse desenvolvimento.

Posto isto, tentou encetar-se a participação e aproveitamento, por parte da investigadora, da dinâmica pré-existente para poder recolher dados sobre os desempenhos, comportamentos, reações do “Rodrigo” face a estímulos, para a sua participação e aprendizagem em contexto educativo inclusivo. Portanto, sobre a metodologia utilizada, há a referir que, dados os objetivos da investigação e o modo como foi desenvolvida, trata-se de um estudo qualitativo, com algumas características de investigação/ação e de estudo de caso.

A investigação-ação é muito utilizada, atualmente, para estudar diversos fenómenos. Esta tipologia de investigação assenta num processo em espiral, que implica planificação, acção, observação e reflexão, envolvendo um ambiente de interacção. Elliot, (1993, cit. por Vilelas, 2009)¹⁹ refere que este tipo de investigação “interpreta o que ocorre desde o ponto de vista de quem actua e interactua numa situação problemática”.

Esta metodologia tem como finalidade obter resultados, quer na ação, quer na investigação. Em relação à ação pretende alcançar a mudança numa comunidade, etc. Relativamente à investigação o objetivo consiste em que o investigador alcance um conhecimento mais aprofundado da comunidade em estudo. Este estilo de investigação permite ao professor pesquisar sobre o seu próprio trabalho, focalizando-se em determinado problema, verificando as suas causas e definindo estratégias que possibilitem a sua superação, promovendo o processo de ensino-aprendizagem.

Alguns autores estabelecem determinados passos que o investigador deverá ter em conta para proceder a uma investigação de um estudo de caso, de natureza qualitativa. Assim

¹⁹ Elliot, (1993). In Vilelas. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa. Editora Sílabo.

sendo, o investigador, inicialmente, terá de definir qual o problema da investigação, formular as questões de investigação, ter em conta a escolha do caso e fazer a devida revisão de literatura referente à área de estudo, bem como a análise de dados. Na opinião de Carmo e Ferreira (1998, p.218), “O produto final é uma descrição “rica” e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo”.

Como referido anteriormente, trata-se, o presente trabalho, de um estudo de caso. Assim, segundo vários autores, um estudo deste tipo consiste na observação detalhada de um indivíduo, de um contexto ou de uma única fonte de documentos ou, ainda, de um acontecimento específico (Carmo e Ferreira, 1998).

Yin (1998, cit. por Carmo e Ferreira, 1998)²⁰ refere que um estudo de caso é uma abordagem empírica que pesquisa um fenómeno na sua situação real, quando os limites entre os fenómenos e o contexto não são claros e no qual se utilizam variadas fontes de dados. Refere ainda que o investigador deve focalizar-se nas questões de investigação, as quais definem o que deve ser observado e como se deve efectuar esta observação.

O mesmo autor apresenta cinco características para se obter um bom estudo de caso, ser pertinente, completo, considerar ópticas alternativas de explicação, demonstrar uma recolha de dados apropriada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor.

Na opinião de Bell (1997), a maior vantagem deste método incide no fato do investigador ter a hipótese de se focar numa situação específica, podendo identificar quais os processos interativos em curso.

²⁰ Yin, (1998). In Carmo e Ferreira. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

2. CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES

Contexto do estudo. O trabalho de terreno foi desenvolvido durante seis semanas. A criança, alvo do estudo, frequentava o infantário de uma instituição particular de solidariedade social mais concretamente um jardim de infância, sediada na Estação Zootécnica Nacional (EZN), localizada no distrito e concelho de Santarém, freguesia do Vale de Santarém.

Todas as valências que se encontram neste espaço operam, exclusivamente, no ramo da educação, formação e bem-estar de cerca de duzentas crianças que acolhe diariamente. Abrange crianças entre os quatro meses e os seis anos de idade e acolhe algumas com NEE. O Infantário dispõe de cinco salas de creche; cinco salas de jardim de infância; uma sala de acolhimento; um hall; três refeitórios; oito casas de banho para crianças e duas para adultos; uma sala destinada ao pessoal; uma cozinha e um pátio.

O grupo em que o “Rodrigo” estava inserido era constituído por dezanove crianças, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

O “Rodrigo” é portador de Perturbação do Espectro do Autismo mas encontrava-se integrado no grupo; no entanto, ainda não conseguia interagir com os colegas, de um modo voluntário e intuitivo. Tinha apoio de uma educadora da intervenção precoce, dentro da sala, durante quatro horas semanais, repartidas em dois dias da semana. Também tinha acompanhamento de terapia da fala no Hospital Distrital de Santarém (HDS), assim como consultas periódicas de desenvolvimento, no mesmo hospital, e frequentava sessões de hipoterapia e hidroterapia, através da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM).

Participantes no estudo. Para o desenvolvimento deste estudo e das atividades inerentes, foi solicitada a participação do “Rodrigo”, da educadora de infância do grupo e que acompanha o “Rodrigo” desde o seu primeiro ano de vida, bem como de todo o grupo de crianças do grupo de colegas.

As atividades foram planificadas e propostas ao grande grupo; no entanto, tiveram grande incidência e atenção nas respostas do “Rodrigo”. No final de cada intervenção, trocaram-se impressões com a educadora e foram anotados registos e reflexões acerca das atividades planificadas e desenvolvidas, de modo a poder avaliar-se como decorreu o processo, mais

precisamente, o tipo de adesão do “Rodrigo”. Em função disso, definiram-se estratégias a manter, aprofundar e/ou alterar.

3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Tal como referido, a análise desenvolveu-se dentro dos parâmetros de uma investigação ação, partilhando características de estudo de caso. Assim sendo, o estudo é essencialmente qualitativo visto ter sido baseado em dados descritivos, cuja recolha foi realizada através da observação/participação de uma criança no seu contexto de grupo/escola e, igualmente, através de conversas informais com a educadora da criança.

É de referir que as intervenções da investigadora tiveram como ponto de partida, para além dos dados de diagnóstico do “Rodrigo”, as planificações de atividades por ela realizadas. As planificações e intervenções tiveram como referência a diversidade dos alunos do grupo em que o “Rodrigo” estava inserido mas, dentro do grupo, foi-lhe dada especial incidência enquanto enfoque do estudo. Para tal, nas planificações, foram registadas as tarefas que foram solicitadas ao “Rodrigo”, de acordo com as suas características e com os objetivos do estudo.

A recolha de dados foi realizada através de diversas técnicas, nomeadamente a observação participante, conversas informais com a educadora e análise documental. No entanto, enquanto investigação ação, os dados foram, basicamente, produto da própria intervenção durante o desenvolvimento das atividades, com incidência nos desempenhos do “Rodrigo” face às atividades propostas. Estas foram sistematizadas através de registos e reflexões no fim de cada sequência. Complementarmente, recorreu-se a dados de observações, a conversas informais com a educadora, no início, durante e no fim do processo de intervenção.

Na observação participante, o investigador detém o conhecimento, de uma determinada situação, em primeira mão. Becker²¹ (1958, cit. por Burgess, 2001) apresenta algumas tarefas que se podem associar ao observador participante, afirmando que “reúne dados porque participa na vida quotidiana do grupo ou da organização que estuda.”

²¹ Becker (1958). In Burgess. R. (2001). *A Pesquisa de Terreno: Uma introdução*. Celta Editora. Pág. 86

O observador participante tem, ainda, a vantagem de poder recolher dados importantes, de uma forma pormenorizada, sendo estes retirados da sua observação, em contexto natural.

Ao longo do processo de intervenção, recorreu-se a conversas informais com a educadora. Os diálogos estabelecidos permitiram, por um lado, recolher informações sobre o “Rodrigo”, nomeadamente, dados referentes ao seu perfil educacional – nas áreas fortes e fracas, resistências a determinado tipo de tarefas, explicações para determinadas reacções e comportamentos – como, também, permitiram recolher dados relacionados com o trabalho desenvolvido pela educadora, métodos e técnicas de diferenciação curricular.

O estudo incluiu, igualmente, dados sobre o desenvolvimento do “Rodrigo”; dados de diagnóstico, de contexto familiar e social, de percurso – desde a sua entrada para o jardim de infância – identificando dificuldades, a sua evolução e possíveis resistências. Assim, a análise documental, teve como objectivo recolher o máximo de informação possível para uma adequada caracterização. Como fontes dos dados de análise documental foram consultados relatórios médicos do “Rodrigo”, nomeadamente o seu diagnóstico do PEA, o projeto educativo da instituição e, ainda, o projeto curricular do grupo.

4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a recolha de dados e posterior análise, optou-se por seleccionar determinadas atividades a partir da planificação anual efetuada pela educadora do “Rodrigo”, tendo sido escolhidas aquelas que pareceram merecer maior alcance para se desenvolver.

A análise de dados ajustou-se à natureza dos dados recolhidos, sendo nucleares os dados emergentes do processo de implementação das atividades planificadas. A recolha e análise de dados foram, em parte, sincrónicas na medida em que a investigadora manteve uma atitude reflexiva durante o processo, de modo a procurar dar significado às respostas do “Rodrigo” face às atividades propostas. Nesse sentido, foram elaboradas notas de campo, tendo sido incorporadas nos registos reflexivos das atividades. Os registos e reflexões acerca das atividades planificadas e desenvolvidas, descreveram, em cada sessão, o processo educativo, nomeadamente as reacções e respostas do “Rodrigo” face às atividades propostas. Em função disso, ajudaram a identificar estratégias a manter, aprofundar ou alterar e serviram, simultaneamente, para avaliar a adequação dos conteúdos, estratégias e materiais.

Com efeito, o processo reflexivo de recolha e análise de dados procurou, face aos dados registados em cada sessão, identificar situações com relevância para o estudo, tendo em conta os objetivos deste, mas numa atitude investigativa aberta.

A análise de dados pautou-se pelo estudo de conteúdo dos registos das observações e de notas de campo, fazendo emergir categorias relevantes e representativas dos desempenhos e comportamentos do “Rodrigo”, ao longo das sessões de intervenção. Procedeu-se à elaboração de uma grelha onde foram inscritos os desempenhos e comportamentos do “Rodrigo”, tendo sido realizada uma leitura, atenta e reflexiva, dos dados desta observação, suportada por literatura investigativa.

No decurso das atividades, foram sendo realizados alguns registos das reações, atitudes e comportamentos do “Rodrigo”. Esta intervenção foi partilhada com a educadora, tendo sido estabelecida uma parceria de trabalho entre ambas, cabendo à primeira – com o auxílio da educadora – a elaboração das planificações e a ambas, a implementação das referidas. No entanto, a educadora apresentava as suas ações mais dirigidas para o grande grupo e a investigadora mais focada no “Rodrigo”.

Os dados decorrentes das conversas informais com a educadora também foram considerados, permitindo que fossem incorporados na análise de dados da observação e intervenção, como fator de triangulação do processo investigatório. Após cada sessão, investigadora e educadora analisavam e refletiam sobre a intervenção realizada. Estas reflexões foram muito pertinentes, na medida que serviam de suporte às planificações seguintes.

Cada vez mais, a análise de conteúdo é utilizada em investigação, dado oferecer a oportunidade de tratar, de forma organizada, a informação. Os diferentes métodos de análise de conteúdo podem dividir-se em dois grupos: métodos quantitativos e qualitativos. No presente estudo, é utilizado o método qualitativo, leia-se, “análise de um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas”. (Quivy, 1997, p.227)

Segundo Stone²² (1966, cit. por Carmo e Ferreira, 1998), a análise de conteúdo é “uma técnica que permite fazer inferências, identificando, objectiva e sistematicamente, as características específicas da mensagem”. Assim sendo, esta técnica, permite a concretização de relações entre temas, permitindo uma organização dos textos.

²² Stone. (1966). In Carmo e Ferreira (1988). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta

CAPÍTULO 3 – PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E REFLEXÃO

Neste capítulo apresentam-se os dados da intervenção e os procedimentos para cada sessão. Em relação a cada sessão de intervenção é apresentada a respectiva planificação, seguida da descrição analítica das atividades, incluindo, na parte final uma síntese reflexiva e respectivas implicações. A análise reflexiva dos dados incorpora uma perspectiva interpretativa dos mesmos e foi apoiada por dados da literatura sobre o assunto em discussão. A síntese reflexiva visa evidenciar os tópicos relevantes e emergentes resultantes da análise reflexiva dos dados recolhidos em cada intervenção, incorporando dados das conversas informais com a educadora, julgados oportunos.

As planificações contemplaram a área curricular de conhecimento do mundo, conteúdos, competências, objetivos a alcançar, estratégia utilizada para a promoção da atividade a realizar, os recursos necessários para a execução da atividade e as avaliações das sessões de intervenção. Estas últimas, foram realizadas em cada sessão, tendo em atenção se o objetivo, inicialmente proposto, foi alcançado.

As planificações foram, cuidadosamente, efetuadas com o apoio, sugestões e consentimento da educadora. Os conteúdos abordados fazem parte da planificação anual da educadora que apoiou a intervenção e deu algumas orientações para a sua implementação.

As intervenções decorreram no grupo ao qual pertence o “Rodrigo”. A partir de atividades de *conhecimento do mundo*, planificadas e desenvolvidas em parceria com a educadora e dirigidas ao grupo mas individualizando a participação do “Rodrigo”, o estudo visou verificar como ele reagia e, em função disso, reajustar as propostas.

A educadora facultou a sua planificação anual e, da referida, selecionaram-se os conteúdos a implementar. Foram selecionados os temas: alimentação, corpo humano, família e carnaval. Após a escolha dos temas, foi efetuada uma escolha de estratégias que poderiam implementar-se, tendo em conta a área da expressão e comunicação, contendo atividades onde se abordaria a expressão plástica, musical e dramática. Assim, no que diz respeito à planificação e desenvolvimento das atividades, tratou-se de um trabalho de parceria, mas a dimensão de análise e reflexão coube à investigadora.

Ao longo das intervenções, a investigadora foi tirando apontamentos do que ia observando e, também, das conversas informais mantidas com a educadora. Foram, de seguida, e após cada planificação, apresentadas as descrições analíticas das intervenções, bem como a análise das atividades. Pode, ainda, constatar-se, nas descrições analíticas das intervenções, uma descrição detalhada dos procedimentos, dando especial atenção às reacções e aos comportamentos do “Rodrigo”, alguma reflexão sustentada com base teórica e, até, indicações veiculadas pela educadora.

De cada uma das análises das atividades, foram elaboradas – como resultado das observações e intervenções – sínteses reflexivas, onde são apresentados alguns aspetos que se manifestaram com maior frequência e mais relevantes relativos aos comportamentos e atitudes do “Rodrigo”.

São, ainda, apresentados os resultados do estudo, tendo sido, para o efeito, elaborada uma grelha, onde foram expostos os comportamentos, desempenhos e reacções do “Rodrigo” ao longo de toda a intervenção. Da análise transversal dessa grelha, onde constam as seis sessões de intervenção, emergiram pequenas sínteses temáticas, devidamente fundamentadas em bases teóricas, como forma de justificar as reacções e os comportamentos do “Rodrigo”.

3.1. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 1ª SESSÃO (DIA 07/01/2011)

Como já foi referido, a área curricular selecionada para a implementação das atividades foi a área de *conhecimento do mundo*, sendo esta comum em todas as planificações. A escolha dos conteúdos a abordar foi efetuada com o auxílio da educadora e baseou-se na sua planificação anual.

Nesta primeira sessão, a escolha do tema recaiu sobre a alimentação, que é um tema já conhecido das crianças. No contexto das atividades, desta sessão, planificadas para todo o grupo, pretende-se que o “Rodrigo” desenvolva competências de socialização com os seus colegas de grupo, assim como a capacidade de imitação e a motricidade fina.

As capacidades sociais ocorrem em todas as outras áreas funcionais; nas crianças autistas a consciência social é uma área deficitária, logo terá de ser ensinada, proporcionando momentos de interação social. Segundo Lampreia (2007), o distúrbio da atenção partilhada e o jogo simbólico representam indicadores dominantes no autismo.

A confecção do bolo, atividade escolhida, requereu a imitação, por parte do “Rodrigo”, do que os colegas, anteriormente, haviam feito. Esta capacidade, a de imitar, é básica para o desenvolvimento humano.

A criança autista apresenta sérias dificuldades em imitar. Assim, a capacidade de imitação terá de ser ensinada até como forma da criança não aprender comportamentos bizarros. Como referem Rogers & Bennetto (2000, cit. por Lampreia, 2007)²³, se existirem dificuldades na imitação, impossibilita-se o estabelecimento de sincronia afetiva que está relacionada com o deficit de relacionamento no autismo.

Esta atividade da confeção do bolo, também, proporcionou o desenvolvimento da motricidade fina, envolvendo o uso das mãos.

²³ Rogers & Bennetto (2000). In Lampreia, C., (2007) *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Janeiro-Março.

3.1.1. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Área Curricular e Conteúdos	Competências	Objetivos	Estratégia	Recursos	Avaliação
<u>Conhecimento do mundo</u> A Alimentação	- Escolher alimentos em função da importância para a saúde; - Aplicar regras de alimentação saudável; - Cumprir regras básicas nas relações com os colegas.	- Conhecer a roda dos alimentos. - Identificar/ distinguir os diferentes tipos de alimentos.	A aula terá início com um diálogo sobre o tema a abordar: a alimentação. Através deste diálogo, a investigadora irá tentar perceber o que as crianças já sabem sobre o tema. Após o diálogo, confeccionar-se-á, no refeitório, um bolo de laranja. Dada a grande dimensão do grupo, será dividido em dois, com a realização de dois bolos, para todas as crianças poderem participar. A investigadora vai explicando os procedimentos e as crianças vão colocar, um de cada vez, os ingredientes na taça. Depois dos bolos confeccionados e colocados no forno, regressar-se-á à sala. As crianças vão para o tapete e dialogar-se-á sobre a confeção dos bolos. A investigadora irá fazer questões sobre os ingredientes utilizados e o modo de preparação; à medida que os alunos dizem os nomes dos ingredientes a investigadora irá desenhar os mesmos, no quadro negro, para que todos possam visualizá-los. Seguidamente, a investigadora irá apresentar uma imagem da roda dos alimentos, de forma a que as crianças	- Quadro negro; - giz; - representação gráfica da roda dos alimentos; - taça; - colher de pau; - açúcar; - farinha; - sal; - laranja; - ovos; - avental; - touca.	-Observação direta (interesse, participação, empenho, dúvidas e questões das crianças); -Realização das atividades propostas.

			identifiquem alguns dos grupos que a compõem. A investigadora irá chamar a atenção, através do diálogo, para a forma como está estruturada a roda dos alimentos, focando o aspeto de se encontrar dividida em grupos maiores e menores, explicando o porquê. Ao longo desta atividade, o “Rodrigo” terá uma participação semelhante à dos colegas.		
--	--	--	--	--	--

3.1.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA

Em devida altura, a educadora responsável pelo “Rodrigo” apresentou a investigadora ao grupo e comunicou, com o devido fundamento explicativo, o que iria passar-se; isto é, os alunos iriam receber a visita da investigadora, nuns determinados dias, com o intuito de participar nas atividades e realizar um trabalho com o “Rodrigo”.

Começou por referir-se que iriam ser abordados alguns temas, já deles conhecidos, para poderem aprofundar o que já tinham aprendido, escolhendo-se, como primeiro, a alimentação. Perguntou-se às crianças o que já sabiam sobre o assunto e falou-se da Roda dos Alimentos.

Depois foi-lhes explicado que iriam fazer dois bolos de laranja, no refeitório; quais os ingredientes que seriam utilizados para a sua confecção e como seria feito.

Após esta explicação, todas as crianças foram vestir os aventais, colocaram uma touca e lavaram as mãos. Cada um ocupou um lugar no refeitório, utilizando-se duas mesas de modo a dividir as crianças em dois grupos, para que todas pudessem participar.

Os ingredientes foram postos em cima das mesas; perguntaram-se os respectivos nomes e as crianças foram respondendo. Com recurso a um algar e uma colher de pau, cada criança adicionou uma colher de açúcar, de farinha, de polpa de laranja e uma pitada de sal e de fermento; seis crianças partiram os ovos; duas crianças untaram as formas. Depois de a massa estar nas formas, foram levadas ao forno. Todos estes procedimentos foram realizados com orientação e supervisão da educadora do grupo e da investigadora.

O “Rodrigo” estava excitadíssimo com a atividade proposta. Assim que se deparou com o desafio, começou a fazer estereotípias, isto é, sons e movimentos bruscos com os braços. Participou, como todas as outras crianças, em alguns momentos da atividade e fez tudo conforme solicitado pela investigadora.

No entanto, sempre que a atividade era continuada por um colega, alheava-se de tudo à sua volta. Embora a investigadora tenha tentado sempre chamar a sua atenção, este comportamento de dispersão manteve-se. Com efeito, o “Rodrigo” dispersa-se com imensa facilidade, situação característica dos autistas. Sobre o assunto, Nielsen (1999, p.40) refere que são característicos dos autistas “comportamentos compulsivos e ritualísticos, vocalizações não relacionadas com a fala e incapacidade de estabelecer interações sociais

com outras crianças”. O “Rodrigo” apresenta, com frequência, algumas destas manifestações, nomeadamente comportamentos estereotipados e um alheamento constante. Terminada a confeção culinária, foram todos encaminhados para a sala onde lavaram as mãos e tiraram as toucas.

De seguida, a investigadora solicitou que se sentassem nas almofadas, porque ir-se-ia falar sobre a atividade realizada. Questionou-se o “Rodrigo” sobre o que se tinha passado – “O que estivemos a fazer no refeitório?” – e a sua resposta foi: “Refeitório”; questionou-se novamente e os colegas referiram: “um bolo”, mas o “Rodrigo” não respondia; formulou-se, novamente, a mesma questão e, ao mesmo tempo, foi sugerida a resposta com a explanação da sílaba: “bo”. O “Rodrigo” completou com o respetivo agrupamento silábico “lo” e depois verbalizou a palavra toda em conjunto, seguindo-se a repetição das estereotipias já referidas. Sempre que consegue fazer algo com sucesso, repete as estereotipias, demonstrando satisfação.

Como revisão, inquiriu-se sobre quais os ingredientes utilizados na confeção do bolo e as crianças foram enunciando-os. O “Rodrigo” não respondeu a nada e estava constantemente alheado, não entrando na dinâmica coletiva, revelando resistência a quaisquer interações nesta atividade. Siegel (2008, p.42) sublinha que “as crianças com autismo exibem uma falta de aptidão mais pronunciada e persistente para se relacionarem com os outros”.

Outras questões foram formuladas, como por exemplo, com que objeto se havia mexido o bolo, tendo dado como hipóteses de resposta um garfo, uma colher ou uma faca. Todos responderam colher – fazendo os movimentos característicos do revolver a massa de um bolo com aquele utensílio – à exceção do Rodrigo, não correspondendo ao pretendido. Para a criança autista, o simbólico não faz sentido. Esta é outra das dificuldades das crianças com autismo, sendo uma das dimensões da tríade de défices sociais que se podem associar ao autismo. Siegel (2008, p.89) sublinha que “o jogo de crianças com autismo ou com PGD não evidencia a imaginação que outras crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental exibem.”

Retomando aos procedimentos da confeção do bolo, questionaram-se os alunos relativamente aos ingredientes utilizados e a ordem da sua incorporação. A representação gráfica, em quadro negro, ia sendo realizada à medida que os alunos os nomeavam.

À medida que os desenhos iam sendo realizados, o “Rodrigo” olhava mas quando se registava uma pausa para, por exemplo, uma curta intervenção oral da executante do desenho, a criança alheava-se novamente. Interpelava-se, a criança, para olhar mas tal

acontecia, apenas, por breves instantes. Este comportamento, comum nas crianças com autismo, é referenciado por autores já citados e por Wing (cit. por Riviére, 1995) que sublinha o “isolamento e indiferença em relação a outras pessoas”.

Depois de terem referido quais os ingredientes usados, faltava um – o sal –, tendo sido mencionado, ao grupo, esse fato, não indicando qual. Logo questionaram qual seria, tendo-se respondido que teriam de descobrir por si. Pediram uma pista, ao qual se retorquiu que seria o contrário do açúcar. Uns referiram a farinha, sendo que apenas uma criança respondeu, acertadamente, o sal. Enquanto decorre esta brincadeira/interação, as crianças estão motivadas; no entanto, o “Rodrigo” brinca com areia e, ao mesmo tempo, vai emitindo alguns sons, confirmando o predomínio de condutas estereotipadas a que diversos autores já citados fazem referência.

Seguidamente, solicitou-se ao “Rodrigo” que identificasse alguns elementos da roda dos alimentos. Acertou em todos os alimentos apontados, indiciando que as respostas se baseavam na experiência do seu quotidiano real de vivência em família, confirmando que as crianças autistas necessitam de “praticar competências funcionais, em termos de situações da vida real.” (Nielsen, 1999, p. 42).

No final, todos batem palmas; ele vibra e bate palmas a si mesmo, denotando-se uma grande excitação. Depois, como já interiorizou a regra, volta para o seu lugar e senta-se; ou seja, quando uma criança responde ao pretendido volta para o seu espaço. Após a concretização de uma atividade em que obtenha sucesso, o “Rodrigo” faz as estereotipias e, também, sabe que tem de voltar para o seu lugar, revelando uma “boa capacidade de memorização de rotinas” (Hewitt, 2006, p. 8). Assim que voltou ao seu lugar, ficou como estava antes de ser chamado: alheio; a brincar com grãos de areia, que junta num montinho; emitindo sons com a boca e estereotipias com as mãos.

Verificou-se que os colegas, sentados ao seu lado no tapete, têm, frequentemente, algumas expressões de carinho com o “Rodrigo”, apertando-o, para citar um exemplo. Na sua maioria, as crianças que apresentam um desenvolvimento dito normal, demonstram elevada expressividade no que se refere ao campo social.

Pelo contrário, a criança com autismo apresenta algumas resistências em estabelecer laços de vinculação. No entanto, como refere Siegel (2008, p.51, sabe-se que “parte da variação na qualidade da vinculação é devida à qualidade dos cuidados recebidos”

Seguiu-se um momento de diálogo sobre o que se deve ingerir com mais frequência e o que se aconselha evitar, nomeadamente as gorduras. A educadora referiu que o fato de se

ingerir muitas gorduras pode levar à obstrução das veias e artérias; o grupo mostrou-se interessado em saber como e, assim, explicou-se, superficialmente, que poderiam ficar muito doentes caso esta situação se verificasse.

Em conversa com a educadora, após esta intervenção, salientou-se o fato de o “Rodrigo” não estranhar a presença da investigadora, reagindo bem à sua presença. A educadora referiu que ele gosta das pessoas adultas, particularmente se essa pessoa se assemelhar à sua mãe – ao nível da cor do cabelo e à tez da pele – já que nutre por ela enorme adoração. A mãe estabelece uma relação muito próxima com ele. Pode mesmo dizer-se que o “Rodrigo” manifesta falta de consciência perante os outros; no entanto, não trata, da mesma forma, todas as pessoas, contrastando com o caso da mãe, dado que se assiste a carinho mútuo entre ambos e alegria do “Rodrigo” quando a vê. Estas expressões do “Rodrigo” confirmam a opinião de Siegel (2008, p.40) ao referir que “não se trata de as crianças com autismo, (...) não se relacionarem com os outros, trata-se sim de o fazerem de forma diferente”.

Como síntese reflexiva, tornou-se evidente que, ao longo da primeira intervenção, o “Rodrigo” foi manifestando alguns comportamentos habituais, nomeadamente as estereotipias ou a emissão de alguns sons. Também se mostrou, muitas vezes, alheio do restante grupo. Tal como referido, estes comportamentos são muito frequentes no “Rodrigo”; no entanto, García e Rodríguez (1997, p.262) referem que “a melhor técnica para fazer desaparecer comportamentos disruptivos é a aprendizagem de comportamentos adequados. Se nos limitarmos a eliminá-los, podem aparecer de forma diferente”

Reagiu muito bem à atividade de culinária, talvez porque se trabalhou no concreto, tratando-se de situações palpáveis. Percebeu-se que este tipo de atividades, com materiais manipuláveis, ajuda à compreensão do “Rodrigo”. Constatou-se que o simbólico não lhe faz sentido; na opinião de Riviére (2004, p.286), os autistas parecem “que só aprendem aquilo que se lhes ensina de uma forma explícita, pouco beneficiando com aprendizagens abstractas”.

3.2. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 2ª SESSÃO (DIA 10/01/2011)

O tema abordado na segunda sessão foi, também, a alimentação. Na sessão anterior, o “Rodrigo” manifestou alguma facilidade na execução das atividades propostas, no entanto, verificou-se, por vezes, dificuldade na compreensão do pretendido. Por isso, julgou-se importante orientar as atividades desta sessão para a promoção da competência de percepção, socialização e desenvolvimento da motricidade fina.

Verifica-se que uma das maiores dificuldades das crianças com autismo é a incapacidade de incorporar distintas formas de informação sensorial, de maneira a conseguir uma imagem correta do meio. Segundo a opinião de Lampreia (2007), para as crianças autistas que apresentam deficits sensoriais, é manifesta uma dificuldade em entender transacções sociais, dado que possuem pobre regulação da ativação, atenção, afeto e ação.

Como se tem verificado, a socialização é uma área muito deficitária nas crianças com autismo, daí que se tenha apresentado uma proposta de trabalho a pares, ou seja, o “Rodrigo” iria necessitar da ajuda de um colega para a realização da atividade. Schuler e Wolfberg (2000, cit. por Lampreia, 2007)²⁴ referem que o jogo com pares é uma estratégia de intervenção adequada a crianças autistas.

²⁴ Schuler e Wolfberg (2000). In Lampreia, C., (2007) *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Janeiro-Março.

3.2.1. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Área Curricular e Conteúdos	Competências	Objetivos	Estratégia	Recursos	Avaliação
<u>Conhecimento do mundo</u> A Alimentação	- Compreender como está dividida a roda dos alimentos. - Compreender regras de uma alimentação saudável.	- Conhecer a roda dos alimentos. - Identificar /distinguir alimentos.	A intervenção iniciar-se-á com um diálogo, com as crianças, sobre os alimentos que devem ser ingeridos em maior quantidade e, simultaneamente, far-se-á o desenho dos alimentos no quadro negro. A água será referida como um elemento essencial da alimentação. Após esta introdução, solicitar-se-á a ajuda do Rodrigo para buscar uma garrafa de água. De seguida, será mostrada uma imagem da roda dos alimentos e retomada o que se disse na última aula sobre a divisão da roda dos alimentos. Serão colocadas questões às crianças sobre essa divisão e o porquê da mesma. Seguidamente, irão realizar uma ficha sobre alimentação: a ficha tem um frigorífico onde se encontram elementos que não são alimentos; as crianças terão de identificá-los, riscando-os e depois	- imagem da roda dos alimentos; - ficha para identificar os alimentos que estão a mais; - ficha do manual (adotado pela educadora) sobre os alimentos;	- Observação direta (interesse, participação, empenho, dúvidas e questões das crianças); - Realização das atividades propostas;

			pintarão os alimentos corretos. A investigadora fará uma intervenção mais individualizada com o “Rodrigo”, explicando, pausadamente, o pretendido. No período da tarde, as crianças irão fazer uma ficha do manual adoptado pela educadora para o grupo. Nesta ficha constam três alimentos e dá a indicação de junção de duas cores para se obter a cor do alimento. As crianças farão a pintura com aguarelas. O “Rodrigo” irá realizar a mesma atividade, embora com a investigadora, por perto, a explicar o pretendido.		
--	--	--	--	--	--

3.2.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA

A segunda intervenção decorreu no dia 10 de Janeiro, dando-se início com as crianças a dirigirem-se para o tapete e distribuindo-se bolachas a cada uma. O “Rodrigo”, assim que vê as bolachas, vai para perto da educadora, para que se faça notar e lhe dê uma bolacha. A educadora nega e diz que tem de se sentar. Ele senta-se mas começa a emitir sons com a boca e a educadora pergunta o que pretende, ao que replica com manifestações de ruído. A educadora questiona: “queres uma bolacha?”, ao que responde afirmativamente, acenando com a cabeça. A educadora reforça: “tens de pedir por favor”; ele pede, então: “quero a bolacha se faz favor”; e ela dá, de imediato. Os pedidos não são intencionais, ele queria a bolacha e fez de tudo para a ter, só pedindo porque percebeu que não lhe dariam de outra forma.

Este tipo de comportamento que a criança autista utiliza para obter algo pode dizer-se que é instrumental, sendo a pessoa que ele utiliza, para chegar ao pretendido, o “instrumento”. De certa forma, esta maneira de se relacionar transmite “a sensação de que a criança está mais interessada em obter o que pretende do que em quem é que lho obtém.” (Siegel, 2008, p. 44)

Após a distribuição de bolachas, requisitou-se, para a sala, o quadro negro e estabeleceu-se um diálogo. Começou-se por perguntar porque é importante a alimentação? Duas crianças respondem, mas as respostas não foram muito coerentes, havendo, no entanto, uma que deu uma resposta adequada. Depois, perguntou-se quais os alimentos que devemos ingerir em maior quantidade, tendo uma criança referido o leite, o iogurte e o queijo.

À medida que iam dizendo os nomes dos alimentos, a investigadora desenhava-os, como na intervenção anterior – visto o “Rodrigo” ter correspondido, fitando o quadro – procurando que tal se repetisse, nesta intervenção.

O “Rodrigo” ia olhando, de quando em vez, embora, julga-se, não seja intencional. Vai olhando porque o tom de voz se eleva ou, simplesmente, por notória aleatoriedade. Continua alheio; constantemente. Como refere o DSM III 1987, o autismo caracteriza-se por “alterações e défices na capacidade de relacionamento com os outros” (García e Rodrigues, 1997, p. 249, cit. por Bautista, 1997)²⁵.

²⁵ García e Rodríguez, (1997) In Bautista, (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro

Depois, questionou-se o que não se podia, de fato, esquecer como elemento muito importante da roda dos alimentos. Uma criança referiu, de imediato, a água.

Entretanto, pediu-se ao “Rodrigo” para ir buscar uma garrafa com água que estava em cima do aquecedor da sala, sendo que esta atividade processou-se através de uma série de etapas, que a seguir se descrevem:

1º Pediu-se ao “Rodrigo” para ir buscar a água, informando-o onde se encontrava. Dirigiu-se ao local onde estão os copos da água que não é o mesmo onde se encontrava a água; ou seja, percebeu o conceito – água – mas não entendeu onde estava, dirigindo-se ao local onde estava habituado a ver a água. De seguida, voltou para perto da investigadora, por ter sido chamado.

2º Foi solicitado, a um colega, que fosse mostrar ao “Rodrigo” onde estava a água. Ambos deslocaram-se ao local, mas não trouxeram a água.

3º Foi dada a mesma ordem ao “Rodrigo” e ele foi buscar a água, desta vez com sucesso.

O uso de instruções curtas é muito importante, para que as crianças autistas entendam o pretendido. Na opinião de Hewitt (2006, p.45), existem três regras para dar instruções verbais; a saber: “serem simples, serem específicas e serem directas.”

Depois desta tarefa, todos batem palmas; o fato de bater as palmas, não só para o “Rodrigo”, mas para qualquer criança, significa que foi executada, com sucesso, uma atividade, daí achar-se que deveria manter-se esse formato. Pelo contrário, ao executarem mal, é emitido um som de uma buzina.

O próprio “Rodrigo” bate palmas com muito entusiasmo e faz, mais uma vez, as suas estereotípias com as mãos, batendo-as no peito. Nota-se que os colegas ficam muito contentes por ajudar o “Rodrigo”. Ao contrário dos colegas, o “Rodrigo” manifesta uma certa indiferença social; no entanto, todos os autistas “têm em comum uma capacidade de empatia limitada”, sendo capazes de expressar alguma afeição à sua maneira (Cavaco, 2009, p. 134).

De seguida, mostrou-se uma imagem da roda dos alimentos e explicou-se que se encontra dividida em partes diferentes, umas maiores e outras menores, e que, das partes maiores, deve-se ingerir em maior quantidade, ao contrário das menores.

Então, “o que devemos ingerir em maior quantidade?”, foi a questão formulada pela investigadora a uma criança, que respondeu corretamente. Sucessivamente, continuou-se a questionar as crianças até chegar às partes menos representativas da roda dos alimentos.

O “Rodrigo” é chamado, várias vezes, a olhar, porque está sempre alheio, fazendo, repetidamente, estereotípias com as mãos e sons com a boca. Asperger²⁶ (cit. por Cavaco, 2009) salientou a “dificuldade que estas crianças evidenciam em relação ao fixar do olhar, durante situações sociais, apresentando breves olhares e de forma periférica.”

Após esta atividade, foi apresentada uma ficha que teriam de realizar e consistia em identificar objetos que não pertencem ao frigorífico, marcando-os com uma cruz (x); de seguida, teriam de pintar o restante desenho. Foi facultada uma ficha a cada um, sendo que o “Rodrigo”, como todos os outros, foi buscar as canetas e sentou-se numa mesa com o restante grupo. Por vezes, trabalha no seu canto teeach; no entanto, esta atividade foi realizada em grupo.

Assim que todos começam a trabalhar, a investigadora senta-se perto do “Rodrigo”, que agarrou na caneta, mas não entendeu o que era para fazer e começa a desenhar. É repetido o que se pretende com a atividade, desta vez só para o “Rodrigo”. Foi necessário riscar a primeira figura para ele entender o pretendido; depois foi-se perguntando, objeto a objeto, à medida que ia riscando as figuras.

Depois de todos os objetos identificados, explicou-se que deveria pintar o resto do desenho, mas o “Rodrigo” continuava a riscar os objetos, não entendendo o pretendido. Reforça-se a explicação, pintando um objeto para ele entender, acrescentando a informação da cor do objeto e a forma de pintar; assim, ele pinta.

Depois disto, foi-lhe pedido para escrever o seu nome. Foi buscar o nome que estava escrito numa plataforma grande, colocou em cima da mesa e copia. À medida que ia fazendo a atividade, por diversas vezes, o “Rodrigo” proferia a palavra “socorro”. Após uma conversa com a educadora, ela referiu que, sempre que confrontado com trabalho, tenta escapar e pede que alguém o ajude. Por duas vezes, quando pediu socorro, entregou a caneta, devendo ser sua intenção que alguém continuasse o trabalho.

Sempre que possível, realizaram-se alguns momentos de reflexão, em conjunto com a educadora que o acompanha desde os doze meses de idade, porque seria, para a

²⁶ Asperger. In Cavaco, N., (2009). *O Profissional e a Educação Especial – Uma Abordagem Sobre o Autismo*. Editorial Novembro

investigadora, muito importante entender alguns dos comportamentos do “Rodrigo”. O objetivo foi a obtenção de um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”. Para que tal acontecesse, a interação, diálogo e reflexão estabelecida foi fundamental (Cavaco, 2009, p. 117).

Após terminar a atividade, as crianças, incluindo o Rodrigo, foram lavar as mãos para almoçar. Após o almoço e de um pequeno momento lúdico, executaram uma atividade do manual que a educadora adotou sobre a alimentação: tinham três frutos e a indicação de juntar azul com o amarelo para pintar a pêra, de cor verde; fez-se o mesmo para a laranja e para o cacho de uvas. Esta atividade é feita com aguarelas e todos ficam muitos excitados, incluindo o “Rodrigo”.

À semelhança da atividade anterior, prestou-se um apoio mais personalizado ao “Rodrigo” na explicação das tarefas. Os colegas também ajudaram, indicando quais as cores a usar. Tornou-se necessária uma explicação mais individualizada; os colegas envolveram-se muito bem nestas interações e também quiseram ajudar, relatando o que estão a fazer à medida que vão concretizando a tarefa.

Como síntese reflexiva, o que se salientou, após a realização da segunda intervenção, foi a atividade em que foi pedido ao “Rodrigo” para ir buscar a água e ele não executou, havendo a necessidade de utilizar uma estratégia diferente para que ele entendesse o pretendido.

Após leitura sobre essa temática, percebe-se que é necessário “fazer com que a criança autista seja capaz de compreender o que lhe é pedido, seja com gestos treinados, com palavras claras ou frases curtas e sempre depois de estar seguro de que está a ser compreendido.” (García e Rodríguez, 1997, p. 257, cit. por Bautista, 1997)²⁷. Se se antecipar, com a criança autista, o que se irá passar, poderá ajudar a interação com ela.

O comportamento mais marcante, nesta intervenção, foi o pedido de socorro e a tentativa de desistência da atividade. Perante algo que lhe é difícil, que não conhece ou que não consegue resolver, fica frustrado e pede socorro. Este é um dos problemas com que se depara perante uma criança autista, porque ela tem “pouca resistência a enfrentar as dificuldades que encontra ...” (op. cit. p. 264)

²⁷ García e Rodríguez, (1997) In Bautista, (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro

3.3. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 3ª SESSÃO (DIA 17/01/2011)

O tema escolhido para abordar, na terceira sessão, foi o Corpo Humano. Pretendeu-se com as atividades apresentadas desenvolver a competência de socialização, percepção e a motricidade fina, para se poder verificar atitudes e comportamentos do “Rodrigo” face às propostas apresentadas.

Esta planificação apresentava uma dificuldade acrescida para o “Rodrigo” visto ter sido proposta uma atividade onde necessita de fechar os olhos, para a sua realização. Foi necessário que ele, inicialmente, pudesse verificar o pretendido, dando-lhe a possibilidade de ver os colegas a fazer e só depois pedir-lhe que ele executasse a tarefa. Na opinião de Bosa (2002, cit. por Camargo e Bosa, 2008)²⁸, por vezes, a inexistência de respostas das crianças autistas deve-se à dificuldade de compreensão do que lhe é pedido.

Como se tem verificado ao longo das atividades, existiu sempre uma oportunidade de interação com os colegas, visto pretender-se desenvolver a competência de socialização. Também Camargo e Bosa (2008) referem que a possibilidade de interação com pares é uma base para o desenvolvimento das crianças autistas.

²⁸ Bosa, C., (2002). In Camargo, S. e Bosa, C., (2008). *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*.

3.3.1. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Área Curricular e Conteúdos	Competências	Objetivos	Estratégia	Recursos	Avaliação
<u>Conhecimento do mundo</u> O Corpo Humano	- Compreender quais as partes constituintes do seu corpo. - Identificar os locais onde se situam cada uma das partes do seu corpo.	- Conhecer as partes que constituem o seu corpo. - Identificar/distinguir as partes que constituem o seu corpo e saber localizá-las.	Dar-se-á início à intervenção com um diálogo sobre o corpo humano, para saber o que as crianças já sabem sobre o tema. Após esta primeira abordagem, será feito o desenho de duas silhuetas do corpo de crianças, escolhidas aleatoriamente, em papel cenário. De seguida, explicar-se-á, então, quais as partes que constituem o nosso corpo – cabeça, tronco e os membros – a todo o grupo e, posteriormente e individualmente, ao “Rodrigo”. Mostrar-se-á alguns desenhos de partes que constituem a face humana e, também, a mão, explicando no que consiste a atividade. Terão de visualizar onde se encontram estas partes e, com os olhos fechados, tentarão colar no sítio correto. Com o “Rodrigo”, esta atividade será feita individualmente, após ter observado alguns colegas a realizá-la. O desenrolar da atividade será igual; terá de dizer onde se encontram os olhos, tirar o respetivo desenho e, com a vista vendada, terá de	- folha de papel cenário; - desenhos das partes constituintes da nossa cara e das mãos; - ficha do corpo humano para pintar; - lápis, canetas de feltro, aguarelas.	-Observação direta (interesse, participação, empenho, dúvidas e questões das crianças); -Realização das atividades propostas.

			colar a imagem no sítio correspondente. Após esta atividade, as crianças irão pintar um desenho do corpo humano, ao seu gosto. O “Rodrigo” irá, também, pintar o desenho com o apoio da investigadora.		
--	--	--	--	--	--

3.3.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA

Iniciou-se a intervenção do dia 17 de Janeiro com um diálogo sobre o corpo humano, com o objetivo de perceber o que as crianças já sabiam sobre o assunto. Ainda foi feita uma ligação entre o tema anteriormente abordado (a alimentação), aproveitando a dicotomia: boa alimentação, corpo forte e vice-versa.

Depois, questionou-se o que seria necessário para um corpo saudável e as crianças responderam: comer bem, várias coisas (variar a alimentação) e ter cuidado com a pele.

Após este diálogo foi escolhida, primeiro uma menina depois um menino, para se proceder à atividade seguinte, que consistiu no desenho da silhueta das crianças – em tamanho real – em papel cenário. À medida que esboçavam a silhueta iam comentando o que estavam a desenhar: a cabeça, depois os braços, o tronco e as pernas.

Durante o diálogo e a atividade, o “Rodrigo” esteve sempre alheio; de vez em quando olhava, mas voltava logo a cabeça, fazendo as suas estereotipias. Pelo contrário, as restantes crianças estavam muito entusiasmadas com a atividade, pedindo para serem elas as próximas candidatas para lhes desenhar o corpo. Por seu turno, o “Rodrigo” não reagiu da mesma forma, continuando alheio. O que para o grupo parecia muito motivador, para ele, não lhe dizia nada. Este comportamento é muito comum nas crianças autistas, alheando-se com muita facilidade, dado que “os padrões comportamentais são muitas vezes repetitivos e ritualizados” (Cavaco, 2009, p. 136).

De seguida, foram apresentados, ao grupo, alguns desenhos das partes que compõem a face humana, bem como de uma das mãos. As crianças identificaram, de pronto, os respetivos nomes.

Após esta interação, foram selecionadas algumas crianças para colarem as referidas partes do corpo na folha papel cenário, então colocada ao alto e colada na parede. A atividade proposta consistia na colagem, com cola de papel, das partes do corpo, mas com olhos fechados. Pretendia-se, com isto, que as crianças identificassem o local do corpo onde se encontram estas partes e que, de seguida, as conseguissem colar no local correto. As crianças estavam muito entusiasmadas e, no geral, quase todas acertaram. Claro que não colaram no local exato, mas sabiam que se encontram na parte superior do corpo humano.

De seguida, foi escolhida uma criança para fazer a apresentação do trabalho seguinte, explicando que havia uma fotocópia com um desenho de uma menina e de um menino e que teriam de escolher: as meninas recortavam o desenho da menina; os meninos recortavam o desenho do menino.

Durante a explicação do colega, o “Rodrigo”, mais uma vez, manteve-se sempre alheado. A investigadora voltou a explicar, mais direccionada para o Rodrigo, as partes constituintes do corpo. Como já foi referido, as crianças autistas “não estabelecem contato pelo olhar de uma forma normal”; assim sendo, a qualidade da comunicação é diferente (Cavaco, 2009, p.134) Quando lhe foi perguntado onde estavam os constituintes do corpo humano, em momentos diferentes, soube sempre identificá-los.

Todo o grupo realizou a atividade de pintura do corpo humano, com liberdade de escolha dos materiais que queriam utilizar, quer fossem lápis, canetas de feltro ou aguarelas. Esta atividade foi realizada com a supervisão da educadora, enquanto a investigadora foi realizar a atividade anterior – colagem das partes constituintes da cabeça e das mãos – só com o “Rodrigo”. Tal, o acto de partilha, veio a revelar-se muito importante no entendimento do “Rodrigo”, na ultrapassagem de alguns obstáculos e no aprimoramento da postura da investigadora perante a criança e seus comportamentos.

Após a colagem, foram sendo solicitadas determinadas partes específicas, resultando numa operação bem sucedida. De seguida, procedeu-se, de igual forma, como havia sido feito com os colegas: foi-lhe entregue a boca e, com os olhos vendados, pediu-se para a colocar. Começou, então, a brincar mostrando relutância na execução da tarefa, acabando, porém, por realizá-la.

Este movimento repetiu-se só duas vezes; à terceira, quando lhe foi permitida a visão, apenas por uma das vistas, ele não continuou a atividade. O “Rodrigo” sabia que a atividade consistia em fechar os olhos; então, foram-lhe tapados os olhos. Ele já tinha observado os colegas; foi-lhe dada a oportunidade de ver como se fazia e só depois de confrontado com a demonstração é que ele fez. Esta é uma forma de antecipação do que vai acontecer. À medida que ia colocando bem os papéis, fazia as suas estereotipias com as mãos e emitia sons.

Analisando a ocorrência, o “Rodrigo” correspondeu mal ao perceber que não conseguia ver onde iria colocar as partes que lhes foram dadas; no entanto, ele apreciou a atividade proposta porque, se não gostasse do jogo, não teria esperado que lhe tapassem os olhos para a realizar.

As crianças autistas têm muita resistência à mudança, visto que “aquelas, no seu ambiente, podem originar angústias profundas” (Cavaco, 2009).

Após fazer esta atividade, sozinho, o “Rodrigo” foi fazer a mesma atividade que os colegas, escolhendo pintar com aguarelas e, com supervisão, pintou o desenho.

Como síntese reflexiva da terceira intervenção, importa salientar o comportamento do “Rodrigo” quando realizou a atividade de colagem das partes do corpo com os olhos fechados. Se para as restantes crianças esta atividade foi relativamente difícil, para ele deve ter sido muito mais; daí que tenha feito, com mais afinco, as estereotipias, não querendo fechar os olhos, entre outros comportamentos.

Como referido, todas as atividades que saem da norma da criança autista são, para ela, muito difíceis de enfrentar. A opinião de Sá (2003, p.80) vai ao encontro ao apresentado, ou seja, “quando forçado a entrar em contacto, ou quando contrariado nas suas atividades monótonas e estereotipadas, pode reagir com crises de agitação, com o aumento de estereotipias”.

3.4. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 4ª SESSÃO (DIA 14/02/2011)

Na quarta sessão, com as atividades propostas, pretendeu-se que o “Rodrigo” desenvolvesse as competências de interação com os colegas, percepção e imitação. O conteúdo abordado, nesta sessão de intervenção, foi a família.

Foram proporcionados momentos de grande interação entre todas as crianças do grupo. As propostas proporcionam o desenvolvimento das competências anteriormente referidas. Schuler e Wolfberg (2000, cit. por Lampreia, 2007)²⁹ referem que o jogo com pares pode servir de fio condutor para as crianças aprenderem a identificar as necessidades e perspectivas dos outros, envolvendo a atenção compartilhada, a alternância de turno e a imitação recíproca.

²⁹ Schuler e Wolfberg (2000). In Lampreia, C. (2007). *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Janeiro – Março.

3.4.1. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Área Curricular e Conteúdos	Competências	Objetivos	Estratégia	Recursos	Avaliação
<u>Conhecimento do mundo</u> A Família	- Orientar as suas atitudes em relação à família;	- Conhecer os membros da sua família; - Referir papéis dos membros da sua família; - Representar a sua família através de expressões plásticas e dramática. - Compreender as relações de	A intervenção terá início com um diálogo sobre a família, para verificar o que cada criança já sabe sobre o tema. Inicialmente, será feita a introdução do tema para o grande grupo, no entanto e de seguida, far-se-á, igualmente, para o “Rodrigo” no seu cantinho (a criança tem um espaço próprio para as aprendizagens dentro do espaço da sala de aula). A explicação será efetuada com recurso a fotografias da sua família, para que ele entenda melhor o que se pretende, de modo a auxiliar a realização da actividade proposta. De seguida, cada criança irá colar as fotografias da sua família mais próxima – pais, irmãos e avós – numa folha de papel onde será desenhada a respetiva árvore genealógica. Seguidamente, irão, um a um, colocá-la numa árvore comum (em papel cenário), que ficará exposta na sala. Esta atividade de colagem será realizada com o apoio de um colega; após a explicação, será chamado um colega selecionado de forma aleatória, para ajudar o “Rodrigo” a localizar o sítio onde deve colar a sua fotografia.	- papel cenário; - fotografias dos membros da família de cada árvore; - cola; - folha de papel branca;	- Observação direta (interesse, participação, empenho, dúvidas e questões das crianças); - Realização das atividades propostas;

		parentesco entre os diversos membros da família.	Para a realização desta atividade, será feito um pedido aos pais da criança para trazerem as respectivas fotografias, sendo que, se alguém não trouxer, será a própria criança a fazer o desenho do familiar. Após esta primeira atividade, a educadora irá falar das rotinas familiares, para entender o que sabem, no geral, as crianças, sobre o assunto. A investigadora falará com o “Rodrigo”, individualmente, (novamente no seu cantinho), para tentar perceber quais as suas rotinas familiares porque, no grande grupo, o “Rodrigo” não colabora e mantém-se sempre alheado. De seguida, no espaço destinado “à casinha”, (espaço localizado na sala de aula, com esta designação), será realizada uma dramatização, leia-se, um pequeno teatro do que costumam ser as rotinas familiares diárias. Todas as crianças, em pequenos grupos, irão realizar a dramatização, que terá de ser feita mais do que uma vez dado o elevado número de crianças. Para a realização desta dramatização, as crianças podem utilizar todo o espaço da “casinha”, à sua vontade. O “Rodrigo”, também, irá participar na atividade, no entanto, para que ele consiga participar (visto que as crianças autistas		
--	--	--	---	--	--

			têm muita dificuldade de imaginação), serão colocadas questões da sua rotina familiar de uma forma muito clara e simples.		
--	--	--	---	--	--

3.4.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA

Iniciou-se a quarta intervenção com a habitual reunião das crianças no tapete, sendo este um momento habitual de todas as manhãs, para depois começaram as atividades. A educadora disse que iria ser abordado o tema da família. Imediatamente, algumas crianças começaram a cantar uma canção que já conheciam sobre a família. O “Rodrigo” também cantou. Ele gosta muito de música e decora as letras.

Após terem cantado, a educadora mostrou o desenho de uma árvore e disse que iriam colocar as fotografias da família na referida árvore e perguntou: “porque pomos a família numa árvore e não numa antena?”; respondendo de seguida: “Porque existe sempre uma folha a nascer e outras vão ficando mais velhas, tal como a família: nascem algumas pessoas, enquanto outras vão envelhecendo.

Enquanto é feita esta apresentação ao tema, o “Rodrigo” manifesta distanciamento, olhando, de vez em quando, mas apenas quando é solicitado para tal. Como tem vindo a ser referido, os seus comportamentos “são, muitas vezes, repetitivos e ritualizados” (Cavaco, 2009, p.136).

A educadora explica que todos temos famílias grandes mas que, no desenho, só iriam colar a família mais próxima, ou seja, os pais, os irmãos e os avós. Como também se celebrava o dia dos namorados, estabeleceu-se uma ligação entre o trabalho e o dia comemorativo. Fez-se, então, uma brincadeira; uma pequena encenação de como teria sido o amor entre o pai e a mãe das crianças.

De seguida, foi dada a explicação de como teriam de colar as fotografias na árvore: primeiro os avós maternos e/ou paternos, depois os pais e, por fim, os irmãos. Esta explicação foi efetuada com as fotografias da família de uma das crianças, para que conseguissem entender o pretendido.

O “Rodrigo” fez esta atividade com supervisão da investigadora. Inicialmente, colocaram-se as fotografias em cima da mesa e fez-se a identificação das pessoas que nelas constavam e, de seguida, passou-se à sua colagem. Cada vez que colava uma fotografia, fazia estereotipias com as mãos e ia dizendo que estava cansado. No entanto, concluiu a atividade com sucesso, mas sempre com reforço e com informação dada de uma forma detalhada e simples. As atividades devem ser bem explicadas e, se necessário, mais do que uma vez para que a criança autista entenda o pretendido.

Após terminada esta atividade, passou-se, então, à dramatização. Foi explicado o que se pretendia e exemplificou-se: a educadora, com o auxílio da investigadora, fez, no espaço da “casinha”, uma encenação do que poderia ser a rotina diária de uma família.

Depois, perguntou-se quem queria participar e algumas crianças ofereceram-se. O “Rodrigo” foi escolhido para fazer o papel de pai e trabalharia num café. Esta atividade é-lhe familiar, pois, na realidade, os pais do “Rodrigo” têm um café, ou seja, é uma atividade que já interiorizou.

Começou por fazer estereotípias com as mãos e a verbalizar alguns sons. A educadora fez de mãe, “adoptando” o próprio nome da mãe do “Rodrigo” de forma a aproximar-se da realidade dele. Foram, ainda, escolhidas mais três crianças que faziam de clientes do café.

A mãe (educadora) perguntou o que queriam; duas crianças respondem: “café e um bolo”; a mãe serve o café e dá indicação ao pai (“Rodrigo”) que, enquanto atende os clientes, deveria lavar a louça. O “Rodrigo” dirigisse para o, encenado, lava louça e começa a “lavar”, embora por poucos segundos.

Manifesta exacerbada excitação e vai fazendo estereotípias. De seguida, a educadora pede-lhe um café e ele pega na cafeteira, “entorna” na chávena e dá-lhe. Após completar, com êxito, esta atividade, a educadora diz-lhe: “muito bem, obrigada pelo café”; então, ele começa a bater palmas, revelando novamente estereotípias.

O “Rodrigo” colaborou nesta atividade, no entanto sempre com a estimulação de um adulto por trás, dando-lhe indicações para que ele conseguisse perceber o pretendido. Segundo Siegel (2008, p.89), a diferença entre as crianças com autismo e as outras é que “ quando as primeiras, de facto, divertem-se com brinquedos, não acrescentam os seus próprios pensamentos, sentimentos ou interpretações ao que viram”.

Seguidamente, participou outro um grupo de crianças em que uma fazia de “mãe”, outra de “pai” e tinham dois “filhos”. Os “filhos” e o “pai” assistiam televisão enquanto vão conversando com a “mãe”, que está a confeccionar uma refeição. A “filha” questiona a mãe se necessita de ajuda, ao que responde negativamente, agradecendo, porém.

Depois, a “mãe”, chamou todos para jantar e dirigem-se para a mesa; indaga sobre a qualidade da sopa e eles respondem que está ótima. “O que querem beber?”, pergunta a “mãe” e todos respondem: “água”; e a “mãe” “enche” os copos de cada um.

Depois da refeição, os “filhos” ajudam a “mãe” a levantar a mesa, enquanto o “pai” foi sentar-se a ver televisão. Depois de arrumada a cozinha, a “mãe” dá indicações para

lavarem os dentes, lerem um livro, ver televisão ou, simplesmente, deitarem-se. A menina pergunta ao “irmão”: “posso dormir contigo, mano?” E ele responde que sim. Depois de deitarem os “filhos”, os “pais” dirigiram-se ao café, que fica mesmo por baixo da sua casa. Uma outra criança é a dona do café, que pergunta: “O que querem?” A “mãe” responde, pedindo um café, e o “pai” que prefere um chocolate de barra. Depois de pagar, voltam para casa, beijam os “filhos” e vão, eles também, dormir.

Durante o decorrer desta atividade, o “Rodrigo” foi estereotipando, alheando-se, mais uma vez e com muita facilidade, reforçando esta característica dos autistas. Referindo Siegel (2008, p.61), as crianças com autismo “não parecem reparar nas outras crianças”; não consideram os colegas como um fator muito importante da sala de aula, ao contrário do que acontece com a maioria das crianças ditas normais.

Os grupos seguintes também fizeram a sua dramatização, de uma forma muito entusiasta. Todos participaram e gostaram de o fazer, já que adoram o jogo do “faz de conta”. Depois de todas as crianças terem participado, dirigiram-se para o tapete e cantaram a canção da família, para acalmarem.

Como síntese reflexiva, salientam-se alguns comportamentos que são comuns ao “Rodrigo”, exteriorizando, além das estereotipias já referidas, outras características que se traduzem no seu alheamento do resto do grupo, bem como o fato de só participar se for solicitado e devidamente conduzido nas atividades. Caso contrário, dispersa-se.

Entendeu-se, igualmente, que o simbólico não lhe faz sentido. Na opinião de Riviére (1995), os autistas parecem “que só aprendem aquilo que se lhes ensina de uma forma explícita, pouco beneficiando com aprendizagens abstratas”. No entanto, deverá existir uma estimulação para o jogo com os pares, visto que, através deste, as crianças podem aprender a identificar as “necessidades e perspectivas dos outros porque envolve a atenção compartilhada, a alternância de turno e a imitação recíproca”. (Schuler e Wolfberg, 2000, cit. por Lampreia, 2007)³⁰

³⁰ Schuler & Wolberg. (2000). In Lampreia. C., (2007) *A Perspectiva Desenvolvimental para a Intervenção Precoce no Autismo*. Janeiro – Março.

3.5. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 5ª SESSÃO (DIA 18/02/2011)

Para a quinta e sexta sessão de intervenção, o tema abordado foi do Carnaval, porque nos encontrávamos nessa época festiva.

O tema escolhido para o desfile de Carnaval do infantário foi o Circo, daí que se tenha planificado em função desse tema. As atividades apresentadas nesta quinta sessão foram orientadas com o objetivo de desenvolver a competência de socialização, percepção e a motricidade fina.

Como já foi referido, algumas crianças com autismo apresentam um défice de percepção, daí que os seus problemas de aprendizagem e de comportamento possam resultar da incapacidade no processamento da informação sensorial.

Com o “Rodrigo”, foi realizado um trabalho mais individual na concretização desta atividade, com o intuito de fazê-lo entender o pretendido. No entanto, foram proporcionados vários momentos de interação com os colegas, visto que se as crianças com autismo tiverem a possibilidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, poderão estimular as suas capacidades interativas, impossibilitando o contínuo isolamento (Camargo e Bosa, 2008).

3.5.1 PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Área Curricular e Conteúdos	Competências	Objetivos	Estratégia	Recursos	Avaliação
<u>Conhecimento do mundo</u> O Carnaval	- Desenvolver a memória auditiva; - Desenvolver a competência social; - Desenvolver a destreza manual.	- Conhecer uma canção e conseguir cantar a mesma; - Construção de um instrumento musical; - Identificar um instrumento musical e reprodução do mesmo em materiais	A intervenção terá início com uma canção baseada na época festiva do Carnaval. A canção intitula-se “ Os três palhacinhos”; será apresentada pelo professor de música; posteriormente, será ensaiada para que as crianças consigam aprendê-la, na sala de aula. Após cantarem a canção, a educadora irá passar a explicar, oralmente, para todo o grupo, como se realizará a atividade, ou seja, como se constrói um instrumento musical (matérias a utilizar e os passos necessários). As crianças irão construir uma pandeireta de cartão para que, depois, façam o acompanhamento musical da canção, no dia do desfile de Carnaval. O “Rodrigo” estará integrado no grupo quando cantarem a canção; ele gosta de cantar daí que se tenha optado por não o excluir do grupo. No entanto, para que ele entenda melhor o pretendido, na construção da pandeireta, explicar-se-á, no seu cantinho e de forma individual, quais os passos a seguir. À medida que se for	- cartão grosso; - caricas; - martelo; - lã, - cola; - tintas; - pincel.	-Observação direta (interesse, participação, empenho, dúvidas e questões das crianças); -Realização das atividades propostas;

		diversificados;	construindo ser-lhe-á explicado o passo seguinte porque, o fato de lhe ser transmitida muita informação, poderá baralhá-lo. Para a execução da pandeireta, será utilizada uma tira de cartão grosso; nessa tira de cartão, serão feitos uns orifícios para que se possa fazer passar as caricas. Depois de feitos os orifícios, na tira de cartão, as crianças irão espalmar, com um martelo, as caricas. De seguida, irão fazer, com supervisão, uma ranhura no meio da carica para que, posteriormente, passem, aí, o fio de lã e a possam colocar no furo da tira de cartão que cortaram no início. Da mesma forma, O “Rodrigo” irá fazer todos os passos, anteriormente, referidos; no entanto, será acompanhado mais de perto pela investigadora, proporcionando-lhe apoio individualizado para que consiga realizar a atividade e construir o instrumento musical com sucesso.		
--	--	-----------------	---	--	--

3.5.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES E SÍNTESE REFLEXIVA

Iniciou-se a intervenção com a canção “ Os três palhacinhos”, já conhecida das crianças. O “Rodrigo” estava muito entusiasmado porque, também ele, já conhecia a canção. Deste modo, ia cantando-a e fazendo estereotípias com as mãos.

De seguida, foi explicado, oralmente, que – e como – iriam construir uma pandeireta para acompanhar a música que tinham acabado de cantar, enunciando quais os materiais a utilizar.

Este trabalho foi realizado por etapas. À medida que se iam implementando novas fases, davam-se as instruções necessárias. Segundo Hewitt (2006, p.45), existem três regras para as instruções verbais: “ serem simples, específicas e directas”.

Inicialmente, pintaram a tira de cartão e colocaram a secar. O “Rodrigo” também pintou a tira de cartão a seu gosto. De seguida, encaminharam-se as crianças para o exterior com as caricas para serem feitos os furos. No chão, colocou-se um toro de madeira para facilitar a operação. Exemplificou-se com uma carica – espalmando-a e fazendo o respectivo furo – ao que o “Rodrigo” assistia sem prestar muita atenção. Depois, desafiou-se o “Rodrigo” para ser ele a executar a tarefa. Estava bastante excitado com a situação e manifestou alguma dificuldade em iniciar a atividade. Para que entendesse melhor, auxiliou-se, segurando a sua mão, sendo que, depois, começou, então, a espalmar as caricas mas com pouca força, até que conseguiu.

Posteriormente, fez-se os orifícios na tira de cartão do “Rodrigo” e trespassou-se com o fio de lã, de modo a prender as caricas, então furadas, atando-as. No final, agrafaram-se as duas pontas da pandeireta. Estando o instrumento pronto, a investigadora fez o movimento de tocar produzindo som. O “Rodrigo” ficou muito excitado e começou a bater palmas.

Esta atividade foi realizada de uma forma muito mais direccionada, já que o “Rodrigo” efetuou todos os passos que estavam estabelecidos, para a concretização da atividade, com a orientação da investigadora.

Segundo vários autores, o ensino das crianças autistas deve ser estruturado. Nas escolas portuguesas, o modelo Teacch, é o mais utilizado; Desta forma, as crianças podem usufruir de um ensino estruturado que as ajuda a antecipar o que vai acontecer. Nas salas de modelo teacch, as crianças tem cartões que apresentam, por etapas, o que se irá fazer ao longo desse dia, conseguindo, deste modo, antecipar a percepção das tarefas que se

sucedem. Por isso, tentou dar-se todas as instruções necessárias ao “Rodrigo” para a realização da pandeireta. As restantes crianças do grupo foram construindo a sua pandeireta, sempre com o auxílio da educadora.

Da quinta intervenção, importa salientar que teve um carácter ainda mais direccionado. Segundo Cavaco (2009), a intervenção com crianças autista deve ser “intensiva e precoce”. Para que aconteça uma tipologia de ensino intensivo, é necessário que o professor analise de forma a fomentar a aprendizagem e a diminuir alterações de comportamentos. Deve seleccionar os materiais mais adequados às tarefas, que sejam atraentes, adaptando a dificuldade da tarefa ao nível de desenvolvimento da criança e que torne o ambiente previsível.

Dado o exposto, e refletindo sobre o observado, conclui-se que a atividade decorreu muito bem, sendo necessário um maior esforço, da parte dos orientadores, nas indicações prestadas e no auxílio do desenrolar da referida.

3. 6. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE REFLEXIVA DA 6ª E 7ª SESSÕES (DIAS 25/02/2011 E 28/02/2011)

Como foi referido na intervenção anterior, o tema abordado nesta sessão foi, igualmente, o Carnaval. Esta sexta intervenção foi dividida em dois dias (25/02/2011 e 28/02/2011), porque o trabalho exigido seria difícil de execução em apenas um dia.

Na presente sessão julgou-se importante orientar as atividades para a promoção das competências de socialização, percepção, motricidade fina.

As competências de motricidade fina são indispensáveis na implementação de um programa de ensino individualizado, daí que estas estejam presentes em todas as atividades propostas. O sucesso das aptidões de autonomia estão dependentes das capacidades de motricidade fina da criança.

Ao longo de todas as intervenções, tentou-se proporcionar experiências que promovessem a socialização do “Rodrigo” com os seus colegas, visto que segundo McConnel (2002, cit. por Lampreia, 2007)³¹, as interações sociais podem ser ensinadas e aprendidas em ambientes naturais e a promoção destes momentos de interação devem ser uma entendidos como rotina de qualquer programa de intervenção.

³¹ McConnel, (2002), In Lampreia, C. (2007). *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Janeiro – Março.

3.6.1. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Área Curricular e Conteúdos	Competências	Objetivos	Estratégia	Recursos	Avaliação
<u>Conhecimento do mundo</u> O Carnaval	- Desenvolver a memória auditiva; - Desenvolver a destreza manual, (recorte, pintura, enfiamentos, atar os sapatos); - Desenvolver competências pessoais e sociais: autonomia	- Conhecer uma canção e conseguir cantar a mesma; - Recortar e pintar no cartão grosso; - Fomentar a autonomia e independência das crianças; - Aprender a	A intervenção começará, em grande grupo, entoando a canção de Carnaval proposta: “ Os três palhacinhos”. De seguida, será explicado o porquê da realização desta tarefa – construção de uns sapatões – a sua importância e materiais a utilizar. Serão descritos, oralmente, todos os passos e perguntado se alguém tem dúvidas, esclarecendo-as, de imediato. Para a elaboração desta tarefa, será pedido a cada criança que traga, de casa, um par de atacadores coloridos. Como se trata de cartão forte, os moldes serão disponibilizados, às crianças, previamente cortados. A base do sapato será do tipo <i>pegada desproporcionadamente grande</i>, com uma tira tipo argola (também em cartão) com as medidas da largura do pé de cada criança, e coladas a meio do molde da sola. De seguida, cada criança irá colorir os sapatões a seu gosto. Após secagem, serão feitos quatro furos, colocando, para o efeito, uma esponja dentro da tira e furar (tipo picotagem), com uma chave de parafusos, para, depois, poderem se	- dois moldes de sapatos de cartão grosso; - uma tira de cartão grosso; - tinta; - pincéis; - agrafos; - cola; - dois atacadores coloridos;	Observação e registo das atitudes e dos desempenhos das crianças, com uma maior incidência no “Rodrigo”.

		criar um par de sapatos; -Exercitar enfiamentos; - Iniciação à aprendizagem de atar os sapatos; - Fomentar autonomia.	enfiados os atacadores. Para dar mais alegria à atividade, irá propor-se a troca de atacadores entre as crianças. Esta fase da atividade é explicada em grande grupo, para que estejam com atenção, consigam ver como se atam os atacadores e seja permitido esclarecer algumas dúvidas que possam surgir. De seguida, será pedido às crianças que se dirijam às mesas e que tentem elas executar a atividade, sendo que a educadora e a investigadora irão passar, de mesa em mesa e de uma forma individualizada, de modo a verificar quem consegue e quem necessita de ajuda. Claro que alguns não terão imediatamente sucesso mas os sapatões, após o desfile, ficarão na sala e serão utilizados mais vezes para que as crianças pratiquem até conseguirem atar os seus sapatos. Em relação ao “Rodrigo”, estará no tapete, à mesma altura, com o restante grupo, para a canção. De seguida, irá com a investigadora para o seu cantinho da sala, sendo-lhe explicada a atividade. Etapa a etapa, o “Rodrigo” irá realizar esta proposta, quer em grupo, quer individualmente com a investigadora, para que consiga consolidar todos os objetivos pretendidos e que seja bem		
--	--	---	---	--	--

			sucedido como os seus colegas. Com esta atividade, pretende-se principalmente, que as crianças exercitem a capacidade para a atividade dos enfiamentos dos atacadores e respectivos laços, como forma de os tornar mais autónomos.		
--	--	--	--	--	--

3.6.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES DO DIA 25/02/2011

A intervenção desta aula foi, inicialmente, planificada para um dia completo; no entanto, devido à complexidade das atividades propostas, foi dividida entre o dia 25/02/2011 e o dia 28/02/2011, daí serem apresentadas, separadamente, as duas intervenções.

A explicação desta atividade foi feita para o grande grupo. Foram explicados quais os objetivos da construção de uns sapatos; primeiro para utilizar no desfile de Carnaval – já que iriam mascarados de palhaços – e, segundo, para aprenderem a fazer o laço dos sapatos. Foram, ainda, apresentados os materiais que iriam utilizar na realização desta atividade.

Após estas primeiras considerações, a educadora e a investigadora deram, a cada criança, o molde dos seus sapatos. Como o cartão era muito grosso, foram, a educadora e a investigadora, responsáveis pelo corte dos moldes. Depois de distribuídos os moldes às crianças, nas respectivas mesas, foram pintando os sapatos, a seu gosto, com tinta e pincel.

O “Rodrigo” foi bem sucedido nesta atividade de pintura porque esta técnica é muito utilizada no jardim de infância. Ele gosta de pintar, reage muito bem e é rápido na execução. Após a pintura estar concluída e a investigadora aprovar a execução, fez as suas estereotipias, com as mãos a bater no peito, e alguns sons com a boca.

Após a pintura, os sapatos foram colocados ao sol, para secarem, e as crianças foram brincar enquanto decorreu aquele processo. A atividade de pintura é sempre bem recebida pelo “Rodrigo”, porque é uma das mais frequentes e por estar bastante familiarizado com ela.

As suas reações de negação decorrem perante propostas de atividades que integrem o desconhecido. Hewitt (2006, p.9) vai ao encontro ao anteriormente referido, afirmando que, na sua maioria, as crianças com autismo “denunciam ansiedade ou perturbação, se ocorrerem mudanças inesperadas no seu quotidiano”.

Os buracos nos sapatos onde iriam passar os atacadores, também foram feitos pela educadora e a investigadora, com recurso a uma chave de fendas. Cada sapato só tem quatro buracos, para simplificar a primeira abordagem desta atividade. Dos dois atacadores que cada criança possui inicialmente, ficam apenas com um deles, trocando, com um

colega, o outro; desta forma, resultam, e esse seria o objetivo, sapatões mais coloridos e, ao mesmo tempo, as crianças partilham o material.

Durante a tarde e depois de secos os sapatões, as crianças voltaram a sentar-se no tapete para uma primeira explicação/demonstração atividade seguinte. À medida que a investigadora fazia a explicação, ia utilizando um dos sapatões e concretizava, no momento, o que ia relatando, para que todos vissem. Após esta explicação, as crianças foram buscar os seus sapatões e dirigiram-se aos seus lugares.

Este exercício foi feito com os sapatos em cima da mesa, dado que se tivesse sido feito com eles “calçados”, dificultaria, possivelmente, a compreensão por parte das crianças. Foi, então, explicado como se fazem os enfiamentos nos respectivos buracos dos sapatões; começando, sempre, por baixo e tendo de respeitar regra de que, se saiu por cima, terá de entrar, novamente, por cima; e vice-versa.

A investigadora foi dando apoio a todas as mesas e realizando, com cada criança individualmente, o enfiamento; até porque, quem conseguiu, também queria que a educadora visse que estava de acordo com o pretendido. Este trabalho foi muito moroso, devido ao fato de ter de ser explicado de uma forma individualizada, permitindo que todas conseguissem perceber.

Em relação ao “Rodrigo”, esta atividade foi efetuada ainda de forma mais individualizada. A investigadora teve de fazer duas vezes o que era pretendido; e ele, não reagindo muito bem, alterou-se um pouco, fazendo estereotípias e pedindo socorro. Quase se recusa a realizar a tarefa; então, a investigadora posicionou-se atrás do “Rodrigo” e fez, com as mãos dele, o pretendido. À medida que ia executando, explicava como se devia fazer, enunciando os diferentes passos.

Esta atividade foi efetuada muitas vezes até que ele entendesse como fazer os enfiamentos. Ele ia tentando, não conseguia e fazia estereotípias; depois, instigava-se a continuar; após muitas tentativas, com muitos erros à mistura e com muita persistência, então, lá conseguiu.

No entanto, após entender como se faz, desligava-se de tudo o resto, ficando obcecado com os “sapatões”. Para acalmar um pouco, entendeu-se que o “Rodrigo” deveria ir brincar para uma área da sua preferência.

Como refere a literatura, as crianças autistas necessitam de trabalhar com o concreto para ajudar à compreensão da atividade. Assim, é necessário que “o processo de aprendizagem tenha uma base visual” (Nielsen, 1999, p. 41). Logo, o fato destas atividades serem feitas

com o auxílio e o modelo da investigadora, pode ajudar a criança a entender melhor o pretendido.

3.6.3. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATIVIDADES DO DIA 28/02/2011 E SÍNTESE REFLEXIVA DA 6ª E 7ª SESSÃO

Na segunda-feira, dia 28, as atividades iniciaram-se com as crianças a dirigirem-se para o tapete, para que se explicasse como seria feita a laçada dos atacadores - a tarefa mais difícil da atividade proposta. Tal como na atividade anterior, também esta foi, inicialmente, apresentada para o grande grupo e concretizada ao mesmo tempo que ocorre a explicação.

Quando a investigadora fez a explicação, o “Rodrigo” encontrava-se alheio e ia apanhando algumas pedrinhas que encontrava no chão. As crianças com autismo apresentam uma incapacidade para processarem grandes quantidades de informação verbal; logo, é provável que eles “desliguem ou recorram a comportamentos autoconsoladores nos momentos em que o educador está a dirigir-se verbalmente ao grupo” (Hewitt, 2006, p. 35).

A investigadora referiu que existem duas formas de fazer a laçada - uma fácil e outra difícil. O grupo diz, prontamente, que quer fazer a difícil, já que, de uma forma geral, as crianças querem muito fazer coisas de dificuldade acrescida, aceitando bastante bem esses desafios. A forma difícil é considerada como tal por ter mais instruções, podendo, desta forma, baralhar as crianças.

Depois da explicação, as crianças foram para os respectivos lugares e com vontade de tentarem executar sozinhas. Esta atividade, também, requer muito apoio individualizado por parte da educadora e da investigadora. Foram explicando, individualmente, de mesa em mesa, para que vissem e depois tentassem fazer sozinhas. Algumas crianças, ao fim de algumas tentativas, conseguiram; no entanto, tratando-se de uma atividade difícil, nem todas conseguiram aprender num só dia, havendo necessidade de treinar com alguma frequência e noutro dia.

Com o “Rodrigo”, o procedimento foi o mesmo que na atividade do dia 25, ou seja, a investigadora colocou-se por trás e fez com as mãos dele. O “Rodrigo” olhava, mas com ar de quem não entendia o que fazia. Cada passo foi explicado e concretizado ao mesmo tempo, para que ele entendesse o pretendido.

Ao “Rodrigo”, só foi feita a explicação da maneira difícil – várias vezes. Ia fazendo estereotípias com as mãos e pedia socorro; tentava fazer a laçada, enrolava o atacador todo e, então, fazia, novamente, estereotípias ao mesmo tempo que batia com as mãos no peito. O “Rodrigo” não conseguiu atar os sapatos com sucesso; no entanto, e como já referido, este procedimento teria de ser treinado até se obter sucesso.

Estas atividades, à semelhança das anteriores, também tiveram um cariz direcionado para um sistema educativo mais disciplinado, no que se refere à sua execução. As atividades apresentadas foram mais curtas, favorecendo uma explicação mais minuciosa, dado as crianças terem sido, todas, muito acompanhadas. Como se tem vindo a verificar, o “Rodrigo” aprecia mais e participa com maior entusiasmo nas atividades que está habituado a realizar no quotidiano, resistindo às actividades novas que desconhece.

O professor tem de ter em atenção à forma como comunica com a criança autista. Nas atividades expostas, foram sempre dadas instruções verbais simples, sempre seguidas do respectivo gesto para que ele pudesse verificar o que lhe estava a ser pedido. É necessário, por isso, que a criança entenda o que lhe é pedido, para poder concretizar a tarefa com sucesso.

Obviamente que esta tarefa terá de ser repetida, mais vezes, até conseguirem concretizá-la, mas tanto é necessário repetir para o “Rodrigo”, como para o restante grupo; no entanto, para ele, possivelmente, terá de ser efetuada um maior número de vezes. Na opinião de Nielsen (1999, p.41) “o processo de aprendizagem tem uma base visual” daí que seja importante esta atividade seja repetida com o modelo da investigadora para que ele compreenda o que fazer e como fazer.

Como síntese reflexiva, ressalta, desta sexta e sétima sessão, que as crianças autistas têm uma grande resistência à novidade, a tudo o que lhes é desconhecido ou familiar. Assim, o “Rodrigo” foi acusando, por diversas vezes, esse receio da novidade, evocando por socorro, parecendo dever-se ao fato de estar perante determinada tarefa que não conhece. Nielsen (1999, p.40) refere que as crianças autistas “têm uma “dependência de rotinas e resistência à mudança”. No entanto, terão de ser estimuladas para este tipo de aprendizagens, nomeadamente o laçar dos sapatos, que consiste numa tarefa que lhe dará, obviamente, mais autonomia.

3. 7. ANÁLISE TRANSVERSAL DAS SÍNTESES REFLEXIVAS DAS SEIS SESSÕES

No quadro seguinte estão sistematizados de modo integrado e por categoria, os resultados das sínteses das seis sessões, apresentadas anteriormente. Desta análise emergiram as conclusões do estudo.

«Categorias»	Sustentação empírica e teórica de cada «categoria» a partir das sínteses reflexivas das seis sessões
Socialização	Ao longo das seis sessões de intervenção, o “Rodrigo” foi-se manifestando alheado do que o rodeia. Concentrava-se em algo que se interessa e não revelou qualquer tipo de reacção às explicações veiculadas, a não que fosse chamado à atenção para olhar; no entanto, quando tal acontecia, era por poucos segundos. Como se verificou ao longo do estudo, uma das áreas onde as crianças com autismo manifestam mais dificuldades é na interação com o outro. Pelo contrário, a maioria das crianças gostam de brincar com outros colegas, de fazer novas amizades, de interagir com o outro. As crianças autistas que frequentam o ensino regular, diariamente, são confrontadas com situações sociais. Perante estes desafios diários de socialização, não conseguem reagir de uma forma adequada. Hewitt (2006, p. 13)
Comportamentos ritualísticos	Um dos comportamentos também muito frequentes no “Rodrigo” foram as estereotipias. Durante as sessões de intervenção, várias vezes recorreu a estereotipias (bater com as mãos). Asperger (cit. por Cavaco, 2009) refere-se aos gestos efetuados pelos indivíduos com autismo, como vazios de significado e estereotipados. Quando confrontado com o início de uma atividade, com a dificuldade perante a sua execução ou com o sucesso da sua resolução, o “Rodrigo” reagia com batimentos de palmas ou das mãos no seu peito. Assim, verifica-se que os comportamentos ritualísticos são comuns nos autistas. Estes comportamentos repetidos têm lugar porque os autistas não conseguem aceder a formas comportamentais mais complexas.
Resistência à mudança	Nesta categoria foram bem evidentes as dificuldades apresentadas pelo “Rodrigo”. Sempre que lhe era proposto fazer alguma actividade que implicasse um elemento novo, reagia com estereotipias, pedindo socorro. A literatura refere que as crianças autistas necessitam de um ensino estruturado, de forma a antecipar as suas rotinas; assim, quando confrontada com uma mudança à sua rotina, a criança autista irá reagir de uma forma

	abrupta. Kanner (1943) referia que uma das características principais do autismo era a insistência obsessiva em manter as rotinas, manifestando resistência às propostas de novas atividades. Os autistas têm dificuldade em antecipar o futuro; assim, o presente tem de ser muito bem definido, para que se possam inteirar dos acontecimentos no «agora».
Dificuldade no contato visual	Durante as seis sessões, o “Rodrigo” manteve pouco contacto visual; as poucas vezes que olhava, revelava distanciamento. Asperger (cit. por Cavaco, 2009) refere que as crianças autistas evidenciam uma dificuldade em fixar o olhar em situações sociais, revelando breves olhares e de uma forma periférica. A maior parte das vezes, o “Rodrigo” alheava-se e amontoava pequenos grãos de areia, mesmo assim, enquanto alheado a executar esta acção (brincadeira com a areia), desvia o olhar. Sempre que solicitado a olhar, olhava mas esse comportamento verificava-se apenas por breves instantes.
Vocalizações	As vocalizações foram outro comportamento frequente no “Rodrigo”, sendo este repetido diversas vezes. Em determinadas ocasiões, as vocalizações eram acompanhadas, ao mesmo tempo, por movimentos com as mãos; no entanto, os sons eram uma constante. Por vezes, cantava canções que conhecia e repetia diversas vezes até ser chamado à atenção. O “Rodrigo” adquiriu a linguagem mas apresenta dificuldade em estabelecer trocas bilaterais recíprocas. Quando questionado sobre algo responde mas depois alheia-se. As vocalizações são uma constante, assim e segundo a opinião de Pereira (1986, cit. por Cavaco, 2009), os problemas de comunicação verificam-se através de um uso idiossincrático de palavras.

CAPÍTULO 4 - CONCLUSÕES

Com este estudo pretendeu-se identificar comportamentos e desempenhos de uma criança autista, face a estratégias educativas para o desenvolvimento de competências sociais, no âmbito da área de conhecimento do mundo. Pretendeu-se, igualmente, identificar quais as estratégias que melhor podem promover aquelas competências e, em consequência, verificar em que medida a adoção daquelas estratégias melhoram os níveis de inclusão da criança.

Os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo, conforme especificado na “Apresentação e Análise dos Dados”. De modo resumido, a análise dos dados envolveu notas e reflexões de campo captadas durante a intervenção, posteriormente, uma análise em cada uma das sessões e uma análise global. Para isso, foram realizadas leituras reflexivas e interpretativas dos dados da observação e das interações que, em alguns momentos, foi suportada por literatura investigativa. Desta análise, emergiram aspetos relativos ao desempenho e comportamento do “Rodrigo” mais repetidos ao longo das sessões, que foram tipificados através de categorias. O processo de análise transversal foi apoiado pela elaboração de uma grelha de análise. Com base na análise, assim realizada, emergiram as conclusões do estudo que a seguir se apresentam.

1. Nas interações sociais em sala de aula, o aluno revelou dificuldade em estabelecer contacto visual, sendo normalmente evitado. O “Rodrigo” apresentou, ao longo das sessões, várias vezes este comportamento; no entanto, salientou-se mais nas sessões do dia 07/01 – 10/01 – 17/1 e 18/2. Verificou-se, algumas vezes, contacto visual mas por pouco tempo. Também na opinião de Hewitt (2006), as crianças autistas têm dificuldade em manter o contacto visual.

2. Foi evidente a dependência de rotinas e resistência à mudança em quatro das seis sessões de intervenção. Cada vez que lhe foi apresentada uma atividade que ele não conhecia, ou seja, que não estava implementada na sua rotina diária, ele revelou dificuldade em executá-la. Um comportamento que se verificou foi o pedido de socorro; cada vez que confrontado com uma atividade nova ou quando não tinha vontade de trabalhar, ele pedia por socorro. No entanto, após insistência, o “Rodrigo” terminava a atividade. Referindo novamente Hewitt (2006, p.8), os autistas apresentam “uma perturbação extrema quando as rotinas são inesperadamente alteradas”, porque têm “um desejo obsessivo de conservação da uniformidade, incluindo as rotinas”.

3. Os comportamentos compulsivos e ritualísticos, expressando grande preocupação com as mãos, abanando-as diversas vezes, foi, sem dúvida, o comportamento mais notório ao longo das seis sessões. O “Rodrigo” faz movimentos com as mãos (bate as mãos no peito, abanas as mãos, bate palmas) com muita frequência, na maioria das vezes por estar contente com determinada situação, manifestando-o dessa forma. Esta é, sem dúvida, a sua estereotipia mais marcada, porque a utiliza com muita frequência. O DSM-IV estabelece critérios de diagnóstico da perturbação autista onde também apresenta esta característica como referência para os comportamentos autísticos, “maneirismos motores estereotipados e repetitivos” (Siegel, 2008, p.33).

4. Foi evidente dificuldade ou a incapacidade do “Rodrigo” em estabelecer interações sociais com outras crianças”. Esta situação verificou-se em cinco das seis sessões. Este desempenho/comportamento é muito frequente porque o “Rodrigo” vai-se alheando com muita facilidade.

Quando se faz uma explicação de uma atividade ele, geralmente, encontra-se distraído e desvia o olhar. De vez em quando vai olhando para a professora mas talvez seja devido ao fato de elevar o tom de voz, pese embora, este olhar, ser de apenas breves segundos.

Enquanto é feita a explicação, o “Rodrigo” vai apanhando pedras e areia com as quais faz pequenos montes. Só quando lhe é solicitado que participe, ou quando a explicação lhe é dirigida a si, é que se concentra minimamente, mas sempre por curtos espaços de tempo. Enquanto que as outras crianças do grupo estão a tentar compreender o que é pedido, ele permanece alheado e não estabelece interações sociais com os colegas. Este comportamento/desempenho também está apresentado no DSM-IV como uma característica autista, leia-se, “incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento” (Siegel, 2008, p.33).

5. As vocalizações não relacionadas com a fala foi outro comportamento em evidência, ocorrendo com maior incidência em quatro das seis sessões de observação/intervenção. O “Rodrigo”, muitas vezes, emite sons quando se encontra alheio e também quando faz as estereotipias com as mãos. Estes sons não são perceptíveis, mas ele emite-os com alguma frequência. Na opinião de Hewitt (2006, p.8), esta também é uma característica apresentada pelos autistas, dado que fazem “um uso pouco vulgar da linguagem, de uma forma não comunicativa”.

Relativamente às estratégias que melhor podem promover aquelas competências, foram utilizadas uma significativa diversidade nas planificações apresentadas. Foram propostas actividades com o objetivo de promover a socialização do “Rodrigo” com o restante grupo. Algumas vezes, foram solicitados colegas para auxiliar o “Rodrigo” na execução das tarefas, o qual reagiu positivamente, «por vezes» olhando para o colega para tentar entender o que este pretende.

O mesmo não se passou em grande grupo, visto que o “Rodrigo” dispersa-se e alheia-se com frequência, se o adulto não estiver com maior atenção. Se for um grupo de dois ou três crianças, pode fazer-se melhor a supervisão do trabalho, direccionando a atenção para o aluno que apresenta necessidades educativas especiais. Hewitt (2006) refere que o trabalho em grupo proporciona, aos profissionais, uma oportunidade para ensinarem e encorajarem a partilha.

Com se pode constatar, algumas propostas de trabalho também tiveram um carácter mais individualizado, visto que os autistas apresentam uma limitação na compreensão da mensagem oral. Segundo Hewitt (2006), existem programas que auxiliam a ensinar competências de partilha e de amizade, no entanto, é necessário existir, previamente, algum trabalho individualizado.

No que diz respeito à terceira e última questão de investigação, verificar em que medida a adoção daquelas estratégias melhoram os níveis de inclusão da criança, parece precoce afirmar que se conseguiu desenvolver a competência de socialização no “Rodrigo”, visto que o número limitado de sessões não permitiu recolher evidências que demonstrem essa evolução. No entanto, foram mobilizados todos os esforços para que este objetivo fosse alcançado, proporcionando vários momentos de interação entre o “Rodrigo” e o restante grupo. Não nos podemos esquecer que esta área é a mais afetada pelo “Rodrigo”, assim terá de continuar a receber estimulação que considere o alcance desse objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow e tal. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bosa, Cleonice e Camargo, Sígla (2009). *Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura*. Consultado em 29/01/2011 em <http://www.unc.edu/about/disclaimer/html>
- Burgess, R., (2001). *A Pesquisa no Terreno: Uma Introdução*. Celta Editora
- Camargo, S. P. H. e Bosa, C. A. “*Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*” – visitado em 29/01/2011
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologias da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o Autismo*. Editorial Novembro.
- Congresso Internacional Autismo- Europe (2003). Livro de actas/Proceedings. Lisboa
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas especiais nas Classes Regulares*. Porto. Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto. Coleção Educação Especial. Porto Editora
- Correia, L. M. e Serrano, A. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto. Porto Editora.
- Declaração de Salamanca. 1994. NEE UNESCO
- Ferrari, P. (2000). *El Autismo Infantil*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo*. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto. Porto Editora.

Kingsley, Emily (1987). *Welcome to Holland*. Consultado em 19/07/2010 em <http://www.our-kids.org/Archives/Holland.html>

Lampreia, Carolina. (2007). *A Perspectiva Desenvolvimentista para a Intervenção Precoce no Autismo*. Consultado em 29/01/2011 em www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a12.pdf

Lampreia, Carolina. (2007). *A Perspectiva Desenvolvimentista para a Intervenção Precoce no Autismo*. Janeiro-Março – visitado em 29/01/2011

ME/DGIDC (2006). *Necessidades Educativas Especiais Práticas de Sucesso*. Consultado em 19/07/2010 em <http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/417/NEE Praticas Sucesso.pdf>

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para professores*. Porto. Porto Editora.

Odom, S. (2007). *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto. Porto Editora.

Pereira, M. (2005). *Autismo - Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento – A família e a escola face ao autismo*. Edições Gailivro

Quivy, Raymond & Campenhoudt, LucVan. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva

Rett, A. e Horst, S. (1996). *A criança com lesão cerebral – problemas médicos, educativos e sociais*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Riviére, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação das Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Vol.3. Porto Alegre. Artemed Editora

Sá, E. (2003). *Patologia Bordeline e Psicose na Clínica Infantil*. Lisboa. ISPA

Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto. Porto Editora.

Sandall, S. e Schwartz, I. (2003). *Construindo Blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades Educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto. Porto Editora.

Serrano, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais. Cadernos de Investigação Aplicada*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

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

Warnock, Mary. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

APÊNDICES

ANEXOS