

MARIA MANUELA RIBEIRO VASCONCELOS

**O DIA A DIA DE UMA CRIANÇA COM
PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA EM
CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR – ESTUDO
DE CASO**

Orientadores: Prof. Dr. Jorge Serrano

Prof. Dr. Horácio Saraiva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2011

MARIA MANUELA RIBEIRO VASCONCELOS

**O DIA A DIA DE UMA CRIANÇA COM
PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA EM
CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR – ESTUDO
DE CASO**

Tese de dissertação de Mestrado para obtenção do grau de mestre em ciências da Educação - Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garret

Orientadores: Prof. Dr. Jorge Serrano

Prof. Dr. Horácio Saraiva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2011

Resumo

Nas crianças com perturbações do Espectro do Autismo, as capacidades para desenvolverem interações sociais recíprocas são limitadas, pela ausência de iniciações sociais com os seus companheiros e falta de sensibilidade às iniciativas dos outros. Evitam, frequentemente, o contacto social, isolam-se, exibem respostas negativas ou mesmo comportamentos disruptivos. Todas estas características dificultam aos seus pares o convívio e o jogo, mesmo quando estes mostram interesse em brincar com as crianças com *Perturbações do Espectro do Autismo*.

Não admira então que ao longo das leituras realizadas durante o desenvolvimento deste trabalho, vários foram os autores que referiram a importância da promoção das competências sociais nestas crianças. Face ao exposto, com este estudo procura-se saber como se desenvolve a acção educativa de uma criança com Autismo nos contextos escolar e familiar. Propõe-se, assim, investigar o modo como é atendida no seu dia-a-dia, analisando os tipos de comportamento que revela, as estratégias educativas que são, para si, activadas, como reage em situação lúdica, bem como o grau de evolução constatada ao nível das aprendizagens. No seio familiar visa-se descrever o processo relacional, sob o ponto de vista educativo e, principalmente, analisar de que foram a criança em estudo é ajudada a ser autónoma.

Como tal – e com base na análise das entrevistas realizadas no âmbito do estudo - é legítimo afirmar que os resultados da investigação evidenciam um contexto escolar e familiar seguro, envolvente e convergente entre si, no apoio à criança-alvo. Além disso, de acordo com os inquiridos e com os investigadores estudados na revisão da literatura é possível afirmar que os programas de intervenção precoce, o desenvolvimento das actividades lúdicas e um acompanhamento personalizado por um professor especializado (sem nunca esquecer a integração na turma) foram factores fundamentais para um melhor desenvolvimento global da criança em estudo.

Palavras-chave: *Autismo, Interação com Pares, Família, Escola, Desenvolvimento*

Abstract

In children with autism disorders, the skills to develop mutual social interactions are limited, due to the absence of social initiation with their peers and to the lack of sensibility towards the others' initiatives. They tend to avoid social contact, the isolate themselves, show negative answers or even disruptive behaviors. All these characteristics make it difficult for their peers living and play with them, even when those peers show interest in playing with them.

No wonder that, through the readings made during the development of this study, one has found several authors referring the importance of the promotion of the social skills in these children. Due to this, with this study we aim to know how the educative action of an autistic child develops itself in both familiar and school context. It is thus proposed, investigate the way this autistic child is treated daily, analyzing all the behaviors that reveals, the educative strategies that are activated for him, how he reacts in a playful situation, as well as the degree of evolution observed at the level of learning. Within family one aims to describe the relationship process, having in mind the educational point of view and mainly, to analyze how the child being studied is helped to be autonomous,

This way – and based on analysis of interviews in the study – it is fair to say that the research results show a safe, involving and convergent among them in the child support. Besides, according to the respondents and to the studied researchers it is possible to affirm that the early intervention programs, the development of the playful activities and a individual support by a specialized teacher (never forgetting the integration in the class) were key factors to a better development of the studied child.

Key words: Autism, Peer Interaction, Family, School, Development

Índice

Introdução.....	6
Parte I Enquadramento Teórico.....	8
Capítulo I - Autismo: conceptualização e características.....	9
1.1. Definição do Espectro do Autismo.....	9
1.1.1. Identificação das causas do Espectro do Autismo.....	11
1.1.2. Teorias Psicogénicas.....	11
1.1.3. Teorias Biológicas.....	12
1.2. Caracterização Clínica.....	13
1.2.1. Características Físicas.....	13
1.2.2. Características Cognitivas.....	14
1.3. Implicações na forma de sentir e de agir.....	17
1.4. Modos de Comunicação.....	19
1.4.1. Comunicação Pessoal.....	19
1.4.2. Interpretações Literais.....	20
1.4.3. Desordem semântico-pragmática.....	20
Capítulo II – A criança Autista em contexto escolar.....	22
2.1. Implicações na Aprendizagem.....	22
2.1.1. A Teoria da Modificabilidade	
Cognitiva.....	22
2.2. A relação com os pares.....	25
2.3. Familiarização no seio da escola.....	27
2.4. Modelos de Intervenção.....	28
2.4.1. Modelo Teacch.....	28
2.4.2. Intervenção ao Nível da Linguagem.....	29
2.4.3. Intervenção ao Nível do Comportamento Social.....	32
2.5. Deslocações nos ambientes pré-escolar e básico.....	33
Capítulo III – A criança Autista em contexto familiar.....	34
3.1. O impacto da presença de uma criança Autista no seio familiar.....	34
3.2. Relação educativa.....	35

3.3. Apoio à família – PIAF (Plano Individualizado de Apoio à Família)...	36
3.4. Evolução das práticas centradas na criança para práticas centradas na família.....	37
3.5. Influência das teorias na evolução do envolvimento parental.....	38
3.5.1. Teoria ecológica de Bronfenbrenner.....	39
3.5.2. Teoria do modelo transaccional.....	40
3.5.3. Teoria de suporte social.....	40
3.6. Considerações e princípios subjacentes às práticas centradas na família.....	41
Capítulo IV - A interação Escola-Família.....	43
4.1. Princípios orientadores.....	43
4.2. Estratégias de interação.....	43
4.2.1. Comunicação casa-escola.....	44
4.2.2. Reuniões pais/professores.....	44
4.2.3. Livros de ligação diários.....	45
4.2.4. Reuniões de revisão periódica de relatórios.....	46
Capítulo V – As actividades lúdicas e a criança Autista.....	47
5.1. O papel do brinquedo e do jogo na educação.....	47
5.2. Intervenção centrada nas actividades lúdicas.....	48
5.3. Dificuldades/Emoções sentidas pelos professores.....	49
5.4. Interações entre a criança autista e os colegas em situação de jogo.....	51
Parte II - ESTUDO EMPÍRICO.....	52
Capítulo I – Enquadramento Metodológico.....	53
1.1. Conceptualização do estudo.....	53
1.2. Desenvolvimento das metodologias.....	55
1.2.1. Formulação do problema.....	55
1.2.2. Questão de partida.....	56
1.3. Objectivos de investigação.....	56
1.3.1. Objectivo geral.....	56
1.3.2. Objectivos específicos.....	56
1.4. Instrumentos de recolha de dados.....	57
1.4.1. Análise documental.....	57

1.4.2.Observação participante.....	68
1.4.3.Inquérito por entrevista.....	69
1.4.4.Procedimentos.....	69
Capítulo II – Apresentação e interpretação dos resultados do estudo.....	72
2.1.Dados documentais.....	72
2.2.Dados de observação.....	73
2.2.1. Actividades em contexto escolar.....	73
2.2.2. Actividades em contexto familiar.....	77
2.3.Dados de opinião.....	78
2.3.1.Entrevista à Psicóloga.....	78
2.3.2. Entrevista aos colegas.....	82
2.3.3. Entrevista ao Encarregado de Educação.....	88
2.3.4. Entrevista à Educadora.....	92
2.3.5. Entrevista à Docente da Educação Especial.....	97
2.4.O caso em estudo.....	100
2.4.1.Em contexto escolar.....	100
2.4.2.Em contexto familiar.....	101
2.5.Síntese Relevante.....	102
Considerações finais.....	102
Linhas futuras de investigação.....	104
Fontes Bibliográficas.....	105
Anexos.....	110

Introdução

Entende-se por Autismo, um distúrbio do desenvolvimento humano que tem vindo a ser estudado ao longo dos últimos sessenta anos. O seu estudo teve início em 1943, mas ainda longe de se saber tudo sobre esta perturbação, existem muitas questões por responder e um longo caminho a percorrer na sua investigação.

A perturbação do Espectro do Autismo surpreende pela multiplicidade de características que pode apresentar e pelo facto de os indivíduos dela portadores apresentarem uma aparência absolutamente normal.

Verifica-se que tem vindo a crescer o número de diagnósticos, talvez relacionados com o facto de estes serem realizados cada vez mais precocemente.

O Autismo atormenta, desorienta e preocupa as famílias que integram uma criança com esta síndrome, pois a sua aparência harmoniosa choca com um perfil irregular de desenvolvimento.

Neste sentido, o presente documento visa reflectir sobre o dia a dia de uma criança Autista no seio familiar e escolar: pretendemos perceber quais as estratégias utilizadas por pais, professores e restantes intervenientes no processo educativo de uma criança portadora desta perturbação, e de que forma elas contribuem para o desenvolvimento global da criança. Aprofundamos as evoluções e os retrocessos, as principais dificuldades sentidas, e registamos as opiniões de todos os que acompanham de perto esta criança.

A escolha desta problemática prende-se sobretudo pelo interesse que suscita esta perturbação: a individualidade, o inesperado, a forma como estas crianças reagem ao desconhecido, bem como todas as aquisições realizadas, levou a uma inevitável curiosidade sobre o mundo destas crianças.

Desta forma, este trabalho pretende, de uma forma um pouco condicionada pelos recursos que foi possível reunir, contribuir para a caracterização do Autismo e observar o dia a dia destas crianças em contexto escolar e familiar. Iremos preceder a um estudo de caso, para o qual procedemos a uma observação de uma criança em idade pré-escolar

em ambos os contextos em estudo: familiar e escolar. Realizámos uma série de entrevistas a um conjunto de pessoas que trabalham directamente com a criança em questão, de nome fictício “João”.

Partindo da problemática anteriormente referida, propomos para este trabalho os seguintes objectivos gerais: contribuir para a definição e caracterização da perturbação do Espectro do Autismo; observar as rotinas de uma criança autista no seio familiar e escolar; aferir um conjunto de estratégias que possam levar a um desenvolvimento favorável destas crianças.

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes: enquadramento teórico e enquadramento empírico.

Pretendemos numa primeira parte enquadramento teórico, enumerar, reflectir e analisar criticamente o que demais relevante se conhece sobre os tópicos em estudo – Autismo Infantil - Capítulo 1, a Criança Autista em contexto Escolar - Capítulo 2, a criança Autista em contexto familiar – Capítulo 3, a Interação Escola – Família – Capítulo 4, e as Actividades lúdicas e a Criança Autista – Capítulo 5.

A segunda parte deste trabalho refere-se à componente empírica. Neste, começamos por definir a problemática em estudo, bem como os seus objectivos, os instrumentos a utilizar e a definição da amostra. Para a concretização desta segunda parte foram realizadas entrevistas aos intervenientes do processo educativo da criança em estudo, foram observadas algumas actividades em contexto escolar e familiar, e foram consultados todos os documentos existentes acerca da criança e do seu desenvolvimento quer a nível escolar, quer a nível médico.

Esperamos assim, atingir os objectivos propostos para a elaboração deste documento de investigação.

Parte I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Autismo: conceptualização e características

1.1. Definição do Espectro do Autismo

As primeiras alusões ao termo “Autismo” datam de 1943, quando um pedopsiquiatra norte-americano, Leo Kanner, publicou um estudo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”. Neste estudo constava uma investigação feita ao comportamento de 11 crianças que Kanner descrevia como sendo “marcadamente e distintivamente” diferente do comportamento observado na generalidade das crianças. Kanner, citado por Pereira, (1999, p.12), referiu que:

“ (...) Desde 1938, têm chegado à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcada e unicamente de qualquer coisa referida até hoje, que cada caso merece – e eu espero que eventualmente receba – uma consideração detalhada das suas peculiaridades fascinantes.”

Outro dos nomes importantes no estudo do Autismo foi Hans Asperger, um pediatra vienense que levou a cabo o estudo de um grupo de rapazes com uma inteligência acima da média mas com graves dificuldades de interação social. Asperger evidenciou, tal como Kanner, as inabilidades na comunicação e na adaptação social do seu grupo de estudo, enfatizando também a observação de movimentos repetitivos e estereotipados, apesar do excelente desempenho a nível intelectual.

Marques, cit. por Coelho (2003, p.4) refere que a palavra grega “Autos”, que significa “próprio” ou “eu”, conjuntamente com o termo “Ismo”, sinónimo de orientação ou estado, estiveram na origem da palavra Autismo. Assim, poder afirmar-se que o indivíduo portador de Autismo é alguém que se encontra absorvido em si mesmo.

Desta forma, é legítimo dizer que o indivíduo Autista é uma pessoa que vive apenas em função de si própria, como se estivesse no mundo completamente isolada, encontrando em si tudo o que precisa para sobreviver.

Para Tustin (1975, p.9), as crianças com Espectro do Autismo não respondem ao mundo que as rodeia ou, então, pouco reagem a este, pois segundo ele,

“Traduzido literalmente, Autismo significa viver em termos do próprio eu (self), o que está de acordo com o fato, por demais constatado, de que uma

criança em estado de Autismo parece centrada em si mesma, já que pouco reage ou responde ao mundo que a rodeia. Mas, paradoxalmente, uma criança nesse estado não se dá conta, em verdade, do que ser eu (self) significa.”

Em 1968, Laufer e Gair, assumiram que chegaram a existir inúmeras designações para identificar a perturbação em estudo: psicose atípica, psicose borderline, psicose infantil precoce, esquizofrenia infantil precoce, psicose simbiótica, afasia expressiva, debilidade, trauma psico-social, entre outras.

Wing e Gould, em 1979, apresentaram também os resultados de um estudo realizado em Cambrerwell. Hewitt, S. (2005, p. 10) afirma que o estudo destes investigadores “confirmava que, embora as crianças autistas apresentassem um vasto leque de dificuldades, havia três áreas de incapacidade que podiam facilmente ser identificadas – linguagem e comunicação, competências sociais, e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. De facto, esta Tríade de Incapacidades veio a tornar-se posteriormente a base do diagnóstico do Autismo.

Foi, então, esse conjunto de comportamentos, e a perturbação que lhes dava origem, que veio a ser conhecida como Síndrome do Autismo, nome que ilustrava uma das facetas mais importantes: o ensimesmamento. Foi esta característica que, tanto Kanner como Asperger, quiseram salientar, mostrando a dificuldade que a criança possui no que concerne à entrega e participação social. (Pereira, 1996, p.5)

Para Frith, U. (1989), citada por Borges (2000, p.14),

“O Autismo é uma deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas perturbações perversoras do desenvolvimento, que afecta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal, a actividade imaginativa e expressa-se através de um repertório restrito de actividades e de interesses.”

O D.S.M.- IV- TR, cit. por Ozonoff et al (2003, p.27), diz-nos que,

“As Perturbações do Espectro do Autismo envolvem limitações das relações sociais, da comunicação verbal e não verbal e da variedade dos interesses e comportamentos. Existem cinco diagnósticos específicos do Espectro do Autismo. Estas incluem a perturbação autística, a perturbação de Asperger, a perturbação de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação.”

Segundo Hewitt, S. (2005, p.10), muito trabalho e investigação têm sido realizados ao longo dos anos, e irão continuar a realizar-se no sentido de conceptualizar

todos os aspectos relacionados com o Autismo. No entanto, os dados recolhidos até ao presente dizem que, embora seja possível ligar com o Autismo através de intervenção especializada, não existe cura para esta perturbação. Se um indivíduo é Autista, sê-lo-á a vida toda, embora se manifeste em diversos níveis de intensidade.

1.1.1. Identificação das causas do Espectro do Autismo.

Segunda afirma Pereira (1997, p.23), as causas que explicam a problemática do Espectro do Autismo têm sido largamente procuradas desde a sua primeira definição em 1943 por Leo Kanner. É uma questão que provoca alguma controvérsia, pois nela se cruzam aspectos de natureza biológica e psicológica.

Assim, as teorias que tentam explicar as causas do Autismo dividem-se em dois grupos: teorias psicogénicas e teorias biológicas.

1.1.2. Teorias Psicogénicas

Segundo a investigação de Kanner (1943), cit. por Ozonoff et al (2003, p. 14), as crianças autistas nasciam com “uma incapacidade inata para estabelecer os contactos habituais biológicos e afectivos com as outras pessoas.” Os mesmos autores sugeriram nessa altura que a causa mais provável desta problemática era o acompanhamento inadequado dos pais, apontados como “emocionalmente frios” e que rejeitavam a criança, possuindo uma inclinação mecânica e impessoal perante a vida.

Em 1954, Kanner cit. por Coelho (2003, p.18) escreveu: “não podemos esquecer que o gelo emocional que estas crianças recebem por parte dos pais pode funcionar como um elemento patológico para o desenvolvimento”. Sob o ponto de vista de Kanner, a origem das perturbações autistas estava relacionada com factores externos nos quais a criança estava envolvida, e não tinha por base uma perturbação de natureza biológica intrínseca.

Ainda segundo Coelho (2003), outros autores corroboraram esta teoria e afirmaram que esta problemática também era originada pela falta de estimulação e de

afectividade, e até mesmo pela rejeição por parte dos pais. (Boatman e Suzek, 1969; Bettelheim, 1967)

Consideramos, então, que independentemente do relacionamento entre crianças e progenitores, essa essencialmente nessa relação que se acreditava encontrar a causa inevitável da Perturbação do Espectro Autista. O facto de uma criança ser retirada de uma sociedade dita normal conduziria a uma lacuna na aquisição e consequente prática de uma linguagem, comunicação e competência intelectual normais. (Pereira, 1996, p24)

Constatamos, assim, que nos encontramos perante uma teoria relacional, ou seja, não orgânica, que projecta a “existência de uma inteligência biológica normal, mas impedida de se desenvolver dentro da criança com autismo.” (idem)

1.1.3. Teorias Biológicas

Numa tentativa de perceber a razão da presença da perturbação autista em certos indivíduos, foram surgindo teorias explicativas ao longo dos anos que se comprometeram a justificar o Autismo.

É obvio que, nos dias de hoje, apontar os pais como causadores das perturbações autistas é impensável e totalmente infundado. Aliás, são estes que, longe de serem os culpados, são parte fundamental da equipa de intervenção e/ou tratamento. “É agora perfeitamente claro que o Autismo é uma perturbação biológica e não é causado por deficiências do comportamento educativo dos pais ou por outros factores sociais.” (Ozonoff et al, 2003, p.41). O mesmo autor ainda sugere que é possível que o Autismo não seja uma perturbação unicamente genética, e que existem outros aspectos que podem influenciar o seu desenvolvimento e gravidade, uma vez que ainda não é conhecido o modo como essa perturbação afecta o desenvolvimento cognitivo.

Frith (1995), cit. por Coelho, (2003, p.20), considera que:

“Existe, não uma causa, mas uma cadeia de causas, um conjunto de factores provocam danos no sistema nervoso o que, por sua vez, pode produzir alterações no desenvolvimento de sistemas cerebrais específicos, relacionadas com os processos cerebrais superiores (linguagem, atenção, memória).”

As investigações subsequentes elegem, de facto, a componente genética como causa fundamental das perturbações do espectro autista. Outras investigações sugerem que o Autismo é um transtorno herdado por anomalias de um único gene. O gene responsável pelo Autismo pode também gerar inúmeras incapacidades associadas a outro tipo de anomalias cromossómicas, como é o caso, por exemplo, da Síndrome do X frágil e a Síndrome de Down, entre outras.

Nos dias que correm, julgamos que a teoria partilhada por vários autores e investigadores é a de que o Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma base biológica.

Segundo Ozonoff et al, (2003, p.133), “o Autismo é uma síndrome neurológica com manifestações predominantemente comportamentais.” A neuroimagem e a neonatologia, entre outras ciências, têm-se esforçado por encontrar as verdadeiras causas do autismo.

“O estudo de doentes com PEA (Perturbações do Espectro Autista) mostram desvios do normal relativamente ao volume do hipocampo e amígdala, cerebelo, tronco cerebral e neocórtex, especialmente os lobos frontal e temporal.” (ibidem, 2003, p.134)

1.2.Caracterização Clínica

Como é sobejamente sabido, a pessoa com Perturbação do Espectro Autista, vive num “mundo à parte”, isolando-se e centrando-se unicamente em si própria. Pereira (1996, p. 55), sugere que a pessoa autista dificilmente aceita viver num mundo “rejeitante e frustrante”, acontecendo, por vezes, opor-se a este mundo com ódio e alguma violência. “Vive-se escondido por detrás de uma fachada de um vazio desconcertante, não se relacionando com os outros, encontrando apenas a ira e a renúncia contra tudo e todos.

1.2.1.Características Físicas

Na verdade, à primeira vista, são raras as características físicas que possam apontar para um diagnóstico de Autismo. Porém, existem algumas anomalias que foram verificadas em crianças autistas e que podem estar associadas a esta problemática: má

formação da orelha, não definição de lateralidade (existem muitos autistas que são ambidestros), alterações dermatológicas – dermatóglifos, expressão ou olhar distante, e movimento repetitivo de alguma parte do corpo.

No entanto, não são as características físicas que permitem atribuir esta patologia ao indivíduo, mas sim o conjunto de alterações cognitivas que impulsionam o comportamento do Autista.

Guzman, H. et al (2002, vol 04 n.1, pp. 63-68) afirmam que a criança autista não possui características físicas marcantes. No entanto, devido ao comprometimento das suas habilidades motoras, pode apresentar uma expressão vazia e distante.

Assim, podemos afirmar que as características principais e mais evidentes da criança autista são maioritariamente relacionadas com problemas comportamentais e relacionais provenientes de perturbações cognitivas.

1.2.2.Características Cognitivas

Segundo Zaché (2001) cit. por Guzman et al (2002), foram recentemente realizadas pesquisas na Europa, tendo por base imagens reais de filmagens do dia a dia de bebés, que demonstraram que é possível detectar sinais que mostram o eventual desenvolvimento do Autismo a partir do terceiro mês de idade. A ausência de troca de olhares entre o bebé e a mãe, permite aos médicos identificar reacções que poderão constituir sinais de sintoma de Autismo.

Segundo Gauderer (1985) cit por ibidem, o desenvolvimento dos sintomas associados ao Autismo é gradativo, ou seja, o bebé autista quando nasce, parece não precisar ou sentir falta da sua mãe, chora muito poucas vezes, assume uma postura rígida quando o pegam ao colo, por vezes demonstra reacções significativas aos elementos que o cercam e é facilmente irritável.

Nos primeiros seis meses de idade, o bebé autista não pede nada e continua a ignorar a sua mãe, muito dificilmente sorri e não emite respostas nem resmungos. Demonstra pouco interesse por jogos e reage com ênfase a sons.

No período incidente entre os seis e os doze meses, a criança Autista demonstra pouca afectividade e desinteresse por jogos sociais ou até mesmo brincadeiras com os pais. Nesta fase também não apresenta comunicação verbal ou gestual, mostra-se hipo

ou hiper reactivo aos estímulos, rejeita a alimentação sólida e o seu desenvolvimento motor é feito em etapas irregulares ou manifestando algum atraso.

A partir do segundo e terceiro ano, apesar de se manter indiferente aos contactos sociais, a criança autista comunica mexendo com a mão de outra pessoa (geralmente do pai ou da mãe), e apresenta uma completa intolerância à mudança e à novidade. A sua procura de estimulação sensorial resume-se ao ranger dos dentes, olhar fixamente pormenores visuais, esfregar ou arranhar superfícies, centrar-se nas mãos em movimento ou em objectos com movimentos circulares. Os seus principais estímulos motores são balançar a cabeça e rodar em torno de si próprio, bater palmas e andar nas pontas dos pés.

No quarto e quinto ano, a criança Autista demonstra mais uma vez uma grande dificuldade em manter o contacto visual e a sua linguagem é limitada ou até mesmo inexistente, com um discurso disforme (anomalias ao nível do ritmo, tom e inflexões). Continua a evidenciar uma resistência às mudanças de ambiente ou alteração de rotinas do seu dia a dia, irritando-se profunda e frequentemente com qualquer alteração, por mais insignificante que seja.

Depois de todos os estudos que se realizaram nos 60 anos seguintes às primeiras pesquisas centradas nas perturbações do Autismo efectuadas por Leo Kanner, admitimos que existe um largo espectro da doença que ultrapassa em grande escala a apresentação “clássica” descrita por Kanner em 1943:

- 1) Uma profunda falha de contacto afectivo com outras pessoas, desde o início da vida;
- 2) Um desejo ansiosamente obsessivo para a preservação do mesmo estado de coisas (sameness);
- 3) Um fascínio por objectos, que são manuseados com habilidade através de movimentos de motricidade fina, delicados;
- 4) Mutismo, ou uma espécie de linguagem que não parece dirigida para servir a comunicação interpessoal;
- 5) Manutenção de uma fisionomia pensativa e inteligente, e um bom potencial cognitivo, naqueles que podem falar, manifesto por desempenhos excepcionais

de memória, e na criança muda, pelas suas competências nos testes de performance.”

Alguns anos mais tarde, Rutter (1978) cit. por Gallagher & Kirk (1998), apresentou um conjunto de quatro critérios para distinguir as crianças autistas das restantes:

- 1) Deficiência grave no relacionamento com os pais, membros da família e outras pessoas.
- 2) Desenvolvimento atrasado e deficiente da linguagem, caracterizado pelo uso inadequado da linguagem, quando existe, e inclusão de padrões peculiares de fala, como a produção de ecos de palavras ou frases.
- 3) Comportamento estereotipado, variando desde movimentos repetitivos do corpo, até comportamentos ritualísticos, como a insistência de alinhar os brinquedos ou a mobília numa determinada ordem.
- 4) Esses comportamentos aparecem cedo e apresentam-se desde o início da vida, geralmente antes dos três anos de idade.

Segundo Pereira, (1999, p.21),

“O Autismo é hoje considerado uma Perturbação Global do Desenvolvimento, ou Perturbação Geral (Pervasiva) do Desenvolvimento. Caracteriza-se de um modo sumário através das diversas expressões de três grupos de comportamentos relacionados com as seguintes áreas: disfunções sociais; perturbações na comunicação e no jogo imaginativo; interesses e actividades restritos e repetitivos.”

Conforme nos indica Hewitt (2005, p.8), actualmente, entre as características mais marcantes de uma pessoa autista, encontram-se as seguintes:

- 1) Inabilidade para desenvolver relacionamentos;
- 2) Competências de interacção limitadas – dificuldade em manter contacto visual, incapacidade de manter uma conversa, socializar ou partilhar;
- 3) Preferência por jogos repetitivos e estereotipados;

- 4) Fascínio por objectos que possam ser manipulados através de movimentos repetitivos de motricidade fina, particularmente por aqueles que possam ser postos a girar, sem qualquer ideia sobre a forma adequada de usar o objecto em questão;
- 5) Desejo obsessivo de conservação da uniformidade, incluindo as rotinas;
- 6) Perturbação extrema quando as rotinas são inesperadamente alteradas;
- 7) Hipersensibilidade aos estímulos ambientais;
- 8) Boa capacidade de memorização de rotinas, frequentemente relacionadas com objectos pouco usuais – números de calçado, matrículas, etc;
- 9) Acentuado atraso ou notório insucesso na aquisição da linguagem;
- 10) Uso pouco vulgar da linguagem, de uma forma não comunicativa.

1.3.Implicações na forma de sentir e de agir

Segundo Salim, S. (2006, vol.VIII, nº 1), a psicopatologia Autista é responsável por um modo de exclusão do homem e da mulher, ao qual o próprio autor chama “exclusão animada”, e na qual o seu portador se mantém ausente de si mesmo, num estado de suspensão animada.

Como refere Lorna Wing, cit. por Riviera (1994, p. 318), a criança Autista manifesta um profundo isolamento e indiferença perante os outros, especialmente pelas outras crianças. Revela falta de interesse por aspectos puramente sociais da interacção, mesmo que gostem do contacto físico ou de receber gratificações das outras pessoas. Para além disso, não estabelece contactos sociais espontâneos, mas aceita passivamente as tentativas de aproximação das outras pessoas. As crianças estabelecem contactos sociais de forma espontânea, mas de uma forma estranha, muito vinculada aos rituais e preocupações obsessivas, revelam falta de interesse pelas ideias e sentimentos dos outros, existindo um carácter unilateral na relação.

As formas mais leves da perturbação costumam encontrar-se em adultos que, na infância, tiveram uma deficiência social severa, mas que foram capazes de fazer bons progressos. Têm uma pobre compreensão das regras de interacção social e pouca sensibilidade em relação aos outros. Parecem ter aprendido as regras de relação e de

contacto social de uma forma intelectual e não vital. No entanto, revelam uma ausência de motivação comunicativa, expressando apenas os desejos sem outras formas de comunicação. Empregam uma linguagem elaborada, mas sem implicações numa conversação recíproca. Observa-se a presença de perguntas repetitivas e longos monólogos, sem ter em conta o interlocutor. Todavia, em pessoas mais velhas, e com mais capacidade, existe uma certa noção de que algo sucede na mente dos outros, mas sem compreender o que é.

As descrições comportamentais de dois dos maiores sistemas de classificação, o International Classification of Diseases (WHO, 1977, 1992) e Diagnostic and Statistical Manual of Diseases (APA, 1980, 1987, 1994) são idênticos. Baseiam-se aproximadamente na “tríade das deficiências” formuladas por Lorna Wing (1993).

O primeiro critério de diagnóstico é a alteração qualitativa das interacções sociais que se identifica por uma dificuldade em utilizar os comportamentos não verbais associados às alterações sociais; dificuldade a desenvolver relações de amizade apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e falta de espontaneidade e interesse pelo que o rodeia; falta de reciprocidade social e emocional.

O segundo critério implica alterações qualitativas da comunicação verbal e não verbal de actividade e imaginação. O mutismo caracteriza a maioria dos casos (Kratowich e Morris, 1991). Perante aqueles que adquiriam linguagem, observa-se que a maioria apresenta ecolália imediata ou retardada (APA, 1994); inversão dos pronomes pessoais (Rutter, 1978, 1985); dificuldades em utilizar os termos abstractos e em utilizar uma linguagem metafórica. No plano não verbal, a criança autista apresenta grandes problemas na compreensão, na mímica dos gestos e da palavra (Coleman; Gillberg, 1986). A alteração da actividade imaginativa pode ser verificada através da ausência simbólica, na invenção de histórias e sua dramatização, assim como na imitação de gestos do outro (APA, 1994).

O terceiro critério é uma restrição marcada no campo das actividades e interesses que se apresentam como preocupações anormais, por um lado, pelo interesse ou pelo rigor ou pelos vários interesses estereotipados; uma aderência inflexível às rotinas ou rituais não funcionais; comportamentos motores repetitivos e estereotipados e preocupações persistentes por parte de um objecto.

1.4.Modos de Comunicação

A comunicação com uma criança autista é um elemento fundamental da intervenção educativa e nem sempre é algo fácil de se conseguir.

Segundo Hewitt (2005, p. 45), os processos de pensamento do indivíduo autista normalmente impedem a realização de cálculos e a interpretação de grandes quantidades de dados linguísticos. Além disso, um autista tem sempre tendência para fazer interpretações literais do que lhe é dito, e é por isso necessário alterar o tipo de frases que usam quando se pretende dar instruções verbais. A mesma autora (2005, p. 45) também sugere que deve ser evitado o uso de inferências e de expressões ambíguas que possam confundir o indivíduo autista e camuflar a verdadeira intenção daquilo que é dito.

Fundamentalmente, as instruções verbais de um autista devem ser simples, específicas e o mais directas possível.

1.4.1.Comunicação Pessoal

Hewitt (2005, p. 45) esclarece que o aspecto fundamental da comunicação directa com a pessoa autista é dirigir-se à mesma pelo nome próprio, antes de dar qualquer instrução verbal. A criança pode não se aperceber de que a palavra *todos* também a inclui a ela.

Segundo Hewitt, S. (2005, p.45):

“Para encorajar uma atitude atenta, quando se dirige a toda a turma ou a grupos, é útil, por vezes, incluir uma frase - muleta: por exemplo, “Eduardo: a palavra todos também te inclui.” Esta técnica pode também ser utilizada com outros alunos do grupo, deixando de ser usada quando o estudante aprender a responder de forma adequada.”

A mesma autora (2005, p. 45) admite que é fundamental captar a atenção inicial do aluno, recorrer frequentemente ao elogio, verbal ou gestual, para que a criança

autista se sinta de alguma forma recompensada pelo esforço que aplica nas suas respostas.

1.4.2. Interpretações Literais

Hewitt (2005, p. 46) salienta a tendência natural que o indivíduo autista manifesta para interpretar literalmente todo o que lhe é dito, logo é necessário evitar questões ambíguas. Perguntas começadas por “Podes...?”, “Vamos...?” ou “Queres...?”, são um pouco perigosas, pois podem resultar em respostas de sim ou não honestas, mas frequentemente despropositadas. Hewitt sugere que a abordagem utilizada com os alunos autistas deve ser o mais directa possível, utilizando, por exemplo, questões do género: “João, por favor, senta-te agora.” Este tipo de questões permite uma melhor compreensão por parte do aluno acerca do que lhe é pedido.

1.4.3. Desordem semântico-pragmática

É importante salientar que, em alguns casos, as perturbações autistas podem surgir associadas a desordens semântico-pragmáticas. No caso de indivíduos autistas que apresentem estas desordens, deverão ser completamente eliminadas do vocabulário comunicativo expressões como “por favor”, “não te importas de”, ou “obrigada”, uma vez que se torna mais benéfico para os alunos ao nível da compreensão do sentido das frases, ainda que inicialmente possa parecer pouco correcto ou algo rude. (Hewitt, S., 2005, p. 47)

A mesma autora esclarece que pode ser necessário utilizar gestos ou orientação física com alguns alunos, principalmente quando as instruções verbais são reduzidas ao mínimo indispensável. Quando a comunicação se mostra muito limitada, os cadernos de comunicação por símbolos, apresentam-se como uma ferramenta fundamental, especialmente no caso de alunos mais novos ou com estudantes com graves problemas de comunicação oral. A comunicação por símbolos, apesar de se mostrar bastante proveitosa, deve ser substituída assim que possível pela comunicação verbal, para que, mais tarde, se possa proceder a uma integração amena na sociedade.

Ainda segundo a mesma autora, alguns indivíduos podem não perceber a importância dos gestos e não aceitar a orientação física como um estímulo da comunicação. Assim, a comunicação poderá ser feita em três passos que permitem que o aluno desfrute de três oportunidades diferentes de responder à instrução, atingindo o objectivo que se propõe:

1. "João, por favor, senta-te."
2. Repetição da instrução verbal, acompanhada de um gesto que indique onde ele deve sentar-se."
3. Repetição da instrução verbal, acompanhada de uma orientação física, para indicar ao aluno onde deve sentar-se.

Hewitt, S. (2005, p. 47), afirma que:

"É preciso lembrarmo-nos de que devem ser concedidos alguns segundos a mais de tempo de processamento a todos os alunos com desordens semântico-pragmáticas antes de lhes solicitar uma resposta. Da mesma forma, sempre que os profissionais julguem realmente necessário repetir uma instrução verbal, devem assegurar-se de que usam exactamente a mesma fraseologia. Uma alteração, mesmo que a uma única palavra, pode ser interpretada por alguns estudantes como sendo um pedido completamente diferente."

È necessário também ter algum cuidado com a entoação e o volume que é dado à voz quando se pronuncia uma instrução. Por vezes, elevar o tom de voz (no intuito de que a criança perceba o que lhe está a ser dito) não produz o efeito desejado, levando a que o autista se sinta induzido a levantar também o seu tom de voz. Com efeito, o encorajamento deve ser produzido com uma voz calma, ainda que a situação seja urgente ou exigente, de modo a que a criança entenda o que lhe é pedido e que seja transmitida uma sensação de conforto que lhe permita sentir-se confortável no processo de comunicação. (Hewitt, S., 2005, p. 48) Ainda neste sentido, é crucial que se esclareça convenientemente o sentido das palavras quando necessário e especialmente no que diz respeito a vocábulos que possam suscitar alguma ambiguidade, devido às conhecidas desordens na interpretação e até mesmo às limitações de linguagem verbal que os indivíduos autistas apresentam.

Capítulo II – A criança Autista em contexto escolar

2.1. Implicações na Aprendizagem

O acto de organizar já é relativamente difícil para cada um de nós, então imagine-se como será complicado para alunos com Autismo. A organização requer uma compreensão do que se quer fazer e um plano para a execução. Segundo Leboyer (1987), essas exigências são suficientemente complexas, inter-relacionadas e abstractas para apresentar enormes obstáculos para alunos com Autismo. Quando um autista se depara com sistemas organizacionais complexos (organizar tarefas do dia-a-dia escolar, por exemplo), pode sentir-se muitas vezes imobilizados e não é capaz de executar as tarefas pedidas.

A maioria dos alunos autistas distrai-se por razões específicas, assim, a identificação desse elemento de distração é o primeiro passo para ajudá-los no processo de aprendizagem. O que deve ser notado, no entanto, é que os estímulos visuais e auditivos são meios caracterizadores da atenção e que, se forem usados de forma direccionada, podem ajudar a construir rotinas consistentes de trabalho, destacar sequências de acontecimentos e fazer com que os alunos autistas se lembrem da ordem correcta a seguir, já que é frequente eles esquecerem a ordem precisa das tarefas.

Ao ter em consideração as limitações da criança com autismo, de como ela processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial, é possível encontrar oportunidades para a proposição de técnicas de instrução adequadas aos seus estilos de aprendizagem.

Sendo as três principais dificuldades relacionadas com a linguagem e a comunicação, a imaginação e a interacção social, é pertinente afirmar que os problemas que o autista virá a ter são associados na sua maioria à aprendizagem, quer social quer escolar.

Tal como é já sabido, o Autismo é uma patologia que não possui um tratamento com vista à cura. Está relacionado com perturbações e comportamentais que afectam o indivíduo em várias áreas cognitivas. Contudo, sabe-se já que existem métodos e

técnicas comportamentais e educacionais que, quando aplicadas precoce e correctamente, se mostram bastante benéficas na melhoria da qualidade de vida do Autista. Assim, importa dizer que, neste sentido, o papel da escola é fundamental, uma vez que é na escola que são iniciadas as primeiras relações sociais. Como é óbvio, a criança autista não vai corresponder convencionalmente ao estímulo das restantes crianças e algumas dificuldades de comunicação irão surgir. Todavia, é importante este contacto precoce no seio escolar que, quando acompanhado devidamente por técnicos especializados, irá proporcionar à criança uma progressiva adaptação e melhoria no seu próprio percurso escolar.

Inicialmente, é importante proceder-se a uma avaliação das condições físicas, históricas e cognitivas da criança, e definir-se os objectivos para a mesma, sempre tendo em conta as características individuais e especiais da criança, de modo a que a metodologia escolhida para acompanhar a criança seja o mais focado nela própria possível. (Mendes, A.)

(...) mas na grande maioria dos métodos a selecção de um sistema de comunicação que seja realmente compreensível para a criança tem tanta importância quanto às estratégias educacionais adoptadas. A educação vista desta forma, tem como meta ensinar tanto materiais académicos quanto coisas que outras crianças costumam aprender através da própria experiência, como comer e vestir-se de forma independente. (MELO, 2004, p.70).

Uma vez que manifestam graves perturbações ao nível da compreensão e da linguagem, é prudente que o professor tenha em consideração que o processo de aprendizagem do aluno autista vai ser mais lento que o esperado, e os resultados obtidos serão escassos e igualmente demorados. Importa não demonstrar cansaço e desilusão junto do aluno para que este não se sinta desmotivado e que continue a trabalhar para alcançar os seus objectivos.

Arruda (2003) cit. por Mendes, afirma que “a disciplina tomada como um fim torna-se uma prisão, tolhe a criatividade, a espontaneidade e a alegria, deixando de ser um caminho para a liberdade:” É, por isso, importante não esquecer que se está a trabalhar com seres humanos, muitas vezes mais sensíveis que os restantes, tornando-se fundamental respeitar sempre os seus tempos e ritmos de trabalho, fomentando o reforço positivo para que a tarefa de aprender não se torne uma obsessão nem sinónimo de prisão, obrigação ou frustração.

Segundo Camargo Jr et all (2002, p. 40), da educação de uma criança autista, espera-se (...)

“ No mínimo uma convivência familiar menos prejudicada; uma vida social menos turbulenta, hiperactiva, impetuosa, auto-agressiva, obsessiva, etc; ser trabalhada por outros profissionais (Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Musicoterapia, Psicologia), conseguir adquirir o conteúdo pedagógico formal e atingir a plenitude da sua potencialidade.”

De acordo com Vygotskyano (2001) cit. por Mendes, o desenvolvimento intelectual da criança surge essencialmente através da sua interacção com o meio social, e o correcto estímulo das suas potencialidades é conseguido por intervenção de um mediador ou técnico especializado. Neste sentido surgem algumas dúvidas, uma vez que não é fácil educar uma criança que não fixa o olhar, que não comunica convenientemente e que apresenta variadíssimos níveis de inteligência (que podem ir do atraso mental até níveis de inteligência acima da média). Segundo Bereohff, cit por Mendes, “educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e a questionar as suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional.” (1994, p.11)

2.1.1.A Teoria da Modificabilidade Cognitiva

Após vários estudos, Hugo Otto Beyer (2001) cit. por Mendes, sugere algumas propostas para ultrapassar as barreiras impostas pelas dificuldades dos alunos autistas. Surge neste sentido a teoria da “Modificabilidade Cognitiva” de Reuver Feuerstein, que deposita toda a confiança no potencial do ser humano para se consignar à mudança, ocorrendo esta principalmente através da chamada “Experiência da Aprendizagem Mediada”. De acordo com os pressupostos da teoria, a criança autista aprende através da percepção, assimilação e processamento directo dos estímulos, mas o seu desenvolvimento positivo evoluirá proporcionalmente com a aplicação da mediação na aprendizagem.

Feurestein (2001, p 75), cit. por Mendes, apresenta a aprendizagem mediada como:

“A forma como os estímulos emitidos pelo meio é transformada por um agente mediador, usualmente um pai, um irmão ou outra pessoa do círculo próximo da criança. Este agente mediador, motivado por suas intenções, cultura e envolvimento emocional, selecciona e organiza o mundo dos estímulos que são mais apropriados e então filtra e organiza; ele determina o surgimento ou desaparecimento de certos estímulos e ignora outros. Através desse processo de mediação, a estrutura cognitiva da criança é afectada.”

É, no entanto, fundamental que o mediador seja responsável, afectivo, conhecedor e competente, que planeie o seu modo de acção de forma organizada, obedecendo a critérios de selecção de estímulos, para que a compreensão por parte do autista seja positiva e eficiente, e para que a interpretação assuma gradualmente uma melhoria e consequente mudança no desenvolvimento cognitivo.

È pertinente alertar que o objectivo último da aprendizagem mediada não é a normalidade do indivíduo mas a “Experiência da Aprendizagem Mediada (...) é muito mais do que uma filosofia educacional, é um sistema de crença que crê na autoplaticidade humana, na necessidade que qualquer ser humano possui de atingir a competência e a mestria e de aumentar os seus níveis de auto realização. (Fonseca, 1998, p. 77, cit. por Mendes)

2.2. A relação com os pares

É certo, já, que as crianças autistas possuem dificuldades particularmente ligadas à imaginação, logo, muitas delas não se sentem capazes de antever qualquer consequência resultante de uma situação nova. Hewitt (2005, p. 21) sugere que, no que diz respeito a qualquer aspecto ligado à escola, esta incapacidade pode provocar no aluno uma dificuldade de antecipar consequências positivas do que quer que seja. Segundo a mesma autora, “apenas quando a situação já tenha sido experienciada, é possível ao estudante compreendê-la plenamente.” Há que ter em atenção que alguns alunos podem ter tido experiências passadas que limitem, de certa forma, a adaptação a situações presentes. Em casos excepcionais, as más experiências anteriores podem influenciar o estado de espírito do aluno, podendo deixá-lo oprimido ou deprimido, com tendência a isolar-se.

Segundo Hewitt (2005, p. 21), “é da maior importância, pois, que aos estudantes sejam proporcionadas tantas oportunidades quantas possíveis de passarem por

experiências positivas na escola, de modo a que possam construir um banco de memórias da vida real de experiências positivas.”

Para que a experiência escolar seja totalmente eficaz, é necessário que a relação com os companheiros ou pares seja estabelecida de uma forma natural e estimulante. Uma estratégia que poderá ser benéfica para esta relação de companheirismo entre os colegas de escola, é pedir a ajuda de alguns encarregados de educação que se mostrem dispostos a colaborar e a deixar que os seus educandos se envolvam neste processo, autorizando que estes permaneçam na escola mais algum tempo após as aulas, para interagirem com o colega autista, de modo a que a relação entre pares seja fortalecida. É importante que se assegure que o ambiente educativo seja calmo e isento de “ameaças”, e assim o aluno beneficiará com uma experiência de sucesso o que lhe transmitirá mais confiança.

Hewitt (2005, p 22) sugere algumas técnicas de familiarização para o ensino pré-escolar e básico:

1. Desde o início, os pais devem ser encorajados a deixarem que os filhos se tornem independentes deles. Uma mãe ou um pai que se “agarra” excessivamente ao seu filho, pode estar a obstruir a relação escola-aluno, o que poderá ser difícil de superar. O objectivo que se propõe é o de que a criança se sinta à vontade e confiante na escola, sem os pais por perto.
2. Dependendo da linha de conduta adoptada pela instituição de ensino, o objectivo final a atingir é o de deixar que os pais se despeçam do filho junto do portão da escola.
3. Também dependendo do regulamento escolar, alguns pais podem ser convidados a fazerem companhia aos seus filhos durante parte de uma sessão de aulas, especialmente no ensino pré-escolar.
4. Os períodos de refeição e intervalos são importantes e devem ser incluídos como parte do processo de familiarização.

5. Alguns alunos podem ter mais do que um professor de educação especial ao longo da mesma semana. Antes de começarem as aulas, deve proceder-se à apresentação dos professores, pois a apresentação repentina pode perfeitamente perturbar um aluno para o resto do dia.
6. Devem familiarizar-se os alunos com uma área segura e sossegada, dentro da sala de aula, onde eles se possam recolher, caso seja necessário.

2.3. Familiarização no seio da escola

Tal como admite Hewitt (2005, p. 20), até mesmo as escolas que adoptam mais afincadamente o processo de inclusão, reconhecem que é fundamental executar um processo de familiarização com os alunos autistas. Esta familiarização deve sempre incluir quaisquer novos caminhos de entrada e saída das instalações (sanitárias, cantinas e espaços de recreio). É fundamental não esquecer que qualquer alteração às rotinas de uma criança autista pode originar uma enorme perturbação intelectual, logo os lugares na sala e nos refeitórios não devem se alterados ao longo do ano, e caso seja necessário, pode ser colocada uma identificação (nome ou foto do aluno) no seu lugar, o que irá ajudá-lo a compreender a sua situação e o lugar que ocupa. Outra das estratégias que poderá ser adoptada é a colocação de horários visuais na sala de aula, onde seja traçado um mapa dos diferentes momentos educativos ao longo do dia que permitam ao aluno ter a percepção do que irá acontecer e preparar-se interiormente para cada uma das tarefas que irão ser desenvolvidas.

É importante que o professor esteja ciente que não deve criar muitas expectativas no que diz respeito à comunicação social que o aluno autista irá manter no início das sessões escolares, sendo necessário que se estabeleça gradualmente uma relação de auto-confiança que permitirá ao aluno “soltar-se” a pouco e pouco, até que possa manter uma comunicação relativamente normal e aceitável.

2.4. Modelos de Intervenção

Os modelos de intervenção e de terapias aplicadas às pessoas com Espectro do Autismo têm sido muito variados.

Segundo Pereira, (1996, p.53), “(...) desde os anos setenta até aos anos noventa, usam-se métodos psico-educacionais com base em variadas teorias da psicologia de aprendizagem, mas sobretudo as teorias da aprendizagem vicariante e operante.”

Nos dias que decorrem, o tratamento é orientado para a aprendizagem de novos comportamentos, seguindo-se, para tal, o modelo baseado na teoria da aprendizagem, em que o comportamento da criança é visto como uma resposta às situações de estimulação externas. (ibidem) Esta terapia está longe de ser vista como uma terapia curativa.

O período dos 3 aos 6 anos é uma etapa complicada para a criança e para os pais, pois é nesta fase que a deficiência se manifesta de uma forma mais clara.

Podem surgir comportamentos agressivos, birras sem causa aparente, medos excessivos ou irracionais de situações diárias.

É, então, importante ter a noção de que com uma intervenção e educação adequadas, os sintomas poderão não ser tão patentes e poderá haver uma melhoria da qualidade de vida. Por outro lado, se não se proceder a tal intervenção, poderá haver uma regressão e/ou perda de capacidades previamente adquiridas e ainda a deterioração de comportamentos como a auto-mutilação, gritos, entre outros.

2.4.1. Modelo Teacch

O Modelo Teacch surgiu em 1943, como forma de dar resposta aos meninos que sofriam de Perturbações do Espectro do Autismo. Foi um modelo criado na Universidade da Carolina do Norte, pelo professor Eric Schopler e a sua equipa e, é hoje um dos modelos mais importantes na educação de crianças com esta perturbação. Apela, essencialmente, a uma intervenção específica, caracterizada por uma adequação do ambiente, tendo como objectivo reduzir a ansiedade e os comportamentos disruptivos, de forma a potencializar aprendizagens.

Uma sala de Modelo Teacch está organizada de modo a aumentar o trabalho independente da criança. Este modelo atribui muita importância à participação dos pais no processo de planeamento e execução das tarefas.

A dinâmica funcional deste modelo assenta no fornecimento de padrões de referência a estas crianças. Estes padrões são garantidos por uma estruturação da sala, que, por sua vez, é garantida por estruturas visuais, pois faz-se muito recurso à imagem e ao estímulo visual.

2.4.2. Intervenção ao Nível da Linguagem

De acordo com Lotter (1974) e Rutter (1984) cit. por Ozonoff et al, (2003, p.156), “o funcionamento da linguagem é o mais forte preditor de resultados no autismo e quando a linguagem é muito limitada por volta dos 5 anos de idade, constitui um poderoso indicador de grave incapacidade na idade adulta.”

De acordo com os mesmos autores, pensava-se que as crianças com Espectro do Autismo eram não-verbais. Porém, hoje, sabe-se que 75% - 95% das crianças consegue tornar-se verbal com uma intervenção específica e intensa da linguagem. Uma das questões que mais preocupa os pais é, de facto, se os filhos virão, algum dia, a desenvolver a linguagem.

De acordo com Adams et al, (2004, p.3), 9% das crianças com Espectro do Autismo nunca desenvolverão a linguagem. Das crianças que o fizerem, 43% começarão a falar com um ano de idade, 35% começarão a falar, talvez, entre o primeiro e o segundo ano e 22% começarão a falar no seu terceiro aniversário. Haverá, então, razão para ter esperança, desde que sejam feitas as devidas intervenções.

Lorna Wing (1982), cit. por Bautista, (1997, p.252), diz-nos que existem dois tipos de crianças com Espectro Autista, “as que são extraordinariamente calmas e praticamente não solicitam atenção e as que choram incansavelmente, sem que seja possível acalmá-los.”

A criança com Espectro do Autismo necessita de muita ajuda para poder construir um sistema de comunicação e linguagem. O esforço e empenho devem ser

intensos para que as crianças em causa possam adquirir alguma linguagem verbal expressiva.

O educador e todas as pessoas que intervêm na educação da criança devem ter calma no ensino da linguagem, pois segundo o Secretariado de Educação Especial, (2004, p.21),

“Falar de mais só atrapalha, pois muitas vezes confunde. É importante introduzir a linguagem aos poucos, apoiando-se em acções e objectos concretos, conhecidos e muito claros, e avançando de acordo com as possibilidades da criança.”

As intervenções isoladas de tentativas de treino, que envolvem o uso de técnicas comportamentais descritas por Lovaas (1981, 1987), são, segundo Ozonoff et al, as mais conhecidas. Consistem em dar uma instrução e/ou um estímulo à criança e de acordo com a resposta dela iremos premiar a criança se der uma resposta correcta ou assinalaremos uma resposta incorrecta. “São então usadas técnicas como configuração, sugestão de resposta e encadeamento para desenvolver o novo comportamento.” (idem, p.161) É aconselhável que a criança compreenda e use palavras isoladas para em seguida ser capaz de as combinar.

Por outro lado, existem as intervenções comportamentais naturalistas em que se “ (...) ensinam capacidades básicas de linguagem numa troca interactiva mais natural, embora também usem técnicas comportamentais.” (idem, p.157)

Neste tipo de intervenção, utilizamos exercícios educativos de resposta com pivot ou à base de incidentes. Não é fundamental ensinar à criança respostas verbais específicas. É, sim, importante que ela consiga, por exemplo, efectuar um pedido.

O educador deve oferecer brinquedos e actividades desejáveis à criança para motivar a comunicação. Deve partir-se da comunicação iniciada pela criança. Caso ela peça algo, cabe ao educador dar-lhe o que pediu.

Por fim, existem as intervenções desenvolvimentistas-pragmáticas. Para este modelo, reconhece-se que “o desenvolvimento comunicativo e cognitivo ocorre habitualmente através das trocas afectivas e das interacções sociais.” (idem, p.159)

Os sentimentos e as emoções de uma criança com Espectro do Autismo são muito confusos, tornando também a comunicação difícil.

“O primeiro passo é ajudar essa criança a se organizar e se desenvolver, para que ela possa relacionar-se consigo mesma, perceber que existe alguma consistência em seus gostos e que há coisas que a agradam e coisas que a desagradam.” (Secretariado de Educação Especial, 2004, p.21)

É fundamental dar-se importância aos jogos e à partilha de emoções com os outros, tentando entrar no mundo da criança. Segundo Ozonoff et al, (2003, p.159), temos como objectivo, neste modelo, “alimentar o entusiasmo e o prazer nos relacionamentos, motivando a criança para comunicar e ensinando que a comunicação com os outros é gratificante e divertida.”

Deve ter-se em conta que haverá crianças que nunca irão desenvolver a sua capacidade de discurso. Logo, é importante ensinar, desde cedo, a essas crianças outras espécies de sistemas de comunicação para as ajudar a adquirir comportamentos mais adequados de forma a evitar a agressão e a raiva como formas de comunicação.

A utilização de sistemas visuais é imprescindível para as crianças que não falam, sendo os mais usados os símbolos pictóricos tal como o Picture Exchange Communication System (PECS). A linguagem pictórica ajuda a criança, até mesmo, a ultrapassar as dificuldades no uso da imaginação. (Secretariado de Educação Especial, 2004, p.21) Através destes símbolos, a criança conseguirá efectuar um pedido, por exemplo, exibindo uma figura.

Existem também outras formas de comunicação visual, tal como a linguagem representativa. O programa TEACCH utiliza desenhos, fotografias, objectos e cartões com palavras impressas.

De acordo com mesmo Secretariado, “A linguagem verbal é muito importante, e deve ser desenvolvida, mas, em paralelo deve introduzir-se um sistema de comunicação não baseado na linguagem verbal, mas sim em objectos concretos ou figuras.”

Para Ozonoff et al, (2003, p.161), é fundamental que as crianças sejam capazes de comunicar os seus desejos e as suas experiências, para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Com a devida intervenção, compreendendo e usando a linguagem, as crianças deverão tornar-se mais sociáveis.

2.4.3. Intervenção ao Nível do Comportamento Social

Tal como a linguagem, também é importante o comportamento social da criança. É fundamental para uma criança com Espectro do Autismo, que o seu comportamento social seja ensinado em ambientes sociais. É normal que a criança com esta perturbação se isole ou mostre indiferença perante os outros, não tentando interagir com eles.

É necessário que aprenda os comportamentos básicos importantes para as interações, isto é, “apresentar-se a si mesmo, juntar-se a um grupo, cumprimentar, negociar, partilhar e esperar pela sua vez (...).” (Ozonoff et al., 2003, p.163)

Uma intervenção potencialmente promissora é a intervenção centrada nas histórias sociais de Gray. “As histórias sociais são histórias escritas (por vezes também ilustradas) que ensinam regras sociais e o comportamento social apropriado.” (Gray e Garand, 1993, cit. por idem, p.164). Estas histórias podem fazer com que a criança aprenda a partilhar e, até mesmo, a jogar.

O uso de jogos permite uma maior interação e motiva a comunicação. A educadora, ou outro adulto, pode juntar duas crianças ditas normais e uma com Espectro do Autismo, aproveitando o interesse especial da criança para que o jogo seja trabalhado.

Uma outra forma de promover a competência social é através da modelização por vídeo. “Um adulto assiste com a criança ao vídeo e convida-a imediatamente à imitação do comportamento (“vamos fazer aquilo!”).” (idem, p.166)

Ainda segundo os mesmos autores,

“A modelização por vídeo tem sido usada com êxito para ensinar a crianças com PEA várias capacidades sociais e de comunicação, incluindo a conversação (Charlop e Milstein, 1989), declarações de afecto (Charlop e Walsh, 1986), jogos com brinquedos, linguagem receptiva e expressiva e reconhecimento e expressão de emoções.”

Para além destas formas, uma outra é a técnica mediada pelos companheiros. A educadora poderá ensinar as outras crianças a adquirir estratégias para “iniciar comportamentos de organização de jogos tais como partilhar, ajudar, demonstrar afecto e apreço para com as crianças com autismo.” (idem, p.167)

A motivação das outras crianças poderá aumentar a participação social, a capacidade de resposta social e o jogo construtivo.

2.5. Deslocações nos ambientes pré-escolar e básico

Todo e qualquer aluno poderá necessitar de apoio e orientação em qualquer deslocação no espaço escolar, e este apoio pode ser obtido junto de colegas, professores ou funcionários da escola que transmitirão ao aluno a melhor forma de se deslocar em cada um dos espaços de acordo com as regras sociais.

Segundo Hewitt:

“O ensino de quaisquer técnicas novas (de deslocação ou outras) exige que o professor detenha a atenção total do estudante. Especialmente no caso das crianças pequenas, isto pode não acontecer exactamente quando o professor deseja. Os professores devem estar sempre preparados para aproveitarem todas as oportunidades em que o aluno esteja a prestar atenção total para dar resposta às suas mais urgentes necessidades comportamentais ou de aprendizagem.” (2005, p. 28)

Segundo a mesma autora, existem algumas técnicas que favorecem a adequada exploração e orientação das deslocações nos diferentes ambientes educativos.

As crianças mais novas podem necessitar de aprender uma técnica de marcha correcta. Se elas estiverem receptivas a aceitar um contacto físico com outra pessoa, o melhor a fazer é pegar na mão da criança e guiá-la nas suas caminhadas a um ritmo adequado. A próxima etapa é o educador largar a mão da criança e colocá-la no seu ombro, orientando assim a sua marcha. No caso das crianças que não toleram o contacto físico, pode ser adequado recorrer a um dos seus brinquedos favoritos como “dispositivo de ligação” que permita ao educador conduzir adequadamente a deslocação.

Desde logo, os educadores devem mostrar uma atitude firme e muito clara acerca das suas expectativas quanto à natureza de uma marcha correcta.

Pode ser mais adequado ensinar a algumas crianças técnicas de marcha correcta através da visualização de vídeos de outros alunos a executarem o mesmo movimento, para que elas possam ter um exemplo concreto a seguir.

Deve elogiar-se verbalmente a criança quando esta caminha de forma correcta, com o objectivo de incentivá-la a progredir ainda mais. É fundamental que os

educadores se mantenham atentos e que elogiem de imediato qualquer bom desempenho, de forma a encorajarem a sua repetição no futuro.

Pode ser necessário ensinar às crianças boas técnicas de caminhada em diferentes locais da escola (refeitório, corredores, sala, casa de banho e recreio), se estas revelarem dificuldades na transferência de competências adquiridas.

Pode também ser necessário ensinar às crianças como devem movimentar-se quando todo o grupo está reunido no tapete. Desde o início, deve atribuir-se a cada aluno um lugar bem determinado no tapete para que ele o possa facilmente alcançar, percorrendo um caminho aceitável para todos.

Capítulo III – A criança Autista em contexto familiar

3.1. O impacto da presença de uma criança Autista no seio familiar

A primeira referência que qualquer criança tem é a família, mesmo tratando-se de uma criança com Espectro do Autismo. Desde logo, então, o envolvimento da família torna-se muito importante para o desenvolvimento e educação da mesma.

É natural que o bebé com esta perturbação não responda à voz dos familiares, não peça colo por sua livre iniciativa, nem solicite a atenção dos pais quando necessite de consolo ou afecto. (Bautista, 1997, p.252) Os sentimentos de solidão, exaustão e, até mesmo, de culpa irão apoderar-se da família, em conjunto com o facto de não saber como actuar face à deficiência.

É um facto que “as primeiras relações que a criança estabelece na família, serão determinantes na atitude que ela assumirá perante outros “mundos”- pessoas, lugares, acontecimentos.” (Moreno e Rau, 1987, p.77) É imprescindível que a família tenha ajuda para aprender a enfrentar o problema.

Conseguimos facilmente perceber os sentimentos de alguns irmãos para com o(a) irmão (ã) com Espectro do Autismo, que ora são positivas, ora negativas, não conseguindo compreender, por vezes, a atitude dos pais. É imprescindível que a informação adquirida pelos pais seja posteriormente transmitida aos filhos.

É necessária a colaboração entre todos os membros da família, para que o bem-estar reine e para que o bom desenvolvimento da criança seja possível. Os pais podem,

por exemplo, incentivar os outros filhos a brincar com a criança, a participar nos jogos, para que a convivência entre todos seja prazerosa.

A família é aquela na qual acontecem as primeiras interações e é a primeira a permitir a realização de experiências de socialização. A família deve saber também o momento exacto em que é necessário colocar a criança no infantário, para alargar as interações da mesma, nunca esquecendo que “ (...) a criança cresce, e com ela o tamanho do seu mundo. A casa não a satisfaz totalmente. Existem outros mundos, outras crianças, outras lições...” (idem, p.78) Apesar de todas as suas características, a criança com Espectro do Autismo também cresce e é necessário que ela sinta a influência de vários ambientes e possa influenciá-los, da mesma forma. O desenvolvimento depende essencialmente das diversas interações que a criança possa ter.

3.2.Relação educativa

Tendo em conta que os sintomas da Perturbação do Espectro do Autismo se manifestam de forma constante e de uma forma bastante específica, independentemente dos contextos e situações em que os indivíduos portadores desta problemática se inserem, a família acaba por se ver envolvida profundamente no seu desenvolvimento emocional, social e comportamental.

Gonçalves, A. et al (2008, p.13), sugerem que, a forma quase invisível como sintomas e características do Autismo se manifestam, “faz com que, frequentemente, as competências e emoções das famílias sejam sub-avaliadas ou mal interpretadas por aqueles que não conhecem esta problemática.”

Assim, é fundamental que os profissionais, quer da educação, quer da saúde que trabalhem directa ou indirectamente com as crianças autistas e suas famílias, tenham a verdadeira noção dos problemas, dificuldades e emoções que estas famílias enfrentam diariamente.

Ainda segundo Gonçalves, A. et al (2008, p. 13), “muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspectos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas em outros contextos da sua vida.” Assim, considerar e inserir a família em

todo o processo é de extrema importância para que possa participar e colaborar na avaliação, uma vez que é conhecedora de aspectos comportamentais e emocionais do seu filho, bem como de interesses, rituais e rotinas. Deve também dar-se a devida atenção às preocupações da família em relação ao futuro do seu filho, e atender da melhor forma possível às suas necessidades e prioridades aquando da elaboração do programa educativo da criança.

“Criar espaços de comunicação para a família pode expressar preocupações, desejos, percepções, necessidades, e para informar a família sobre os progressos, dificuldades e alterações do PEI decorrentes de avaliações e reavaliações.” (ibidem, 2008, p.13)

3.3. Apoio à família – PIAF (Plano Individualizado de Apoio à Família)

O PIAF constitui, de acordo com a PL 99-457 “...a interação e parceria entre pais e profissionais tendo como referência sempre a família. Resulta num documento que descreve serviços a prestar bem como a sua coordenação.” (Correia e Serrano, 1998, p. 25).

Este documento deverá ser elaborado conjuntamente com a família da criança, sendo responsável pela sua implementação o responsável de caso. A sua implementação deve resultar da interação, colaboração e parceria entre pais e profissionais. O responsável de caso em estreita colaboração com a família deverá definir, prioridades de actuação de acordo com as necessidades da criança e as expectativas da família.

O PIAF deve ser conduzido pelos valores e decisões da família e não pelos valores e decisões dos técnicos. Afinal, é a família que será afectada pelo objectivo da intervenção, é a família que será deixada a viver com os resultados.

Abrangendo, deste modo, a IP, um campo de análise e intervenção mais alargado em face das problemáticas encontradas pelas crianças e suas famílias, o PIAF deve ser a “...tradução prática dessa preocupação...” (Correia e Serrano, 1998, p. 26).

Assim, o PIAF resulta num plano escrito onde são registados os objectivos para a família e criança; são descritos recursos/serviços e a sua articulação que irão apoiar esses objectivos; são registadas as estratégias de acção/ actividades; são registadas as forças e recursos da família e da comunidade

Quando devidamente elaborado este documento pode representar o “motor” da IP que desejamos para as nossas crianças/famílias.

Segundo a PL 99-457 (Gonçalves e Correia, 1993), citado por Correia e Serrano (1999) o PAFI, ou PIAF em português, deve conter os seguintes elementos: o nível de desenvolvimento da criança; áreas fortes e fracas da família; objetivos globais e específicos para a família e para a criança; serviços de intervenção requeridos; datas de início e finalização do programa; intervenientes no processo de intervenção.

3.4.Evolução das práticas centradas na criança para práticas centradas na família

“A evolução do conceito de intervenção precoce deixou de incluir apenas, a perspectiva educacional dirigida exclusivamente à criança e aos seus défices, para integrar um conjunto de serviços interligados de apoio à criança e à família, passando por definição a ser centrada na família e de base comunitária.” (Pereiro, 2000, p.179).

A família como foco de atenção constitui o elemento fundamental das práticas actuais da intervenção precoce centrada na família.

A evolução dos programas de intervenção foi progressivamente deixando de se centrar exclusivamente na criança, para incluírem também a família e a comunidade. Os programas devem abranger a criança no seu contexto e procurando na interacção entre eles a explicação e justificação para o êxito ou insucesso do programa (Almeida, 2004).

Estes programas reflectem a preocupação de envolver os pais no processo educativo dos seus filhos.

Os serviços de atendimento a crianças com NEE começaram por se concentrarem exclusivamente na criança visando remediar os problemas que esta apresentava entre diversas especialidades, esquecendo a visão global da criança e, mais esquecendo que esta faz parte de um contexto familiar ao qual está estritamente ligada, sem a qual não será possível uma intervenção adequada aos problemas da criança e da família (Correia e Serrano, 1998).

As práticas centradas na criança tinham por base o modelo médico, que não consagrava o envolvimento parental, sendo os profissionais considerados os únicos capazes de intervir e cuidar dos problemas que a criança apresentava.

Como refere Pereiro (2000), de acordo com novas concepções e no seguimento de princípios orientadores da legislação que regulamenta a educação e jovens com NEE e na importância consignada do papel dos pais/família na educação dos seus filhos, vimos assistindo a uma mudança lenta mas gradual subjacente à intervenção precoce, descentrando-se da prática educativa centrada na criança para uma abordagem direccionada para a família e suas necessidades.

Correia e Serrano (1999) consideram que a família constitui o alicerce da sociedade, sendo um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, e apesar da existência de debate à volta do papel actual da família e da sua composição, ela permanece como o elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança. Neste sentido todos os programas de intervenção precoce devem considerar a família nas decisões relativas à criança.

Bairrão e Tiezte (1994, p.77) salientam a necessidade de valorizar o envolvimento familiar:

“as famílias diferem em muitos aspectos mas, em qualquer dos casos, os pais devem ser os elementos mais consistentes e estáveis na vida da criança... os pais têm um interesse na criança e uma responsabilidade que não pode, de modo algum, ser substituída por qualquer outra pessoa. Um pré-requisito dos programas pré-escolares eficazes é o encontrar formas apropriadas de envolver os pais, reconhecendo que tal envolvimento terá de ser adaptado às necessidades, interesses e capacidades.” (Pereiro, 2000, p.180)

3.5. Influência das teorias na evolução do envolvimento parental

As fases de envolvimento parental e da importância dada à família reflectem a mudança que progressivamente a Intervenção Precoce veio fazendo do seu alvo de intervenção, começando inicialmente por ser a criança, depois os pais, a família e a comunidade (Correia e Serrano, 1998).

Referiremos alguns modelos teóricos do campo da psicologia do desenvolvimento que contribuíram para que tais mudanças se verificassem.

3.5.1. Teoria ecológica de Bronfenbrenner

Numa perspectiva ecológica e sistémica todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se insere (Correia e Serrano, 1998). Deste contexto faz parte o indivíduo e os sistemas contextuais que estão em constante desenvolvimento. Esses contextos podem ser mais ou menos vastos, designados de: microssistemas, mesossistemas, exossistema e macrossistemas.

O microssistema é a unidade base onde se insere a criança nas suas interações com a família e outros agentes educativos, ou seja, são os contextos imediatos (ex. casa, creche); o mesossistema refere-se às relações entre os microssistemas de que a criança faz parte num determinado momento da sua vida (ex: relação pais-médico, pais terapeutas); o exossistema inclui os contextos nos quais a criança não se encontra directamente envolvida, mas que influenciam e pode ser influenciado pelos outros sistemas (ex: vizinhança, igrejas, transportes); e o macrossistema inclui o sistema de valores e crenças culturais de uma sociedade, constitui um conjunto de factores sociais mais abrangentes mas que influenciam os outros sistemas (ex: legislação, princípios éticos e morais) (Bairrão, 2003).

A eficácia de uma intervenção no âmbito da IP está dependente desta perspectiva, pois é necessário que os técnicos conheçam e compreendam as características de cada um destes sistemas da criança/família na qual vai ser realizada a intervenção.

3.5.2. Teoria do modelo transaccional

Este modelo (modelo de Sameroff) constituiu um marco importante de referência na IP. Para este modelo a família é a componente essencial do ambiente em que a criança se desenvolve, a qual influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico, ou seja a criança altera o seu ambiente e por sua vez também sofre as alterações que provocou (Bairrão e Almeida, 2003).

No âmbito da IP, este modelo tem em conta as trocas dinâmicas da criança com o seu meio. Sendo que as crianças se desenvolvem dentro da família, da qual recebe os cuidados, o relacionamento precoce dos e com os pais acaba por ser essencial no desenvolvimento da criança.

Como refere Bairrão “O modelo de Sameroff foca-se preferencialmente nos factores ambientais e no modo como esses factores afectam as transacções mãe-filho, e por sua vez o desenvolvimento da criança.” (2003, p.10)

3.5.3. Teoria de suporte social

É um modelo teórico que se baseia na teoria geral dos sistemas, referindo que todos os sistemas são compostos por um conjunto de elementos interdependentes, ou seja, alterações que ocorrem num elemento, pode afectar os restantes (Correia, 1999). A família é vista como uma unidade social inserida noutros sistemas e redes de apoio, vistas como interdependentes. Assim, a família (e a criança) como elemento dessa unidade é influenciada por sistemas mais amplos.

Transpondo esta perspectiva para a IP, considera-se que as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento devem ocorrer no contexto familiar ou na comunidade, em ambientes naturais. Sendo que as práticas centradas na família reflectam as preocupações e desejos familiares e que sejam capazes de fortalecer as capacidades de cada família (Bairrão, 2003).

Bairrão e Almeida (2003) falam-nos de uma perspectiva ecológico-transaccional do desenvolvimento que acarreta implicações conceptuais e organizacionais sobre como fazer IP, tendo em conta a complexidade do processo de desenvolvimento e simultaneamente, sobre, como organizar serviços e recursos de modo que possam responder adequadamente às necessidades das crianças e das famílias.

Pois, “tanto o modelo de Bronfenbrenner como o de Sameroff vão ligar-se de perto com os aspectos de fundo da prática da Intervenção Precoce, desde a compreensão da ecologia da família, à elaboração de planos de intervenção ou à inclusão das intervenções educativas ou terapias em contextos naturais.” (Bairrão e Almeida, 2003, p.16).

Como refere Pereiro (2000), Bronfenbrenner na sua abordagem sobre o desenvolvimento humano, encara a criança como parte integrante de um conjunto de níveis ancorados no ecossistema, em que cada um está relacionado com os outros; Sameroff argumenta numa perspectiva mais abrangente, que estas influências são bidireccionais e transaccionais, em que cada nível influencia necessariamente o outro, mudando e sendo mudado pelo outro numa série contínua de interacções.

3.6.Considerações e princípios subjacentes às práticas centradas na família

Dunst e Bruder (2002) definem a IP como uma prática que diz essencialmente respeito, aos serviços, apoios e recursos necessários para responder às necessidades das crianças, e aos serviços, apoios e recursos necessários para que as famílias possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, criando oportunidades para que elas tenham um papel activo neste processo (Almeida, 2004). Encarada nesta perspectiva a intervenção tem que ser consistente com os objectivos e prioridades da família, sendo o apoio a ela prestado a peça fundamental nos programas de IP.

Os técnicos devem saber que a família é uma constante na vida da criança, como tal devem ser um parceiro em todas as decisões que afectem a educação dos seus filhos, nomeadamente no estabelecimento de objectivos e na definição de soluções; que a diversidade e as diferenças entre as pessoas devem ser valorizadas e respeitadas; que todas as famílias têm forças e competências, para lidar com os problemas podendo e devendo ser identificadas e valorizadas, sendo elementos com iniciativa, forças e importantes conhecimentos; as famílias são a melhor fonte de informação sobre os seus filhos, a sua família e a sua cultura.

Deste modo, é da responsabilidade dos profissionais de IP encontrar formas que facilitem o envolvimento parental, devendo saber respeitar os direitos das famílias relativamente ao tempo e níveis de envolvimento desejados pela família.

Há a necessidade dos técnicos reconhecerem que os serviços de IP devem ser acessíveis, flexíveis e dar resposta às necessidades identificadas pela e com a família: não são as famílias que se adaptam aos programas mas, os programas que se adaptam às famílias; proporcionar uma activa cooperação da família em todas as fases do processo

de intervenção (planificação, avaliação...), uma vez que os programas de IP terão resultados tanto mais positivos quanto maior for o envolvimento da família; de ajudar a família no reconhecimento e resolução das suas próprias necessidades e na utilização eficaz dos recursos de que dispõe; respeitar as características étnicas, culturais, e outras que constituem a individualidade de cada família; valorizar as competências da família, o seu poder de decisão, as suas forças em vez de corrigir e criticar os seus pontos fracos; respeitar a decisão da família quanto ao nível e natureza do envolvimento da IP na sua vida; reconhecer que todas as famílias possuem competências ou têm capacidade de se tornarem competentes.

Como sabemos, todas as famílias são diferentes, como tal a resposta às prioridades da família de ter em conta determinadas premissas, como: as prioridades consistem em tudo aquilo que a família considera importante para o seu filho e família; a identificação das prioridades da família permite assegurar a individualização da intervenção; a intervenção é baseada nas prioridades da família e não nas dos técnicos.

A individualização da intervenção consiste em a IP se adaptar a cada família e não a família ao serviço de IP, será sempre a família que determina a especificidade da intervenção. A intervenção deve sempre que possível basear-se nas rotinas diárias e dia-a-dia da família e a avaliação das necessidades da criança deve ser em contexto familiar.

De acordo com Almeida (2004) quando se desloca a unidade de intervenção da criança para a família, é a família como um todo que deve ser considerada simultaneamente como receptora e agente activo do programa, porque desejamos que a família participe em verdadeira parceria com os profissionais no desenrolar do programa e que lhe seja atribuída a tomada de decisão em tudo aquilo que diz respeito à criança e à família no seu todo.

Como técnicos que somos de IP devemos preocupar-nos em estabelecer com as famílias que apoiamos relações de confiança, respeito e valorização de tudo o que cada uma possa oferecer para o desenvolvimento de acções que contribuam para o alcance de objectivos definidos em conjunto.

Capítulo IV – A interacção Escola – Família

4.1.Princípios orientadores

Muitos estudos têm sido feitos ao longo dos anos acerca da importância da interacção escola – família e sobre os seus benefícios para o progresso escolar dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Segundo Maimoni & Bortone (2001), o envolvimento parental pode ser observado a vários níveis, entre eles o acompanhamento das tarefas e dos trabalhos escolares, o estabelecimento de horários de estudos, o acompanhamento dos progressos do aluno na escola, o encorajamento ao desenvolvimento por meio do reforço aos esforços da própria criança e a participação na programação da escola.

A união entre a instituição de ensino e o seio familiar onde a criança se refugia é uma relação de extrema importância, pois se esta for firme e cooperativa, todos os intervenientes beneficiarão dos progressos que posteriormente se farão sentir. Ambas as instituições (escola e família) são responsáveis pela socialização da criança que, embora seja conduzida de forma diferente por cada uma delas, visa atingir o mesmo fim: o bem-estar da criança. Assim, esta união de esforços torna-se fulcral para o bom desempenho da criança na escola e na vida social.

É importante ressaltar que a comunicação escola – família não se limite apenas à transmissão de resultados, notas, assiduidade e comportamento do aluno. Esta união deverá resultar numa associação de esforços, de troca de ideias e de formas de se levar a criança a atingir os resultados positivos que tanto se esperam.

4.2.Estratégias de interacção

Não é novidade que uma informação adequada entre escola e família é um aspecto fundamental para a organização do processo educativo. É de imperativa importância que os pais tenham conhecimento de tudo o que se passa na escola, do estado de desenvolvimento dos seus filhos e dos resultados (progressos ou retrocessos) que se estejam a verificar. E os professores também sentem necessidade de obterem um

feedback acerca do comportamento dos alunos em casa, de que modo é que os pais estarão ou não a acompanhar as aprendizagens dos filhos. Se este é um processo importante no caso de qualquer aluno, obviamente que assumirá um papel de importância acrescida no caso da educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

4.2.1. Comunicação casa-escola

Sally Hewitt (2005, p. 101) esclarece-nos acerca da importância que assume uma boa relação casa – escola. Como foi referido anteriormente, esta relação é fundamental para todo e qualquer aluno, mas assume uma importância acrescida nos casos de crianças que apresentem algum tipo de perturbação.

Professores e instituições reconhecem que é fundamental dar o devido valor a essa relação, não só no facto de lhe dar início, como também em assegurar a sua continuidade ao longo de todo o percurso escolar do aluno.

Segundo Hewitt:

“A comunicação casa – escola é essencial para os pais e para os seus filhos com Perturbações do Espectro do Autismo, mas pode igualmente ser benéfica para pais de outras crianças com Necessidades Educativas Especiais, especialmente aquelas que apresentam dificuldades (...) tal como a dispraxia, independentemente de ter sido efectuado um diagnóstico oficial.” (2005, p. 101)

4.2.2. Reuniões pais/professores

Hewitt (2005, p. 101) afirma que, para que a relação casa – escola seja bem realizada, é fundamental proceder-se à devida apresentação entre os pais, professores e directores da escola. Pode tirar-se partido também, no caso de esta apresentação ser efectuada durante o processo de familiarização.

As escolas que trabalham com crianças autistas devem reservar um ou dois dias no final ou início de cada período lectivo para agendarem as reuniões de pais. Destas deverão fazer parte o coordenador da equipa de Educação Especial, o professor titular

da turma a que a criança pertence, e o professor de Educação Especial que trabalha directamente com o aluno.

Hewitt afirma:

“Certamente que todas as escolas estarão consciencializadas para a importância de estabelecerem contacto entre os profissionais relevantes e os pais, e de fornecerem a estes últimos as identidades dos profissionais (...) para permitirem que se estabeleça uma mais fácil comunicação.”
(2005, p. 102)

É óbvio que todos os pais gostam de se manter informados acerca dos progressos escolares dos seus filhos, os pais de crianças autistas ainda mais; estes pais sentem necessidade de, não só serem informados, mas também serem incluídos na educação dos seus filhos.

4.2.3.Livros de ligação diários

A comunicação diária pode ser feita através de livros ou cadernos de ligação que possibilitarão uma forma fácil e prática de assegurar a circulação da informação casa – escola. Hewitt (2005, p. 102) sugere que a melhor opção será “a da escola registar, primeiro, um sucesso diário (haverá inevitavelmente, pelo menos um mesmo naquele que parece ser o pior dia possível), seguido da descrição de uma dificuldade.”

Há que ter em conta que, quando avançam no nível de escolaridade, os alunos poderão ser capazes de ler o que os professores escrevem nos cadernos de ligação, e poderão sentir-se afectados ao lerem a parte das dificuldades. Nestes casos, há que desenvolver uma espécie de código de comunicação entre professores e pais: “isto pode significar que poderão ser utilizadas canetas com cores diferentes para assinalar as questões mais urgentes, em vez de se escrever de forma desenvolvida sobre elas.”
(Hewitt, 2005, p. 102)

“Dependendo da sua idade e da aptidão para entender a situação em que se encontram, os alunos podem ser encorajados a escreverem os seus próprios comentários acerca do seu dia, por exemplo, uma coisa boa e uma coisa má que

tenham vivido. Em alternativa, eles podem ditar esses comentários aos pais ou aos profissionais, para que os escrevam por eles.” (2005, p. 102)

À medida que as dificuldades vão sendo ultrapassadas a pouco e pouco, os livros de comunicação passam a ser usados semanalmente, sendo o objectivo último deixar de os usar. Outra das vantagens da utilização destes livros de ligação é a de que todas as questões (mais ou menos importantes) podem ser respondidas de imediato, sem existir a necessidade de se esperar pelas reuniões periódicas. No entanto, todas as questões abordadas nos cadernos deverão também ser expostas nas reuniões e formalizadas nos devidos processos individuais.

4.2.4.Reuniões de revisão periódica de relatórios

Ainda de acordo com Hewitt (2005, p. 103), as reuniões de revisão dos cadernos de ligação são de extrema importância e proporcionam óptimas oportunidades para estabelecer a relação casa – escola de uma forma mais directa. Nestas reuniões deverão ser envolvidos todos os profissionais que estejam relacionados com o processo educativo do aluno, e este pode também participar nas reuniões, conforme a sua idade e aptidão o permitam.

Hewitt recorda que:

“Os profissionais podem ter de usar uma combinação de intervenções especializadas a que anteriormente se fez referência; entre estas, poderão incluir-se: avisar o aluno atempadamente; marcar no horário, de forma bem visível, uma oportunidade que ele pode aproveitar para escrever no relatório; pôr à disposição do estudante uma área de trabalho sossegada; usar uma técnica de questionários “em andaime”; e oferecer ao estudante incentivos e recompensas por uma participação apropriada.”
(2005, p. 103)

É fundamental que os pais e a escola unam os seus esforços e se foquem nos pontos fortes do aluno, e que considerem as suas formas de pensar únicas, para que consigam conduzi-los no melhor caminho possível, quer pessoal, quer profissionalmente.

Capítulo V – As actividades lúdicas e a criança Autista

5.1.O papel do brinquedo e do jogo na educação

Devemos ter plena consciência de que sempre que falamos de crianças, quer estas sejam deficientes ou não, a dimensão lúdica tem que ocupar o seu lugar de destaque, pois esta actividade é tão importante e indispensável quanto o comer ou o dormir. Através do brincar, a criança alimenta o seu sistema emocional, psíquico e cognitivo.

“A criança é um ser que cresce e se desenvolve a brincar. Começa por brincar com o seu corpo, para passar a brincar com o corpo do outro e depois com os objectos. Os objectos, a que chamamos brinquedos, são o reflexo das vivências sociais dos adultos no mundo infantil. Cada brinquedo é uma sugestão de aprendizagens. As actividades relacionais entre a criança e o brinquedo, isto é, o brincar e o jogar, vão provocar alterações sócio-afectiva, psicomotora e cognitivas da criança.” (Direito et al., 1997, p.8)

A actividade lúdica exerce um papel de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem da criança. Segundo (Moreno e Rau, 1987, p.293), “As possibilidades de adaptação à realidade dependerão assim do ambiente e do número e qualidade de experiências significativas que a criança ou jovem tiverem feito.”

Brincar é a maneira mais agradável de aprender e é através da aprendizagem que a criança com Espectro do Autismo tem a possibilidade de adquirir consciência de si própria e do mundo em que se insere. Através da brincadeira, é desenvolvida a imaginação, é estimulada a actividade motora e é criada uma cumplicidade entre aqueles que jogam.

Segundo Dohme, (2003, p.85),

“Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a acção motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções.”

Para além de tudo, “As vivências lúdicas trabalham ao mesmo tempo a motricidade, a atenção, a memória, o raciocínio, a criatividade, a aprendizagem, a

ansiedade, a organização espacial, a coordenação motora, o esquema corporal, etc.” (Secretariado de Educação Especial, 2004, p.27) O brinquedo é, então, algo possuidor de uma riqueza em todo o seu significado.

É necessário motivar a criança e saber como lhe captar a atenção. O brinquedo deve ser um elemento essencial e indispensável. Todavia, cabe ao educador saber como utilizá-lo no momento exacto, não esquecendo que, muitas vezes, ele não passa de um acessório supérfluo para a criança.

Não podemos esquecer que é através do brinquedo que “cada sociedade impõe à infância modelos em miniatura do complexo instrumental de que dispõe, e é aprendendo a manipulá-los e a utilizá-los que a criança se vai descobrindo a si própria, e se vai adaptando à realidade circundante.” (Direito et al, 1997, p.47) O brinquedo não deve ser visto como tendo um aspecto distractivo e fútil, mas deve-lhe ser reconhecido o seu aspecto sério.

Segundo Bandet e Sarazanas, (1973, p.126), há brinquedos que estão mais aptos que outros para fazer passar as crianças da sua microesfera, isto é, do seu pequeno mundo dos brinquedos, para o mundo compartilhado com os outros, isto é, a macroesfera.

O brinquedo vai também provocar um impulso de actividade que se vai converter no jogo. Podemos, desta forma, dizer que o brinquedo suporta o jogo, encontrando-se associado com ele. (idem, p.31).

Conforme nos é dito por Dohme, (2003, p.80), “O jogo organizado constitui o melhor método para inculcar princípios, normas e estabelecer padrões normais. A formação do carácter não decorre do jogo “em si”, mas resulta, surge “por meio” ou “através” do jogo.”

“O jogo é também uma forma de sociabilização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta. O conhecimento das modalidades lúdicas garante a aquisição de valores para a compreensão do contexto.” (idem, 2003, p.89)

5.2. Intervenção centrada nas actividades lúdicas

Ao utilizar o brinquedo, o educador e os próprios pais, estarão a proporcionar à criança momentos de preparação para a vida adulta. Para Direito et al, (1997, p.50),

“Brincar é uma actividade essencial à vida infantil, saber brincar é, para a criança, saber viver e o acesso ao brinquedo, é, pois um direito inalienável.”

Muitas pessoas poderão achar inútil uma intervenção centrada em actividades lúdicas, no sentido em que ao falarmos de brinquedos, sublinha-se, geralmente, o seu aspecto distractivo e fútil. Contudo, os educadores estão de acordo em reconhecer ao brinquedo um aspecto sério. (Moreno e Rau, 1987, p.39)

A brincadeira é um meio de expressão, isto é, de linguagem, podendo tornar-se num meio de comunicação muito importante entre a criança e o adulto.

Segundo os mesmos autores, (p.126), “Brinquedo polivalente, servindo o desenvolvimento e o interesse da criança enquanto esta o vai descobrindo, o brinquedo educativo é o instrumento privilegiado para a conquista de conhecimentos.”

Como aponta Jean Chateau, cit. por Bandet e Sarazanas (1973, p.19), “o que caracteriza a actividade lúdica não é a energia utilizada, mas sim o sentido em que essa energia é orientada.” Cada educador deve orientar as energias da criança para o seu progresso.

Através das actividades lúdicas, estamos a dar a possibilidade à criança de abrir os olhos para o mundo, a prepará-la para intervir e transformar.

Cada brinquedo tem uma utilidade e propriedade específicas, que cada pessoa adulta deve descobrir, para as utilizar de modo apropriado, para o desenvolvimento e progresso da criança.

As actividades lúdicas podem ser a porta de acesso ao mundo dos adultos, se devidamente exploradas.

5.3.Dificuldades/Emoções sentidas pelos professores

Segundo Moreno e Rau, (1987, p.60), a situação educativa é uma situação de comunicação, na qual o educador/ professor exerce um papel activo de interveniente e de facilitador da comunicação.

O educador deve, pois, diversificar as situações de acordo com as necessidades da criança.

“O educador/ professor deve olhar para uma criança com um olhar único. Cada pessoa é diferente das outras e cada uma é diferente de si própria quando muda de

ambiente.” (idem, p.81) Não é fácil para um educador integrar uma criança com necessidades educativas especiais no ambiente escolar. Poderão surgir inúmeras dificuldades, com as quais o educador poderá não saber lidar.

Educar não é impor regras, mas sim ajudar as crianças a desenvolverem-se para actuarem no futuro. Não devemos esquecer que ser professor é uma das profissões mais privilegiadas, pois permite-nos enriquecer o nosso comportamento através do contacto humano.

O não saber o que fazer ou como actuar é das questões que mais perturba os educadores. É imprescindível que o educador procure a colaboração de outros colegas e especialistas para que possa exercer o seu papel de uma forma adequada.

O educador deve consciencializar-se de que “Viver com a deficiência é, antes de mais, viver como todos os outros seres vivos, o que se vive é de outra forma, mas nunca uma forma menor de estar na vida.” (Almeida, 1999, cit. por Borges, 2000, p.71)

Apesar de todas as dificuldades e emoções sentidas ao trabalhar com uma criança com necessidades educativas especiais, o educador nunca deve desistir do seu papel de educar e preparar as crianças para o futuro. Cabe ao educador observar o que a criança já consegue fazer e verificar o que pode aprender a fazer com uma intervenção adequada.

De acordo com Moreno e Rau, (1987, p.311), “É importante não esquecer que o que a criança pode aprender vai, em parte, depender das pessoas que a rodeiam.” A motivação do educador é fundamental para o bem-estar da criança.

Por vezes, o educador pensa que tem que arranjar actividades diferentes para a criança com necessidades educativas especiais. Porém, não é necessário, pois o educador deve aproveitar as actividades comuns a todo o grupo e adaptá-las.

O educador não deve ficar desesperado ao saber que vai ter uma criança com necessidades educativas especiais na sua sala. As dificuldades conseguirão ser atenuadas se o educador conseguir aproveitar “as ocasiões que se apresentam naturalmente e os interesses manifestados pela criança na interacção com o grupo para depois se organizarem certas intervenções estruturadas.” (ibidem)

5.4. Interações entre a criança autista e os colegas em situação de jogo

Algumas das situações que se apresentam dentro da sala, são precisamente as situações de jogo ou de brincadeira entre colegas. Uma criança com necessidades educativas especiais poderá adaptar-se à realidade e, se o ambiente e o número de experiências significativas assim o permitirem.

De acordo com Pereira, (1996, p.55), “como fundamento, a criança deve ser desviada de um beco sem fim, no seu nível comportamental de funcionamento do ego, para poder, progressivamente, construir relações objectais (...)”.

As crianças ditas “normais” poderão ser agentes muito importantes na educação e socialização da criança com necessidades educativas especiais. O educador deverá dar-lhes a possibilidade de aprenderem competências básicas, de modo a fomentar a interacção e promover as situações de jogo com a criança.

Para Direito et al, (1997, p.14), “A criança é um ser em formação, quanto mais brincar, mais enriquecida será essa viagem que ela tem de fazer.” Logo, através da promoção das actividades lúdicas e da interacção todas as crianças poderão ficar mais ricas e crescer em conjunto.

“O jogo é a maneira natural de as crianças interagirem entre si, vivenciando situações, manifestando indagações, formulando estratégias (...)” (Dohme, 2003, p.87) É através do jogo que as crianças vivenciam de forma livre e autónoma o relacionamento social.

Parte II

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo I – Enquadramento Metodológico

1.1. Conceptualização do estudo

O estudo de caso refere-se a uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos, explorar, descrever e compreender acontecimentos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores.

Yin (1994), cit. por Araújo, C. et al (2008, p. 4) sugere que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas fundamentais. Quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, e quando procura definir interacções entre factores importantes próprios dessa entidade, quando se pretende descrever ou analisar o fenómeno de uma forma globalizante e profunda, e quando o investigador tem o intuito de apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo. Neste sentido, Yin (1994, p.13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Por outro lado, Bell (1989) cit. por idem (2008, p. 4) assume o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interacção entre factores e eventos.

Fidel (1992), cit. por Araújo, C. et al (2008, p. 4), refere que o método de estudo de caso é um método específico de estudos de campo. Investigações de campo são pesquisas de factos à medida que surgem, sem qualquer intromissão expressiva do investigador. Coutinho (2003), cit. por Araújo, C. et al (2008, p. 4), alega que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Da mesma forma, Ponte (2006, p.2), cit. por idem (2008, p. 4), assume que:

“é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e

característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Benbasat et al (1987) cit. por Araújo, C. et al (2008, p. 6), consideram que um estudo de caso deve possuir as seguintes características:

- Fenómeno observado no seu ambiente natural;
- Dados recolhidos utilizando diversos meios (Observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas;
- A complexidade da unidade é estudada aprofundadamente;
- Pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- Não são utilizados formas experimentais de controlo ou manipulação;
- O investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- Os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador;
- Podem ser feitas mudanças na selecção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;
- Pesquisa envolvida com questões "como?" e "porquê?" ao contrário de “o quê?” e “quantos?”

O objectivo é assimilar o acontecimento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais gerais sobre o fenómeno observado (Fidel, 1992). Para Yin (1994) o objectivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e segundo Guba & Lincoln (1994) o objectivo é descrever os factos como ocorreram, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objectivo é descrever e analisar. A estes dois Merriam (1998) acrescenta um terceiro objectivo, avaliar.

Neste sentido, o estudo caso recaiu sobre uma criança, de nome fictício “João”, do sexo masculino e com 7 anos de idade, que possui perturbações do espectro autista. Reside na freguesia de Espadanedo, no concelho de Cinfães, e está inserida num ambiente familiar considerado normal, economicamente estável mas sem grandes

ambições educativas. É importante salientar que a criança nasceu de uma gravidez aos 40 anos de idade, tem duas irmãs mais velhas, uma delas com epilepsia controlada.

O “João” frequenta o Pré-Escolar desde os 5 anos de idade, revelando desde a sua entrada para a escola, muitas dificuldades no relacionamento com os seus pares e com a professora. Inicialmente, o “João” apresentava um quadro de dificuldades que o tornavam incapaz de perceber e interpretar adequadamente os estímulos sensoriais, do meio que o rodeava e potenciar actividades que permitiam estimular e desenvolver a percepção.

1.2.Desenvolvimento das metodologias

1.2.1.Formulação do problema

A parte mais complicada na elaboração de um projecto de pesquisa é constituída pela especificação da metodologia a ser adoptada.

E a metodologia que define o tipo de pesquisa, a amostragem, os instrumentos da recolha de dados e a maneira como pretendemos fazer a análise dos dados.

Para além disso, a metodologia deve ter em conta determinados critérios e deve estar de acordo com o tema que vai ser abordado e a quem se destina.

A metodologia qualitativa, desenvolve conceitos e chega a compreensão de fenómenos a partir dos padrões provenientes da recolha de dados.

A hipótese é uma suposta resposta ao problema que está a ser tratado é uma proposição que se forma e que pode ser aceite ou rejeitada depois de ser devidamente testada, tratando-se de um enunciado conjectural das relações entre duas ou mais variáveis, sendo assim, a formulação das hipóteses deve obedecer a alguns princípios, de modo reunir algumas características.

Tendo como base o estudo de uma criança com autismo, os seus comportamentos em contexto escolar e familiar, e a actividade lúdica como forma de intervenção, formulamos a questão de investigação.

1.2.2. Questão de partida

Tendo em conta o que foi explicado anteriormente, a questão de partida para o estudo de caso será:

Como se desenvolve a acção educativa de uma criança com autismo nos contextos escolar e familiar?

1.3. Objectivos de investigação

1.3.1. Objectivo geral

Tendo em conta a problemática anteriormente referida sugeriu para este trabalho o seguinte objectivo geral:

- Descrever o modo como é atendida no dia a dia uma criança com autismo, nos contextos escolar e familiar.

1.3.2. Objectivos específicos

Partindo do objectivo geral, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

- Investigar o comportamento que revela uma criança com autismo no dia a dia do Jardim de Infância;
- Inventariar as estratégias educativas que são activadas para com a criança em contexto escolar;
- Avaliar a reacção da criança em situação lúdica;
- Registar o tipo de evolução que se constata na criança;
- Analisar o comportamento da criança no seu dia a dia em contexto familiar;
- Observar a forma como a mãe ajuda a criança a ser autónoma.

1.4. Instrumentos de recolha de dados

Partindo do princípio de que os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos, cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que convém ao objectivo de estudo e às questões de investigação colocadas.

O processo de recolha de dados consiste em colher de uma forma sistemática a informação desejada junto dos participantes

Num trabalho de investigação, é importante obter informações de diversas fontes, de forma a caracterizar melhor o problema em estudo e a conseguir dar uma resposta fidedigna às abordagens, a partir de diversas perspectivas, podendo ser utilizados também para se complementarem.

Os instrumentos que utilizamos como recolha de dados foram os seguintes:

- Observação participante;
- Inquérito por entrevista.

1.4.1. Análise documental

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO (Artigo 13º, alínea 3, do Decreto-Lei n.º 3/2008) ANO LECTIVO: 2010/2011

ALUNO: "JOÃO"	ESCOLA: JARDIM DE INFÂNCIA DA
PROF. EDUCAÇÃO ESPECIAL: -----	PROF. TITULAR/ DIRECTOR DE TURMA: -----

MEDIDAS EDUCATIVAS ESTABELECIDAS NO PEI	
Artigo 17.º - Apoio pedagógico personalizado	
a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;	x
b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;	x

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;	<input checked="" type="checkbox"/>
d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.	<input checked="" type="checkbox"/>
Artigo 18.º - Adequações curriculares individuais	
a) Adequações nas áreas curriculares comuns	<input type="checkbox"/>
b) Introdução de áreas curriculares específicas	<input type="checkbox"/>
c) Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue, através da introdução de áreas curriculares específicas	<input type="checkbox"/>
d) Introdução de objectivos e conteúdos intermédios	<input type="checkbox"/>
e) Dispensa das actividades por incapacidade do aluno	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
Artigo 19.º - Adequações no processo de matrícula	
a) Frequência de estabelecimento escolar independentemente da área de residência	<input type="checkbox"/>
b) Adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória	<input type="checkbox"/>
c) Matrícula por disciplinas (2º, 3º ciclos e secundário)	<input type="checkbox"/>
d) Matrícula nas escolas de referência independentemente da área de residência	<input type="checkbox"/>
e) Matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado independentemente da área de residência	<input type="checkbox"/>
f) Matrícula em escolas com unidades especializadas para apoio à multideficiência	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>
Artigo 20.º - Adequações no processo de avaliação	
a) Adequações na avaliação	
Tipo de prova	<input checked="" type="checkbox"/>
Instrumentos de avaliação e certificação	<input checked="" type="checkbox"/>
Formas e meios de comunicação	<input checked="" type="checkbox"/>
Periodicidade	<input checked="" type="checkbox"/>
Duração	<input checked="" type="checkbox"/>
Local	<input checked="" type="checkbox"/>
Artigo 21.º - Currículo específico individual	
Artigo 22.º - Tecnologias de apoio	
	<input checked="" type="checkbox"/>
RESULTADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DAS MEDIDAS ESTABELECIDAS NO PEI (N.º3 ART.º 13º)	
Relativamente aos processos de desenvolvimento do -----, é importante referir que	

já revela mais autonomia. No entanto, ainda não é capaz de realizar tarefas sozinho, ou pequenos recados, sendo ainda dependente do adulto em alguns cuidados básicos. Há que referir que já pede para ir à casa de banho sozinho, com mais regularidade, já consegue sentar-se por momentos mais longos, concentrando-se por alguns (curtos) momentos em actividades que lhe despertem interesse e curiosidade. Os progressos do ----- dizem sobretudo respeito a nível da fala, pois cada vez mais consegue transmitir melhor e de forma mais clara o que pretende. Neste ano lectivo as conquistas foram muitas relativamente ao comportamento do ----- . Houve uma grande empatia entre o ----- e a nova educadora, que se mostrou incansável no apoio prestado ao aluno. O aluno reconhece todos os colegas da turma, professores e assistentes operacionais. Foi bem aceite por todos os envolvidos no seu processo de aprendizagem.

Relativamente ao trabalho efectuado com o aluno, este centrou-se essencialmente em trabalhos práticos, que reforçassem a sua atenção/atenção, desenvolvessem a sua motricidade e obviamente que integrassem o aluno na turma o melhor possível. Foi iniciada a escrita por símbolos e o ----- mostrou-se muito receptivo a esta aprendizagem.

Durante todo o ano lectivo as professoras desenvolveram um trabalho conjunto com as técnicas do Centro de Paralisia do Porto, tendo acompanhado o aluno e a mãe a diversas consultas. Numa das consultas, todas as técnicas expressaram a sua intenção de colocar o aluno nu, centro especializado em crianças com autismo, de forma a poder desenvolver um trabalho mais direccionado para esta problemática. A mãe do aluno recusou todas as propostas feitas, manifestando apenas a vontade que este continuasse na escola da sua área de residência. Desta forma, o aluno ingressará no 1º ciclo, numa turma regular, acompanhando os restantes colegas, seguindo as medidas propostas no seu Plano Educativo..

MANUTENÇÃO/ALTERAÇÃO DAS MEDIDAS ESTABELECIDAS NO PEI (N.º5 ART.º 13º)

O ALUNO DEVE CONTINUAR A BENEFICIAR DE MEDIDAS PREVISTAS NO SEU PROGRAMA EDUCATIVO NO ÂMBITO DO DL 3/2008

SIM

NÃO – EXPLICITAR AS ALTERAÇÕES A EFECTUAR

O ALUNO DEVERÁ CONTINUAR A BENEFICIAR DAS MEDIDAS ADOPTADAS. DEVE SER INSERIDO NUMA TURMA REDUZIDA.

Relatório elaborado por:

Profissional

Assinatura

Coordenador do PEI

Docente de Educação Especial

Sónia Soares

Maria Manuela Ribeiro Vasconcelos

O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso

OUTRO TÉCNICO _____

APROVAÇÃO (N.º 4, ART.º 13º)

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	DATA		ASSINATURA	
CONSELHO PEDAGÓGICO	DATA		ASSINATURA	

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

Identificação do Aluno

Nome: “João”

Data de Nascimento: 6/03/2004

Morada: -----

Pai: -----

Mãe: -----

Encarregado de Educação: Mãe

Telefone: -----

Nível de Educação ou Ensino: Pré-escolar 1º CEB 2ºCEB 3ºCEB

Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Nº: _____

Estabelecimento de Ensino: Jardim-de-infância da -----

Docente responsável pela turma: -----

Docente de Educação Especial: -----

Resumo da história escolar

O “João” tem 6 anos e frequenta o pré-escolar. Já beneficiou de um adiamento de matrícula. Revela dificuldades no relacionamento com os seus pares e com a professora. Apresenta graves dificuldades de aprendizagem. O factor mais notório desde o inicio foi o isolamento, a recusa constante nas diferentes actividades do grupo, a integração no grupo e as grandes dificuldades de comunicação/linguagem e fala. Não tem noção do perigo, não conseguindo perceber problemas do dia-a-dia ou solucioná-los. Por exemplo, associar fumo a um incêndio. Em situações de stress chora.

O “João” nunca teve qualquer tipo de intervenção precoce, nem em domicílio nem em rede do ensino particular ou privado.

Segundo opinião médica o aluno apresenta Síndrome de west, relacionado com epilepsia, e espectro autista

Outros antecedentes relevantes

O aluno faz parte de uma família socioeconómica e culturalmente estável.

O “João” é o último filho do casal, que já tem já duas filhas mais velhas. Os pais aceitaram o filho, mas têm dificuldade em aceitar os problemas de aprendizagem e desenvolvimento do “João”. Segundo opinião médica o aluno apresenta Síndrome de west, relacionado com epilepsia, e espectro autista. O aluno tem sessões semanais de terapia da fala no Centro de Paralisia do Porto, e consultas regulares no Hospital Maria Pia.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e participação; Funções do corpo; Factores ambientais

Actividade e Participação

Reage com violência na interacção com os colegas (d7100.3), dentro e fora da sala. Procura centrar em si toda a atenção, tendo dificuldade na partilha os brinquedos e as brincadeiras (d7104.3).

Com os adultos, inicialmente, também, reagia de forma agressiva quando contrariado (d740.3).

Nos momentos em que há necessidade de silêncio, isto é, hora do conto ou actividades de trabalho individual não consegue fazê-lo provocando constantemente sons e ruídos perturbando o funcionamento das actividades (d115.3), (d160.3).

Para comunicar recorre frequentemente ao gesto para indicar o que quer, visto não conseguir ainda utilizar a linguagem oral para tal (d330.3).

Funções do Corpo

Observa-se que o “João” apresenta dificuldades de linguagem (b1672.3). O aluno é capaz de comunicar com diferentes parceiros comunicativos, embora, essencialmente, de forma não verbal (d330.3). Apesar de recorrer a formas de comunicação não verbais, não consegue estabelecer uma comunicação funcional através desta (d3350.3).

No entanto, apresenta, também, um atraso de desenvolvimento graves relativamente às capacidades de uma criança da mesma idade com desenvolvimento dito normal B1670.3).

O “João” é capaz de iniciar uma interacção através de uma vocalização ou toque (d3500.2), no entanto, não é capaz de a manter, mesmo por curto espaço de tempo (d3501.3).

Factores Ambientais

O aluno beneficia de pedagogia diferenciada na sala de aula e de medidas de educação especial, apoio pedagógico individualizado (e5853+3). A mãe acompanha o filho de forma

muito empenhada. A família não apresenta sinais de necessidades financeiras (e310+3). Os colegas ajudam-no em todo o contexto de escola, acompanhando-o e orientando-o dentro e fora da sala de aula (e325+3).

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado **x**

- Reforço das estratégias utilizadas no grupo/ turma, aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas.

g) Outros apoios **x**

----- deve beneficiar de sessões regulares de terapia da fala.

----- deve ser inserido numa turma reduzida.

4. Plano Individual de Transição

(Anexo __, sempre que exista)

--

5. Distribuição das Actividades Previstas

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h 12h	Actividades jardim-de-infância	Actividades jardim-de-infância	Actividades jardim-de-infância	Actividades jardim-de-infância	APOIO EDUCAÇÃO ESPECIAL
12h 13,30 h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13,30 h 15,30 h	Actividades jardim-de-infância	APOIO EDUCAÇÃO ESPECIAL	Actividades jardim-de-infância	Actividades jardim-de-infância	Actividades jardim-de-infância
15,30 h 17,30 h	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento

6. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
-----	Educadora Regular	Ver em cima
-----	Educação Especial	Ver em cima

7. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

Ano lectivo de 2010- 2011

Avaliação do PEI

Instrumentos de Avaliação:

Registos escritos e orais,

Participação nas actividades propostas,

Assiduidade à escola,

Respeito pelos outros.

Transição entre ciclos

Reunião de equipa com passagem de testemunho e visitas ao próximo estabelecimento de ensino pelo menos no último período.

8. Elaboração e Homologação

PEI elaborado por:

Profissional:

Assinatura:

Professora educação especial	_____
Aurora Pereira	_____

Coordenação do PEI a cargo de educadora de Infância.

Nome: Aurora Pereira

Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: _____

Assinatura: _____

Homologado pelo Director do Agrupamento:

Data: _____

Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas:

O Encarregado de Educação,

Data: _____

Assinatura:

1.4.2. Observação participante

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 196) consideram que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si próprios, sem a medição de um documento ou de um testemunho”.

Ao analisar alguma literatura especializada em metodologia científica, identifiquei duas modalidades principais de observação directa: participante e não participante.

A observação participante consiste em estudar uma população durante algum tempo, participando na vida colectiva (idem).

Bell (2002, p. 141) refere que “a maioria dos estudos deste tipo não têm qualquer estrutura, o que quer dizer que os investigadores não começam a investigação com ideias preconcebidas acerca do que querem observar com exactidão”.

Não dispõe de listas nem tabelas de observação e de avaliação, apenas observam os acontecimentos e comportamentos registando-os em seguida.

No meu tipo de estudo, achei pertinente realizar uma observação participante, em que assumi o papel de uma aluna de um curso de pós-graduação a fazer um estudo

sobre uma criança com um atraso de desenvolvimento global e os respectivos estímulos do meio ambiente onde esta criança está inserida.

Para tal, observei durante algum tempo esta criança no Jardim de Infância de Espadanedo, onde detectei parte das suas dificuldades e potencialidades. E com a permissão da sua Educadora, ajudei o “João” na resolução de algumas actividades dentro da sala.

Para além disso, a criança foi observada no recreio, a brincar com os colegas, e sempre vigiada por uma auxiliar.

Fui também a casa do “João”, falei com a mãe e observei um pouco do seu quotidiano.

1.4.3. Inquérito por entrevista

Na realização deste trabalho, optei pelo inquérito por entrevista dirigida à mãe, educadora titular, à docente de educação especial, à psicóloga do Agrupamento e às crianças da sala.

A entrevista é um modo particular de comunicação verbal, estabelecida entre o investigador e o entrevistado com o objectivo de lhe extrair informação relativa às questões de investigação formuladas.

Na perspectiva de Bell (2002, p.118) a entrevista permite “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer”.

A entrevista está associada a uma metodologia de carácter qualitativo, que busca a recolha de dados em profundidade.

1.4.4. Procedimentos

Para elaborar um projecto de investigação é necessário que se proceda a uma cuidada recolha de dados, para darmos lugar, posteriormente, à sua análise, nunca esquecendo o nosso objectivo, isto é, a finalidade a atingir.

Para obtenção de informação usámos, ao longo do nosso estudo, diferentes formas. Para o corpo teórico, recorreremos à revisão bibliográfica. Por outro lado, para respondermos à nossa pergunta de partida, recorreremos a diversas técnicas.

Para a execução do estudo empírico, que se enquadra no estudo de um caso, observámos, analisámos e estudámos uma criança com Espectro do Autismo, bem como o seu contexto familiar e educativo.

O principal objectivo da nossa investigação assenta na observação directa de uma criança com Espectro do Autismo em contexto escolar e familiar. Desta forma, construámos os instrumentos do nosso trabalho, tendo em conta os objectivos inerentes ao nosso estudo.

Efectuámos uma recolha de dados tendo por base os arquivos do Jardim-de-Infância e o acompanhamento e observação da criança, tanto no seu ambiente escolar, como no seu ambiente familiar. A recolha de dados a partir de diferentes fontes e a definição da população alvo a envolver no nosso instrumento para depois o seleccionarmos, foi muito importante.

Uma técnica por nós utilizada, para melhor tentarmos responder à nossa pergunta e comprovar os nossos objectivos, foi a utilização de inquéritos por entrevista. Realizámos entrevistas a alguns colegas do “João”, com o objectivo de compreender as atitudes deles e verificar a importância da relação educativa com os pares.

É fundamental ter conhecimento da opinião das crianças, que convivem diariamente com o “João”, a fim de podermos observar o ambiente que o rodeia, constatar as emoções sentidas por elas face ao “João” e atentar na importância da sua envolvência nas actividades lúdicas.

As entrevistas foram elaboradas pela necessidade que houve em examinar a atitude das crianças para com o “João”. Desta forma, a recolha de dados permitiu-nos determinar as interacções dos colegas com o “João” e deste para com os mesmos, como também a reacção às actividades lúdicas. Consideramos que, apesar da tenra idade, a opinião das crianças em relação ao “João” não deve ser subestimada.

Por sua vez, tendo em conta as idades das crianças, a quem a entrevista se dirigia, efectuou-se uma pequena explicação da razão de ser da mesma. As perguntas tiveram que ser muito objectivas e simples, atendendo às idades. Além disso, convém salientar que as respostas dadas pelas crianças foram também muito simples e curtas.

Para além das entrevistas, também procedemos à técnica de observação directa de actividades, em ambiente escolar e ambiente familiar, na medida em que “(...) os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem

a mediação de um documento ou de um testemunho.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.196)

A nossa observação teve como âmbito examinar o trabalho da educadora e da mãe com o “João” nos diferentes contextos, em especial no que diz respeito à relação educativa, afectiva e social entre ambos.

Por meio desta observação, e ao mesmo tempo intervenção, foi-nos permitido comprovar a realidade do “João”, em dois contextos diferentes, escolar e familiar.

Numa perspectiva de ampliar os nossos conhecimentos acerca do processo educativo “João”, entrevistamos também a docente titular da turma, que organiza e adapta as actividades do Projecto Educativo às necessidades específicas da criança. Paralelamente, fizemos também uma entrevista à docente de educação especial, cuja prática é adaptar as tarefas do Projecto de Sala à especificidade e ritmo de trabalho do “João”. Por fim, entrevistamos a psicóloga do agrupamento, que nos permitiu obter um conhecimento mais abrangente acerca da problemática em questão.

No nosso estudo, e tendo em consideração não apenas o objectivo geral, bem como todos os outros, também realizámos uma primeira abordagem com os entrevistados, por forma a explicar os objectivos do nosso estudo, sendo que todos se mostraram participativos e receptivos.

Na entrevista, a informação recolhida tem por base a forma de comunicação verbal, tornando-se, deste modo, mais humanizada, num clima de diálogo e de proximidade. Tal como nos é dito pelos mesmos autores, (p.191), “nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana.”

Na análise das entrevistas, optamos por uma abordagem qualitativa.

Capítulo II – Apresentação e interpretação dos resultados do estudo

2.1.Dados documentais

O “João” tem actualmente 6 anos de idade e encontra-se a frequentar a educação pré-escolar, tendo já beneficiado de um adiamento de matrícula. O seu relacionamento com a comunidade educativa revela-se difícil devido a uma constante recusa na socialização e na participação de tarefas comuns ao grupo de trabalho, e nas dificuldades de aprendizagem das quais é portador. O “João” nunca beneficiou de intervenção precoce e as medidas educativas orientadas para a sua patologia apenas foram iniciadas aquando da sua entrada para a escola. É importante referir que, segundo relatórios médicos, o aluno apresente sintomas de Síndrome de West, relacionados com epilepsia e perturbação do Espectro Autista.

Após uma análise exaustiva a todos os documentos que nos foram gentilmente cedidos por todos os intervenientes no processo educativo do “João”, concluímos que este aluno se encontra devidamente encaminhado e tem tudo para alcançar um desenvolvimento escolar e social favorável.

Abrangido pelo Decreto - Lei nº3/2008 desde a sua entrada para o Pré-escolar, o “João” beneficiou de todos os apoios adequados à sua problemática, tais como medidas de apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de matrícula e de avaliação. Ao nível do apoio pedagógico personalizado, o “João” teve o reforço e desenvolvimento das competências específicas, bem como das estratégias educativas utilizadas. Segundo a opinião dos docentes que acompanham o aluno, este deve ser, no futuro, beneficiado por sessões de terapia da fala e por redução do número de alunos da turma em que estiver inserido. No entanto, consideram que a melhor medida a adoptar seria a integração numa unidade de ensino especializado.

2.2.Dados de observação

2.2.1. Actividades em contexto escolar

Actividade 1

Esta actividade teve como objectivo o desenvolvimento do tema da alimentação, levando o aluno a ser capaz de distinguir diferentes tipos de frutos. Para tal, a Educadora sentou-se com o “João” no seu “cantinho”, e tentou, recorrendo a objectos concretos, levar o aluno a interagir e a identificar os frutos em causa.

Antecedente	A Educadora, procurando dar continuidade ao projecto de sala trabalhou o tema da alimentação. Especificamente com o «João», pretende-se essencialmente levá-lo a interagir e a adquirir noções básicas que lhe permita desenvolver quer a nível pessoal quer a nível do desenvolvimento de vocabulário.
Comportamento	Em actividade de grupo, a Educadora levou um livro de imagens para mostrar a variedade de alimentos que podem ser escolhidos para uma refeição equilibrada quer seja ao almoço ou ao jantar. Este tema já tem vindo a ser trabalhado anteriormente, com actividades relacionadas com o mesmo objectivo, mas que tinham a ver com o pequeno-almoço. No fim da conversação feita em grupo com a orientação da Educadora, cada criança, ficou com uma folha (publicidade do Intermarché) para seleccionar, recortar e colar numa folha os alimentos que achassem mais equilibrados para a sua alimentação. Posteriormente, sentou-se ao lado do «João» e com a sua ajuda abriram o caderno de actividades onde já estavam coladas as várias imagens de alimentos que minuciosamente foram pronunciadas pela Educadora e repetidas pela criança várias vezes.

Consequência	<p>No princípio da actividade, «João» mostrou alguma participação embora com pouco entusiasmo mas, depois foi ficando mais impaciente o que levou a Educadora a ter mais dificuldades em captar a sua atenção.</p> <p>No desenrolar da actividade a criança confundiu sempre a pêra com a maçã, pelo que a Educadora pediu a uma das crianças para o levar ao cantinho da «casa das bonecas» e para o ajudar a encontrar no cesto da fruta uma pêra e uma maçã.</p> <p>De imediato, o «João» deu uma trinca nas peças de fruta e manifestou desagrado no gesto o que levou o restante grupo a rir. A Educadora perguntou-lhes se eles já tinham esquecido o que haviam prometido (ajudar o «João» dentro e fora da sala).</p> <p>Depois de variadas tentativas para que ele nomeasse todos os alimentos do caderno, foi se tornando mais difícil captar a sua atenção, nomeou alguns mas, com muita ajuda.</p> <p>Depois a Educadora levou-o ao canto da «casa das bonecas» e pediu a outra criança para colocar no prato que ela tinha colocado nas mãos do «João», alimentos que constassem da lista elaborada para o seu caderno.</p> <p>Depois pediu à criança para escolher, ele os seus alimentos, mas ele preferiu brincar só com o prato, o que levou a Educadora a pedir várias vezes a mesma coisa.</p> <p>Como o «João» não estava a colaborar, a Educadora optou por nomear os alimentos e pediu-lhe que os identificasse, confundindo novamente a pêra com a maçã.</p> <p>Em cima da mesa estavam todos os alimentos que constavam das imagens à excepção da gelatina e das amoras, mas, mesmo assim, teve dificuldades em associar os alimentos.</p> <p>Como já estava a ser difícil captar a sua atenção a Educadora optou por deixa-lo brincar um pouco no canto dos jogos.</p>
---------------------	---

Avaliação	<p>Concluimos que é necessário insistir neste tipo de actividades, para continuar a desenvolver a comunicação, a linguagem e a aquisição de conceitos, uma vez que o “João” manifestou algumas dificuldades em distinguir os frutos.</p>
------------------	--

Actividade 2

Esta actividade teve como objectivo a consolidação da aprendizagem da cor verde, o que faz todo o sentido devido ao grau de dificuldade que a criança manifesta em identificar as cores primárias.

Antecedente	<p>Nesta semana a Professora do Ensino Especial esteve a fazer uma espécie de revisão de matéria dada relativamente à aprendizagem das cores uma vez que o «João» já vai conseguindo identificar algumas das cores primárias, nomeadamente o verde, o amarelo, o vermelho e o azul.</p> <p>Nesta actividade a Professora lembrou a cor verde e para isso trabalhou com vários objectos detentores desta cor.</p>
Comportamento	<p>Depois do acolhimento na sala a todas as crianças, feito com a entoação da canção dos bons dias e das novidades contadas por cada criança em relação ao seu dia a dia, a Educadora contou a história do arco-íris para todas as crianças. O «João» estava sempre a tentar sair do seu lugar para dispersar pela sala mas a Professora do Ensino Especial estava sempre a direccionar a sua atenção para a actividade.</p> <p>No final da actividade, cada criança ia fazer uma ficha de consolidação em que teriam que identificar todas as cores implícitas na história, mas o «João» no seu lugar trabalhou apenas a cor verde.</p> <p>A Professora sentou-se ao lado dele e com a sua ajuda abriram o caderno de actividades onde desenharam um lápis, uma pêssego e um lego.</p>

Consequência	<p>Depois de lhe ser pedido para identificar os objectos, o «João» só conseguiu identificar o lápis, e a Professora pediu-lhe para ir ao canto das actividades buscar um lápis.</p> <p>De seguida e com dificuldade identificou a peça dos legos e foi novamente buscar um lego ao canto das construções e a pêra à casinha das bonecas.</p> <p>Posteriormente foi buscar os lápis e a Professora escolheu o verde e perguntou qual era a cor, ao que ele hesitou entre o verde e o azul.</p> <p>De seguida e depois de seleccionados apenas os lápis de cor verde, o «João» pintou as imagens desenhadas no caderno de actividades e fez pintura a dedo com a mesma cor no mesmo caderno.</p> <p>O «João» mostrou bastante entusiasmo na parte da pintura e queria expandir a pintura ao que a Professora lhe explicou que era só naquele espaço.</p> <p>De seguida, a Professora foi buscar a plasticina verde e com muita ajuda, construíram um boneco em plasticina que colaram no caderno para que o «João» visualizasse.</p> <p>Neste momento a Professora aproveitou actividade para trabalhar algumas noções do esquema corporal (nomeadamente a cabeça, braços pernas, mãos, dedos e a cabeça) exemplificando também com o seu próprio corpo. Nesta parte não houveram grandes dúvidas embora tivesse bastante orientação por parte da Professora.</p>
Avaliação	<p>Concluimos, mais uma vez, que o “João” não acompanha o restante grupo, pois enquanto os colegas estavam a trabalhar todas as cores em simultâneo, o “João” trabalhou apenas a cor verde, e como observamos, com alguma dificuldade.</p>

2.2.2. Actividades em contexto familiar

Actividade 1

A actividade consiste na análise da capacidade de autonomia da criança em tarefas básicas do seio familiar, e desenvolver a capacidade de ajudar em casa de uma forma útil. Pretendia-se que o “João” fosse capaz de colocar os talheres e os pratos correctamente na mesa.

Antecedente	A mãe começou por mostrar ao “João” apenas um tipo de talher, e colocou-o junto de um dos quatro pratos, previamente colocados na mesa. Seguidamente, a mãe mostrou novamente a colher e disse: “Olha João, é uma colher.” Depois deu-lhe o número de colheres correspondentes ao número dos restantes pratos, e pediu-lhe que os distribuísse no local correcto.
Comportamento	A princípio, o João ficou bastante confuso com a tarefa que lhe foi atribuída, e recusou-se a executá-la. Fez bastantes birras e queria ir jogar à bola, mas com muita insistência da mãe, ele acabou por se interessar minimamente e pegou nas colheres, pousando-as todas juntas no centro da mesa. A mãe exemplificou a tarefa e explicou que se colocava uma colher ao lado de cada prato. Sempre que ele acertava, a mãe batia-lhe palmas para o incentivar. Por fim, e depois de muita insistência lá foi colocando as colheres no local correcto. Posteriormente, repetiu o mesmo processo com os restantes talheres.
Consequência	O João revelou bastantes dificuldades em entender o objectivo da actividade proposta, e mostrou alguma relutância em executá-la. No entanto, depois de várias tentativas, ele acabou por perceber a finalidade da tarefa, revelando mais facilidade em concluir a actividade com os restantes talheres.
Avaliação	Concluímos que, apesar de ter realizado a tarefa na íntegra, o que seria normal para uma criança da sua idade, o João mostrou, mais

	uma vez, dificuldades em relação à execução de tarefas básicas que seriam adequadas à sua faixa etária.
--	---

2.3.Dados de opinião

2.3.1.Entrevista à Psicóloga

Entrevista à Psicóloga

E: Quando avalia uma criança com suspeitas de Autismo, que tipo de testes costuma utilizar?

R: Quando se avalia uma criança com suspeitas de Autismo, pode-se recorrer ao uso dos seguintes testes/ escalas: ADOS - Autism Diagnostic Observation Schedule (Programa de Observação diagnóstica do Autismo); CARS - Childhood Autism Rating Scale (Escala de classificação do Autismo Infantil); O Autism Screening Questionnaire (Questionário de avaliação do Autismo). **Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (SGS II) ou à Escala de Desenvolviemnto da Griffths.**

E: Em que se baseia para escolher esse tipo de testes?

R: *A escolha dos testes depende da idade da criança a ser avaliada e do que se pretende avaliar.* Podem ser utilizados alguns destes testes, porque todos eles focam os comportamentos e a linguagem/ comunicação da criança, o que nos permitirá clarificar os sintomas apresentados de forma a fazer um diagnóstico o mais correcto possível. O teste ADOS - Autism Diagnostic Observation Schedule (Programa de Observação diagnóstica do Autismo), é um teste de observação que se utiliza para identificar comportamentos sociais e de comunicação pouco desenvolvida; O CARS - Childhood Autism Rating Scale (Escala de classificação do Autismo Infantil), é um teste de observação que serve para determinar a gravidade do autismo e serve para avaliar as habilidades de comunicação verbal, audição, uso do corpo e relações sociais da criança; O Autism Screening Questionnaire (Questionário de avaliação do Autismo), serve também para avaliar as habilidades sociais e comunicativas em crianças de 4

anos ou mais; A **Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (SGS II) (0-5 anos)**, permite identificar o nível de desenvolvimento da criança em nove áreas de competências – Controlo Postural Passivo, Controlo Postural Activo, Locomotoras, Manipulativas, Visuais, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Interação Social e Autonomia Pessoal, *a Escala de Desenvolvimento da Griffiths, é utilizada em crianças dos 2 aos 8 anos*, avaliando seis áreas: Locomoção, Pessoal-social, Audição e Linguagem, Coordenação óculo-manual, Realização e Raciocínio prático.

E: Esta avaliação é feita só através de testes ou também inclui uma observação directa do comportamento da criança? Se sim, justifique.

R: Sim, a avaliação inclui sempre na observação directa dos comportamentos da criança, porque estas crianças apresentam vários comportamentos que nos fornecem indicações para realizar o diagnóstico. Por isso, através da observação percebemos, por exemplo que estas crianças apresentam dificuldades em acariciar, existindo indiferença ou aversão pelos afectos e contactos físicos ausência de contacto físico, de respostas fisiológicas ou de sorrisos dirigidos socialmente e ausência de resposta à voz dos pais. Pode acontecer tratar os adultos como objectos de troca ou agarrarem-se mecanicamente a uma determinada pessoa, ou usar as mãos dos pais para obterem objectos desejados, sem sequer estabelecerem contacto ocular.

E: No caso de a criança não comunicar ou não conhecer os símbolos para comunicar, como faz para avaliar?

R: Em caso de subjectividade os psicólogos, podem ainda recorrer ao diagnóstico de observação, feito com base no (DSM – IV) – Manual de estatística e diagnóstico dos transtornos mentais. Segundo o DSM – IV), as crianças com autismo englobam pelo menos seis dos seguintes critérios:

Problemas sociais: Não usam adequadamente os comportamentos não-verbais, como gestos e expressões faciais; não conseguem se relacionar com crianças da mesma idade; não compartilham espontaneamente objetos ou interesses com os outros; não apresentam reciprocidade social ou emocional.

Problemas comunicativos: são lentos para falar; têm dificuldade para manter uma conversa; usam a mesma linguagem de modo repetido; não participam de actividades com crianças da mesma idade ou de jogos sociais.

Comportamentos repetitivos: são extremamente preocupados com um ou mais interesses; são inflexíveis e não gostam de mudar a rotina; repetem os movimentos ou os modos (como bater os braços, acenar ou torcer); preocupam-se com as peças dos objectos.

E: Em caso de subjectividade, a que outros instrumentos recorre?

R: Em caso de subjectividade, outros profissionais podem ajudar a clarificar a avaliação da criança com autismo, como os neurologistas, fonoaudiólogos, pedopsiquiatras, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Estes profissionais podem avaliar a criança para verificar se tem problemas genéticos, neurológicos e linguísticos. A avaliação pode englobar ainda a entrevista aos pais, história clínica da criança. Pode-se também utilizar a ADI – R Autism Diagnosis Interview – Revised (entrevista para diagnóstico do Autismo), que é uma entrevista que avalia as habilidades Sociais e comunicativas.

E: Quais são as dificuldades sentidas ao avaliar crianças com este síndrome?

R: As crianças autistas apresentam comportamentos pouco comuns, imprevisíveis e confusos. Tais comportamentos variam de caso para caso, o que torna mais difícil e subjectiva a avaliação, porque não existe um padrão de comportamento.

E: Acha que a adequação do currículo de uma criança Autista melhora a sua aprendizagem e o seu rendimento escolar?

R: Sim, porque a criança poderá ser trabalhada em função das suas necessidades e motivações. Se a criança realizar actividades de que gosta e se sente capaz, aumentará a sua motivação e conseqüentemente a sua aprendizagem e rendimento escolar.

E: Na sua opinião, em que medida é que as actividades lúdicas do Jardim de Infância podem desenvolver as relações sociais e afectivas da criança Autista?

R: Sim, porque havendo maior contacto com estímulos a criança poderá desenvolver a comunicação/ linguagem, mas mais propriamente as relações sociais e afectivas. A interacção social, pode mudar com o tempo e variar em função do nível de desenvolvimento da criança. Ao longo do desenvolvimento a criança pode tornar-se mais predisposta a participar passivamente numa interacção social e inclusivamente tornar-se mais interessada por essa interacção. Quanto mais cedo for estimulada, melhor interacção social desenvolverá a criança. Nas crianças mais velhas pode observar-se melhor rendimento nas tarefas que implicam memória a longo prazo, mas a informação tende a ser repetida uma ou outra vez, seja ou não apropriada ao contexto.

E: Acha que se deve valorizar os trabalhos de grupo, numa criança Autista?

R: Sim, porque desta forma a criança irá desenvolver a interacção social (linguagem/comunicação e afectos) e sentir-se-á mais integrada. Poderá desenvolver tarefas básicas para promover a autonomia e sentir-se motivada e valorizada. Para tal, é necessário que se ajude a criança a compreender simples pedidos e regras, de modo a que adquira a base do comportamento social e emocional para saber expressar as suas necessidades e brincadeiras, o que pode ser realizado através do contacto com o grupo.

E: Quando avaliou o «João» sentiu dificuldades em diagnosticar o espectro de autismo?

R: Como sabe o «João» já estava referenciado desde os dois anos de idade com atraso de desenvolvimento global. Desde então, os comportamentos repetitivos da criança, o atraso significativo na linguagem, a ecolália e a falta de interacção social revelaram, desde logo, a suspeita desta perturbação. Devido a estes comportamentos tão específicos, o «João» foi reencaminhado para pedopsiquiatria a fim de se realizarem relatórios conclusivos.

E: Como acha que o «João» se relaciona com os adultos?

R: O «João» é uma criança que desde sempre revelou graves dificuldades no relacionamento com todos os adultos que fazem parte da sua vida. Na escola começou por ser uma criança que se isolava bastante de todos, mostrando muita incapacidade em acompanhar as actividades que eram propostas a todo o grupo, não revelava grandes

afectos, quer pela Professora quer pelos restantes membros da comunidade educativa. Actualmente, tanto quanto sei, melhorou consideravelmente.

E: E com os pares?

R: No início da entrada do «João» na Escola, os sinais mais evidentes de que algo se passava com esta criança, foi precisamente, o facto de ele se isolar de todos os outros colegas e o facto de não querer participar nas actividades propostas. Reagia sempre de forma negativa às tarefas e exigências que lhe eram impostas. Anteriormente não tínhamos qualquer informação relativamente ao seu desenvolvimento, penso que havia uma certa dificuldade por parte da mãe em aceitar esta diferença.

E: Como se relacionam os adultos com a criança?

R: Penso que tem havido um esforço por parte de todos em facilitar um relacionamento o mais normal possível com esta criança. Penso que o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido por parte da Escola quer pela Educadora, quer pela Professora do Ensino Especial tem sido determinante para o seu desenvolvimento. Actualmente tem vindo a ser feito um trabalho diferenciado e individualizado e que vai de encontro às suas necessidades não deixando de lado a inclusão do aluno.

E: Que tipo de evolução se constata na criança?

R: Penso que tem feito consideráveis progressos ao nível da comunicação, visto que anteriormente apenas pronunciava palavras sem qualquer contexto, e de difícil entendimento. Actualmente já consegue dar respostas curtas através de vocábulos simples mas que se relacionam e que vão de encontro às perguntas que lhe são feitas.

2.3.2. Entrevista aos colegas

Entrevista ao Francisco

P: Costumas falar com o «João»?

R: Falo só às vezes...ele faz muitas asneiras e eu só falo às vezes.

P: O que pensas sobre ele?

R: Eu gosto do João», mas ele é muito chato e não brinca muito bem.

P: Gostas que ele esteja na tua sala?

R: EU até gosto, mas ele quer brincar depressa e não quer arrumar a sala, eu arrumo a minha parte e depois vou ajudá-lo e ele dá-me muitos beijos.

P: Achas que ele tem comportamentos estranhos? Se sim, quais?

R: Ele quando vai brincar para a garagem estraga as rodas dos carros e depois não sabe arranjar e a Professora tem que comprar mais...

P: Costumas ajudá-lo nos trabalhos?

R: Não, a minha Professora é que ajuda, os cadernos dele não são iguais aos meus porque os dele são muito grandes.

P: Costumas brincar com ele?

R: O meu melhor amigo é o Hugo e eu brinco sempre com ele mas, também brincamos um bocadinho com ele.

P: Ele aceita a tua ajuda?

R: Uma vez eu quis ajudá-lo e ele empurrou-me mas a professora disse que ele tinha que me dar um beijo e pedir desculpa...depois fica-mos outra vez amigos.

P: Ele pede para brincar contigo?

R: Ele brinca comigo nos cantinhos mas, quer fazer os jogos sozinho...ele só gosta do jogo que anda muito à roda, mas a professora esconde esse jogo e dá-lhe outro.

P: Ele consegue brincar como tu? Se não diz como é que ele brinca?

R: Ele brinca com muita força e carrega muito nos carros, faz barulho e eu não gosto.

P: Ele consegue imitar as tuas brincadeiras?

R: Quando a Professora diz para brincarmos ele quer copiar mas, faz tudo mal.

P: Os teus amigos gostam do «João»?

R: A Francisca e a Fabiana gostam muito dele e até lhe guardam a bola para ele não a perder.

Entrevista ao Hugo

P: Costumas falar com o «João»?

R: Falo...mas quando ele diz palavras feias eu não gosto e nem percebo muito bem...

P: O que pensas sobre ele?

R: Ele só fala mais ou menos e é muito distraído. Quando traz a bola, perde-a e depois a empregada tem que ir buscá-la.

P: Gostas que ele esteja na tua sala?

R: Sim. Ele só faz jogos fáceis porque nos difíceis ele estraga as peças mas a professora diz que temos todos que ensinar o «João» a fazer as coisas bem-feitas porque ele precisa de aprender.

P: Achas que ele tem comportamentos estranhos? Se sim, quais?

R: Ele não é estranho mas, porta-se mal, nunca está quieto, não sabe fazer bem os trabalhos, só faz «riscarias» e não sabe fazer desenhos bonitos.

P: Costumas ajudá-lo nos trabalhos?

R: A nossa Professora e a Professora Sónia é que o ajudam na mesa dele, eu só ajudo quando ele vai brincar para a garagem.

P: Costumas brincar com ele?

R: Eu às vezes quero brincar com ele mas, ele não quer.

P: Ele aceita a tua ajuda?

R: Quando está chateado só quer brincar sozinho, mas depois vem dar beijinhos e senta-se comigo e com os meus amigos.

P: Ele pede para brincar contigo?

R: No recreio eu brinco com ele às escondidas mas, anda às voltinhas e não se escondem, depois a empregada vai ajuda-lo.

P: Ele consegue brincar como tu? Se não, diz como é que ele brinca?

R: Ele só brinca a estragar as coisas, às vezes, desarruma e depois não sabe arrumar e nós temos que ajudar para a Professora ficar contente.

P: Ele consegue imitar as tuas brincadeiras?

R: Ele olha muito para o meu jogo mas não sabe fazer como eu.

P: Os teus amigos gostam do «João»?

R: A Francisca gosta mais um bocadinho, ela anda sempre atrás dele porque ele foge para a casa de banho e a Francisca vai chamá-lo.

Entrevista ao Samuel

P: Costumas falar com o «João»?

R: Falo, mas ele só fala um bocadinho comigo e depois quer ir logo falar com os outros menino e é um bocadinho trapalhão...

P: O que pensas sobre ele?

R: Eu acho que ele é pouco trabalhador, pinta fora dos riscos e pinta pouco, mas quando a Professora se senta com ele, trabalha mais um bocadinho e depois quer ir à casa de banho... não quer trabalhar mais.

P: Gostas que ele esteja na tua sala?

R: Eu gosto muito dele e ele também nunca falta à escola. Na escola somos todos amigos porque faz parte das regras da nossa sala.

P: Achas que ele tem comportamentos estranhos? Se sim, quais?

R: O «João» só quer brincar com o jogo de andar à roda e que faz muito barulho, mas a Professora já escondeu esse jogo porque ele também tem que brincar nos outros cantinhos.

P: Costumas ajudá-lo nos trabalhos?

R: Não, porque ele tem uma mesa só para ele, no canto da sala e os cadernos dele não são iguais aos meus. Ele não tem livro de matemática, Só tem cadernos.

P: Costumas brincar com ele?

R: No recreio, jogamos todos com a bola dele mas, eu acho que ele não joga muito bem, quando escolhemos equipas, ele é sempre o último a ser escolhido.

P: Ele aceita a tua ajuda?

R: Aceita... mas só às vezes, ele anda sempre de um lado para o outro.

P: Ele pede para brincar contigo?

R: Não, mas se eu quiser brincar com ele, posso brincar e ele fica contente, mas é só um bocadinho.

P: Ele consegue brincar como tu? Se não, diz como é que ele brinca?

R: Ele brinca sempre com os mesmos jogos, nunca os faz até ao fim, porque anda sempre a passear nos cantinhos, só que a professora não deixa e ele tem que se sentar. São as nossas regras, ele já sabe.

P: Ele consegue imitar as tuas brincadeiras?

R: Brincar como eu? Não, eu sou mais crescido, sou mais despachado... e os meus amigos também são ...o «João» faz tudo ao contrário.

P: Os teus amigos gostam do «João»?

R: Gostam, mas a Francisca e a Fabiana gostam mais, estão sempre a dar-lhe a mão e a ensiná-lo.

Entrevista à Inês

P: Costumas falar com «João»?

R: Falamos muito no recreio e também na sala mas o «João» gosta de dizer muitas vezes a mesma coisa e os meus amigos acham que ele é chato.

P: O que pensas sobre ele?

R: Ele é muito beijoqueiro, dá-me abraços apertados e diz muitas vezes o meu nome.

P: Gostas que ele esteja na tua sala?

R: Eu gosto de brincar às Professoras e gosto de ensinar o «João» porque ele precisa de aprender as regras da sala.

P: Achas que ele tem comportamentos estranhos? Se sim, quais?

R: Ele é muito teimoso, não se senta sossegadinho e a Professora manda-o sentar e calar muitas vezes porque ele acha que pode falar muito alto.

P: Costumas ajudá-lo nos trabalhos?

R: O «João» trabalha sozinho no lugar dele e a Professora Aurora e a Professora Sónia é que o ajudam.

P: Costumas brincar com ele?

R: Sim. Brincamos nos jogos e eu ensino-o a fazer o puzzle das cores, porque ele às vezes põe as bolinhas verdes na árvore amarela.

P: Ele aceita a tua ajuda?

R: Ele é muito brincalhão mas, gosta de brincar sozinho ... brincamos juntos no cantinho das ferramentas...ele sabe usar os parafusos mas, não espera para brincar comigo.

P: Ele pede para brincar contigo?

R: Sim. No recreio, ele faz bolinhos de terra e na sala fazemos jogos.

P: Ele consegue brincar como tu? Se não, diz como é que ele brinca?

R: No recreio, ele foge e quando eu vou atrás dele, ele nem me vê. Quando brincamos às «escondidas» ele não sabe esconder-se e nós temos que ir com ele para ele estar caladinho.

P: Ele consegue imitar as tuas brincadeiras?

R: Não, só às vezes. A Fabiana ajudou-o a pintar mas, ele não quis.

P: Os teus amigos gostam do «João»?

R: Gostam. O «João» traz a bola dele para a escola e empresta para brincar todos no recreio.

Entrevista à Cristiana

P: Costumas falar com o «João»?

R: Sim. Ele vem muitas vezes falar comigo, mas, quando eu vou responder, ele já vai para outro lado. A minha Professora, tem que estar sempre a pedir para ele estar sossegado.

P: O que pensas sobre ele?

R: Eu... acho que ele pinta fora dos riscos, pinta pouco e não sabe o que são os transportes. A Professora disse a todos, nós fizemos trabalhos dos transportes e ele não sabia fazer sozinho.

P: Gostas que ele esteja na tua sala?

R: Eu gosto muito dele, nunca falta à Escola. Só faltou quando esteve doente da garganta, mas, eu acho que ele aprende poucas coisas.

P: Achas que ele tem comportamentos estranhos? Se sim, quais?

R: Eu gostava que ele brincasse comigo na casinha, mas ele não quer. Só quer brincar com os jogos. O jogo que ele gosta faz muito barulho mas, ele fica muito feliz quando brinca com ele.

P: Costumas ajudá-lo nos trabalhos?

R: Não. O «João» não está na minha mesa. O caderno dele não é igual ao meu porque o dele é grande e os trabalhos dele são um bocadinho diferentes. A Professora é que o ajuda.

P: Costumas brincar com ele?

R: Às vezes brinco com ele mas, é só um bocadinho porque ele não quer brincar muito. Brinco mais com o Samuel.

P: Ele aceita a tua ajuda?

R: Aceita só um bocadinho. Ele gosta de jogar à bola no recreio mas, joga tão mal!

P: Ele pede para brincar contigo?

R: Sim; mas é só quando está muito simpático, porque ele também gosta de brincar sozinho.

P: Ele consegue brincar como tu? Se não, diz como brinca?

R: Nós brincamos todos juntos, mas o «João» brinca menos um bocadinho. Gosta muito de fazer barulho mas, a Professora não deixa.

P: Ele consegue imitar as tuas brincadeiras?

R: No recreio, ele só quer jogar à bola, mas ele brinca como os outros meninos. Eu gosto de brincar com as bonecas e ele gosta menos, por isso é que ele não sabe vestir os bonecos, nem sequer sabe apertar os fatos.

P: Os teus amigos gostam dele?

R: Gostamos muito porque ele é da nossa sala e também é mais velho e o mais alto de todos. Ele já anda nesta Escola há mais tempo porque a minha Professora disse...

2.3.3. Entrevista ao Encarregado de Educação

1) Como descreve as rotinas do «João»?

R: Durante a semana o «João» passa praticamente o dia na Escola, eu sei que ele gosta e sente-se bem enquanto lá está. Geralmente aceita bem o facto de ir para a Escola e pega logo na mochila para ver se leva o lanche.

No fim das actividades escolares noto que ele vem muito cansado e já não está tão disposto ao convívio. Quando chega, quer lanchear outra vez e vai jogar à bola. De seguida, toma banho, brinca um pouco com as irmãs mas, logo se aborrece.

No final do jantar, adormece.

2) Como é a relação que estabelece com o seu filho e ele consigo?

R: Temos momentos de ternura, brincamos muito até porque a equipa de pedopsiquiatria me disse que era muito importante manter uma relação muito estreita com o meu filho para ele poder desenvolver as suas capacidades o melhor possível. Às vezes tenho muitas dificuldades em lidar com ele, faz tantas birras que eu desoriento-me, mas, como tenho estes apoios exteriores consigo lidar um pouco melhor com o problema porque aprendi a ser firme com ele e não lhe dar tudo o que ele quer.

A parte mais difícil, é o facto de o meu marido não aceitar que o meu filho tem este problema e acha que eu é que o estrago com mimos e que as birras dele, são culpa da educação que eu lhe dou...é muito difícil para mim...sinto uma tristeza enorme porque também precisava do apoio dele.

3) Em casa quais são as brincadeiras preferidas?

R: Gosta muito de ver DVD'S de desenhos animados, jogar à bola e fazer jogos que façam barulhos e que rodem. Quando acaba de construir um jogo, desmonta tudo num instante e já não o quer arrumar, por isso é que eu às vezes tenho dificuldades em lidar com ele.

Ele na Escola obedece mais à Educadora, ela levanta a voz e ele obedece. É impressionante.

4) Costuma levar o «João» a passear?

R: Sim, muitas vezes. Durante a semana às vezes faço mesmo caminhadas com ele e com as irmãs, mas ao fim de semana, como o meu marido está em casa costumamos sair de carro, mas é complicado porque o «João» costuma enjoar. Já quando vai às consultas é um tormento porque ele fica muito mal disposto.

5) De que forma é que o «João» comunica consigo?

R: Como vê, ele já consegue dizer minimamente o que quer.

Este ano foi muito importante, porque já consegue dizer muitas palavras, diz o nome dos colegas da Escola e das professoras, já largou a fralda, o que para mim foi muito importante. Eu quase não acreditava que ele fosse capaz de largar a fralda, mas as Professoras insistiram tanto e acreditaram que, era possível.

Esse trabalho foi muito delas. Também foi preciso insistir bastante e continuar cá em casa mas conseguimos.

No ano anterior, o «João» tinha outra Educadora que não lhe dava trabalhos que ele conseguia fazer. Este ano, eu gostei de ver que o meu filho tinha trabalhos de casa para fazer comigo e na sala tinha dois cadernos individuais com actividades que ele precisava de fazer. Este ano ele já consegue estar mais tempo sentado e isto foi trabalho feito ao longo deste ano lectivo.

6) Sente-se preparada para lhe dar respostas adequadas tendo ele esta problemática?

R: Sinto. Acho que o tempo também me foi ensinando a lidar melhor com o meu filho, eu consigo perceber o que ele quer e o que precisa.

7) O que pensa em relação aos sentimentos do seu filho?

R: É um menino muito amoroso mas, também tem momentos em que se deve sentir revoltado por não conseguir fazer as coisas que quer. Fico muito triste por ver que o meu filho não consegue fazer coisas que outras crianças da idade dele fazem. E também não gosto que lhe chamem de «coitadinho».

8) De que forma é que o Jardim-de-infância tem contribuído para o desenvolvimento do seu filho?

R: Foi muito importante para ele e para mim enquanto mãe, porque também fui orientada e aconselhada na forma de lidar com ele. A maior ajuda que me podiam dar foi em relação às regras porque eu não conseguia impor regras e já percebi que tenho que ser firme e saber agir perante as situações. No principio, antes do «João» entrar para o Jardim de Infância eu achava que o meu filho não tinha qualquer problema e que ele só era um pouco hiperactivo.

Este ano noto uma evolução a nível cognitivo, tem melhorado bastante, já consegue fazer coisas que o ano passado não fazia, vamos ver como correm as coisas daqui para a frente.

9) É informada diariamente, dos progressos e atitudes do «João» na Escola?

R: Sim. Temos um caderno que o acompanha sempre para casa e para a Escola e a Educadora sempre que acha importante manda recados e informa-me dos progressos dele. Eu enquanto mãe e Encarregada de Educação, sinto-me satisfeita com o trabalho que têm feito com o meu filho e sinto que sozinha não conseguia estes progressos.

Sinto-me segura e sei que o trabalho que faço com ele é bem feito porque elas percebem e sabem orientar-me. A professora do Ensino Especial também desenvolve com ele um trabalho individualizado e eu sinto que trabalhamos todos em conjunto.

10) Sente que o trabalho desenvolvido na sala vai de encontro às necessidades do seu filho?

R: Sim, bastante. Como já disse, se não fossem elas, eu andava perdida e nem sequer sabia como ajudar o meu filho porque não conhecia ninguém com o problema do meu filho, também estou muito por casa e não tenho grandes conhecimentos sobre esta matéria e por isso devo tudo a elas e à equipa do hospital que também me têm orientado bastante.

11) Acha que o seu filho gosta de ir para a Escola?

R: Sim, gosta. Às vezes diz que não quer ir, mas eu consigo sempre dar a volta à questão porque eu sei que é para o bem dele. Quando converso com as outras mães, elas também me dizem que os filhos, por vezes não querem ir.

Por isso acho que è normal em todas as crianças e até nós adultos também temos dias assim.

12) O que acha que o Jardim-de-Infância deveria fazer e não faz?

R: Sinceramente...acho que deveria mudar as auxiliares porque elas acham que o meu filho é diferente das outras crianças, que é o «coitadinho» da sala, e eu não gosto que o distingam... se Deus quiser o «João» vai chegar onde chegam os outros.

13) Consegue avaliar a opinião dos outros pais em relação à inclusão do seu filho na sala?

R: Claro. Como sabe vivemos num meio tão pequeno, todos sabemos de tudo o que se passa.

Há pais que acham que o meu filho só está na sala para atrapalhar o desenvolvimento dos outros mas, a maior parte deles são muito amigos do meu filho até porque alguns são nossos vizinhos.

Quando passamos na rua tratam o meu filho com muito carinho e ele reconhece sempre os amigos e vai logo abraça-los porque ele é muito meigo e isso também ajuda na sua integração.

14) Até que ponto irá o «João» no seu percurso escolar futuro?

R: Isso, só o tempo dirá. Eu acho que o meu filho vai ser como os outros porque ele tem evoluído muito e a Dra. dele também está confiante nos seus progressos.

Ando muito pensativa e preocupada em relação à entrada dele agora no 1º ciclo e na forma como ele vai enfrentar esta nova etapa.

Espero que tenha uma boa professora e na reunião que tive com a Coordenadora da Escola, ela disse-me que em princípio o «João» vai ter uma auxiliar a tempo inteiro tanto na sala como nos recreios e refeições.

15) Qual a sua maior preocupação em relação ao futuro do seu filho?

R: Sinceramente a minha maior preocupação, é que ele seja independente dos outros para se orientar na vida. Eu sei que posso não estar sempre presente e gostava que ele se orientasse sozinho. Mas eu acredito que sim, vamos ver.

2.3.4. Entrevista à Educadora

1) Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com o «João»?

R: Para mim, as principais dificuldades que encontrei ao trabalhar com o João foi mais a nível de regras, uma vez que este estava habituado a fazer o que queria. No momento em que deparo com um grupo de 21 crianças sendo ele diferente das restantes, foi necessário ser um pouco dura com ele no início. Conversei com as crianças dizendo que o João é uma criança igual a elas, só era necessário que todos juntos fossemos exigentes com ele, para que ele pudesse crescer.

O João foi sempre uma criança aceite e muito protegida por todos.

2) Como acha que o João se relaciona com os adultos? E a vice-versa?

R: O João teve sempre um bom relacionamento com todas as pessoas e vice-versa.

3) E com os pares/colegas? E estes para com ele?

R: O João é muito meiguinho, muito beijoqueiro. Manteve sempre uma boa relação com todos os colegas e vice versa. Os colegas são exigentes com ele. Este acata as ordens deles, o que tem contribuído para o seu desenvolvimento.

4) Utiliza algum método diferente para trabalhar com o «João»?

R: Sim. Como já disse anteriormente, sou muito mais exigente com o João, do que com qualquer outra criança. É necessário que respeite as regras como já referi, é necessário que aprenda a estar sentado sozinho ou em grupo. É importante que não esteja sempre a interromper, e que só fale quando lhe é pedido, que aprenda a ouvir uma história (se no principio era impossível agora já consegue estar calado e atento minimamente) servindo

muitas vezes de exemplo para algumas crianças que me têm causado algumas preocupações.

A nível de trabalho, o João é uma criança que tem muita dificuldade em concentrar-se e que está constantemente a repetir o que se pergunta. Tenho a preocupação em dar-lhe sempre respostas às perguntas que ele vai fazendo no dia-a-dia, uma vez que este memoriza facilmente, e para que no futuro ele aprenda a dar as respostas correctas ás perguntas que lhe forem colocadas.

Tenho a preocupação que o trabalho iniciado vá até ao fim, muitas vezes com uma certa dificuldade, uma vez que o João se dispersa com muita facilidade.

Ainda não tem a lateralidade definida, o que dificulta muitas vezes a actividade. Ora pega no lápis com a mão esquerda e quando está cansado recorre à mão direita de uma forma muito desajeitada.

Reconhece o seu «Cantinho de Trabalho» e sabe que na hora de fazer alguma actividade ele dirige-se imediatamente para lá e fica á espera que eu vá ter com ele. Quando por vezes eu demoro, por estar ocupada com as outras crianças é ele que me chama e diz: «quero quer trabalhar professora Aurora.»

5) O que percebem os pares sobre a forma de agir e de ser da criança?

As crianças em geral já conheciam o João apesar de a mãe o ter mantido camuflado na sua própria casa, até à altura de vir para a escola. Até lá, ninguém conhecia o João.

Esta já não é a primeira vez que ele frequenta o J.I., mas sim a terceira vez, sendo este ano lectivo o seu ano de adiamento para o 1º Ciclo.

Posso dizer que as crianças estão admiradas com a mudança do João, pois este, nos anos anteriores fazia o que queria: nunca estava sentado, atirava com o que tinha à mão para o chão, chorava muito (por vezes isso ainda acontece), não tinha e não cumpria regras.

6) Sente que o «João» tem feito progressos ao nível das aprendizagens?

R: Sim, o João evoluiu muito. É a primeira vez que está a fazer este tipo de actividades, como riscar, pintar, colar, amassar, brincar, e tem ainda alguma dificuldade em respeitar os contornos quando está a pintar, devido a não estar concentrado.

Neste momento iniciamos a leitura por símbolos, à qual está aderir consideravelmente, pois possui uma boa memorização. Gosta deste tipo de actividade e concentra-se muito mais.

Já não repete tanto aquilo que se pergunta, olha para nós para dar a resposta que na maior parte das vezes é acertada.

Já sabe e identifica algumas cores como o verde, o vermelho, o amarelo e o azul.

7) O «João» costuma brincar com as outras crianças? Como?

R: Sim, a brincadeira preferida são os jogos de chão e jogar à bola.

Adora montar um jogo juntamente com as outras crianças, pois esse jogo dá para umas roletas girarem e ele adora vê-las a girar, embora eu muitas vezes contradiga a maneira como eles brincam, pois para o João este jogo não é o mais indicado.

Para além deste jogo, o João adora um jogo de mesa com as cores que já conhece, conseguindo colocar as bolinhas de cores correctamente no seu lugar.

8) Quais são as suas brincadeiras preferidas?

R: Jogar à bola. O João traz muitas vezes a sua bola para jogar no recreio, e muitas vezes quando vem de manhã a choramingar a bola é sempre um óptimo pretexto para ficar na escola.

Há que salientar que o João gosta de jogar à bola mas este nunca joga, se der um pontapé na bola para ele já é jogar à bola. Normalmente anda sozinho ou com alguma menina que anda com ele de mãos dadas para não se magoar e vai gritando para os colegas que também quer jogar à bola. Estes já o conhecem e deixam-no dar um pontapé na bola para ele ficar satisfeito.

9) Considera que as actividades lúdicas do Jardim de Infância têm promovido o seu desenvolvimento?

R: Sem dúvida. As brincadeiras do “faz de conta” , às quais ele tem aderido, têm permitido esse desenvolvimento, como por exemplo, a participação no auto de Natal em que ele foi o S. José e se portou lindamente, ou em teatros de sombra, como a história

«**O COELHINHO BRANCO**», que foi trabalhada em casa através do **Correio Interactivo Escola – Família**, em que ele representou a personagem do Coelho Branco.

10) O “João” revela comportamentos pouco habituais nas outras crianças? Se sim, quais?

R: Sim e cada vez mais, à medida que ele vai crescendo esses comportamentos são mais notórios, como o balançar do corpo, o seu próprio olhar, fala connosco mas sempre com a cabeça de lado e raramente olha para nós.

Tudo para ele serve para rodar. Às vezes tenho dificuldade em perceber se ele vê bem. Está constantemente a repetir...

11) Na sua opinião, quais são as áreas que devem ser trabalhadas a fim de minimizar as suas limitações?

R: Na minha opinião seria a linguagem.

12) Que estratégias educativas específicas usa em relação ao “João”?

R: Não uso nada de especial, sou mais teimosa do que ele, e estou sempre a contrariar, aquilo que para ele lhe dá mais prazer.

Como por exemplo: na altura de pintar, os lápis que estão á sua frente servem logo para rodopiar e eu não aceito isso. Vai resmungando, até que hoje ele senta-se para pintar e já não rodopia os lápis, olha para mim como que a dizer “tenho vontade mas não posso que tu não deixas.”

13) Como avalia a interacção entre a escola e a família?

R: Tenho uma boa interacção com a família. Quando preciso de alguma coisa que seja ligada ao João a família está sempre presente. Embora a mãe ainda não aceite o João tal como ele é, vai dizendo que ele não é autista e que é uma criança hiperactiva.

No entanto os sinais de autismo são cada vez mais notórios. Não sou eu afirmar mas sim todos aqueles que trabalham de perto com o João.

14) Acha que a mãe do João valoriza o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com ele?

R: Sim muito. O João está a crescer muito e a desenvolver. Isso foi notório na festa de Natal em que este fez de S. José. Quando é que o João ficava quieto durante alguns minutos? A mãe sabendo que o seu filho ia fazer de S. José não veio com a vergonha que este não fizesse o seu papel como deve ser. E quando apareceu no final, os outros pais deram-lhe os parabéns dizendo que o João se tinha portado bem. Esta ficou admirada, não acreditava no que ouvia, desculpou-se dizendo que não veio pois tinha medo que ele a visse e não quisesse participar.

15) O que pensa da relação que a mãe estabelece com o filho?

R: O que é que eu penso é que ela é uma mãe que ainda não aceitou o filho tal e qual como Deus lho deu. Quando ela aceitar a sua diferença, tudo será diferente. O João vai ser ele tal como é, e não aquilo que a mãe gostaria que fosse.

16) Acha que a mãe tem procurado todos os apoios necessários para lidar com o filho?

R: Não, não tem. Porque a partir do momento que ela sabe o que o filho é **AUTISTA**, normalmente por volta dos dois anos e pouco, ela tinha o direito de procurar ajuda para o filho. Em vez disso o que ela fez? Foi fecha-lo em casa, nem os vizinhos sabiam da existência do João. E só na idade do Pré escolar e vendo que já não conseguia aguentar mais, veio matricula-lo no J. I. da Lavra sem dar conhecimento á Educadora do problema do João.

Quando a Educadora suspeitou que a criança fosse Autista a mãe não aceitou, criando problemas à colega. Daí que o João andou sempre á vontade e sem regras, fazia o que queria, o que não nada benéfico para o seu desenvolvimento.

Há ainda a salientar que o João quando veio para o J.I. da Lavra por volta dos 4 anos de idade ainda usava fraldas. O trabalho da colega foi sem dúvida tirar as fraldas e criar

hábitos de higiene. Embora muitas vezes, indo contra a vontade da mãe que o protegia demasiado levando brinquedos e objectos diferenciados com o Logótipo «Noddy» para a escola.

Tudo isto levou a colega a entrar em conflito com a mãe, pois para esta só existia o João e mais nada.

17) Para o próximo ano lectivo, quais as medidas que, na sua opinião, deverão vão ser implementadas para a criança?

R: Antes de mais o João deveria ir para uma Escola da especialização, o que foi recusado pela mãe. Foram dadas à mãe várias hipóteses em relação ao seu filho, as quais ela sempre recusou. O João irá beneficiar de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de matrícula e avaliação, bem como de tecnologias de apoio.

O aluno irá frequentar no 1º ciclo, e na minha opinião dever-se-ia dar continuidade ao nosso trabalho, especialmente no que diz respeito à leitura por símbolos à qual ele aderiu muitíssimo bem.

2.3.5. Entrevista à Docente da Educação Especial

1) Há quanto tempo dá Apoio Individualizado ao «João»?

R: Estou a acompanhar o aluno, há dois anos lectivos. O aluno usufruiu de adiamento de matrícula no ano lectivo anterior. Atendendo às dificuldades de integração e comportamentais, achou-se benéfico que fosse tomada esta medida.

2) Que avaliação faz dos progressos do «João» desde que começou a trabalhar com ele?

R: O aluno tem evoluído em muitos domínios. Quando comecei a acompanhá-lo, ainda usava fraldas, era bastante agressivo e havia um atraso bastante significativo a nível da linguagem. Neste momento as principais evoluções dizem sobretudo respeito à

linguagem oral, ao controlo das atitudes e comportamentos e também na autonomia, uma vez que já não usa fraldas, pede para ir à casa de banho e consegue ir sozinho.

3) Como articula o seu trabalho com o trabalho desenvolvido pela Educadora?

R: A articulação é muito importante, uma vez que este aluno está inserido numa turma regular. Todas as actividades são programas/planificadas em conjunto. O aluno é inserido em todas as actividades realizadas, nem que para isso a actividade seja adaptada ao seu ritmo e problemática. Neste momento o aluno consegue identificar personagens de uma história, fazer corresponder imagens a símbolos (escrita por símbolos), fazer a leitura através dos símbolos, identificar o corpo humano, identificar menino/menina.

4) Como acha que o «João» se relaciona com os adultos?

R: Neste momento, o aluno consegue ouvir e acatar determinadas ordens vindas dos adultos. É bastante curioso e até prefere a companhia dos adultos. Quando contrariado ainda manifesta alguns comportamentos agressivos, mas facilmente se acalma e segue a ordem dada. Os momentos mais difíceis são os são refeições, uma vez que ele não gosta de comer na cantina da escola e rejeita muitos alimentos.

5) Como avalia a interacção entre a Escola e a família?

R: Tem havido uma boa relação entre a família e a escola. Nem sempre foi assim, pois por vezes havia falta de confiança por parte da família mais próxima. A partir do momento que esta se apercebeu que nós estávamos a fazer tudo para melhorar o desenvolvimento psico-social do aluno, houve uma melhor interacção. Para isto contribuiu a disponibilidade e o acompanhamento da mãe e do aluno a várias consultas. A equipa da escola procedeu ao contacto com o centro de Paralisia do Porto, enviando os documentos necessários para dar a conhecer a problemática do aluno. O aluno foi à consulta de “acolhimento” e posteriormente passou a visitar o centro semanalmente, com terapia ocupacional, terapia da fala e psicologia. Continua a frequentar o centro.

Além destas consultas, o aluno continua a ser acompanhado pelo Hospital Maria Pia, que o acompanhou desde os dois meses.

6) Que avaliação faz da inclusão do «João» na sala do Jardim-de-Infância?

R: A avaliação é extremamente positiva. A escola neste momento é um sitio que o aluno gosta muito, pois é muito bem recebido por parte dos colegas e sente-se bastante seguro com as professoras.

7) Tem informações clínicas sempre que o «João» vai às consultas de Pedopsiquiatria?

R: Regra geral, temos sempre as informações que nos são transmitidas pela mãe. Como também é habitual o acompanhamento a consultas, normalmente somos informadas pela própria especialista. O aluno beneficia de terapia da fala e ocupacional e todos os períodos lectivos têm reuniões sobre a evolução do aluno. Estas reuniões também se alargam com a equipa de psicologia.

8) A nível clínico, acha que têm feito tudo para que o «João» possa progredir e minimizar as suas limitações?

R: Houve sem dúvida uma falha médica muito grande por parte dos especialistas que acompanharam o aluno desde inicio. A partir do momento que o aluno foi encaminhado por nós para outra instituição, tudo tem sido feito para minorar algumas das suas dificuldades. O aluno também foi medicado para a hiperactividade com “Resperdona”.

9) O que acha da entrada do «João» para o 1º ciclo?

R: É uma situação que de momento me deixa bastante apreensiva, pois a sua entrada para o primeiro ano, numa turma regular vai ser difícil de gerir por parte do aluno, família e professor, uma vez que o aluno está a nível cognitivo, de grafo motricidade e também de maturidade, muito abaixo do nível esperado para a sua faixa etária. De

salientar o facto deste aluno não ser inserido numa unidade de autismo, por discordância da mãe.

10) Conhecendo o «João» como conhece, qual acha que deveria ser a melhor medida a tomar para o próximo ano lectivo?

R: A melhor medida seria sem dúvida a sua integração numa unidade de autismo.

2.4.O caso em estudo

Tal como já foi referido anteriormente, o “João” é uma criança devidamente acompanhada, quer no seio familiar, quer no seio escolar. Desde que entrou para a escola, o seu desenvolvimento e progresso educativo foram notórios, tal como analisaremos nos parágrafos que se seguem.

2.4.1.Em contexto escolar

No que diz respeito ao desenvolvimento dos processos educativos do “João”, é importante referir que a melhoria mais significativa se observou ao nível da autonomia. Tal como refere a Educadora na entrevista que lhe foi feita, quando entrou para a escola, o “João” não tinha nem cumpria regras, não possuía hábitos de higiene, e queria fazer tudo que lhe passava pela cabeça. Actualmente, e depois de um óptimo trabalho desenvolvido pelos docentes ao longo dos anos, já se verifica um significativo progresso na autonomia, na aquisição das regras de comportamento social e da predisposição para a realização de tarefas escolares, no entanto ainda é dependente do adulto para alguns cuidados básicos e para a realização de actividades, uma vez que ainda não é capaz de executá-las sozinho. A sua capacidade de concentração e de permanência sentado também aumentou consideravelmente, principalmente em actividades que despertem o seu interesse.

Os progressos do aluno verificam-se sobretudo ao nível da fal e ao comportamento. Relativamente ao trabalho desenvolvido com o “João”, este desenrolou-se fundamentalmente em trabalhos práticos, que reforçassem a sua atenção e

concentração, desenvolvessem a sua motricidade e que o integrassem na turma o melhor possível. Foi iniciada a escrita por símbolos à qual a criança se mostrou muito receptiva.

O “João” ingressará no 1º ciclo no próximo ano lectivo, numa turma regular, acompanhando os restantes colegas e seguindo as medidas propostas no seu Plano Educativo, mas a opinião dos profissionais que o acompanharam ao longo do seu percurso escolar é favorável à sua inserção numa unidade de ensino especializado, por considerarem que seria benéfico para os seus progressos.

2.4.2.Em contexto familiar

Em relação ao ambiente familiar e à forma como o “João” nele se integra, concluímos que, apesar de no início, a mãe não aceitar a diferença do filho, actualmente reúne todos os esforços possíveis e colabora com todas as entidades no sentido de alcançar o melhor para ele. Registamos também que a mãe se sente um pouco desamparada em casa, uma vez que o pai do “João” ainda não aceitou de todo a patologia do seu filho, e por vezes a mãe sente-se quase na necessidade de educá-lo sozinha. Esta referiu também a importante ajuda dos professores e equipa médica do filho, que a orientaram no sentido de estabelecer e fazer cumprir as regras básicas de comportamento e de higiene, e a fizeram compreender a enorme importância da afectividade e da cumplicidade entre ela e o “João”. Percebemos que a sua atitude perante o Autismo do filho está gradualmente a mudar, o que resultará com certeza no desenvolvimento dos progressos que já se têm vindo a observar.

Nota-se a preocupação da mãe em relação à forma como o “João” é tratado na escola e no meio envolvente, uma vez que esta saliente o facto de não gostar que tratem o filho como um menino diferente das restantes crianças, o que nos leva a concluir a sua preocupação e esforço em fazer tudo o que lhe seja possível para minimizar as dificuldades do “João” e torná-lo uma criança igual às outras em todos os aspectos da sua vida futura.

2.5.Síntese Relevante

Ao analisarmos todas as fontes entrevistadas, ao observarmos o “João” na escola e em casa e ao fazermos a revisão da literatura do tema em estudo que nos permitiu ampliar os conhecimentos acerca da problemática do Autismo e de tudo o que ela engloba e implica para quem a possui e para os que o rodeiam, foi-nos possível concluir que a criança em estudo está bastante bem encaminhada que no seio escolar, quer no seio familiar.

Os esforços dos intervenientes educativos que trabalharam e continuam a trabalhar directa ou indirectamente com o “João” não pouparam esforços, reuniram todos os conhecimentos e accionaram todos os meios existentes para proporcionarem ao aluno todas as oportunidades educativas e médicas que lhe permitiram obter todos os progressos que foram descritos nos documentos analisados (relatórios e entrevistas).

Importa salientar que o grau de dificuldades do “João” era bastante elevado, uma vez que ele não conseguia apreender nem as regras mais básicas de higiene, e tal como nos foi dito nas entrevistas, conseguir que este deixasse de usar fraldas foi um enorme progresso. O facto de a Educadora ter iniciado um sistema de comunicação por símbolos também foi fundamental para os progressos obtidos, pois conseguir estabelecer algum tipo de comunicação com o “João” era imprescindível para o começo de muitas outras batalhas que se têm ainda pela frente e que irão, com toda a certeza, ser vencidas.

Por último, considermos verosímil a opinião das professoras no que diz respeito à futura inserção do “João” numa unidade de ensino especializado, no entanto, há que considerar as desvantagens e medir as consequências desta opção, uma vez que deverão ser esgotadas todas as estratégias e opções na escola regular antes de ser tomada qualquer decisão no sentido da integração numa unidade. É fundamental dar ao “João” todas as oportunidades que ele tem direito e ter em consideração as suas escolhas e seus progressos na escola regular.

Considerações finais

Ao longo destes últimos anos, diversas formas e filosofias de abordagem, compreensão e tratamento surgiram desde que o autismo foi descrito. As abordagens

educacionais presentemente efectuadas pretendem melhorar o desempenho, as capacidades individuais e desenvolver a adaptação dessas crianças ao ambiente.

As crianças com autismo são diferentes mas deviam partilhar, tal como as crianças sem problemas de desenvolvimento, as mesmas oportunidades, ao invés de verem limitado o seu futuro.

Estamos seguros que estas crianças podem ser felizes, mas estamos cientes que esta felicidade dependerá muito do empenho efectivo de todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem destas crianças.

Todos temos o dever de apoiar estas crianças especiais para que consigam minimizar as suas dificuldades.

Todas as crianças, independentemente da deficiência precisam de um ambiente educativo benéfico, onde o sucesso constitua a consequência natural da sua presença na escola. Existe então a necessidade de uma atenção precisa às necessidades das nossas crianças.

Podemos então referir que a é fundamental a tarefa que temos em mãos, e cabe-nos a nós, educadores, saber adequar as nossas práticas da melhor forma com este tipo de crianças. É nosso dever prepará-los para o futuro, ajudando-os a superar as suas dificuldades, para que futuramente consigam ser minimamente independentes.

Para este trabalho foi definida a problemática do Autismo, como preocupação de estudar até que ponto a é importante a acção educativa de uma criança autista nos contextos escolar e familiar. Para que a criança com Autismo alcance o seu desenvolvimento global é necessária uma intervenção nas áreas afectadas, uma intensa estimulação, que tenha oportunidade de vivências abrangentes, no meio mais natural possível, no quadro da cultura envolvente, onde a família está inserida.

Assim, e pelos resultados adquiridos, através de entrevistas distribuídas a todos os intervenientes no processo educativo da criança em estudo, podemos conferir que os resultados da investigação evidenciam um contexto escolar e familiar seguro, envolvente e convergente entre si, no apoio à criança. Além disso, de acordo com os inquiridos e com os investigadores estudados na revisão da literatura é possível afirmar que o acompanhamento individualizado, o desenvolvimento das actividades lúdicas e o envolvimento familiar, foram factores fundamentais para um melhor desenvolvimento global da criança em estudo.

Estamos cientes e, foi isso que tentamos demonstrar ao longo destas páginas, que estas crianças têm de facto muitas limitações, mas muitas podem ser minimizadas se de facto houver uma rápida e adequada intervenção.

Ao concluir esta pesquisa podemos concluir que alcançámos bastantes conhecimentos, compreendemos melhor estas crianças e obtivemos uma maior consciência relativamente aos benefícios de uma intervenção apropriada. Consequentemente, a realização deste trabalho teve resultados bastante positivos, pois, permitiu-nos adquirir saberes e conhecimentos, quer pela pesquisa bibliográfica que foi realizada, quer pelos conhecimentos obtidos através da recolha dos dados.

Esperamos que o trabalho que agora se conclui contribua para que estas crianças e suas famílias beneficiem de serviços que, cada vez mais, se aproximem dos modelos teóricos e práticas recomendadas.

Linhas futuras de investigação

No final deste trabalho, e depois de reflectir sobre o estudo realizado, tentamos verificar de que forma poderíamos tentar aprofundar um pouco mais este estudo, e concluímos que, posteriormente, caso quiséssemos desenvolver um novo trabalho que outorgasse este, seria interessante fazer um estudo e levantamento de outros programas educacionais aplicados a crianças autistas. Seria também fundamental averiguar quais seriam as suas vantagens e desvantagens, qual a viabilidade de serem aplicados nas nossas escolas e quais os resultados que permitiriam alcançar.

Fontes Bibliográficas

- Anzalone, M. E., & Williamson, G. G. (2000). *Sensory processing and motor performance in autism spectrum disorders*. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.143-166). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bailey, D. (1996). *Preparing Early Intervention Professionals for the 21 Century*. In M. Brambring, H. Rauh; A. Beelmon (Eds.), *Early Childhood Intervention-Theory Evaluation and Practice* 488-503. Berlin, New York: De Gruyter.
- Bailey, D.B., & Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities* (2ª Ed). New York: Merrill Publishing Company.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. (2003), *Tendências actuais em Intervenção Precoce*. In *Psicologia*, vol. XVII, Oeiras: Celta Editora, pp. 7-13.
- Bairrão, J., e Almeida, I. C. (2003), *Questões actuais em Intervenção Precoce*. In *Psicologia*, vol. XVII, Oeiras: Celta Editora, pp.15-29.
- Bandet, J.; Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Baranek, G. T. (2002). *Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 397-422.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). *Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT*. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.

Maria Manuela Ribeiro Vasconcelos

O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso

Bautista, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Borges, Maria (2000). *Autismo - Um Silêncio Ruidoso: Perspectiva Empírica sobre o Autismo no Sistema Regular de Ensino*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

Brambring, M. (1996). Introduction. In M. Brambring; H. Rauh & A. Beelmann (Eds). *Early Childhood Intervention – Theory, Evaluation and Practice*. Berlin, New York: de Gruyter.

Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). *Joint attention, cultural learning, and language acquisition. Implications for children with autism*. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.31-54). Baltimore: Paul H. Brookes.

Coelho, Emília (2003). *Autista ou uma Forma Diferente de Compreender o Mundo*. Porto: Universidade Portucalense (Projecto de Investigação)

Correia, M. C. e Serrano, A. M. (1999), *Envolvimento parental na educação do aluno com Necessidades Educativas Especiais*. In Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, Porto: Porto Editora.

Dawson, G., & Lewy, A. (1989). *Arousal, attention, and the socioemotional impairments of individuals with autism*. In G. Dawson (Org.), *Autism: nature, diagnosis and treatment* (pp. 49-74). New York: Guildford Press.

Despacho- conjunto nº 891/99. Diário da República, II série, nº244 de 19-10-99.

Direito et al (1997). *A criança e o brinquedo* Guarda: Associação de Educadores do Distrito da Guarda.

Dohme, V. (2003). *Actividades lúdicas na Educação*. Petropolis: Editora Vozes.

Maria Manuela Ribeiro Vasconcelos

O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso

Dunst, C.J., & Bruder, M. B. (2002). *Values Outcomes of Service Coordination, Early Intervention and Natural Environments*. Coucil for Excepcional Children, vol.68, nº3, 365-375.

Fortin, Marie (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Décaire Editeur.

Gil, António Carlos (1995). *Como elaborar projectos de pesquisa*. 3ªed. São Paulo: Atlas S.A.

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures: and other reports from my life with autism*. New York: Vintage Books.

Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2000). A developmental approach to difficulties in relating and communicating in autism spectrum disorders and related syndromes. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.279-306). Baltimore: Paul H. Brookes.

Guralnick, M. J. (2000). Early childhood intervention: evolution of a system. *Focus on autism and other Developmental Disabilities*, 15 (2), 68-79.

Hewitt, S. (2005). *Compreender o Autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Hobson, P. (2002). *The cradle of thought*. London: Macmillan.

Klinger, L. G., & Dawson, G. (1992). Facilitating early social and communicative development in children with autism. In S. F. Warren & J. Reichle (Orgs.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp.157-186). Baltimore: Paul H. Brookes.

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Maria de Andra (1996). *Metodologia Científica*. 4ªed. Coimbra: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Mirenda, P., & Erickson, K. A. (2000). Augmentative communication and literacy. In A. M. Wertherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.333-367). Baltimore: Paul H. Brookes.

Moreno, Cláudia; RAU, Maria José (1987). *A Criança Diferente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mott, D.W. (1997). The Home environment. In S. K. Thurman, J.R. Cornwell & S. R. Gottwald. *Contexts of Early Intervention: Systems and Settings*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Mundy, P., & Stella, J. (2000). Joint attention, social orienting, and nonverbal communication in autism. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.55-77).Baltimore: Paul H. Brookes.

Ozonoff, Sally [et al] (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.

Pereira, Edgar (1996). *Autismo. Do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Pereira, Edgar (1999). *Autismo. O Significado como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Rogers, S. J., & Bennetto, L. (2000). Intersubjectivity in autism: the roles of imitation and executive function. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.79-107).Baltimore: Paul H. Brookes.

Maria Manuela Ribeiro Vasconcelos

O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso

Secretariado da Educação Especial (2004), *Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Autismo*. Brasília: Ministério da Educação.

Serrano, A. M. (1995), *Implicações das perturbações de desenvolvimento da ligação afectiva na primeira infância*. In A família na intervenção precoce: Da filosofia à acção, Coimbra: PIIP.

Simeonsson, R. J. (1994). *Risk, Resilience and Prevention. Promoting the Well – Being of Children*. Baltimore. Paul H. Brooks Publishing Co.

Thurman, A.K. (1997). *Systems, Ecologies and the Contexto f Early Intervention*. In S.K. Thurman, J.R. Cornwell & S.R. Gottwald (Eds.), *Contexts of Early Intervention Systems and Settings*. New YouK: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Orgs.), *Joint attention. Its origins and role in development* (pp.103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Avenida de Berna, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tustin, Frances (1975). *Autismo e Psicose Infantil*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.

Wetherby, A. M., Prizant, B. M, & Schuler, A. L. (2000). Understanding the communication nature of communication and language impairments. In A. M.Wetherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.109-141).Baltimore: Paul H. Brookes.

Williams, D. (1996). *Autism. An inside-out approach*. London: Jessica Kingsley.

Anexos

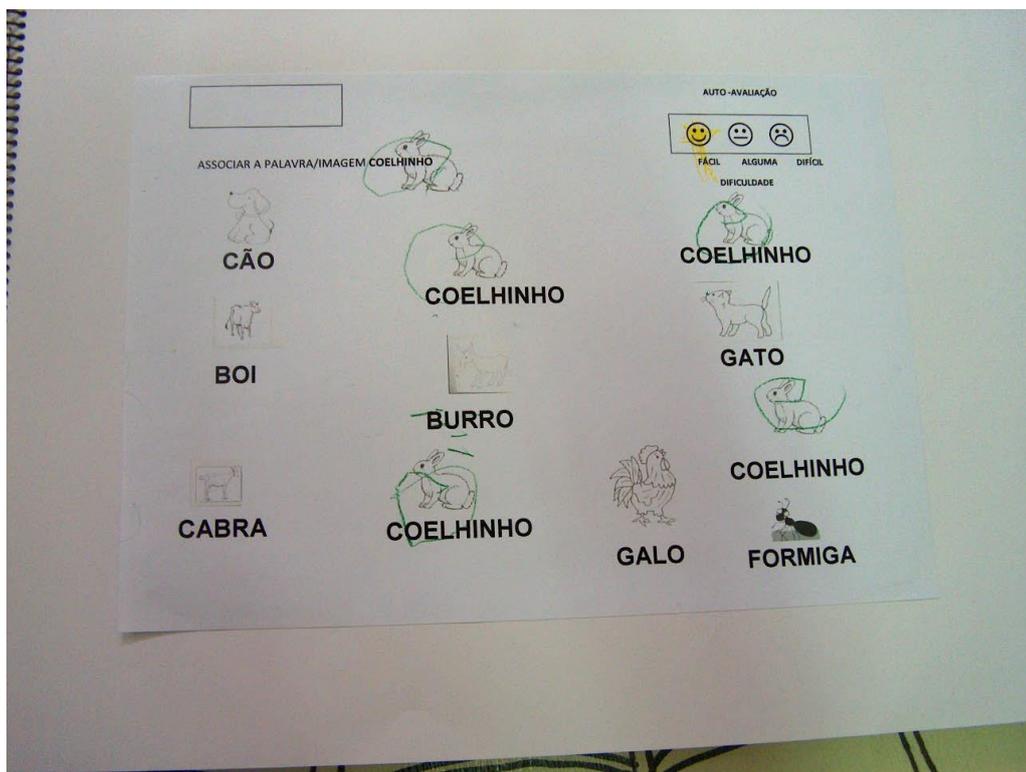
1.Registos de observação

1.1. Trabalhos do “João”



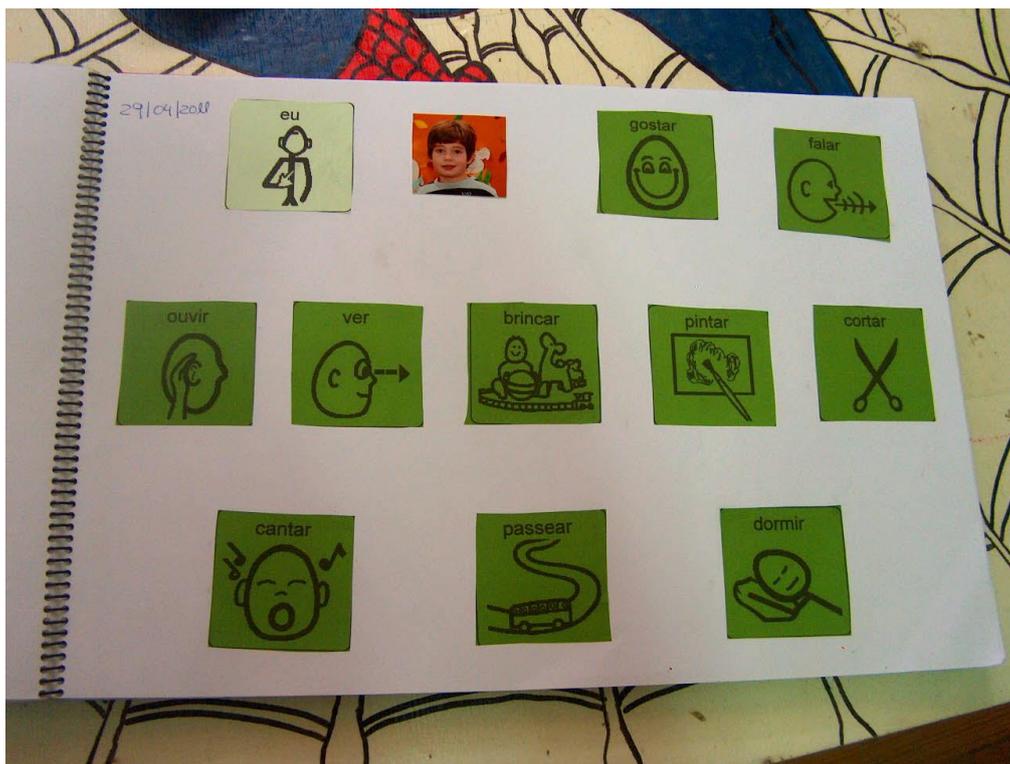
Maria Manuela Ribeiro Vasconcelos

O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso



Maria Manuela Ribeiro Vasconcelos

O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso



Maria Manuela Ribeiro Vasconcelos

O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso



1.1 Registo das actividades observadas em contexto escolar

11/04/2011

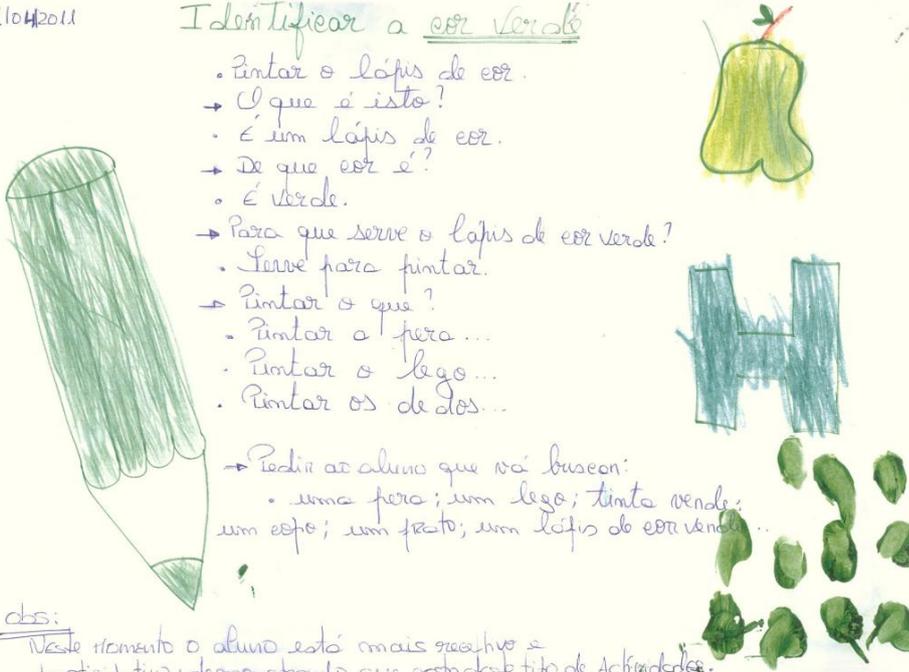
Identificar a cor verde

- Pintar o lápis de cor.
- O que é isto?
- É um lápis de cor.
- De que cor é?
- É verde.
- Para que serve o lápis de cor verde?
- Serve para pintar.
- Pintar o que?
- Pintar a pera...
- Pintar o lego...
- Pintar os dedos...

→ Pedir ao aluno que vá buscar:

- uma pera; um lego; tinta verde;
- um espó; um frasco; um lápis de cor verde...

obs:
Neste momento o aluno está mais quieto e participativo, demonstrando que gosta deste tipo de actividades.



Maria Manuela Ribeiro Vasconcelos

O dia a dia de uma criança com perturbação do espectro autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso



2.Entrevistas

2.1.Guiões

Entrevista aos colegas do “João”

- 5) Costumas falar com o João?
- 6) O que pensas sobre ele?
- 7) Gostas que ele esteja na tua sala?
- 8) Achas que ele tem comportamentos estranhos? Se sim, quais?
- 9) Costumas ajudá-lo nos trabalhos?
- 10) Costumas brincar com ele?
- 11) Ele aceita a tua ajuda?
- 12) Ele pede para brincar contigo?
- 13) Ele consegue brincar como tu? Se não, diz como é que ele brinca?
- 14) Ele consegue imitar as tuas brincadeiras?
- 15) Os teus amigos gostam do João?

Entrevista à Educadora

- 1) Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com o «João»?
- 2) Como acha que o João se relaciona com os adultos? E a vice-versa?
- 3) E com os pares/colegas? E estes para com ele?
- 4) Utiliza algum método diferente para trabalhar com o «João»?
- 5) O que percebem os pares sobre a forma de agir e de ser da criança?
- 6) Sente que o «João» tem feito progressos ao nível das aprendizagens?
- 7) O «João» costuma brincar com as outras crianças? Como?
- 8) Quais são as suas brincadeiras preferidas?

- 9) Considera que as actividades lúdicas do Jardim de Infância têm promovido o seu desenvolvimento?
- 10) O “João” revela comportamentos pouco habituais nas outras crianças? Se sim, quais?
- 11) Na sua opinião, quais são as áreas que devem ser trabalhadas a fim de minimizar as suas limitações?
- 12) Que estratégias educativas específicas usa em relação ao “João”?
- 13) Como avalia a interacção entre a escola e a família?
- 14) Acha que a mãe do João valoriza o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com ele?
- 15) O que pensa da relação que a mãe estabelece com o filho?
- 16) Acha que a mãe tem procurado todos os apoios necessários para lidar com o filho?
- 17) Para o próximo ano lectivo, quais as medidas que, na sua opinião, deverão vão ser implementadas para a criança?

Entrevista à mãe do “João”

- 1) Como descreve as rotinas do «João» em casa?
- 2) Como é a relação que estabelece com o seu filho e ele consigo?
- 3) Em casa quais são as suas brincadeiras preferidas?
- 4) Costuma levar o «João» a passear?
- 5) De que forma é que o «João» comunica consigo?
- 6) Sente-se preparada para lhe dar respostas adequadas tendo ele esta problemática?

- 7) O que pensa em relação aos sentimentos do seu filho?
- 8) De que forma é que o Jardim de Infância tem contribuído para o desenvolvimento do seu filho?
- 9) É informada diariamente dos progressos e atitudes do João» na escola?
- 10) Sente que o trabalho desenvolvido na sala vai de encontro às necessidades do seu filho?
- 11) Acha que o seu filho gosta de ir para a escola?
- 12) O que acha que o jardim de infância deveria fazer e não faz?
- 13) Consegue avaliar a opinião dos outros pais em relação à inclusão do seu filho na sala?
- 14) Até que ponto irá o João no seu percurso escolar futuro?
- 15) Qual a sua maior preocupação em relação ao futuro do seu filho?

Entrevista à Docente de Educação Especial

- 1) Há quanto tempo dá Apoio Individualizado ao «João»?
- 2) Que avaliação faz dos progressos do «João» desde que começou a trabalhar com ele?
- 3) Como articula o seu trabalho com o trabalho desenvolvido pela Educadora?
- 4) Como acha que o «João» se relaciona com os adultos?
- 5) Como avalia a interacção entre a Escola e a família?
- 6) Que avaliação faz da inclusão do «João» na sala do Jardim-de-Infância?
- 7) Tem informações clínicas sempre que o «João» vai às consultas de Pedopsiquiatria?
- 8) A nível clínico, acha que têm feito tudo para que o «João» possa progredir e minimizar as suas limitações?
- 9) O que acha da entrada do «João» para o 1º ciclo?

10) Conhecendo o «João» como conhece, qual acha que deveria a melhor medida a tomar para o próximo ano lectivo.

Entrevista à Psicóloga

- 1) Quando avalia uma criança com suspeitas de Autismo, que tipo de testes costuma utilizar?
- 2) Em que se baseia para escolher esse tipo de testes?
- 3) Esta avaliação é feita só através de testes ou também inclui uma observação directa do comportamento da criança? Se sim, justifique.
- 4) No caso de a criança não comunicar ou não conhecer os símbolos para comunicar, como faz para avaliar?
- 5) Em caso de subjectividade, a que outros instrumentos recorre?
- 6) Quais são as dificuldades sentidas ao avaliar crianças com este síndrome?
- 7) Acha que a adequação do currículo de uma criança Autista melhora a sua
- 8) Na sua opinião, em que medida é que as actividades lúdicas do Jardim de Infância podem desenvolver as relações sociais e afectivas da criança Autista?
- 9) Acha que se deve valorizar os trabalhos de grupo, numa criança Autista?
- 10) Quando avaliou o “João” sentiu dificuldades em diagnosticar o espectro do autismo
- 11) Como acha que o «João» se relaciona com os adultos?
- 12) E com os pares?
- 13) Como se relacionam os adultos com a criança?
- 14) Que tipo de evolução se constata na criança?

2.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo permite satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (Quivy, 1998).

Os recentes progressos dos métodos de análise de conteúdo foram certamente encorajados por esta preocupação conjunta e largamente partilhada de rigor e profundidade (idem).

Ainda numa análise de conteúdo, posso dizer que o investigador em ciências sociais recolhe documentos e procede à sua análise por duas razões distintas, estudá-los por si próprios ou então espera encontrar neles informações úteis sobre o outro objecto de estudo (Quiwye e Campenhoudt, 1998).

Johnson (1984) cit. por Bell (2002: 90) afirma que “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante”.

Baseando-nos neste pressuposto, no decorrer do nosso trabalho efectuamos a análise de conteúdo.

Todas estas informações foram preciosas para a realização deste trabalho.

Estes dados foram completados através da observação participante, e de conversas formais, que são o caso dos inquéritos por entrevista, e informais, com a mãe, auxiliares de acção educativa e professores das actividades curriculares.

~

3.Planta da sala de Aula

Planta da Sala do “João”

