

RUTE SOFIA LIMA BANHA MESQUITA

**ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE UM ALUNO COM
ESPECTRO DO AUTISMO NUMA TURMA DO
REGULAR**

Orientador: Prof. Doutor Luís de Sousa

**Escola Superior de educação Almeida Garrett
Departamento de Ciências da Educação**

Lisboa

2011

RUTE SOFIA LIMA BANHA MESQUITA

**ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE UM ALUNO COM
ESPECTRO DO AUTISMO NUMA TURMA DO
REGULAR**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau
de Mestre em Educação Especial no Curso de
Mestrado em Educação Especial conferido Pela
Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Prof. Doutor Luís de Sousa

Escola Superior de educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2011

Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que deram o seu contributo para que esta dissertação fosse realizada. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Ao meu orientador, Doutor Luís de Sousa e à co-orientadora Doutora Manuela Catrola pela forma como orientaram o meu trabalho. Destaco na vossa orientação a utilidade e pertinência das recomendações e a cordialidade com que sempre me receberam.

Um grande obrigado aos meus colegas e amigos, João Leote e Susana Gomes por todo o apoio, ajuda, companheirismo e boa – disposição! Um agradecimento muito especial à Cláudia Espada, a minha companheira das aventuras escolares, pela ajuda, apoio, disponibilidade e motivação durante os bons e menos bons momentos das nossas grandes conquistas!

A minha amiga Raquel, pela ajuda incansável, apoio e disponibilidade.

A minha sogra, que me acompanhou durante todo este percurso, aturando-me alegrando-me e motivando-me!

Aos meus pais e irmão, pela compreensão e pelo apoio imprescindível para que conseguisse conquistar mais esta etapa na minha vida.

E ao meu marido, a gratidão é infinita por tudo o que me tens dado. Obrigada!

Resumo

Nas crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, as capacidades para desenvolverem interacções sociais recíprocas são limitadas, pela ausência de iniciações sociais com os seus companheiros e falta de sensibilidade às iniciações 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. A inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE) implica mudanças a nível da organização da escola, em particular quando os alunos têm problemáticas complexas como é o caso do autismo.

Com esta pesquisa procura-se aprofundar conhecimentos no que respeita à socialização da criança e jovem com Perturbações do Espectro do Autismo, através da intervenção, fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, que realizámos no âmbito da inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, que frequentava o 2º ano de escolaridade. Neste trabalho foram considerados os objectivos na tentativa de compreender de que forma a inclusão de uma criança, está a contribuir para o seu desenvolvimento e analisar a adequação do conceito de envolvimento, na avaliação da progressão das suas aprendizagens.

Partindo do pressuposto que a interacção que se estabelece num grupo é fundamental para a aprendizagem de todos, a nossa intervenção, procurou, ainda que o trabalho desenvolvido com todos se organizasse inicialmente de forma individual e depois em pequenos grupos, de modo a criar condições facilitadoras da comunicação.

A sua avaliação permitiu-nos concluir que as actividades foram propiciadoras de alguns momentos envolventes, capazes de promover aprendizagens significativas.

Consideramos, também que, o contexto escolar em ela se insere é propício à aquisição de novos saberes e competências onde a Professora, respeitando a diferença, ajuda-a na sua formação e no seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Autismo; Necessidades Educativas especiais; Investigação-Acção .

Abstract

In children with autism spectrum disorders, the ability to develop reciprocal social interactions is limited by the absence of social initiations with their peers and lack of sensitivity to the initiations of others. They frequently avoid the social contact, are isolated, show negative answers or even disrupted behaviors. All these characteristics make it difficult to peers to live together and play, even when they are interested in playing with children with autism spectrum disorders. The inclusion of students with special needs involves many changes in the organization of school, especially when students have complex problems such as autism.

This research seeks to advance knowledge regarding the socialization of children and young people with autism spectrum disorders, through the intervention, based on the assumptions and procedures of action research, which we do in the inclusion of a student with impaired autism spectrum, who attends the 2nd grade.

In this work we intended to understand how the inclusion of a child, is contributing to their development and review the adequacy of the concept of involvement in assessing the progression of their learning.

Assuming that the interaction that takes place in a group and is fundamental to the learning of all, our intervention sought that the work would be organized with all, first individually, and then in small groups, to create the conditions that facilitate communication.

Its assessment allowed us to conclude that the activities were a prelude to some engaging moments that can promote significant learning.

We also believe that the school context in which it falls is conducive to the acquisition of new knowledge and skills which the teacher, respecting difference, helps it

in their training and their integral development.

Keywords : Inclusive Education; Autism; Special educational needs; action investigation.

Índice

Introdução	1
PARTE I – Enquadramento Teórico	4
1. Educação Especial	5
1.1 Escola e Educação Inclusiva	9
2. Definição de Autismo	11
2.1 Classificação	14
2.2 Evolução Histórica do Autismo	.15
2.3 Causas	20
2.4 Diagnóstico	20
2.5 Avaliação	22
2.6 Características do Autismo	.23
2.6.1 Comunicação: Dificuldades específicas na utilização da linguagem expressiva e receptiva	25
2.6.2 A ecolália	26
2.7 Variação Clínica do Autismo de acordo com a idade	27

2.7.1 Idade Inicial	28
2.7.2 Primeiros dois anos	28
2.7.3 Anos Pré-Ecolares	30
2.7.4 Anos escolares	30
2.7.5 Adolescência	31
Parte II – Enquadramento Empírico	32
1. Pressupostos metodológicos	33
1.1 O paradigma da investigação-acção	33
1.2 A situação - problema	34
1.3 Pergunta de partida	35
1.4 Questões de investigação	35
1.5 Objectivos	36
1.5.1 Geral	36
1.5.2 Específicos	36
1.6 Modos de recolha de dados	36
1.6.1 Análise documental	37
1.6.2 Entrevista	37
1.6.3 Observação Naturalista	39
1.6.4 Diário de Campo	40
1.6.5 Teste Sociométrico	41
1.7 Procedimento de recolha de dados	42
1. Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação – problema	43
2.1 O meio	43
2.2 A escola	45

2.3.A turma	47
2.3.1 Distribuição espacial dos alunos	47
2.3.2 Descrição estrutural	48
2.3.3 Descrição dinâmica	48
2.4 O aluno - alvo	49
2.4 Antecedentes clínicos	49
2.4.1 Antecedentes escolares	49
2.4.3 Perfil educacional	50
Parte III – Plano de acção	52
1. Pressupostos metodológicos	53
2. Fundamentos empíricos	53
3. Planificação global	54
4. Planificação a curto prazo	55
5. Roteiro de actividades por sessão	57
5.1 Planificação de 4 a 7 de Janeiro	57
5.2 Planificação de 10 a 21 de Janeiro	60
5.3 Planificação de 24 a 28 de Janeiro	65
5.4 Planificação de 1 a 4 de Fevereiro	67
5.5 Planificação de 7 a 25 de Fevereiro	69
5.6 Planificação de 28 de Fevereiro a 2 de Março	72
5.7 Planificação de 14 a 18 de Março	74
5.8 Planificação de 21 a 25 de Março	77
5.9 Planificação de 28 de Março a 8 de Abril	80
6. Relato da intervenção	84
7. Conclusões e recomendações	88

8.	Fontes de consultas	90
	9.1 Fontes Bibliograficas	89
	9.2 Fontes electrónicas	98
	9.3 Fontes legislativas	98
9.	Apêndices	99
	Apêndice 1 – Planta da sala	I
	Apêndice 2 – Recolha de dados	II
	Apêndice 3 – Lista de Alunos	III
	Apêndice 4 – Matriz sociométrica – Escolhas de 10/12/2010	IV
	Apêndice 4.1 – Matriz sociométrica – Rejeições de 10/12/2010	V
	Apêndice 5 – Matriz sociométrica – Escolhas de 07/04/2011	VI
	Apêndice 5.1 – Matriz sociométrica – Rejeições de 07/04/2011	VII
	Apêndice 6 – Análise dos testes sociométricos	VIII
	Apêndice 7 – Teste Sociométrico (Questionário)	X
	Apêndice 8 – Análise do P.E.I.	XI
	Apêndice 9 – Guião de entrevista à Professora Titular de Turma	XII
	Apêndice 10 – Protocolo da entrevista	XIII
	Apêndice 11 – Grelha de análise de conteúdo	XVI
	Apêndice 12 – Observação Naturalista	XVIII
	Apêndice 13 – Protocolo da observação naturalista	XIX
	Apêndice 14 – Grelha da análise do conteúdo da observação naturalista	XXII
	Apêndice 15 – Grelha de análise do perfil do sujeito em estudo	XXIV
	Apêndice 16 – Apresentação e análise dos resultados da observação naturalista	XXV
10.	Anexos	XXVII

Anexo 1 – Comprovativo Médico	XXVIII
Anexo 2 – Avaliação da Casa Pia de Lisboa	XXX
Anexo 3 – Relatório Médico do Hospital Dona Estefânia	XXXV
Anexo 4 – Informação Clínica	XXXIX
Anexo 5 - Avaliação Psicológica	XLI
Anexo 6 – Programa Educativo Individual	LI
Anexo 7 – Currículo Específico Individual	LX
Anexo 8 – Horário do aluno	LXIX
Anexo 9 – Metodologia e estratégias de intervenção	LXXI

Introdução

O Autismo é uma perturbação que afecta o desenvolvimento da criança, colocando algumas dificuldades à sua educação e inclusão social e sobre o qual ainda permanecem grandes dúvidas e divergências no campo científico. O conceito de Autismo infantil evoluiu bastante desde a proposta de Síndrome de Kanner, nos anos cinquenta, passando a ser considerado uma perturbação global do desenvolvimento designada como perturbação do espectro autista a partir dos anos oitenta.

Nos últimos anos têm ocorrido um aumento de investigações sobre as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), devido à necessidade de um diagnóstico diferencial e que exige também ele, um foco específico na intervenção, nomeadamente em termos de educação.

Ao longo das últimas décadas foram propostas muitas abordagens para intervir com estas crianças e com os respectivos pais, no entanto importa salientar o envolvimento cada vez maior e mais participativo, não só dos pais mas também de todos os técnicos e professores envolvidos neste processo terapêutico.

A escola é para a criança o lugar onde ela adquire conhecimentos, se expande e socializa. Para a criança com este tipo de perturbação, que não possui as mesmas capacidades de aprendizagem, a escola não deve ser sinónimo de exclusão mas, ao contrário, sinónimo de encontros, trocas, interacções sociais com os outros, para que as suas capacidades, à partida mais limitadas, se desenvolvam graças ao ambiente físico e sobretudo social, existente na aula.

Face a tantos e tão significativos benefícios fica-nos a ideia de que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na sua inserção social. A inclusão de todos os alunos ensina a cada um e aos seus companheiros que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e vale a pena incluir todos.

Como professora de Educação Especial de um aluno com PEA preocupamos-nos as suas dificuldades, demonstradas ao nível das competências sociais e académicas, entre outras.

A nossa intervenção decorreu, assim, daquelas preocupações, tendo em conta que o trabalho desenvolvido em grupo e com o grupo-turma a que o aluno pertencia, potenciaria as aprendizagens de todos e, em particular, as do nosso aluno.

Desenvolvemos, assim, a nossa intervenção, cujos fundamentos assentaram na investigação-acção.

Procurámos incluir o aluno na turma, no sentido de alcançarmos uma melhor situação, no âmbito da aquisição e generalização de competências sociais e académicas na área da língua portuguesa (leitura e escrita), bem como nas competências de comunicação e de autonomia.

Através da recolha e análise de dados e após avaliar a sua situação, programámos a intervenção para a sua turma e com a turma.

O trabalho aqui apresentado será constituído por três partes:

Parte I - O enquadramento teórico, de que faz parte a revisão bibliográfica baseada na filosofia da inclusão, nos pressupostos da escola inclusiva e da educação inclusiva, bem como das perspectivas actuais sobre o autismo;

Parte II - O enquadramento metodológico, onde para além de caracterizarmos a nossa acção, definimos e apresentámos as técnicas e instrumentos de investigação que utilizámos (pesquisa documental, sociometria, entrevista e observação naturalista) e os procedimentos para a recolha e tratamento dos dados recolhidos para darmos resposta à nossa questão de partida: quais as estratégias a utilizar para promover a inclusão de um aluno com autismo numa turma do ensino regular?

Parte III - A caracterização da situação e do sujeito em que se interveio, bem como o plano de acção, onde foram apresentados os pressupostos teóricos, a planificação e os resultados obtidos com a questão de partida. Este tinha por objectivo contribuir para o desenvolvimento de competências a nível da leitura, da escrita, raciocínio matemático, social e autonomia de um aluno diagnosticado como tendo

perturbações do espectro do autismo, bem como para a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à sua socialização e autonomia.

Apresentamos, também as conclusões, reflectindo acerca do desenvolvimento desta intervenção, no que diz respeito ao contributo que a mesma nos deu, do ponto de vista profissional e relativamente às estratégias que fomos implementando com o aluno e a turma onde está incluído.

Na parte final deste Trabalho de Projecto, encontram-se a Bibliografia, Apêndices e Anexos. Estas secções apresentam a lista completa de livros e artigos consultados e que serviram de suporte para o trabalho desenvolvido e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

PARTE I – Enquadramento Teórico

1. Educação Especial

O termo Educação Especial tem sido, tradicionalmente, utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no Ensino Regular, direccionada para a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição (Jiménez, 1997).

Não será necessário recuar no tempo para vermos como as pessoas diferentes foram encaradas ao longo dos tempos ou como as diferentes sociedades têm ao longo dos séculos recorrido a práticas diversas face ao “diferente”, umas de extrema exclusão, outras de carácter mais humanista e tolerante, não sendo a criança com necessidades educativas especiais uma excepção (Bairrão, 1998; Correia, 1999).

Em termos históricos, enquanto disciplina teórica e prática abarcadora dos diferentes tipos de deficiência, a Educação Especial é relativamente recente, já que só nos últimos 50, 60 anos é que começou a desenvolver-se, para mais recentemente começar a dar os seus frutos (Sanchez, 1991).

No nosso país e segundo uma proposta de 1984, dos peritos da OCDE, foi também feita uma divisão da organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em três fases históricas (Bairrão, 1998).

A primeira fase, enunciada pelo autor como de uma perspectiva assistencial e de protecção à educação, ocupa a segunda metade do século XIX, quando as primeiras

instituições para cegos e surdos foram criadas, na sua larga maioria com fundos privados e com pouco financiamento por parte do Estado (Carvalho & Peixoto, 2000).

A segunda fase, já no século XX, foi caracterizada por uma forte intervenção de natureza pública.

No início desse século, já existiam dois institutos para cegos e surdos que asseguravam a educação a uma pequena faixa de crianças e jovens deficientes.

Em 1948, com a publicação da Declaração Universal dos Direitos dos Homens e depois, em 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança, o modelo segregacionista começou a ser posto em causa. Nesta altura surgiram as primeiras classes especiais, frequentadas primeiro, por crianças “anormais”, e mais tarde por crianças com “inaptações escolares” e “debilidades ligeiras”, verificando-se também, na década de 60, a criação de centros de educação especial e de observação assim como a realização

dos primeiros programas de formação especializada de professores, ainda fora do âmbito do Ministério da Educação (Bairrão, 1998; Carvalho & Peixoto, 2000).

Com o início dos anos 70, surgiu a terceira fase, denominada “da segregação à integração”, fortemente liderada pelo Ministério da Educação, o qual criou as divisões de Ensino Especial, abrindo assim caminho para a integração escolar (Bairrão, 1998).

Foi no início desta década, segundo Costa & Rodrigues (1999), que teve lugar o início de um movimento pela integração, que ganhou maior impacto após a revolução de Abril de 74 e o restabelecimento de um regime democrático. Com este movimento surgiu uma maior integração destas crianças e jovens em escolas regulares. Desde então, o movimento de integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) cresceu bastante não só em quantidade mas também em qualidade.

Em 1975/76 foram criadas as Equipas de Educação Especial. A primeira medida prática que veio permitir o apoio à criança inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e mais tarde com deficiências mentais, que permaneciam integradas nas escolas regulares.

Em 14 de Outubro de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 estabeleceu-se a estrutura do sistema educativo português, definido como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação e a promover

o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, com base numa igualdade de oportunidades (Carvalho & Peixoto, 2000). Esta lei determina, igualmente, o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, sendo da sua responsabilidade “assegurar uma formação geral a todos os portugueses” (artigo 7º).

No entanto, só em 1990, com a Lei 35/90, de 25 de Janeiro é que se estabelece o cumprimento da escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens com deficiência e que estas não estão isentas da sua frequência (artigo 2º).

Com o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, é introduzido o conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos, em substituição do termo necessidades educativas específicas, referido desde 1986 na Lei de Bases do Sistema Educativo. O sistema educativo português veio responsabilizar a escola regular na escolha das respostas educativas mais adequadas a crianças com necessidades educativas especiais, tendo em vista critérios integradores numa perspectiva de uma escola para todos, pela

consagração de um conjunto de medidas de regime educativo especial para estes alunos (artigo 2º) e pela importância da participação dos pais no seu processo educativo (artigo 18º). Introduce o conceito de que a educação dos alunos com NEE se deve processar “no meio menos restritivo possível” pelo que só em casos excepcionais é que estes alunos deverão ser encaminhadas para outras instituições que não a escola regular e impõem a elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI) e de Programas Educativos (PE), (artigos 15º e 16º), para as intervenções educativas consideradas mais complexas.

Os diferentes diplomas legais, acima referidos, não resolvem por si só os problemas, nem asseguram as respostas educativas mas contribuem decisivamente para a dotação dos meios necessários à sua execução.

Ainda que estas disposições legais defendam o princípio de “uma escola para todos”, abrindo as portas do sistema regular de ensino a todos os alunos com necessidades educativas especiais, algumas das características da “estrutura de apoio montada nos anos setenta e assente, essencialmente nas equipas de Educação Especial” perduraram até muito tarde. Os apoios educativos continuaram, em grande parte, a ser

proporcionados em salas de apoio e “as experiências de intervenção dentro da classe regular mantiveram-se com carácter esporádico” (Costa, 1996:152).

Esta posição pode ser justificada porque a integração dos alunos com NEE vem exigir da escola um esforço adicional na sua reorganização: combate à falta de condições nas escolas para assegurar a educação destes alunos, falta de formação dos professores do ensino regular tendo em vista o trabalho diferenciado, “aumento exagerado das funções do professor/educador do ensino regular, já de si complexas e multifacetadas” e a segurança que a educação especial tradicional sempre proporcionou às famílias (Madureira & Leite, 2003:26).

Os factores facilitadores da integração, defendidos por Vieira (1995, citado por Madureira & Leite, 2003) corroboram a exigência deste esforço adicional, quer no que respeita aos aspectos organizativos da escola (colaboração entre os diferentes agentes educativos, implementação de equipas multidisciplinares de apoio, entre outros) quer na necessidade de mudança de atitudes dos professores do ensino regular face à diferença e na implementação de uma prática pedagógica diferenciada.

Até princípios dos anos noventa, o crescente exercício de análise crítica e reflexiva sobre as limitações e a ineficácia do modelo de integração escolar e das suas

práticas educativas, dá lugar a uma nova “perspectiva centrada no currículo”, por oposição a uma “perspectiva centrada no aluno”, não só porque muitos alunos continuavam a não frequentar a escola regular por esta considerar que não reunia as condições adequadas para responder às suas necessidades específicas (Madureira & Leite, 2003), mas também porque as estratégias de compensação realizadas nas salas de apoio ou por especialistas itinerantes, ou a utilização de um “ensino partilhado” (co-teaching) entre o professor do regular e o professor especializado) continuavam a não ser suficientes para garantir uma verdadeira educação e justiça social para todos os alunos (Costa, 1996).

Muitos autores defendem a necessidade de que se constitua uma nova organização e funcionamento das escolas tendo em vista a utilização de respostas diferenciadas, partindo de um currículo comum, a todos os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, competências e capacidades (Ainscow, 1990; Wang, 1990; Porter,

1994, citados por Costa, 1996; Morgado, 1999), bem como na abertura da escola aos pais e à comunidade (Costa, 1996).

A defesa de uma “perspectiva centrada no currículo” pretende, deste modo, combater as práticas preconizadas pelas teorias da integração escolar, pois estas encontram-se demasiado centradas nas dificuldades dos alunos, sendo a elaboração dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos muitas das vezes descontextualizados e remediativos, “a presença de especialistas fomenta o esbatimento da responsabilidade dos professores face a alunos especiais” e os recursos da escola ao invés de servirem toda a comunidade escolar são utilizados para casos isolados (Ainscow, 1991, citado por Morgado, 1999:125).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Actualmente a Educação Especial é regulada pelo Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, o qual estabelece a responsabilização da escola regular face à educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, garante o seu acesso à escolaridade obrigatória e gratuita, define as condições de exclusão de uma criança do sistema regular e as medidas adequadas ao tipo de dificuldade.

1.1 Escola e Educação Inclusiva

A palavra incluir significa inserir. Estar incluído é “fazer parte de”. Se o aluno não está incluído, “não faz parte de” um determinado grupo. Tal situação estabelece-se a partir de critérios que determinam as características de quem estará apto a fazer parte de um certo grupo.

Se a escola assume o facto de que é necessário incluir, significa que tem a compreensão de que há uma categoria definida de alunos com a qual ela se identifica e várias outras categorias que estão à deriva por não reunirem elementos suficientes para alcançarem tal identificação. Incluir, nessa medida, seria romper o compromisso com uma determinada categoria e abrir-se para abranger (compreender) as mais diversas categorias de alunos que chegam diariamente ao ambiente escolar.

Em 1986, cinco anos antes da publicação em Portugal do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto surgiu nos Estados Unidos da América um movimento designado de *Regular Education Initiative*, iniciado pela então Secretária de Estado para a Educação Especial. Este movimento desafiava os estudiosos a encontrarem formas de atender na classe regular o maior número possível de alunos com NEE, encorajando em simultâneo, os serviços de Educação Especial a associarem-se ao ensino regular, adaptando a classe regular de forma a tornar possível a todos os alunos a aprendizagem nesse ambiente (Correia, 1999).

Com isto, um novo princípio surge, o da inclusão, conceito este que começou a receber uma atenção muito especial por parte dos investigadores, educadores e até entidades oficiais, particularmente depois da Conferência Mundial sobre NEE, efectuada em Salamanca, em Junho de 1994.

Desta conferência resultou uma declaração sobre os princípios e práticas na área das NEE, que defende o reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos, isto é, instituições que incluam todos os indivíduos e aceitem as suas necessidades individuais.

“O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994:11).

A inclusão é definida como o acto de atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de Educação Especial. Desta definição depreende-se que ao providenciarem-se serviços adequados e apoios complementares na classe regular, todas as crianças, mesmo as com NEE severas, podem atingir os objectivos que lhe foram traçados tendo em conta as suas características (Correia, 1999).

Neste ponto algumas críticas são levantadas, mas a verdade é que apesar de todos os argumentos existentes, uns favoráveis à escola inclusiva outros nem tanto, a inclusão é, segundo Bairrão (1998), um processo difícil e lento, que ainda está longe de ser concluído.

É neste contexto que é publicado em Portugal, em 1 Julho de 1997, o Despacho nº 105/97, que vem estabelecer um modelo mais abrangente de encarar e organizar os apoios educativos, enfatizando a necessidade de os docentes de apoio educativo colaborarem, não só na organização dos apoios, bem como na melhoria das condições que mais significativamente contribuem para a construção de melhores condições de aprendizagens para todos (Pereira, 1999).

O professor de apoio educativo vê assim redefinido o seu papel na escola, onde deverá trabalhar não só com o aluno, mas com toda a comunidade educativa, de acordo com os princípios veiculados na Conferência de Salamanca, em 1994 (Carvalho & Peixoto, 2000).

A inclusão é mais do que um juízo de valor; é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel fundamental ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar

a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar (Correia, 2003).

Sendo a inclusão o processo que tem por objectivo “incrementar a participação de alunos com necessidades educativas na vida e no currículo escolar” (Booth, 1995 citado por Morgado & Silva, 1999), esta deve ser vista “como um direito e não um

privilégio (...) como um exercício de cidadania da comunidade educativa” (Morgado, 1999:121-122) pois todos os alunos, de uma mesma comunidade, devem aprender juntos independentemente das suas diferenças e dificuldades individuais (Madureira & Leite, 2003).

É ainda importante referir que as tendências futuras e evolutivas da Educação Especial apontam para que haja um investimento cada vez maior nesta área, já que, como defendem alguns, com o adequado programa de educação, terapia ou tratamento, todos os sujeitos progridem (Sanches, 1991).

A inclusão não traduz tratamento igual para todos, anulando as diferenças, mas sim o atender às características de cada um, porque o esforço de normalizar uma criança pode ser tão ou mais violento que a exclusão (Lima, 2007).

2. Definição de Autismo

O autismo é uma perturbação neuropsiquátrica que apresenta uma grande variedade de expressões clínicas e resulta de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifactoriais (Fuentes et al., 2000).

Nos nossos dias, o autismo é considerado como uma perturbação global do desenvolvimento, manifestando-se gradualmente durante os primeiros três anos e com diferentes expressões ao longo da vida (APPDA, 1993, Frith, 1989, cit por Pereira, 1998, Barthélemy et al, 2000).

Actualmente existem três entidades aceites universalmente como adequadas e que de forma independente chegaram a um consenso quanto a este síndrome tão complexo, elas são:

- American Society for Autism (ASA, 1977);

- Organização Mundial de Saúde, contida na 10ª Classificação Internacional de Doença (1991);

- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, da Associação Americana de Psiquiatria, (DSM IV R).

O autismo é incapacitante sendo quatro vezes mais comum no sexo masculino que no feminino. Tem uma incidência de 4,5 em cada 10.000 nascidos e aparece tipicamente nos primeiros anos de vida. Encontra-se em todos os estratos sociais, etnias e raças e traduz-se por:

- Perturbações no ritmo do aparecimento das habilidades físicas, sociais e linguísticas;
- As funções afectadas são o equilíbrio, gustação, visão, audição, olfacto e tacto.
- Fala e linguagem ausente ou atrasadas, restrita compreensão de ideias e uso da palavra indiscriminadamente sem associação ao conceito/ideia/significado.

Existe ainda uma relação inadequada de objectos e brinquedos e relacionamento anormal com adultos e crianças.

Na investigação de Kanner (1943) aparece o termo “Autismo Infantil” que mais tarde foi substituído por Autismo porque se verificou que a perturbação continuava depois da infância. Uta Frith (1997) refere “eu prefiro usar a expressão autismo do que autismo infantil, termo que implica uma diferença em relação a um “autismo adulto” e que pode fazer pensar que é possível “sair” do autismo à medida que se cresce” (pp. 23)

Hermelin and O’Connor (1970) na sua obra, afirmam que o comportamento social nas crianças com autismo exige uma considerável flexibilidade, na medida em que é impossível lidar com estas mesmas crianças, através de um estilo inflexível.

Em 1971, Deslanriers, ao aprofundar os estudos sobre o autismo, diz-nos que a criança com autismo não experimenta o contacto afectivo, pelo facto de não possuir capacidade de o experimentar. O mesmo autor chegou à conclusão que estas crianças não dispunham nem de qualidade nem do grau de interacção humanas essenciais ao desenvolvimento humano, dizendo que são crianças que não procuram contactos humanos, não usam o contacto visual nem têm motivação para a interacção normal com os outros.

Segundo Fuentes (2000), as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina.

Para Rita Jordan (2000), as crianças com autismo têm imensas dificuldades não só em compreender e em lidar com as emoções, mas também é-lhes impossível dar um significado pessoal ao que observam. A falta de compreensão nas crianças com autismo pode levá-las a rir quando ouvem ou vêem alguém a chorar.

Como já foi referido estas crianças não conseguem manter uma vivência social, o seu comportamento apresenta limitações elevadas no campo da compreensão no que se refere às exigências sociais. Não têm noção do bem e do mal. Podemos considerar que sofrem de uma grande redução qualitativa na comunicação, sendo esta área considerada como uma das áreas de maior incapacidade das crianças com autismo, na medida em que elas apresentam incapacidade para estabelecer relações sociais e há falta de resposta e de motivação para os seus contactos com as pessoas. São dificuldades que se apresentam de várias formas: apreciação inadequada de sinais socioemocionais, falta de resposta às atitudes afectivas das outras pessoas, falta de maleabilidade de comportamentos de acordo com o contexto social, fraca utilização dos sinais sociais, assim como fraca integração dos comportamentos socioafectivos e ausência de reciprocidade afectiva (Rutter, 1987).

Quanto à área dos padrões repetitivos, restritos e estereotipados de comportamento e interesse estereotipados, podemos considerar ser um campo que abarca comportamentos que vão desde a vinculação a determinados objectos; rituais compulsivos; preocupação fixa numa parte de um objecto; até à ansiedade.

Ainda segundo aquele autor, as crianças com autismo revelam formas inadequadas de brincar: bater com um carrinho, agrupar tacos em série, repetitivamente, são exemplos que fazem parte dos interesses muito restritos e estereotipados destas crianças. Acrescenta ainda, a grande vinculação que estas mesmas crianças têm a um determinado objecto. Contudo existem algumas crianças com autismo que desenvolvem

preferências e atracções por um objecto concreto tais como: bolas, pedras, cordas. Refere-se ainda que na fase da adolescência muitos desenvolvem rituais compulsivos.

Ainda que estas crianças sofrem de maneirismos motores estereotipados e repetitivos, só aparecem, auto-estimulações cinestéticas (baloiçar o corpo, arranhar superfícies, acariciar determinados objectos) quando existe uma deficiência mental severa.

2.1 Classificação

Ao longo da história tem havido uma grande discussão em relação à distinção sobre autismo, psicose e esquizofrenia. As primeiras edições da Classificação Internacional de Doenças (CID) não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição “chama-lhe” uma espécie de esquizofrenia e a nona edição agrupa-o como psicose infantil. (Baptista, C., Bosa, C. & colaboradores 2002).

A partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition (DSM-III)* e no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition, Revised (DSM-III-R)*, bem como na *Classificação Internacional de Doenças e problemas Relacionados com a Saúde (CID-10)*, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. Já o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fourth Edition (DSM-IV)* traz o transtorno autista como integrando os transtornos invasivos do desenvolvimento, juntamente com os transtornos desintegrativos, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger. Tanto a *CID-10* quanto o *DSM-IV* estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interacções sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesse e actividades restritas, estereotipados e repetitivas. (Baptista, C., Bosa, C. & colaboradores 2002).

A psiquiatra inglesa Lorna Wing propõe, no final da década de 1970, a noção de “espectro autista”, a qual é adoptada pela *National Autistic Society* britânica para

designar deficits qualitativos na denominada tríade de comprometimentos (linguagem/comunicação, social imaginação) (Wing & Gould, 1979).

A classificação francesa (Misés, 1988), define autismo como psicose, diferenciando o chamado autismo infantil “tipo kanner” (com o aparecimento dos primeiros sintomas dentro do primeiro ano de vida e quadro completo até aos três anos)

das “outras formas de autismo infantil” (com aparecimento tardio dos sintomas, após os três anos, incluindo também algumas formas de psicose), da deficiência mental, demência e distúrbios complexos da linguagem oral. Assumpção Júnior (1995) avalia que os sistemas de classificação enfatizam os deficits cognitivos do desenvolvimento, enquanto a classificação francesa e o GAP fundamentam os seus critérios nos deficits afectivos e adoptam uma abordagem mais compreensiva do que descritiva.

O que é importante salientar-se é que seja qual for o sistema de classificação ou a abordagem teórica escolhida, a noção de que crianças com autismo apresentam deficits no relacionamento interpessoal, na linguagem/comunicação, na capacidade simbólica e, ainda, comportamento estereotipado, é unânime. As diferenças encontram-se principalmente nos mecanismos explicativos acerca da etiologia. Constata-se também quão essencial foram as observações iniciais de Kanner e Asperger, muitas das quais têm sido corroboradas por estudos. Finalmente, cabe destacar-se a mudança na forma de conceber o autismo, passando da condição de “doença” com identidade definida e distinta dos quadros envolvendo problemas orgânicos para a de “Síndrome”, ou seja, um perfil comportamental com diferentes etiologias (Gillberg, 1990).

2.2 Evolução Histórica do conceito do Autismo

Ao longo da história, escrever sobre o autismo tem sido uma luta para todos os profissionais envolvidos com essa questão. Poucas são as patologias do desenvolvimento que suscitaram tanto interesse. Tal interesse reflecte ainda algum do nosso desconhecimento sobre vários aspectos, tais como a definição, etiologia, diagnóstico, a avaliação e a intervenção.

Falar de Autismo leva-nos obrigatoriamente, a falar de Leo Kanner, psiquiatra infantil que em 1943, em Baltimore, nos Estados Unidos, descreveu pela primeira vez um síndrome a que se chamou “autismo infantil precoce”. Este autor constatou, nas crianças que atendia, uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguiu de outras patologias como a esquizofrenia. Para Kanner, tal incapacidade fazia-se evidenciar pela dificuldade em adoptar uma atitude antecipatória que assinalasse ao

adulto a vontade de ser pegado ao colo, um “fechamento autístico externo”, que levava a criança a descurar, ignorar ou recusar tudo o que vinha do exterior (1943:242).

Outra característica observada foi o atraso na aquisição da fala e do uso da mesma enquanto instrumento para receber e transmitir mensagens, dotadas de sentido. Dificuldades na actividade motora global, contrastando com uma surpreendente habilidade na motricidade fina (evidenciada, por exemplo, na habilidade para girar objectos circulares), também foram identificadas por Kanner.

No entanto, para aquele autor, a insistência obsessiva na manutenção da rotina, levando a uma limitação na variedade de actividade espontâneas, era uma das características-chave no autismo. A isso somava-se a inabilidade no relacionamento interpessoal: ” há nelas uma necessidade poderosa de não serem perturbadas. Tudo o que é trazido para a criança do exterior, tudo o que altera o seu meio externo ou interno representa uma intrusão assustadora” (Kanner 1968:244). Os medos e as fortes reacções a ruídos e objectos em movimento, as repetições nas actividades, chegando a rituais altamente elaborados, o brinquedo estereotipado, a introdução de novos alimentos, provêm desse medo de mudança. Se algo é mudado, mesmo em um mínimo detalhe, a situação deixa de ser idêntica, não podendo então ser aceite.

Por outro lado, Kanner assinalava que tudo que não era alterado quanto à aparência e posição, ou seja, aquilo que conservava a sua identidade e não ameaçava o isolamento da criança, não somente era bem tolerado por ela como passava a ser objecto de interesse com o qual passava horas a brincar, pois, segundo o especialista, conferia à criança uma sensação gratificante de controle.

Após as publicações de Kanner, surge um médico chamado Asperger em 1944, que também publica uma investigação sobre Autismo, num artigo intitulado, “Die Autistischen Psychopathen in Kindesalter”.

As definições de Asperger (1944) são na verdade mais amplas que as de Kanner, cobrindo características que não foram levantadas por este, além de incluir casos envolvendo comprometimento orgânico. Ressaltou a questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto à presença de olhar periférico e breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos e da fala. Salientou não tanto o isolamento social, tal qual Kanner fizera, mas

a forma ingénuo e inapropriada do aproximar-se das pessoas. Notou ainda, a dificuldade dos pais em constatar alguma perturbação nos três primeiros anos de vida.

É de realçar que os dois cientistas chamaram “autismo” (de autos, palavra grega que significa “próprio”) ao síndrome, termo já utilizado por Bleuler (1911) para designar o sintoma de um paciente esquizofrénico: o estado mórbido do paciente que se isola completamente do mundo exterior (citado em Frith, U., 1989).

O artigo publicado por Kanner passou a ser a literatura mais falada, enquanto o artigo de Asperger, escrito em Alemão e publicado durante a segunda guerra Mundial, foi menos divulgado. A definição de Autismo feita por Asperger ou, como ele chamava “psicopatologia autista” é bem mais ampla do que a de Kanner.

Actualmente, o termo “síndrome de Asperger”, tende a ser reservado para as raras crianças com autismo, inteligentes e altamente verbais. Talvez por isso hoje, os casos de pessoas autistas inteligentes ou mesmo sobredotadas, são tradicionalmente o subgrupo do “Síndrome de Asperger” (Gillberg, 1985, Schopler, 1985, Tantam, D. 1988, Wing, 1981).

Após as publicações de Kanner, nos anos sessenta, o termo “autismo” tem sido aplicado de forma arbitrária para descrever toda a conduta ou traços de personalidade implicando isolamento, recusa, retraimento, qualquer que seja a sua origem. No entanto, trata-se de uma síndrome, caracterizada pela presença simultânea de vários sinais correlacionados.

Tanto Kanner com Asperger referem características comuns relativas ao isolamento, dificuldade de relação e de comunicação com os outros, limitações na variedade das actividades espontâneas e no uso da linguagem.

Kanner conclui: “Devemos então assumir que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contacto afectivo biologicamente normal com as pessoas tal como outras crianças vêm ao mundo com deficiência física ou intelectuais inatas.” (pp: 30)

Entretanto Asperger refere-se como tendo “áreas isoladas de interesse” capacidade de pensamento lógico abstracto” “criação de palavras originais”.

É de salientar que ambos os autores sugeriram independentemente, que há uma “perturbação de contacto” de natureza sócio-afectiva; ambos enfatizaram aspectos particulares e dificuldades no desenvolvimento e adaptações sociais e ambos prestaram

uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspectos, por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo. Está hoje claro, no entanto que, apesar de certos aspectos interessantes e curiosos de um ponto de vista intelectual, o autismo pode estar ligado a uma variedade de causas que, se admite, que comprometem o desenvolvimento normal das competências cognitivas responsáveis pelos actos sócio-relacionais, e isto porque tais causas levam à disfuncionalidade dos sistemas cerebrais específicos, resultando na alteração de uma área, ou áreas do funcionamento cognitivo/ afectivo, referida como “padrão final comum” (Asperger 1944; Kanner 1943).

O passo seguinte foi dado por Bender em 1947, com a sua escrita sobre “esquizofrenia infantil” falando de um largo espectro de perturbações mal definidas que surgiam na infância. Tempos depois surgem na literatura os conceitos de “psicose simbiótica” (Mahler & Gosliner, 1955) e de crianças atípicas (Rank, 1959, cit. por Varandas, 1998).

As publicações de Kanner e Asperger, vêm mais tarde dar origem a duas concepções diferentes desta síndrome: a primeira surgiu já passadas cerca de três décadas, que entretanto foi retomada por Timbergen (1972) e Richer (1978). Ambos defendem que o afastamento social das crianças com autismo é consequência de uma

angústia e temor extremo que suprimem qualquer forma de comportamento social e exploratório (Plumet, M et al. 1987). Os problemas cognitivos são secundários aos emotivos.

Devido a vários factores e para se chegar a um consenso, a partir dos anos 70 várias investigações foram desenvolvidas para demonstrar que, o autismo tem por base um défice cognitivo primário, responsável pelas dificuldades no domínio afectivo e da motivação.

Estas contradições parecem estar subentendidas nos dois modelos interpretativos seguintes: um diz-nos ser uma perturbação da esfera afectiva que se explicaria por factores do meio ambiente familiar e outra diz-nos ser uma perturbação cognitiva que seria reflexo de uma anomalia biológica. O primeiro modelo dá lugar a uma atitude da parte dos profissionais de desvalorização do papel dos pais enquanto que o segundo como não atribui valor aos factores do meio familiar não dá lugar à culpabilidade dos pais e, pelo contrário, valoriza a sua actuação.

Ambas as abordagens permitiram que se descrevesse de uma forma mais pormenorizada a síndrome autista e verificar a sua autenticidade sob variadas formas. Mas a separação artificial que estes dois modelos veiculam entre processos cognitivos e processos afectivos, de um lado interacções com o meio ambiente e de outro características biológicas, falha por não tomar em consideração a complexidade de funcionamento do indivíduo (Plumet et al., 1987).

Foi a partir de testes psicométricos que se começou por notar que a deficiência intelectual afecta a grande maioria de pessoas com autismo. Mesmo aquelas onde apenas está expresso um atraso muito ligeiro, ou as que não são atrasadas em termos de valor global de quociente de inteligência, mostram disfunções cognitivas específicas (Baron-Cohen 1970).

Com os trabalhos apresentados pelos psicólogos Hermelin e O'Connor (1970), começou a ser considerada, com maior profundidade, a possibilidade de um deficit cognitivo como causa básica do comportamento sócio-relacional, sócio-afectivo, nas pessoas com autismo. Os mesmos autores, há cerca de vinte anos atrás na Grã-Bretanha, fizeram vários estudos o que os levou a, tornando-se clássicos na bibliografia sobre

estas perturbação, tirarem as dúvidas quanto à implicação de uma disfunção neurológica específica.

É deste modo que surge lentamente a noção de autismo relacionado com deficiência mental com compromisso orgânico, já que, quer o “atraso mental geral”, quer as “disfunções específicas cognitivas” são sinais de patologia cerebral.

Por outro lado, Skuse (1984) fez um estudo de revisão dos casos tidos como possivelmente causados por aspectos psicogénicos, e concluiu que as alterações acontecidas no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das pessoas em estudo, não resultavam necessariamente em efeitos duradouros, contrariamente aos casos típicos de autismo com os já referidos compromissos orgânicos. Segundo este autor, não há evidência de factores causais psicogénicos. O mesmo autor salientou que, embora tivessem sido levados a cabo vários estudos e testes para a identificação de comportamentos verbais motores, de memorização, de percepção sensorial, de leitura, de escrita, estereótipos, e mesmo depois das publicações de Frith (1989), os psicólogos ainda não conseguiram interpretar satisfatoriamente os processos subjacentes a patologia cognitiva específica.

2.3 Causas

Nos anos 40 e 50 acreditava-se que a causa do autismo residia nos problemas de interacção da criança com os pais. Várias teorias sem base científica e de inspiração psicanalítica culpabilizavam os pais, em especial as mães, por não saberem dar resposta afectiva aos seus filhos. Esse período foi dramático e levou algumas mães a tratamento psiquiátrico e, em extremo, ao suicídio.

A partir dos anos 60, a investigação científica, baseada sobretudo em estudos de casos de gémeos idênticos, (Folstein & Rutter 1977) e nas doenças genéticas associadas ao autismo, mostrou a existência de um factor genético multifactorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem (Gillberg & Coleman, 1992). Essas causas são diversas e reflectem a diversidade das pessoas com autismo.

Ainda para o mesmo autor, parece haver genes candidatos, ou seja, uma predisposição para o autismo o que explica a incidência de casos de autismo nos filhos

de um mesmo casal ou em gémeos idênticos. É possível existirem factores hereditários com uma contribuição genética complexa e multifactorial.

Alguns factores pré-natais (ex. Rubéola materna, hipertiroidismo) e peri-natais (ex. infecções graves neonatais, traumatismos de parto) podem ter grande influência no aparecimento das perturbações do espectro do autismo.

2.4 Diagnóstico

O diagnóstico é a distinção de um caso entre todos os outros. Segundo Van der Gaag (2003) é tentar perceber como e porquê determinados sintomas aparecem num determinado indivíduo dada a sua constituição (factores genéticos, temperamento, desenvolvimento, história de vida, circunstâncias psico-sociais).

O diagnóstico do autismo é hoje efectuado a partir dos critérios definidos no DSMIV-TR ou ainda dos critérios de ICD-10 (International Classification of Diseases, 993) da Organização Mundial de Saúde.

Para um diagnóstico médico preciso do Autismo, a criança deve ser muito bem examinada, tanto física quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir

entrevistas com os pais e com outros parentes interessados, observação e exame psico-mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias (Marques, 2000).

Quanto mais precoce for o diagnóstico, mais cedo se pode intervir, estimulando o desenvolvimento. Acontece, por vezes, que durante ou após a intervenção precoce a criança “perde” o autismo o que é um dado falso. O autismo não se perde e ainda não se encontrou a cura para o autismo.

O que pode acontecer é que o diagnóstico não tenha sido correcto. O diagnóstico pode mudar, com a idade, com o desenvolvimento. No entanto, é sempre vantajoso dar à criança o benefício da dúvida e a intervenção só pode contribuir para o seu progresso, independentemente de ter ou não autismo.

Até há poucos anos só se faziam diagnósticos de autismo com confiança depois dos 24 meses, raramente antes dos 3 ou 4 anos. De facto, as características do autismo relacionadas com a linguagem só podiam ser detectadas após esse período do seu desenvolvimento, no entanto, havia outros comportamentos que podiam indicar o autismo antes dessas idades, nomeadamente a recusa de carinhos maternos, a falta de interacção com as pessoas do seu envolvimento, problemas de alimentação e sono.

Segundo Filipek et al. (1999), os sinais sociais do diagnóstico precoce são:

- Olha pouco para as pessoas ou não olha, brinca sozinho, não se interessa pelos outros, isola-se no seu mundo.

Os sinais comunicativos são:

- Não reage às ordens, não reage quando o chamam pelo nome, não aponta, não diz adeus, não explica o que quer, usa as mãos dos outros para conseguir o que quer.

Os sinais de comportamento são:

- Hiperactivo, rígido, não coopera, hipersensível ou insensível aos barulhos e ao tacto;
- Usa os brinquedos sem ser para a sua função habitual, roda os objectos, faz movimentos bizarros, estereotipados e repetitivos ou, por outro lado, mostra desinteresse e passividade em relação aos objectos do meio envolvente.

Sabendo que, quanto mais precocemente for efectuado o diagnóstico, mais cedo poderá ser feito o atendimento, Baron Cohen et al. (1992) desenvolveram uma checklist, o CHAT (Checklist for Autism in Toddler) com a qual se podem fazer diagnósticos a partir dos 18 meses em defeitos de aquisições muito precoces do desenvolvimento social como seja, o olhar, o apontar e o fazer de conta (Baron-Cohen 1992). Através desta lista respondida por pais e profissionais, pode detectar-se a ausência de certos comportamentos que aparecem em determinadas idades do desenvolvimento de uma criança e que pode conduzir a indicadores de autismo.

2.5 Avaliação

A avaliação consiste em ligar o conhecimento individual ao conhecimento geral neste tópico. Para se actuar em relação a uma criança, depois de ser diagnosticada, tem que ser efectuado um protocolo de avaliação.

Em primeiro lugar faz-se uma avaliação clínica meticulosa e global da criança; analisa-se a história do seu desenvolvimento e faz-se uma avaliação psicológica.

Estuda-se o ambiente directo da criança e da sua família e o meio mais alargado.

Desenha-se o seu perfil individualizado e o seu desenvolvimento. Analisam-se as emergências, os pontos fortes e os pontos fracos da sua actuação.

Quem deve fazer a avaliação e o diagnóstico precoce é uma equipa multidisciplinar que tenha uma boa experiência de diagnóstico. Devem utilizar instrumentos bem validados no campo do autismo, escalas, “checklists”, testes e questionários para caracterização do perfil de funcionamento.

Daí parte-se para um programa individual de intervenção que tem por base a avaliação formal obtida através da aplicação dos instrumentos indicados, *Psychometric properties of the Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)* e outros.

No programa são indicados as competências da criança, com especial incidência nas competências emergentes que serão objecto de maior atenção. São definidos objectivos e estratégias.

2.6 Características do Autismo

As características comportamentais que distinguem as crianças com autismo daquelas que apresentam outros tipos de perturbações do desenvolvimento relacionam-se essencialmente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, assim como o nível de actividade e o repertório de interesses (Rapin, 1994).

Frith (1989) referencia as características intemporais do autismo de Kanner, *isolamento, desejo de rotina e ilhotas de capacidade*.

O *isolamento* consiste no distúrbio principal, a incapacidade que estas crianças têm desde o começo da vida para se relacionarem normalmente com as pessoas e situações, levando ao isolamento extremo.

O *desejo de rotina*, ou seja, o comportamento rege-se por um desejo obsessivo de conservar a rotina. Os indivíduos revelam rotinas elaboradas que se evidenciam na acção, na linguagem ou no pensamento, sem intenção aparente.

As *ilhotas de capacidade*, expressão que designa o facto de algumas crianças revelarem capacidades isoladas, facto que seduz muitos pesquisadores. Estas capacidades podem ser traduzidas num vocabulário surpreendente, numa memória excelente de episódios passados há vários anos, uma memória mecânica fenomenal de poemas e nomes e a recordação precisa de padrões e sequências complexas (García & Rodríguez, 1997).

Frith (1989) fazendo referência a Asperger (1994), descreve o distúrbio como a impossibilidade de as crianças não estabelecerem contacto visual, pois, estas aparentam que abarcam a realidade com diminutos olhares. Os seus gestos e expressões faciais são pobres, ostentando movimentos estereotipados. Por outro lado, o uso da linguagem parece anormal, pouco natural. As crianças seguem, por completo, os seus próprios impulsos, independentemente das exigências do meio. Revelam áreas de interesse isoladas, podendo possuir uma capacidade admirável para o pensamento lógico abstracto. Muitas delas apresentam criações originais de palavras.

Para Frith (1989) há uma *perturbação do contacto* de natureza sócio-afectiva, realçando aspectos específicos e dificuldades no desenvolvimento e adaptações sociais, atribuindo uma atenção particular aos movimentos repetitivos e aspectos, por vezes surpreendentes, de desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo.

Segundo Neisworth (2005), comportamento é qualquer actividade de um ser vivo. Para ser considerada comportamento, a actividade deve ser detectável e/ou mensurável.

Segundo Jantzen (1996) para se compreender um comportamento há que ter presentes 4 conceitos. O primeiro é que comportamento pode ser comunicação – uma resposta lógica a uma situação corrente e um esforço para regular condições que não respondem a necessidades. O bebé quando chora comunica uma necessidade. O segundo diz-nos que o comportamento é uma resposta lógica ao ambiente onde o comportamento foi aprendido. Por exemplo, o comportamento foi aprendido num desafio de futebol. Então a criança bate palmas, grita: bravo! Ora esse comportamento pode ser desadequado no contexto da casa ou da escola. Terceiro, o comportamento é uma tentativa da mente para se conservar estimulada ou equilibrada. Os movimentos repetitivos ou estereotipados são um exemplo desta situação. Balançar-se, rodar coisas, podem servir para libertar a tensão e a energia do indivíduo e por fim, o comportamento é uma expressão exterior de um estado interior. Muitas vezes estes sinais exteriores são difíceis de interpretar para detectar o estado interior que os provoca.

É importante pensar que todos temos várias causas para os nossos comportamentos mas que as podemos comunicar, compará-las às dos nossos pares, de forma a conseguir compreender melhor as nossas respostas ao ambiente. As pessoas com autismo têm problemas de comunicação e de interacção e, por isso, têm dificuldade em comunicar situações de doença, de mal-estar, de ambiente adverso ou incontrolável

Dependendo das circunstâncias, muitas pessoas com autismo manifestam alguns tipos de comportamentos:

- *Perturbações na comunicação social:* além das dificuldades de participação na interacção social com outros, as pessoas com autismo têm dificuldade em utilizar e compreender a comunicação verbal e não verbal. Estas perturbações podem manifestar-se através da ausência de comunicação com os outros; discurso ecolálico e repetitivo; comunicação confinada apenas às necessidades; comentários factuais, muitas vezes irrelevantes para a situação; fala incessantemente, desconsiderando a resposta dada pelos outros; manifestação de distorções das regras da linguagem.

- *Perturbações da linguagem e compreensão social:* são consideradas perturbações na imaginação, dado que é observado nas crianças a ausência ou a anomalia na capacidade imaginativa, dificuldade de utilizar o jogo simbólico.

2.6.1 Comunicação: Dificuldades específicas na utilização da linguagem expressiva e receptiva

Um dos problemas fundamentais das crianças com autismo é a comunicação. Desde que Kanner identificou pela primeira vez as características do autismo, as dificuldades de comunicação e de linguagem estão sempre presentes nos estudos de indivíduos com essa síndrome.

As dificuldades manifestam-se tanto ao nível da linguagem expressiva (usar a linguagem para comunicar) como da linguagem compreensiva (compreender o que os outros lhe comunicam).

Wing (1985) relata que estas crianças mostram dificuldade de programar e estruturar um discurso e podem apresentar apenas um jargão ininteligível, caracterizado por estruturas gramaticais e fonologia imaturas na evocação. Como as estruturas gramaticais são geralmente imaturas, o uso de estereotípias e repetições constitui muitas vezes uma linguagem metafórica.

O desenvolvimento inicial da linguagem nas crianças com autismo é caracterizado pela demora no início da fala ou pela falta de progresso (com possibilidade de regressão) após a aquisição inicial da linguagem.

Os problemas de comunicação estão ligados aos de interacção social recíproca (comunicar com os outros) e aos do desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento da forma de pensar).

A linguagem verbal pode existir mas pode não ser funcional, ou seja, não servir para transmitir aquilo que se quer comunicar. A utilização fácil da estrutura e da forma da linguagem pode dar falsa impressão de que o indivíduo compreendeu o que se lhe disse.

Na maioria dos casos ela parece não saber o que são e para que servem as palavras. Essa perturbação no uso da linguagem, segundo Wing (1985), causa dificuldades em entender perguntas, orientações ou piadas simples.

Para que as pessoas comuniquem têm que ter desejo de comunicar, alguma coisa para comunicar e meios de comunicação. Muitas crianças com autismo não têm consciência suficiente das suas necessidades, ou das emoções e não sabem que querem comunicar e o que querem comunicar e como comunicar. Como muitas vezes, as tentativas de comunicação da criança não são entendidas pois podem ser expressas através de um comportamento desajustado, a criança desiste de comunicar.

Segundo Pomeroy (1992), este atraso pode ser antecedido por uma ausência de balbúcio comunicativo. Torna-se necessário que os cuidadores encontrem uma forma de tomar esta comunicação possível e funcional. De alguma maneira, a criança precisa fazer-se entender e ser entendida por aqueles que a cercam.

Fraser & Murti Rao (1991) definem que, nas crianças com autismo, uma das anormalidades fundamentais em comunicação parece estar na incapacidade para formar representações que levem em consideração os estados mentais dos outros, o que resulta no colapso da comunicação efectiva a dois.

2.6.2 A Ecolália

A ecolália é o acto de repetir ou “ecoar” palavras ou frases que as outras pessoas disseram. Estas frases “emprestadas” são bem articuladas e repetidas com a mesma entoação e qualidade vocal com que foram ouvidas. Foram armazenadas e podem ser utilizadas para exprimir desejos ou sentimentos.

A ecolália é muito comum. Cerca de 75% das crianças que verbalizam, com autismo, usam a ecolália ou durante algum tempo ou, por vezes, servem-se dela ocasionalmente (Scott, Clark & Brady, 2000).

Contudo, a ecolalia não pode ser analisada apenas como sintoma patológico, como se não fosse também encontrada no discurso dito normal. Essa repetição aparece também no processo normal de aquisição de linguagem. Albano (1990) nomeia a fala ecolálica de “repetição fora do contexto” como “idiomatismo fonológico”. Para o autor,

alguns enunciados infantis esboçam a imagem de uma criança quase alheia à linguagem, tentando compor a sua fala pelos seus próprios meios. Conforme Albano (1990),

“tiradas de papagaio” aparecem quando menos se espera, entoadas e articuladas por crianças que mal sabem falar.

De Vitto (1995) comenta que a criança em fase de aquisição, fala sozinha sem o intuito de interacção. Essa ecolália pode ser considerada não apenas como repetição, mas como indício da entrada da criança na língua, ou seja, de que ela não tem domínio sobre o que está dizendo e ainda não é consciente de seu trabalho. Parece que a ecolália dita normal diferencia-se no contexto patológico pela sua continuidade e por ser, muitas vezes, a única fala de crianças com autismo.

Justamente por constituir a única fala da criança, muitos pais, inicialmente, até se iludem com relação à linguagem da criança, acreditando que ela esteja de facto a falar; mas aos poucos a família vai percebendo que esta fala não é dirigida ao outro. Como a criança com autismo tem grave alteração de comunicação, mais especificamente no desenvolvimento de linguagem, a figura do fonoaudiólogo é imprescindível para o tratamento precoce dessa criança.

2.7 Variação Clínica do Autismo de Acordo com a Idade

À semelhança de outras patologias que afectam a criança, a síndrome neurocomportamental que caracteriza o autismo varia com a idade. Deste modo, a manifestação clínica do Autismo é variável ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo de acordo com a gravidade e a doença que lhe esta associada (Coplan J. 2003).

Numa perspectiva desenvolvimentalista, o autismo caracteriza-se por um atraso, dissociação e desvio nas diferentes áreas do desenvolvimento. O atraso é evidente nas áreas de interacção social, da linguagem e do jogo que serão sempre desproporcionadas para a idade cronológica e mental da criança. A dissociação revela-se pelo perfil de desenvolvimento que não é homogéneo, em que a área da linguagem, a mais deficitária, é quase sempre inferior à área de realização (não verbal). O desvio é bem notório em quase todas as crianças com autismo, pela ordem irregular (não sequencial) das

aquisições do desenvolvimento. A boa memória visual e auditiva, leva-os a identificar e nomear letras e por vezes a escrever antes de “conversar” a grandes ladainhas ecológicas

sem serem capazes de responder a perguntas simples do tipo “como te chamas?” (Capute, Accaro 1991)

Para completar o quadro de autismo, podem associar-se gostos estranhos, fixações e reacções anormais a estímulos sensoriais que pela sua qualidade e intensidade não fazem parte de nenhum período de desenvolvimento normal.

Kanner, no seu artigo original, denominou estas características de “peculiaridades” e adjectivou-as de “fascinantes”. Fez os seus comentários originais numa perspectiva de desenvolvimento; “quão discrepantes eram aquelas crianças que não apresentavam atitudes antecipatórias de interacção social, como dar os braços, adquiridas tão precocemente, por volta dos quatro meses, no desenvolvimento normal” (Kanner, 1943: 11).

2.7.1 Idade Inicial

As referências dos pais de crianças com autismo evidenciam que na maior parte dos casos as anomalias no desenvolvimento e no comportamento são muito precoces: o início dos sintomas surge entre os 16 e os 20 meses (Cohen 1997). Muitos pais expressam preocupação ao médico por volta dos 18 meses, contudo o diagnóstico de autismo só se efectua habitualmente entre os três e os quatro anos de idade (Osterling, 2002; Siegel, Pliner, Eschler, Elliot 1988).

Há descrição de casos clínicos de autismo que se iniciaram entre os 4 e os 31 anos após encefalite herpética em indivíduos previamente saudáveis. (Gilberg 1986).

2.7.2 Primeiros Dois Anos

Nos primeiros anos de vida, em regra, o autismo manifesta-se por atraso nas aquisições de desenvolvimento e ausência de comportamentos normais (como por exemplo, dificuldade na utilização de comportamentos não verbais, comunicativos e

imitativos, adequados à idade mental) e não pela presença de comportamentos mais específicos do autismo, como o comportamento repetitivo e as fixações. (Charman 1997).

De acordo com a revisão efectuada por Filipek (1999), 75% das crianças com autismo têm deficiência mental (DM) associada. Contudo o autismo associa défices mais específicos e desproporcionados nas áreas da interacção social e da comunicação. Deste modo, será importante identificar precocemente os sinais específicos do autismo que não se sobrepõem aos da deficiência mental. As crianças com autismo sem défice intelectual têm somente afectadas as áreas da relação e da comunicação social (Osterling, 2002; Dawson 1998).

Nos casos de autismo de gravidade ligeira e nível de intelectual normal, a consulta pode apenas ter lugar após o segundo ano de vida ou mais tarde, na idade escolar (Filipek 1990).

Os comportamentos em mostrar interesse pelos outros parecem preceder e contribuir para a capacidade de atenção conjunta (capacidade de usar o contacto visual e de apontar para mostrar e partilhar interesse). Esta partilha na interacção social precoce tem uma progressão conhecida, aos nove meses o bebé é capaz de seguir visualmente o foco de interesse mostrado pelo adulto, ao ano de idade o bebé olha, verbaliza ou aponta para o objecto que necessita, pedindo, usando o adulto como um meio. Aos 18 meses, numa fase mais evoluída de interacção social, já aponta para mostrar e partilhar prazer, coincidindo com a fase em que já é capaz de trazer um brinquedo para o mostrar (Cohen 1997).

O défice no apontar e mostrar foi evidenciado nas crianças com autismo (Osterling 1997). Para além destas características precoces de falta de partilha social, os estudos que incluíram avaliação da sensibilidade sensorial, como os de Baranek (1999), revelaram que as crianças com autismo frequentemente mostram aversão a serem tocadas e levam mais os objectos à boca. Alterações no contacto visual e reacções anormais ao som no primeiro ano de vida, foram as anomalias mais referidas pelos pais de crianças com autismo no estudo de Gillberg (1990).

A Associação Americana de Psiquiatria, quando pela primeira vez codificou o autismo como uma entidade clínica única, fê-lo englobando-o nas perturbações globais do desenvolvimento e chamou a atenção para a valorização da clínica como indicadora de autismo só quando em desproporção com o esperado para o nível funcional da criança (Rapin, 1997). A ecolália não pode ser considerada anormal até aos dois anos. A

avaliação da relação com pares, da capacidade linguística e do jogo (brincar simbólico de faz de conta) são aquisições só atingidas entre os 12 e os 18 meses.

Deste modo os critérios de diagnóstico da DSM-IV e da ICD-10 são difíceis de aplicar a crianças com nível mental inferior a 18 ou 24 meses o que pode levar ao atraso de diagnóstico (Gillberg, 1990).

2.7.3 Anos Pré – escolares

A clínica típica de autismo é mais óbvia nesta fase. Por volta dos dois anos, as crianças sem problemas já desenvolveram um potencial de linguagem comunicativa falada e de interação com os seus pares de tal modo evidente que a sua inexistência ou défice pode ser considerado anómalo. Na idade pré-escolar são referidos sobretudo défices nas áreas de relações sociais e da comunicação. A presença de actividades repetitivas e restritas é referida nalguns trabalhos mas não em todos; é na idade escolar que este tipo de manifestações é mais proeminente (Stone, 1997). Contudo, o diagnóstico de autismo antes dos três anos de idade cronológica já pode ser feito com um grau considerável de confiança, desde que a idade mental seja superior ou igual a 18 meses (*idem*).

Este período é considerado difícil para as famílias. São frequentes as birras, os problemas de sono e alimentares, os défices na comunicação e nalguns casos, o comportamento estereotipado que os familiares tem dificuldade em entender e ler, muitas vezes por desconhecimento de diagnóstico (Gillberg, 1990).

2.7.4 Anos Escolares

Na idade escolar, as dificuldades de interação social, as limitações linguísticas e a presença de comportamentos e interesses repetitivos, muitas vezes bizarros, contrasta ainda mais com o comportamento normal dos seus pares do que no período pré-escolar, sendo uma idade de fácil diagnóstico de autismo (Cohen 1997). Embora exista uma heterogeneidade clínica marcada, L. Wing (1979) descreveu três subtipos de

comportamento social (distantes, passivos, excêntricos) que são facilmente observáveis nestas crianças.

2.7.5 Adolescência

A investigação só recentemente se interessou pelo adulto jovem com autismo. Até 1987 o autismo denominava-se de infantil. Vários estudos demonstram que este período pode ser crítico; a deterioração cognitiva e comportamental está descrita em 10 a 30% dos casos, podendo coincidir com o início de epilepsia (Bryson 1998). A comorbilidade com problemas psiquiátricos como a depressão de entre outros torna este período ainda mais difícil. Apesar de tudo há descrições de melhoria clínica global sobretudo nos indivíduos com autismo com bom potencial cognitivo.

Parte II – Enquadramento Empírico

1. Pressupostos metodológicos

1.1.O paradigma da investigação – acção

Este projecto foi realizado sob a modalidade de Investigação-acção, tendo como principal objectivo, o de melhorar a situação diagnosticada.

A Investigação-acção, usada como uma modalidade de investigação qualitativa, não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” e porque é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente (Bogdan & Biklen, 1994) . Segundo os mesmos autores, quando os investigadores recolhem os dados a favor de determinada causa social, fazem-no com o objectivo de modificar as práticas existentes de discriminação e ameaça ao meio ambiente.

A investigação-acção, tal como a investigação avaliativa, decisória e pedagógica, alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação. E, em vez de aceitar as ideias oficiais dominantes e habitualmente aceites, tal como “a escola educa”, questiona estas afirmações e transforma-as em objectos de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

É, no entanto, segundo Esteves (1986), a Kurt Lewin que se deve o trabalho pioneiro da “action-research”, definindo-a como uma “acção de nível realista sempre

seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados”, assente no triângulo: “acção, pesquisa e treinamento”, que é a base da compreensão dos seus objectivos. Esta perspectiva lewiniana procura a fundamentação científica da acção e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais sociais, o que são vertentes importantes a considerar no âmbito da formação de professores. A investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação (Moreira, 2001).

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de

todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor de apoio educativo em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje, na sua escola e na sua sala de aula.

A investigação-acção, com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações concretas e objectivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994), é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um, na escola e na comunidade de pertença.

1.2 A Situação Problema

Uma investigação é, por definição, algo que se procura conhecer, sendo uma das primeiras preocupações eleger o objecto de estudo e delimitar, tanto quanto possível, a problemática a estudar pelo que, o investigador deve estabelecer um fio condutor tão claro quanto possível de modo a que, o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Segundo o seu Programa Educativo Individual¹, o **A** apresenta bastantes dificuldades ao nível da atenção e concentração. Desinteressa-se com frequência pelas actividades que lhe são propostas e não se relaciona com outras crianças, isolando. Apresenta atitudes desajustadas ao seu meio, tornando-se agressivo quando contrariado. É portador de uma surdez neurossensorial profunda e não tem linguagem verbal.

Relativamente às competências escolares é visível as dificuldades que o **A** apresenta, não demonstrando interesse pelas aprendizagens em geral.

Consegue fazer jogos de encaixe com peças pequenas, utilizando o movimento de pinça contudo não quer pegar no lápis.

O **A** tem diversas ajudas a nível escolar que contribuem para a sua evolução: os pais que são bastante preocupados, acompanhando o aluno e comparecendo à escola sempre que solicitados, acompanhamento de um professor da Educação Especial, acompanhamento pelo Serviço de Pediatria na Consulta de Desenvolvimento no Hospital Reynaldo dos Santos, Psicomotricidade, Fisioterapia, Musicoterapia, Terapia da Fala e actividades na Sala de Snozelen.

O nosso objecto de estudo prende-se com a inclusão deste aluno numa turma do regular. Nesse sentido iremos procurar, com este nosso trabalho, compreender quais as estratégias adequadas para implementar a inclusão da criança em questão.

1.3 Pergunta de Partida

¹ Anexo 6

Tendo como base as referências acima referidas e a revisão da literatura acerca desta problemática, percebemos que as dificuldades que o **A** manifesta, impedem-no, não só de fazer aquisições escolares, assim como, de ser aceite pelos seus colegas de escola.

Propomos, como pergunta de partida orientadora do nosso trabalho, a seguinte questão:

→ Quais as estratégias a utilizar para promover a inclusão de um aluno com autismo numa turma do regular?

1.4 Questões de Investigação

- A Comunidade Educativa conhece a problemática do Autismo?
- Quais são as dificuldades reais da inclusão?
- Quais são as estratégias utilizadas para a inclusão?

1.5 Objectivo

1.5.1 Geral

Identificar as estratégias a utilizar para promover a inclusão de um aluno com autismo numa turma do regular

1.5.2 Específicos

Com este estudo pretendemos atingir os seguintes objectivos:

→ Facilitar a inclusão de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo no seu grupo-turma;

→ Desenvolver o nível de competências a nível da leitura, da escrita, da comunicação, da socialização e da autonomia;

→ Fomentar a co-responsabilidade do grupo-turma relativamente à socialização e à autonomia do aluno.

1.6 Modos de recolha de dados

Para respondermos à nossa questão de partida, utilizamos várias técnicas para a recolha de dados: a pesquisa documental, o teste sociométrico, a entrevista à professora titular de turma e a observação naturalista.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:113),

“o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente.”

1.6.1 Análise Documental

A pesquisa documental permite ao investigador retirar informações sobre o aluno em estudo.

Boldan & Bilken (1994:200) afirmam que,

“A qualidades deste tipo de material varia. Alguns materiais fornecem apenas detalhes factuais (...). Outros servem como fontes de férteis descrições (...).”

Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos (...). Por esta razão muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de “dados”. É exactamente *por* estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável. Lembre-se que os investigadores não estão interessados “na verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial”

No nosso trabalho de intervenção analisámos os documentos do aluno, disponibilizados pela professora titular de turma, tais como: o comprovativo médico de diagnóstico de espectro de autismo², o relatório de avaliação psicológico³, a checklist do aluno (no Programa Educativo Individual), bem como o seu Programa Educativo Individual e o Currículo Específico Individual⁴ para o corrente ano lectivo.

1.6.2 Entrevista

A entrevista é descrita como uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado (Moser & Kalton citados por Bell, 1997:118).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas

em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

² Anexo 1

³ Anexo 5

⁴ Anexo 7

Segundo Estrela (1994), a entrevista compreende três etapas sendo elas: o guião, o protocolo e a análise de conteúdo que correspondem respectivamente a três procedimentos distintos “como se faz?”, “como se regista?” e “como se analisa?”

A finalidade das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, mas também conhecer alguns aspectos dos intervenientes do processo. Pretende conhecer-se algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação. Há a finalidade de investigar, pelo que será necessário definir um certo número de princípios orientadores, como evitar um certo dirigismo, não restringir a conversa à temática abordada e esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado. Contudo, tem de haver uma prévia estruturação, definindo com precisão os objectivos gerais e específicos, hierarquizando-os.

O entrevistador deve estar atento à forma como a resposta é dada, tal como, a expressão facial ou o tom da voz, entre outros, marcados pela sua espontaneidade em que o entrevistado fornece a informação que se tinha previsto, embora numa fase posterior, seja conveniente levá-lo a esclarecer conceitos e situações.

Para a nossa intervenção realizámos uma entrevista semi-directiva à professora titular de turma⁵ tendo em vista a recolha de informações sobre o nosso aluno, a sua família e a sua escola, face às expectativas em relação ao desenvolvimento da sua aprendizagem.

Seguindo as recomendações de Estrela (1994), no desenvolvimento da entrevista evitámos dirigir a mesma dando a palavra à entrevistada, não interferindo na sua comunicação. Enquanto entrevistadores assumimos uma atitude de não-crítica e utilizámos uma linguagem acessível e apelativa ao discurso, tal como referem Ghiglione & Matalon (1992). Criou-se um contacto positivo com a entrevistada de forma a ser possível maior à vontade por parte da mesma (Bogdan & Biklen, 1994).

1.6.3 Observação Naturalista

⁵ Apêndice 9

A Observação Naturalista é a estratégia mais efectiva na obtenção de informação acerca da criança, pois permite a recolha de informação fidedigna sem modificação do contexto natural, sem causar constrangimento ou contribuir para a limitação da demonstração das competências da criança (Hills T., 1992).

Também Cole & Cole (2001) afirmam que a forma mais directa de reunir informações objectivas sobre as crianças é estudá-las através de Observações Naturalistas, sendo que este tipo de estratégia permite a observação do comportamento das crianças nos contextos em que se inserem e, por conseguinte, a recolha e posterior análise de dados, que permitirá a compreensão dos seus comportamentos espontâneos.

Sendo um método de recolha de informação altamente dependente de quem observa, a observação naturalista deve ser realizada de forma objectiva registando-se exaustivamente os comportamentos tal e qual como ocorrem, sem influência da formação e personalidade de quem observa (Lima, I. 2006).

A observação naturalista é, na óptica de Estrela (1994: 74), “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural”. Nesta perspectiva, a observação incide na descrição objectiva da situação em que ocorre o comportamento; o observador, que começa por fazer o registo, inferirá as possíveis leituras a realizar face àquele comportamento naquela situação específica.

Barker & Wright (*cit in* Estrela, 1994) afirmaram, após estudos efectuados com base em “extensos registos do comportamento de crianças em contexto real, de acordo com uma abordagem tradicional centrada na pessoa (...)”, que o meio ambiente condiciona fortemente o comportamento. Por conseguinte, a observação naturalista aplicada a crianças, numa perspectiva ecologista, torna-se uma realidade, apesar das limitações que este método apresenta, sendo estas provocadas, sobretudo, pelo carácter subjectivo das interpretações feitas a partir da análise da descrição objectiva da situação e do comportamento observado.

Neste sentido foi realizada uma observação⁶ de trinta minutos em contexto de sala de aula, com a finalidade de verificar o nível de envolvimento do A na turma e o seu relacionamento com os colegas. Não sentimos necessidade de efectuar outras

observações por mais tempo, uma vez que o A é um aluno apoiado por nós diariamente, em contexto de sala de aula.

⁶ Apêndice 12

1.6.4 Diário de Campo

A abordagem científica de base, num trabalho de campo, é orientada para o uso de um instrumento, o diário de campo. Para Elsa Falkemback (1985), o diário de campo consiste num instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão – para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tenha ele o papel formal de educador, investigador ou não. Qualquer interpretação que a posteriori o trabalho realize, é a partir de uma observação directa dos comportamentos sociais na escola que eles são construídos. Ou seja, é a partir do que o pesquisador observou e registou que todo o edifício da monografia é construído. É preciso comunicar, compartilhar experiências de forma transitória.

Para realizar esta acção, é preciso colher, através de um método qualquer, uma grande quantidade de informação, transformar a vida na escola numa obsessão de registo, onde devem ser preservadas as dúvidas, as angústias e as inquietações.

No curto período de vivência na escola, a aula vive uma imersão total, no qual deve procurar as significações que os sujeitos atribuem às coisas de seu dia a dia. Essa preocupação é efémera e deve ser constantemente registada em um diário. Diário de campo é um caderno, em que anotamos tudo o que ouvimos, tudo o que vemos, tudo o que falamos. É o instrumento que permite a apreensão da escola como é percebida de dentro pelos seus sujeitos. O educador, de facto, aqui se comporta como um etnólogo, recolhe testemunhos, analisa, mantém-se próximo e distanciado ao mesmo tempo.

O diário de campo é o instrumento onde é anotado o que é infinitamente pequeno. Segundo João Bosco Pinto (1986) é nele se anotam todas as observações de factos concretos, fenómenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Estudos recentes sobre a educação, apontam para a importância da abordagem do quotidiano e do pequeno, que iluminam o funcionamento do todo.

Ainda segundo o mesmo autor, a importância do diário de campo está no facto de que é um instrumento de formação de pesquisador, pois forma e aperfeiçoa a capacidade de observação do estudante, pois o impele a reunir em um único lugar informações, opiniões, análises preliminares.

Cronologicamente falando, o diário de campo é o primeiro instrumento da metodologia de investigação acção pois facilita o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e reflectir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho.

O aluno não precisa temer o diário. Nele é simplesmente anotado o que está a acontecer à sua frente, por exemplo, como as actividades são realizadas, em que condições, quais as relações entre os autores, antes, durante e depois, etc. O diário de campo evita que as pessoas, ao fazerem um trabalho científico, se fiem na memória para recordar tudo o que viram.

Ao longo do ano muitos registos informais foram sendo efectuados, relativamente ao comportamento, atitudes e brincadeiras que o A apresentava.

1.6.5 Teste Sociométrico

O teste sociométrico é uma ferramenta de grande utilidade, que é usada há muito tempo no ensino para conhecer a natureza da turma enquanto grupo e as características individuais dos alunos, no que respeita a aspectos de relacionamento, integração, sociabilidade, etc.

A aplicação e análise deste teste vai permitir-nos obter indicadores preciosos, para que futuramente possamos, por exemplo, formar pequenos grupos de trabalho ou efectuar a distribuição pelas mesas da sala, distribuindo-os de forma heterogénea, tendo em conta as características de cada um; de maneira a que exista entre eles e também na turma em geral, o melhor ambiente de trabalho possível, para uma boa consolidação das aprendizagens.

O teste sociométrico, porém, não é somente um instrumento de diagnóstico individual; o estudo das relações interpessoais pode ser igualmente frutuoso. Quando o critério das preferências e rejeições tem uma característica mais ou menos afectiva, não é difícil determinar as preferências recíprocas (relações de afinidade: simpatia,

amizade), as rejeições recíprocas (relações conflituais: rivalidade, ódio...) e as «relações de indiferença».

No momento da aplicação do teste, as perguntas foram lidas em voz alta de forma a não restarem dúvidas aquando do seu preenchimento. Tivemos o cuidado de

não apressar a turma e dar-lhe tempo. Todos os alunos perceberam o que fazer e o seu preenchimento foi relativamente rápido.

1.7 Procedimento de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através das técnicas anteriormente descritas.

Inicialmente foi realizada uma análise do Programa Educativo Individual (PEI) conforme o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008 que o define como um “documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.”

Desta forma, remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes do ensino regular ou directores de turma. Verifica-se que este documento, para além de responder às especificidades das necessidades de cada aluno, assume grande importância junto dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como todos os elementos que fazem parte do seu processo educativo.

O PEI é, portanto, um documento formal que garante o direito à igualdade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que deve ser regularmente revisto e reformulado, dado que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, susceptível de sofrer alterações.

Seguidamente, quisemos analisar as interacções sociais estabelecidas pelo aluno, em estudo, bem como as interacções sociais existentes no grupo, para isso aplicámos ao grupo turma um teste sociométrico⁷, antes e após a intervenção.

As três questões apresentadas à turma foram as seguintes:

→ “ Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”

⁷ Apêndice 7

- “ Se no próximo ano, mudasses de turma, qual dos teus colegas gostarias que fosse contigo?”
- “ Quem escolherias para brincar contigo no recreio?”

Posteriormente realizámos uma entrevista à professora do “A”, procurando saber quais as expectativas acerca das aprendizagens educativas do “A”, o que pensa sobre o processo de inclusão e estratégias usadas nessa mesma inclusão.

Realizámos ainda uma observação naturalista com uma duração aproximadamente de 30 minutos e uma vez que o A é um aluno que recebe apoio da nossa parte, não sentimos necessidade de o observarmos mais tempo. Seguidamente procedemos à análise dos protocolos das observações e à sistematização qualitativa das várias categorias. Analisámos quantitativamente o número de comportamentos ajustados e desajustados, manifestados pelo “A” durante o período de observação.

Por fim, fizemos o cruzamento dos dados recolhidos, interligando-os de forma a obtermos uma melhor caracterização do “A” no seu contexto escolar.

2. Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação – problema

2.1 O meio

Este estudo decorreu em duas escolas do agrupamento de escolas do Bom Sucesso (uma escola pública e um colégio privado), situadas na freguesia de Alverca do Ribatejo.

A cidade e freguesia de Alverca do Ribatejo, pertence ao concelho de Vila Franca de Xira, da qual dista 7,3 quilómetros.

Está situada junto às antigas portas de Lisboa, definidas por dois obeliscos – mandados construir pela rainha D. Maria I em 1782 – que limitavam, na época, o princípio e o termo da cidade de Lisboa e o sul do Ribatejo.

Alverca do Ribatejo, embora pertencendo à província da Estremadura, está localizada na região do Ribatejo. Faz parte do patriarcado e do distrito de Lisboa, da qual dista 18 quilómetros.

Banhada a nascente pela margem direita do rio Tejo, é constituída, em parte, por aprazível planície e o restante por outeiros e vales.

A área da freguesia é de 19,01 quilómetros quadrados e confina com as seguintes freguesias: a norte, Sobralinho e Calhandriz; a sul, Vialonga e Forte da Casa; e a poente, Calhandriz, Bucelas (concelho de Loures) e Vialonga.

Alverca do Ribatejo tem o apelido regional, para a distinguir da sua homónima beirã (Alverca da Beira), que fica entre Pinhel e Guarda.

Alverca é uma das freguesias mais importantes e a segunda em superfície do concelho de Vila Franca de Xira.

Fundada em data imprecisa, talvez no século IX ou X pelos árabes, foi sede de concelho até 1855.

Passou depois por uma fase de estagnação, em contraste com Alhandra, mas principalmente com Vila Franca de Xira, que seguiam então uma marcha ascendente.

Este declínio de Alverca – fenómeno natural na vida das localidades ou das nações – pertence ao passado e actualmente, só se conhece a palavra *progresso*.

Alverca foi elevada à categoria de Cidade em 9 de Agosto de 1990.

De entre muitas empresas destacam-se pela sua dimensão e importância económica para a freguesia, as seguintes:

- O. G. M. A. – Estabelecimento Fabril da Força Aérea, com vários clientes estrangeiros. Reparação, manutenção e construção de aviões, motores e respectivos componentes.
- OBRIVERCA – grande empresa de construção civil.
- PROVIMI – alimentos para animais.
- TERTIR – Terminal Tir, que ocupa uma elevadíssima área de terreno, onde diariamente chegam dezenas de carros com cargas provenientes de diversos pontos da Europa.
- 3M – equipamento informático.

O número de habitantes conhecido são referentes a 2008 e estão estimados em:

População

Masculino	23.886
Feminino	25.114
Total	49.000

A comunidade está servida dos seguintes serviços sociais públicos:

- Escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 6
- Escolas do 2.º, 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário – 2
- Centro de Formação Profissional – 1
- CASBA – “Centro de Apoio Social às Crianças do Bom Sucesso e Arcena” que apoia 250 crianças.
- CERCITEJO – “Cooperativa de Reabilitação de Crianças Inadaptadas”.
- CEBI – “Centro de Bem-estar Infantil de Alverca / Centro Comunitário de Alverca”.

2.2 A Escola

A Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos surgiu em Alverca no ano de 1997 com o principal objectivo de promover, qualificar e certificar as aprendizagens curriculares das crianças, dos jovens e dos adultos residentes nas localidades envolventes, tendo sempre em vista a sua plena integração na sociedade.

Em 1999 esta escola conjuntamente com as escolas Básicas do 1.º Ciclo de Arcena e o Jardim de Infância do Bom Sucesso passaram a integrar um dos primeiros agrupamentos de escolas da área da Direcção Regional de Educação de Lisboa: o Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso.

O crescimento populacional da zona resulta, essencialmente, do fluxo migratório das zonas rurais para as grandes cidades, da deslocação para Portugal de populações

imigrantes oriundas essencialmente de Cabo-Verde e da Guiné-Bissau e ainda da fixação de jovens famílias nas novas urbanizações que vão surgindo.

A Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos é a sede do Agrupamento e proporciona boas condições a nível de instalações e espaços envolventes. Projectada para integrar os vários ciclos do Ensino Básico, dotados de espaços e equipamentos adequados, oferece condições facilitadoras do desenvolvimento das várias vertentes educacionais.



Fig. 1 Escola Básica 1,2,3

A escola é de tipologia T24, funciona num edifício principal único e num pavilhão gimnodesportivo.

O espaço interior da escola é constituído por:

- oito salas de aula para o 1.º Ciclo;
- dez salas de aula para os 2.º e 3.º Ciclos;
- dois laboratórios de Ciências da Natureza/Naturais;
- um laboratório de Ciências Físico-Químicas;
- duas salas de Educação Visual e Tecnológica;
- uma sala de Educação Tecnológica/CEF de Mercenaria;
- uma sala de Educação Visual;
- uma sala de Educação Musical;

- duas salas de Informática/CEF de Informática;
- uma Sala da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência;
- uma sala Polivalente/Sala de Teatro.

Em termos de áreas de trabalho a escola possui:

- um Gabinete da Direcção Executiva/Director;
- um Gabinete de Apoio à Direcção Executiva/Director;
- um Gabinete de Educação Especial;
- um Gabinete Médico/Gabinete de Aluno/Gabinete de Associação de Pais e Encarregados de Educação/Gabinete da Pró-Associação de Estudantes;
- uma Sala de Professores;
- uma Sala dos Directores de Turma;
- uma Sala de Clubes e Projectos;
- uma Sala do Pessoal Não Docente;
- um Gabinete de Recepção e Atendimento;
- uma Sala de Convívio dos Alunos;
- um Refeitório.

O espaço exterior possui uma grande área pavimentada, uma área ajardinada, um pequeno anfiteatro com telheiro central para representações e um pequeno parque lúdico para os alunos do 1.º Ciclo.

2.3 A Turma

2.3.1 Distribuição espacial dos alunos⁸

Tratando-se de uma turma de 2º ano, com 21 alunos a professora titular de turma decidiu, numa primeira fase, dispor as mesas em grupos de forma a assegurar que todos os alunos fiquem com colegas que já conhecem e com os quais têm melhor relação. Perante as dificuldades apresentadas pelo A a professora colocou-o mais perto da sua secretária e só com 2 colegas.

2.3.2 Descrição Estrutural

A turma é composta por 21 alunos, sendo 16 do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Não tem nenhum aluno retido do ano lectivo anterior, três destes alunos usufruíram de Apoio Educativo e apenas um tem Necessidades Educativas Especiais. É uma turma calma e sem problemas de comportamento.

Nesta turma a maior parte dos alunos vive com a família nuclear. Os pais são participativos e preocupados, apesar da maior parte deles não possuir o 3º Ciclo completo, procuram informação, junto da professora, de forma a ajudarem os seus filhos nas suas tarefas diárias. O estrato social destas famílias é baixo, pois a maior parte destas famílias encontra-se a receber o subsídio de reinserção social.

2.3.2 Descrição dinâmica

⁸ Apêndice 1

Ao longo do ano lectivo anterior a turma foi fazendo progressos ao nível das relações interpessoais, e hoje, funcionam como uma turma coesa e amiga. Existem, no entanto, alguns alunos que ainda não atraíram a simpatia da maioria. Não são perceptíveis graves problemas de integração e de relação aluno/aluno. É de realçar o espírito de colaboração e ajuda mútua revelado por alguns alunos em relação aos colegas que demonstram maiores dificuldades.

É uma turma com fracos resultados escolares e onde existem claramente dois grupos ao nível das aquisições. Um grupo com alunos razoáveis a Língua Portuguesa e outro grupo com iguais resultados, mas na disciplina de Matemática. No entanto, apresentam resultados bons ao nível do Estudo do Meio e da Expressão plástica. Contudo, estes resultados poderiam ser melhores se os alunos se empenhassem mais nas actividades propostas pela professora Titular.

2.4 O Aluno - Alvo

2.4.1 Antecedentes clínicos

A história do desenvolvimento do Igor foi obtida através do PEI, a informação clínica, ali contida, revela que o **A** nasceu de uma gravidez normal, vigiada e sem complicações. O parto foi cefálico às 39 semanas de gestação, com índice de Apgar de 8 aos 10. O **A** é o segundo filho, de uma fratria de três. A família é, aparentemente, estruturada, constituída pelos pais, um irmão de 12 anos e um de 9 meses.

Com 9 dias fez um rastreio auditivo na maternidade Alfredo da Costa onde é referido uma ausência de otoemissões. A família situa as primeiras alterações de comportamento por volta dos 2 anos de idade. Aproximadamente um ano depois, numa consulta de desenvolvimento no Hospital Reynaldo dos Santos foi-lhe diagnosticado Autismo de Kanner, que se caracteriza pelo desejo obsessivo de preservação das

mesmas coisas, por um profundo afastamento autista, por mutismo sem real intenção comunicativa, por uma relação obsessiva com objectos e também surdez neurossensorial profunda.

2.4.2 Antecedentes escolares

O **A** recebeu apoio educativo em regime domiciliário a partir de Maio de 2003. Em Setembro de 2004 começou a frequentar, duas vezes por semana, a Unidade de Apoio à Surdez de Vila Franca de Xira. No ano lectivo de 2005/2006 ingressa no pré-escolar, em tempo parcial, no Jardim de Infância do Bom Sucesso. No ano lectivo seguinte, o **A** começa a frequentar a Unidade de Apoio à Multideficiência do agrupamento.

No ano lectivo 2008/2009 é pedido adiamento escolar, o **A** continua a frequentar o Jardim de Infância do Bom Sucesso e continua a ter apoio na Unidade de Apoio à Multideficiência.

Aos 8 anos, entrou para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde beneficiou de um Currículo Específico Individual (C.E.I.) construído com base na sua checklist.

Actualmente o **A** encontra-se matriculado no 2º ano, acompanhando a turma em alguns tempos lectivos, tentando adquirir os objectivos delineados no seu Currículo Específico Individual.

2.4.3 Perfil educacional

Actualmente o **A** tem 9 anos e encontra-se a frequentar o 2º ano de escolaridade numa escola pública, embora o seu nível aprendizagens se situe ao nível dos 5 anos de idade. O aluno frequenta a sala do ensino regular, na parte da manhã, usufruindo de apoio pedagógico especializado pela professora de Educação Especial, na parte da tarde

frequenta a Unidade de Apoio à Multideficiência do agrupamento, beneficiando de Terapia da Fala e Fisioterapia no âmbito de intervenção desta unidade.

No que concerne à sua higiene pessoal, o aluno revela pouca autonomia, necessitando de apoio também, nas suas refeições.

No que diz respeito ao relacionamento social e emocional, o aluno relaciona-se bem com todos os adultos, quando contrariado, apresenta atitudes agressivas.

Apresenta dificuldades no âmbito do contacto ocular (tem muita dificuldade em olhar nos olhos), é pouco expressivo em termos emocionais, apresenta gestos reguladores de interação social, como por exemplo: sentando-se no colo do adulto ou fazendo “festas” na cabeça do adulto.

Apresenta muitas dificuldades em desenvolver relações com os companheiros, interpretando o toque corporal como uma ameaça ao seu espaço individual, respondendo com alguma agressividade física. A imaturidade e a fragilidade emocional estão sempre muito presentes.

Na sala de aula não consegue organizar o seu material, perdendo-o constantemente. Não consegue iniciar um trabalho de forma autónoma, necessitando de apoio constante para não perder o seu grau de concentração. São evidentes algumas formas desadequadas ao nível da postura, do manuseamento dos materiais e gestos e rotinas estereotipadas.

Ao nível da comunicação observa-se um défice quantitativo que se manifesta por problemas no desenvolvimento da linguagem oral, tanto na articulação fonética como na compreensão de algumas palavras. O vocabulário está nitidamente abaixo da média para a sua idade.

Na área de Língua Portuguesa e Matemática foram feitas várias tentativas recorrendo a vários métodos, sem grandes efeitos. O A está pouco motivado para a aprendizagem e não retém a informação transmitida. A sua área forte situava-se ao nível da motricidade fina, consegue fazer jogos de encaixe com peças pequenas, utilizando o movimento de pinça.

No âmbito da Educação Especial e na área da Linguagem e Comunicação, o objectivo é fazer com que o aluno consiga comunicar oralmente com progressiva

clareza e autonomia. Na área do raciocínio pretende-se que o aluno descubra progressivamente os números e pratique exercícios de quantificação, contagens, complete figuras e estabeleça relações de grandeza, utilizando simbologia apropriada. Na área da identificação o aluno deverá descobrir progressivamente o seu corpo. Deve conhecer e aplicar regras na área da formação pessoal e pretende-se que mobilize e potencialize as suas capacidades cognitivas, desenvolvendo a sua capacidade de atenção através de jogos, reduzindo a sua frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa, desenvolvendo o seu interesse pelo resultado das tarefas, diminuindo comportamentos obsessivos e estereotipados, estabilizando o seu comportamento.

PARTE III – Plano de Acção

1. Pressupostos Metodológicos

Uma forma de reduzir os comportamentos desajustados e os momentos mais stressantes da sala de aula é através da planificação. A investigação feita no âmbito da

educação, revela que a planificação anula os problemas de comportamentos, visto que toda a aula é planificada de modo a que não existam tempos mortos e onde domine a harmonia de actividades e interacções.

Planificar estabelece o modo como o currículo é ensinado, desde o ritmo e sequência até às interpretações e decisões do professor.

Desta forma, concluímos que, a planificação é necessária e fundamental para um bom funcionamento de uma sala de aula, quer em relação às aprendizagens, quer ao ambiente da própria sala de aula.

2. Fundamentos empíricos

O A apresenta uma problemática do espectro do autismo que se repercute no seu défice de atenção, autonomia para a realização das tarefas escolares, na área da linguagem e da comunicação e na interacção social, emocional e cognitiva.

Após análise de toda a informação recolhida, verificámos que a área mais problemática do A é a socialização. Aliada está também a parte emocional que propicia a existência das dificuldades de aprendizagem daí inerentes.

Tendo como ponto de partida estes aspectos da sua aprendizagem, procuramos implementar estratégias e actividades que fossem ao encontro dessas mesmas dificuldades, tendo como principal objectivo melhorar a capacidade de interacção do A com os seus colegas. A desmotivação e desinteresse que o A também mostrou em relação à leitura, números e à sua própria autonomia, também foram objecto da nossa atenção.

No entanto, o A mostrou que há algumas áreas que, ao serem bem intervencionadas, podem ser alavancas para grandes evoluções, como é o caso do seu gosto por animais, o computador e o facto de gostar de ser ajudado pelos colegas de

turma. Estas são algumas das peças chave a utilizar para cumprir o principal objectivo que é a inclusão.

3. Planificação global

De forma a colmatar as dificuldades do **A** e após a análise dos documentos médicos existentes e do Currículo Específico Individual, foram delineadas actividades em conjunto com todos os técnicos envolvidos no processo do **A**. A tentativa é criar situações agradáveis de aprendizagem que estabeleçam relações de interesse, cada vez maiores, por parte do aluno, fazendo com que ele interaja com o outro.

Para isso, a partir do mês de Janeiro, realizaram-se algumas actividades e encontraram-se momentos que, por um lado colocassem o aluno a “intervir” junto dos colegas de turma e, por outro, que criasse novas situações de aprendizagem.

Nesta planificação estão apenas os objectivos mais pertinentes relacionados com a sua inclusão na turma, no entanto, no seu actual Currículo Específico Individual constam mais objectivos e estratégias que também visam a promoção de competências sociais, pessoais e académicas.

Áreas	Conteúdos	Objectivos Gerais	Competências /Objectivos específicos
Linguagem / Comunicação	• Expressão oral	• Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza;	→ Associar palavras a imagens;
			→ Reconhecer as sílabas;
			→ Usar o computador
	• Raciocínio	• Descobrir progressivamente os números;	→ Associar o número à quantidade (até 5);
			→ Quantificar agrupamentos e descobrir progressivamente os números;
			→ Somar mediante objectos, desenhos e signos;
			→ Subtrair mediante objectos, desenhos e signos;
			→ Efectuar contagens mediante objectos, desenhos e signos;

	• Identificação	• Descobrir progressivamente o seu corpo;	→ Conhecer o seu nome;
			→ Organizar e identificar partes do corpo;
	• Formação Pessoal	• Conhecer e aplicar regras;	→ Conhecer as regras da sala de aula;
	• Cognição	• Mobilizar e potenciar as capacidades cognitivas;	→ Desenvolver a sua capacidade de atenção através de jogos;
			→ Reduzir a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa;
			→ Desenvolver o interesse pelo resultado das tarefas;
→ Diminuir os comportamentos obsessivos e estereotipados;			
	→ Estabilizar o seu comportamento;		
Autonomia	• Alimentação	• Autonomia na alimentação	→ Lanchar ao mesmo tempo que os colegas da sala.
			→ Levar o tabuleiro com a sua refeição, para a mesa reduzindo a ajuda do adulto;
			→ Comer sozinho reduzindo a ajuda física do adulto e sem a ordem verbal do adulto;
	• Higiene	• Autonomia na higiene	→ Usar a sanita sem a ajuda do adulto. → Lavar as mãos sem ajuda.

4. Planificação a curto prazo

A elaboração desta planificação tem como base as necessidades individuais do aluno, definidas no seu Currículo Específico Individual, assegurando os objectivos

educativos num contexto evolutivo, sendo ao mesmo tempo suficientemente realistas, de forma a facilitarem a adaptação da criança ao seu ambiente.

Elaborámos uma planificação delineando as competências a atingir, bem como as estratégias a adoptar, com o objectivo de desenvolver as áreas da linguagem e

comunicação, autonomia, raciocínio e socialização. As actividades sugeridas foram realizadas individualmente, em pares e em grupo.

Destacámos a componente lúdica, nas diversas actividades de modo a conseguir a maior atenção possível do aluno, desenvolvendo as competências académicas propostas.

A planificação foi elaborada para o 2º período.

De seguida são apresentadas as referidas planificações, de acordo com a nossa questão de partida, bem como os objectivos, as actividades e as estratégias desenvolvidas e a devida reflexão / avaliação das actividades.

5. Roteiros de actividades por sessão

5.1. Planificação de 4 a 7 de Janeiro

Nesta primeira semana partimos de um trabalho individual para um trabalho a pares, solicitando a colaboração dos colegas. Temos como principal objectivo o desenvolvimento da sua autonomia, o reconhecimento e identificação das vogais, numa tentativa de iniciação ao processo de leitura. Na área da Matemática, será iniciado o trabalho da descoberta dos números, uma vez que, já trabalhámos os números até 5.

Nesse sentido desenvolvemos estratégias de trabalho individual e depois em pequenos grupos, de forma a trabalharmos a interacção com os colegas da turma, promovendo a sua socialização.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
O A apresenta dificuldades em retirar o lanche da mochila e começar a comer.	Retirar o lanche da mochila e começar a comer sem ajuda da professora. Estabilizar o seu comportamento.	Um colega ficou responsável pela vigilância e por lembrar o A para lanchar.	Humanos: A professora e os alunos. Materiais: lanche	4 a 7 de Janeiro das 10h30 às 11h00.	Verificar se os alunos revelam o envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.

Rute Sofia Lima Banha Mesquita

O A apresenta dificuldade em manter a atenção por pequenos períodos de tempo.	Reduzir a frequência da interrupção da tarefa e captar a sua atenção.	Modelagem de vogais com plasticina.	Materiais: plasticina	5 e 6 de Janeiro das 9h15 às 10h20	Estar atenta às reacções do A.
O A revela muita dificuldade em fazer conjuntos	Reduzir a frequência da interrupção da tarefa e captar a sua atenção.	Fazer conjuntos segundo a cor, tamanho e forma.	Materiais: contas de várias cores, formas e tamanhos.	7 de Janeiro das 9h15 às 10h20	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.
O A revela muita dificuldade em ir à casa de banho sozinho	Usar a sanita e lavar as mãos, sem a ajuda do adulto.	Um colega ficou responsável por acompanhar o A.	Humanos: professora e alunos.	4 a 7 de Janeiro das 10h20 às 10h30.	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.

5.1.1. Fase 1 – Autonomia

Realização da 1ª actividade

Nesta primeira semana procurámos que o A ganhasse mais autonomia na hora do lanche e que soubesse que só podia lanchar quando a professora permitisse. Para isso, solicitámos a colaboração de um colega que devia ajudar o A a esperar até à hora do lanche.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Foi muito difícil para o A esperar pela hora do lanche em que o colega ajudou, mas esta tarefa teve de ser mantida por mais duas semanas para que interiorizasse esta rotina.

Realização da 2ª actividade

A aula teve início com a disciplina de Língua Portuguesa e após correcção do trabalho de casa a professora distribuiu plasticinas de várias cores para que os alunos pudessem construir palavras com os casos de leitura anteriormente trabalhados. A tarefa do **A** seria a de fazer as vogais, com a supervisão de um colega.

Todos os alunos aderiram com muita satisfação a esta actividade, ao contrário do **A** que continuava no mundo dele, revelando algum interesse pela plasticina.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

A actividade foi muito positiva. O colega “destacado” para ajudar o **A** esforçou-se bastante e o **A** mostrou algum interesse pela actividade.

Realização da 3ª actividade

A aula teve início com a disciplina de Matemática e após correcção do trabalho de casa a professora distribuiu peças de encaixe, de várias cores e formas, para que os alunos pudessem construir conjuntos.

Numa primeira fase o **A** teve alguma dificuldade em perceber o que era pedido, mas depois percebeu e aderiu com satisfação.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

A actividade foi muito positiva. O **A** conseguiu envolver-se na tarefa e partilhá-la com os outros.

Realização da 4ª actividade

Nesta primeira semana procurámos que o **A** ganhasse mais autonomia na hora da sua higiene pessoal. O ir à casa de banho sozinho revela-se uma tarefa difícil para ele. Para isso, solicitámos a colaboração de um colega que devia ajudar o **A** nesta rotina.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

Foi muito difícil para o **A** seguir os seus colegas para a casa de banho e, consequentemente, proceder a rotina sanita-lavatório, ficando por vezes parado a observar os colegas e quando tinha a iniciativa de os copiar não lavava as mãos. O colega ajudou mas esta tarefa teve de ser mantida por mais tempo.

5.2. Planificação de 10 a 21 de Janeiro

Durante estas duas semanas, a planificação residiu sobre as dificuldades que o **A** continua a manter no cumprimento de regras, interacção social e concentração/ atenção. Ao nível do processo de leitura utilizámos os nomes de alguns animais (que já vinham a ser trabalhados), visto ser um dos interesses do **A**. Ao nível da matemática será iniciado o trabalho da descoberta dos números.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
-------------------------	-------------------------------	----------------------------------	-----------------	----------------	--------------------

Rute Sofia Lima Banha Mesquita

O A apresenta dificuldades em retirar o lanche da mochila e começar a comer.	Retirar o lanche da mochila e começar a comer sem ajuda verbal da professora. Estabilizar o seu comportamento.	Um colega ficou responsável pela vigilância e por lembrar o A para lanchar.	Humanos: A professora e os alunos. Materiais: lanche	10 a 21 de Janeiro das 10h30 às 11h00.	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.
O A apresenta dificuldades na noção de quantidade.	Construir objectos em plasticina, tais como números. Quantificar agrupamentos e descobrir progressivamente os números.	Construir bolinhas de plasticina correspondentes aos números até 5.	Materiais: plasticina	11,13,18 e 20 de Janeiro das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso e empenho nesta actividade.
O A apresenta dificuldades na noção de quantidade.	Construir os números em plasticina. Efectuar contagens. Associar o número à quantidade.	Construir os números em plasticina correspondentes as bolinhas acima realizadas. Apresentar os números numa régua.	Materiais: plasticina	11,13,18 e 20 de Janeiro das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso e empenho nesta actividade.
O A revela muita dificuldade em manter a motivação para a aprendizagem.	Desenvolver a sua capacidade de atenção através de jogos. Associar palavras	Construção de fantoches alusivos aos animais. Criação, em do	Materiais: cola, tecidos, cartolina, canetas de feltro, lã, paus de gelado.	10, 12 e 14 de Janeiro das 09h15 às 10h20.	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.

Rute Sofia Lima Banha Mesquita

	a imagens.	nome de cada animal.			
O A revela dificuldades em manter a motivação para a aprendizagem.	Reconhecer o nome dos animais em suporte papel. Associar o nome a imagens.	Os alunos inventaram uma história com a ajuda dos animais em fantoches construídos.	Humanos: A professora e os alunos.	17 de Março das 9h15 às 10h20.	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.
O A apresenta dificuldades na memorização.	Associar o nome em papel à imagem de cada animal.	Trabalho individual: associar o nome em papel à imagem.	Materiais: fantoches dos animais e nomes em cartolina.	19 de Março das 9h15 às 10h20.	Registar as palavras que o A conseguiu associar.
O A apresenta dificuldades na memorização.	Utilizar o computador para escrever o nome dos animais anteriormente trabalhados.	Trabalho individual: no computador.	Materiais: computador	21 de Janeiro das 9h 15 às 10h20	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.
O A revela muita dificuldade em ir à casa de banho sozinho	Usar a sanita e lavar as mãos, sem a ajuda do adulto.	Um colega ficou responsável por acompanhar o A.	Humanos: professora e alunos.	10 a 21 de Janeiro das 10h20 às 10h30.	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.

5.2.1. Fase 2 – Iniciação do processo de leitura e descoberta dos números

Realização da 1ª actividade

Nestas semanas continuámos a tentar que o **A** ganhasse mais autonomia na hora do lanche.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Após a terceira semana, e sempre com a supervisão de um colega, o **A** conseguiu lanchar ao mesmo tempo dos outros colegas. Desta forma, ultrapassou uma das suas dificuldades diárias, pois o **A** era o único a lanchar em horários diferentes de todos.

Realização da 2ª e 3ª actividades

A professora distribuiu a plasticina pelos alunos e pediu que todos fizessem bolinhas. O **A** tentou acompanhar o grupo, mas sempre bastante apoiado pela professora e pelo colega do lado. Com as bolinhas (até 5) o **A** elaborou também conjuntos e pequenas somas, os restantes alunos também elaboraram conjuntos e somas.

Seguidamente construímos os números correspondentes às bolinhas e de seguida, elaborámos uma régua onde os números foram colados por ordem crescente.

Reflexão/Avaliação da 2ª e 3ª actividades

Esta actividade foi realizada com muito entusiasmo. Os alunos gostaram bastante de trabalhar com a plasticina. O **A** esteve receptivo a esta actividade, verificando-se momentos de concentração, interacção e divertimento.

Realização da 4ª, 5ª, 6ª e 7ª actividades

A aula teve início com um diálogo com os alunos sobre as novidades do fim-de-semana. O **A** não demonstrou interesse em contar nada, provavelmente devido ao facto de não ouvir.

Após a exposição oral dos alunos a professora explicou aos alunos que durante aquela semana iriam ajudar o **A**, através da Expressão Plástica e em grupos, a aprender algumas palavras, todos ficaram muito entusiasmados.

A turma foi dividida em grupos, a professora deu oportunidade para serem os próprios alunos a escolherem o grupo, o **A** ficou no grupo dos colegas de mesa.

A 4ª actividade foi a da construção dos fantoches. A professora deixou ao critério de cada um a escolha dos animais, o **A** escolheu o Gato e a vaca.

Na 5ª actividade, os alunos optaram por contar uma história em conjunto com os colegas de grupo, o **A** juntou-se ao grupo para, em conjunto, apresentarem a sua história.

Nas actividades seguintes foram apresentados os nomes dos animais, construídos pelo **A**, em papel e posteriormente trabalhados em computador. Os colegas realizaram uma ficha sobre as características dos animais por eles escolhidos.

Reflexão/Avaliação da 4ª, 5ª, 6ª e 7ª actividade

Esta actividade mostrou-se muito positiva em todos os aspectos. Os alunos adoraram a construção dos fantoches e revelaram muita preocupação pelo **A** e pelo seu processo de aprendizagem.

O **A** aceitou toda a ajuda chegando, inclusive a procura-la junto do seu grupo de trabalho. Adorou o seu fantoche e foi com alguns momentos de entusiasmo que assistiu ao teatro dos seus colegas. Verificou-se um aumento no nível de atenção do **A**.

Realização da 8ª actividade

Nestas duas semanas voltamos a tentar que o **A** ganhasse mais autonomia na hora da sua higiene pessoal. Solicitámos a colaboração de um só colega para ajudar o **A** nesta rotina, porque notamos que era mais confuso para o **A** ter tantos colegas a ajudá-lo.

Reflexão/Avaliação da 8ª actividade

Esta tarefa continua revelar-se muito difícil. Terá que ser mantida por mais algum tempo.

5.3. Planificação de 24 a 28 de Janeiro

Ao nível do processo de leitura optámos pela exploração da palavra gato. Esta palavra vai de encontro ao interesse que o **A** manifesta, pelo tema dos animais. Desenvolvemos estratégias de trabalho individual e depois em pequenos grupos, de forma a trabalharmos a interação com os colegas da turma, promovendo a sua socialização.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar a palavra GATO. Pintar um desenho.	Leitura de uma história. O A pintou o desenho de um gato, foi-lhe apresentada, novamente, a palavra. Realização de quebra – cabeças silábico.	Materiais: desenho do gato, a palavra gato e dividida por sílabas, imagens de vários gatos, lápis de cor, carvão e borracha.	24 a 28 de Janeiro das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
O A revela muita dificuldade em ir à casa de banho sozinho	Usar a sanita e lavar as mãos, sem a ajuda do adulto.	Um colega ficou responsável por acompanhar o A .	Humanos: professora e alunos.	24 a 28 de Janeiro das 10h20 às 10h30.	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade

5.3.1 Fase 3 – continuação do processo de leitura e escrita

Realização da 1ª actividade

A aula teve início com o diálogo entre professora e alunos. Todos os alunos desejam contar as novidades do fim-de-semana. O **A** continua pouco participativo.

Após a exposição oral dos alunos, a professora leu uma história “O gato das Botas” e seguidamente, distribuiu pelos alunos uma ficha de Língua Portuguesa. A professora emprestou o livro ao **A**, para ele ter acesso visual ao livro e a palavra a trabalhar. Foi apresentado ao **A** um desenho de um Gato para o **A** pintar e a palavra gato que foi colocada por baixo do desenho. Os alunos procuraram gatos nos livros e mostraram ao **A**. Foi-lhe também apresentada a palavra dividida silabicamente para o **A** organizar. Seguidamente acrescentou-se outras sílabas para o **A** descobrir as que não faziam parte.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

As actividades propostas exigem um grau de concentração maior por parte do **A**. Houve várias tentativas de desistência por parte do aluno, mas a professora deixava-o sossegar e quando via que poderia tentar novamente fazia-o.

O **A** gosta quando os colegas batem palmas aos seus trabalhos. Sente-se mais confiante.

O **A** não revelou grande interesse perante a história oral, porém quando lho foi dado para a mão ficou curioso e observou-o com atenção. Pintar, revelou-se uma tarefa muito difícil. Relativamente a construção da palavra a trabalhar GATO, o **A** revelou algum interesse, todos os colegas o quiseram ajudar a encontrar as sílabas «intrusas».

Realização da 2ª actividade

Voltamos a tentar que o **A** ganhasse mais autonomia na hora da sua higiene pessoal. Solicitámos a colaboração de um outro colega para ajudar o **A** nesta rotina.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

Esta semana houve uma evolução, o **A** já segue os colegas para a casa de banho sem que ninguém lhe mostre o que fazer. No entanto esta tarefa continua a revelar-se bastante difícil. Terá que ser mantida por mais algum tempo.

5.4. Planificação de 1 a 4 de Fevereiro

Esta semana continuamos o trabalho iniciado anteriormente: a descoberta dos números. Foi trabalhado o número 1. Desenvolvemos estratégias de trabalho individual e depois em pequenos grupos, de forma a trabalharmos a interação com os colegas da turma, promovendo a sua socialização.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade (um). Completar figuras. Estabelecer relações de grandeza utilizando a simbologia =.	Desenhar um gato e ligar ao número um. Completar a figura de um gato (puzzle) Comparar dois gatos iguais.	Materiais: livro, fichas de trabalho, cola, lápis de cor.	1 a 4 de Fevereiro das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
O A revela muita dificuldade em ir à casa de banho sozinho	Usar a sanita e lavar as mãos, sem a ajuda do adulto.	Um colega ficou responsável por acompanhar o A.	Humanos: professora e alunos.	1 a 4 de Fevereiro das 10h20 às 10h30.	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade

5.4.1 Fase 4 – Continuação do processo de descoberta dos números

Realização da 1ª actividade

A professora emprestou a livro do “Gato das Botas” ao **A**, para ele ter acesso visual ao desenho do gato e pediu aos colegas de mesa para lhe fazerem o desenho do

gato. Após a conclusão o desenho, foram realizados diversos exercícios de associação do número um à quantidade, com recurso a fichas de trabalho. Foi solicitado aos colegas da turma que trouxessem imagens de gatos para o **A**, de forma a ser trabalhado a simbologia = (igual) e \neq (diferente). Os restantes colegas elaboraram uma ficha de matemática com somas e subtracções.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

As actividades propostas têm sido bem aceites pelo **A**, embora revele bastantes dificuldades em manter-se concentrado e a tentativa de desistência da tarefa é frequente. Esta semana verificamos que o seu comportamento estava muito instável, pois quando foi contrariado gritou e teve alguns movimentos mais agressivos para com os colegas do lado. Os colegas demonstram paciência com o **A**, tentaram acalma-lo e disputaram, entre si, a sua atenção. Têm-se mostrado bastante colaborativos no seu processo de aprendizagem.

Realização da 2ª actividade

Voltamos a tentar que o **A** ganhasse mais autonomia na hora da sua higiene pessoal. Solicitámos a colaboração de um colega para ajudar o **A** nesta rotina.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

Esta semana o **A** voltou a registar uma regressão, relativamente a esta actividade. Fez algumas birras quando os colegas o levaram para a casa de banho. Esta tarefa continua a revelar-se bastante difícil.

5.5. Planificação de 7 a 25 de Fevereiro

Durante estas semanas, continuámos o processo de aprendizagem da leitura. Temos como principal objectivo o reconhecimento e identificação, de forma global, de alguns nomes de animais, uma vez que é uma área de grande interesse do A. Na área da Matemática, deu-se continuidade à descoberta dos números, sendo reforçado o número um (já trabalhado) e apresentado o número 2. Neste sentido, desenvolvemos estratégias de trabalho em pequeno grupo e depois individualmente, de forma a trabalharmos a interacção com os colegas da turma, promovendo a sua socialização.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar a palavra VACA.	O A pintou o desenho de uma vaca, foi-lhe apresentada, novamente, a palavra. Realização de quebra – cabeças silábico Realização de	Materiais: desenho da vaca, a palavra vaca inteira e dividida por sílabas e imagens de várias vacas.	De 7 a 25 de Fevereiro das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.

Rute Sofia Lima Banha Mesquita

		jogos de identificação.			
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade (um e dois). Quantificar agrupamentos. Estabelecer relações de grandeza utilizando a simbologia = e \neq	Desenhar duas vacas e ligar ao número dois. Comparar duas vacas iguais.	Materiais: livro, fichas de trabalho, cola e lápis de cor.	De 7 a 25 de Fevereiro das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta do seu corpo.	Descobrir progressivamente o seu corpo.	Representar o seu corpo. Escrever o seu nome.	Materiais: desenhos de mãos, braços, cabeça, pernas e pés. Cartão com o nome.	7 a 25 de Fevereiro das 9h15 às 10h20	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
O A revela muita dificuldade em ir à casa de banho sozinho	Usar a sanita e lavar as mãos, sem a ajuda do adulto.	Um colega ficou responsável por acompanhar o A	Humanos: professora e alunos.	7 a 25 de Fevereiro das 10h20 às 10h30	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade

5.5.1 Fase 5 – continuação do processo de leitura e descoberta dos números

Realização da 1ª actividade

Para apresentar a palavra Vaca ao A, optamos por apresentar primeiro o desenho. Assim, foi apresentado um desenho de uma Vaca para ele pintar e a palavra

vaca que, foi colocada por baixo do desenho. Uma vez mais, os alunos procuraram vacas nos livros e mostraram ao **A**. Foi-lhe também apresentada a palavra dividida silabicamente para o **A** organizar. Seguidamente acrescentou-se outras sílabas para o **A** descobrir as que não faziam parte. Nestas aulas os colegas do **A** além de realizarem fichas de Língua Portuguesa, também realizaram alguns jogos ao nível do Português.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

O **A** revelou algum interesse perante a palavra apresentada. Observou com atenção os desenhos que lhe foram apresentados (as diferentes figuras com vacas) e interagiu com os colegas, pedindo-lhes para observarem com ele. Aderiu aos jogos com as sílabas, especialmente nos dias em que os colegas também o faziam.

Realização da 2ª actividade

A professora emprestou as diversas imagens das vacas ao **A**, para ele ter acesso visual ao desenho e pediu ao colega de mesa do **A** para lhe fazer o desenho da vaca. Após a conclusão do desenho, foram realizados diversos exercícios de associação do número dois à quantidade, com recurso a fichas de trabalho. Também foi trabalhado a simbologia = (igual) e \neq (diferente). Os restantes colegas realizaram fichas de matemática.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

As actividades propostas foram aceites, no entanto o **A** revelou períodos de menos concentração.

Realização da 3ª actividade

A professora ampliou uma fotografia de corpo inteiro do **A** e foi recortando a cabeça, braços, mãos, corpo, pernas e pés para que o **A** voltasse a colar tudo.

A professora apresentou o nome ao **A** através de um cartão que colou, primeiro na foto ampliada, depois na camisola do **A**. Os colegas também trouxeram a sua fotografia para fazerem o bilhete de identidade.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

Esta actividade foi recebida pelo **A**, com muita satisfação. Aderiu com muita vontade à tarefa, ficando muito feliz de ver a sua fotografia.

Realização da 4ª actividade

Voltamos a tentar que o **A** ganhasse mais autonomia na hora da sua higiene pessoal. Solicitámos a colaboração de um colega para ajudar o **A** nesta rotina.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

Esta semana o **A** entrou na casa de banho com os colegas e pacientemente aguardou a ajuda dos colegas. Saiu ao mesmo tempo que eles e esperou a sua vez para lavar as mãos.

5.6. Planificação de 28 de Fevereiro a 2 de Março

A planificação abaixo apresentada antecedeu a interrupção lectiva do Carnaval, por isso foi uma semana de revisão dos conteúdos trabalhados quer a nível da Língua Portuguesa, quer ao nível da matemática.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
-------------------------	-------------------------------	----------------------------------	-----------------	----------------	--------------------

Rute Sofia Lima Banha Mesquita

Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar a palavra GATO e VACA.	Realização de quebra – cabeças silábico. Escrita das palavras no computador	Materiais: Palavra gato e vaca e dividida por sílabas e computador.	28 de Fevereiro e 2 de Março das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade (um e dois). Quantificar agrupamentos.	Jogos livres com o ábaco.	Materiais: ábaco	1 de Março das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
O A revela muita dificuldade em ir à casa de banho sozinho	Usar a sanita e lavar as mãos, sem a ajuda do adulto.	Um colega ficou responsável por acompanhar o A.	Humanos: professora e alunos.	28 de Janeiro a 2 de Março das 10h20 às 10h30.	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade

5.6.1 Fase 6 – continuação do processo de leitura e descoberta dos números

Realização da 1ª actividade

Antes de introduzir outra palavra, esta semana optamos por trabalhar as palavras já apresentadas ao A nas outras semanas. As estratégias foram as mesmas: apresentamos as imagens dos animais e a palavra, que foi colocada por baixo da imagem. Em torno destas palavras foram realizados alguns exercícios e por fim a escrita destas mesmas palavras no computador, esta semana optámos por ser o A a escolher um colega para ir

para o computador com ele. Os colegas realizaram fichas de consolidação de conhecimentos.

Na matemática, foi apresentado ao **A** o ábaco de madeira, inicialmente deixamos o **A** manejar, livremente, o ábaco e depois realizamos alguns exercícios quer de associação de números quer de quantidade, os colegas também realizaram exercícios com a ajuda do ábaco.

Esta semana voltamos a incidir esforços na tarefa da casa de banho.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Esta semana, foi uma semana bastante desestruturante porque, foi a semana do Carnaval o que implica muitas actividades e euforia, por parte dos alunos. No dia 3 de Março a turma assistiu a um teatro (na escola) e no dia 4 realizou-se o desfile de carnaval com a participação de todos os alunos e professores do agrupamento.

Relativamente as actividades de Língua Portuguesa, o **A** realizou tudo o que lhe foi pedido com algum entusiasmo, a actividade do computador é a actividade que ele revela mais satisfação.

Na matemática o **A**, demonstrou muita animação com o ábaco.

Relativamente a actividade da casa de banho, correu relativamente bem, o **A** sentia a excitação dos seus colegas e procurou acompanhá-los nas brincadeiras e actividades.

5.7. Planificação de 14 a 18 de Março

Durante esta semana, continuámos o processo de aprendizagem da leitura através do reconhecimento e identificação, de forma global, da palavra pato. Na área da Matemática, deu-se continuidade à descoberta dos números, apresentando o número 3. Esta semana voltamos a trabalhar o nome do **A**.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar a palavra PATO.	Observação de um Pato real, foto do mesmo pato, palavra pato. Realização de quebra – cabeças silábico Realização de jogos de identificação.	Materiais: desenho do pato, a palavra pato e dividida por sílabas e imagens de vários patos.	De 14 e 16 de Março das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade (três). Quantificar agrupamentos. Estabelecer relações de grandeza utilizando a simbologia =.	Desenhar três patos e ligar ao número três. Comparar dois patos iguais. Fazer contagens no ábaco	Materiais: fichas de trabalho, ábaco, cola e lápis de cor.	De 15 e 17 de Março das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta do seu corpo.	Descobrir progressivamente o seu corpo.	Identificar o seu nome	Materiais: Cartão com a foto do A , o seu nome dividido por letras. Computador	18 de Março das 9h15 às 10h20	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
O A revela muita	Usar a sanita e lavar as mãos, sem	Um colega ficou responsável por	Humanos: professora e	7 a 25 de Fevereiro das	Verificar se o aluno revela

dificuldade em ir à casa de banho sozinho	a ajuda do adulto.	acompanhar o A	alunos.	10h20 às 10h30	envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade
---	--------------------	----------------	---------	----------------	--

5.7.1. Fase 7 – continuação do processo de leitura e descoberta dos números

Realização da 1ª actividade

A professora inicia sempre as suas aulas com um pequeno diálogo com os alunos: os alunos descrevem as suas rotinas diárias, mas o **A** não é muito participativo.

O método para aprendizagem da leitura é sempre igual. Cada vez que é apresentada uma nova palavra, a professora fá-lo de forma lúdica de forma mais apelativa para o **A**. Para a apresentação da palavra pato, a professora apresentou na aula um pequeno pato. Para além do pato outras figuras de outros patos foram apresentadas para que, o **A** não associe a palavra pato àquele pato mas sim aos patos em geral. Cada aluno escolheu um pato para realizar uma ficha de caracterização física.

Posteriormente, a professora associou a palavra a imagem e outros exercícios de associação foram realizados com o **A**.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Conforme observámos, no decorrer destas semanas é sempre importante manter os hábitos no que se refere a novos conceitos. Ao recorrer ao mesmo tipo de exercício, torna-se um hábito para o aluno e as suas dificuldades são menores. O **A** ficou eufórico com o pato e realizou todas as actividades com grande satisfação.

Realização da 2ª actividade

No seguimento da actividade anterior foram realizados diversos exercícios de associação do número três à quantidade, com recurso a fichas de trabalho e ao ábaco. Foi trabalhado também a simbologia = (igual) e \neq (diferente). A turma também trabalhou exercícios de matemática

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

Notou-se que nesta actividade o comportamento do **A** estava mais instável, reagindo mal as chamadas de atenção por parte da professora.

Realização da 3ª actividade

A professora apresentou o foto ampliada ao **A**, e o seu nome dividido por letras para que este as organiza-se, depois escreveu o seu nome no computador. Os colegas fizeram uma ficha sobre as profissões.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

Sentimos que o **A** revelou bastantes dificuldades em manter-se concentrado, talvez porque foi realizada no fim da semana pois o **A** mostrou sinais de cansaço.

Realização da 4ª actividade

Voltamos a tentar que o **A** ganhasse mais autonomia na hora da sua higiene pessoal. Solicitámos a colaboração de um colega para ajudar o **A** nesta rotina.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

Esta semana o **A** voltou a entrar na casa de banho com os colegas e pacientemente aguardou a ajuda dos colegas. Saiu ao mesmo tempo que eles e esperou a sua vez para lavar as mãos.

5.8. Planificação de 21 a 25 de Março

A planificação abaixo apresentada centra-se novamente na minimização das dificuldades apresentadas pelo **A**. Durante esta semana, continuámos o processo de aprendizagem da leitura através do reconhecimento e identificação, de forma global, de alguns nomes de animais e respectivas sílabas. Na área da Matemática, dar-se-á continuidade à descoberta dos números, apresentando o número 4 e 5. Esta semana continuamos a trabalhar o nome do **A** acrescentando os nomes : pai e mãe.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar as palavras GATO, VACA, PATO e respectivas sílabas.	Observação das imagens trabalhadas anteriormente. Construção de novas palavras. Realização de quebra – cabeças silábico. . Realização de jogos de identificação.	Materiais: imagens dos respectivos animais, palavras desses animais e divididas por sílabas.	De 21 e 23 de Março das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade	Ligar números à respectiva	Materiais: fichas de trabalho, bolas	De 22 e 24 de Março das 9h15 às	Analisar o nível de sucesso desta

Rute Sofia Lima Banha Mesquita

	quatro e cinco. Quantificar agrupamentos. Estabelecer relações de grandeza utilizando a simbologia =.	quantidade. Comparar imagens iguais. Fazer contagens no ábaco	de papel, cola e ábaco.	10h20.	actividade.
À descoberta do seu corpo.	Descobrir progressivamente o seu corpo.	Identificar o seu nome, “pai” e “mãe”. Escrever os nomes no computador.	Materiais: ficha com a foto do A, do pai e da mãe e os nomes. Computador	25 de Março das 9h15 às 10h20	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
O A revela muita dificuldade em ir à casa de banho sozinho	Usar a sanita e lavar as mãos, sem a ajuda do adulto.	Um colega ficou responsável por acompanhar o A	Humanos: professora e alunos.	21 a 25 de Março das 10h20 às 10h30	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade

5.8.1. Fase 8 – continuação do processo de leitura e descoberta dos números

Realização da 1ª actividade

A professora iniciou a aula com um pequeno diálogo com os alunos sobre o fim – de - semana, o A observa os colegas mas, não interage.

Esta semana “pegamos” na palavras trabalhadas para chegar à sílaba, o objectivo era o A perceber que com aquelas sílabas se formam outras palavras. Cada vez que uma palavra era descoberta a professora apresentava a imagem dessa palavra, o mesmo tipo de actividade foi realizada com os colegas, com sílabas escrever palavras difíceis.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Foi difícil para o **A** manter a atenção/concentração. Consegui identificar a palavra pato mas não identificou as outras e quando lhe foi pedido para utilizar as sílabas recusou-se pedindo constantemente para ir brincar com um jogo.

Realização da 2ª actividade

Esta semana trabalhamos os algarismos 4 e 5 com o **A**. Foram realizados diversos exercícios de associação destes algarismos à quantidade, com recurso a fichas de trabalho, bolas de papel e ao ábaco. Foi trabalhado também a simbologia = (igual) e \neq (diferente). Os colegas realizaram fichas de matemática.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

O **A** realizou as actividades propostas mas sempre com um grande incentivo por parte da professora e dos colegas.

Realização da 3ª actividade

A professora entregou uma ficha, a cada menino, com a sua foto e a foto dos pais. Ao **A** entregou-lhe rectângulos de papel, um com o nome dele, outro a dizer “mãe” e outro a dizer “pai”, os outros fizeram a árvore genealógica. Após alguns exercícios de identificação o **A** e a professora foram para o computador escrever os nomes aprendidos.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

Sentimos que esta actividade foi muito positiva, o **A** gostou de ver as fotografias dos pais e fez questão de as mostrar aos colegas, que o ajudaram nos vários exercícios.

Realização da 4ª actividade

Voltamos a tentar que o **A** ganhasse mais autonomia na hora da sua higiene pessoal. Solicitámos a colaboração de um colega para ajudar o **A** nesta rotina.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

Continuamos a sentir que o **A** está cada vez mais, à vontade, com os colegas nesta actividade. Espera por eles, acompanha-os e pede ajuda sempre que necessário. Assim sendo, o **A** ultrapassou mais uma das suas dificuldades diárias, no que diz respeito à sua autonomia.

5.9. Planificação de 28 de Março a 8 de Abril

Sendo estas as últimas semanas de intervenção, procuramos fazer uma revisão de tudo o que foi trabalhado e perceber o que o **A** tinha retido quer ao nível da língua portuguesa, matemática, raciocínio, cognição e formação pessoal.

Ponto de Partida	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Observações
-------------------------	-------------------------------	----------------------------------	-----------------	----------------	--------------------

Rute Sofia Lima Banha Mesquita

Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar as palavras GATO, VACA, PATO e respectivas sílabas.	Construção de novas palavras. Realização de quebra – cabeças silábico. Dominó com os animais trabalhados.	Materiais: Sílabas, Dominó e fichas.	De 28 e 30 de Março das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade até 5. Quantificar agrupamentos. Estabelecer relações de grandeza utilizando a simbologia =.	Ligar números à respectiva quantidade. Comparar imagens iguais. Fazer contagens no ábaco	Materiais: fichas de trabalho e ábaco.	De 29 de Março das 9h15 às 10h20.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta do seu corpo.	Descobrir progressivamente o seu corpo.	Perceber que qualquer acção tem uma sequência.	Materiais: jogo de sequência lógica com acções.	31 de Março das 9h15 às 10h20	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
Linguagem/comunicação Autonomia Interacção social	Estabelecer relações inter-pessoais	Pintura no recreio Jogos com os colegas	Materiais: tinta, balde para a tinta, pincel e bola.	4 e 5 de Abril das 10h15 às 10h20	Verificar se o aluno revela envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade

5.9.1. Fase 9 – Participação activa

Nota: Não há planificação para os dias: 1 de Abril porque o **A** faltou à escola, no dia 6 de Abril o **A** foi ao teatro e nos dias 7 e 8 de Abril houve actividades na escola referentes ao final do Período.

Realização da 1ª actividade

Ao nível da Língua Portuguesa o **A** conseguiu, ao fim desta intervenção, identificar a palavra PATO e duas sílabas: o PA e o TO, há alturas em que identifica a vogal A mas, não é sempre.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Foram umas semanas muito excitantes, quer para o **A**, quer para os colegas. No entanto sentimos o que os momentos de concentração do **A** são maiores, que ele percebe que quando é para trabalhar não se brinca e não se pode fugir. Gosta de estar com os colegas e gosta que estes o ajudem.

Realização da 2ª actividade

Nesta actividade a professora foi pedido aos vários alunos da turma que fossem ter com o **A** e que realizassem uma actividade qualquer (dentro daquele objectivo) com ele.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

O **A** reagiu muito bem ao ser o centro das atenções dos colegas. Realizou todas as actividades propostas.

Mostrou sempre vontade em trabalhar com o ábaco, consegue ordenar os números até três mas tem alguma dificuldade em associar o número à quantidade.

Realização da 3ª actividade

A professora dividiu a turma em pares e distribuiu um jogo de sequências (com acções) a cada par. O A escolheu ficar com o colega de mesa.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

As sequências revelaram-se muito difíceis para o A mesmo com a ajuda do colega.

Realização da 4ª actividade

Esta actividade coincidiu com as actividades de final de período. A professora levou a turma para a rua e todos tiveram que pintar os jogos que estavam desenhados no chão(p.ex. «a macaca»). Depois houve jogos com a bola.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

Ao longo destas semanas, tentamos desenvolver a sua capacidade de atenção com recurso a jogos e actividades lúdicas e reduzir a sua frequência de interrupção ou tentativa de desistência das tarefas. Apesar de continuar a ter momentos muito próprios, como se estivesse “fechado no seu mundo” e apresentar alguns comportamentos estereotipados e agressivos notamos que não só o seu comportamento estabilizou como a maneira como é visto pelos seus colegas mudou.

6. Relato da intervenção

A intervenção educativa desempenha um papel fundamental na evolução e na aquisição de autonomia e sociabilidade das pessoas com autismo.

As crianças portadoras desta síndrome aprendem toda a vida e, por vezes, a um ritmo muito lento. As suas aquisições podem ser pequenas, mas constituem sempre uma grande vitória, resultado de anos da sua perseverança, dos educadores e da família.

As crianças com autismo podem aprender tudo o que uma outra aprende, mas de forma diferente. A abordagem, as estratégias e a metodologia necessitam de adaptações.

Coisas que uma criança aprende naturalmente só a observar os outros, mas as crianças com autismo têm na maior parte das vezes que ser ensinadas pouco a pouco.

Ao longo do nosso trabalho procurámos desenvolver competências sociais e cognitivas, realizadas na turma e com a turma do **A**, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências académicas, ao mesmo tempo que favorecemos a sua socialização e autonomia.

Ao incluirmos um aluno com PEA no ensino regular, procurámos envolver todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem por aplicar mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas quer na sala de aula, quer na própria escola enquanto instituição.

O nosso projecto de intervenção fundamentado nos pressupostos da investigação – acção que teve como objectivo a inclusão do **A**, desenvolveu-se de forma a proporcionar-lhe as condições ideais de aprendizagem, respeitando as suas características e as de cada aluno do grupo.

Após realizar este trabalho pensámos ter conseguido atingir aqueles objectivos que permitiram ao **A** adquirir algumas regras de autonomia social, iniciando um trabalho a pares que foi determinante para inclui-lo na dinâmica das aulas, participando nas actividades propostas e assim também conseguir o respeito dos colegas no seu ritmo de trabalho e valorização das suas intervenções.

Ao incluir o **A** no ensino regular, procurámos envolver todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem por aplicar mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas quer na sala de aula, quer na própria escola.

A autonomia do **A** na realização das tarefas propostas evolui de forma significativa ao nível das actividades, muito impulsionado pelos seus colegas de mesa que constantemente o motivavam.

Em relação aos objectivos trabalhados podemos dizer que os objectivos relacionados com a socialização e mais especificamente com a inclusão do **A** na turma foram atingidos com sucesso, tanto em relação aos colegas, como para o próprio **A** que também se sentiu valorizado e mais motivado. Passou a conviver mais com os colegas,

concentrou-se mais nas tarefas e ganhou mais interesse pela actividade escolar em geral. Apesar disso, a sua inclusão ainda não foi completa pelo facto de estas crianças apresentarem grandes dificuldades em compreender as complexas regras de interacção social, e conseqüentemente não saberem interagir. O seu desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com autismo pode isolar-se, mas pode também interagir, de forma estranha, fora dos padrões habituais. Daí o facto de terem muita dificuldade em estabelecer laços de amizade.

Em relação à leitura e matemática o A ainda não está muito motivado para estas áreas, no entanto está mais curioso e vai mostrando mais à vontade.

No caso deste aluno muito foi alcançado e o balanço geral é positivo. Foi um pequeno passo, mas que poderá evoluir se houver continuação de todo este processo. Existem algumas estratégias que ao serem usadas na sala de aula ajudarão a dar resposta às necessidades educativas desta criança.

Conseguimos responder, através do nosso estudo, à questão inicial que nos propusemos responder. Os objectivos da investigação foram cumpridos.

Avaliação dos trabalhos realizados	
Critérios de avaliação	Instrumentos de avaliação
<p>A avaliação é contínua e tem como base o programa estabelecido para o aluno. Sempre que necessário ajustar-se-ão os objectivos elaborados no mesmo.</p> <p>No final de cada trimestre e, sempre que necessário, serão realizadas reuniões com elementos envolvidos no processo</p>	<p>Observação Directa do comportamento e atitudes.</p> <p>Prestação do aluno nas diversas áreas a trabalhar nos parâmetros de avaliação.</p>

Rute Sofia Lima Banha Mesquita

do aluno.	Trabalhos realizados. Assiduidade e Pontualidade. Avaliação Trimestral. Relatório Final do Ano.
-----------	--

CONCLUSÕES
E
RECOMENDAÇÕES

Conclusões e Recomendações

A elaboração deste projecto permitiu-nos ficar mais sensibilizados, adquirindo também conhecimentos fundamentais para a prática pedagógica, como futuros técnicos especializados.

O autismo é considerado um transtorno complexo do desenvolvimento, definido de um ponto de vista comportamental e tem etiologia desconhecida. Apresenta-se com múltiplas facetas e variados graus de severidade e pode sofrer ainda a interferência de outros factores associados. Assim, é um transtorno que se apresenta como uma caixa de surpresas, sempre com novos quadros de conduta. As manifestações comportamentais que ocorrem no autismo incluem déficits qualitativos na interacção social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e a apresentação de interesses restritos.

Com este tipo de comportamento as crianças com autismo que se encontram diante de mudanças abruptas na rotina a que estão adaptadas, podem não apenas resistir, mas insistir em determinadas acções, como demonstrar comportamentos de agressão contra si mesmas ou contra os outros.

No desenvolvimento deste projecto procurámos desenvolver as competências sociais e cognitivas com o aluno **A**. No final, podemos avaliar de forma positiva, pois os objectivos inicialmente propostos foram parcialmente cumpridos. O **A** adquiriu noções de matemática e algumas regras de autonomia social. Neste momento, o **A** reconhece e identifica uma das três palavras trabalhadas, conta e associa a quantidade até ao número três, utiliza a simbologia =, representa o seu corpo, identifica o seu nome e, quase sempre, cumpre as regras básicas de sala de aula. Adere e participa cada vez mais nas actividades propostas, porém ainda persistem os momentos de frustração e de “birras”.

É função do professor fazer a diferenciação pedagógica na sua turma, utilizando diferentes e variados recursos, como também deverá ter uma formação constante, de modo a conhecer todas as inovações a nível do ensino. Só assim será possível pôr em prática os ideais da Escola Inclusiva.

No nosso ponto de vista a perspectiva de Inclusão é um grande desafio para todos nós. Infelizmente ainda há quem pense que seria bem mais fácil, se todas as crianças com N. E. E. tivessem a sua escola, escola denominada especial. Mas o verdadeiro papel do professor não é esquecer que estas crianças existem, muito pelo contrário, é encontrar meios e estratégias que possibilitem que estes alunos sejam encarados como cidadãos.

Com base nesta perspectiva, foram apresentadas várias estratégias/actividades que um professor deverá adoptar perante crianças portadoras desta síndrome. Das várias apresentadas gostaria de salientar o recurso aos suportes visuais sempre que o professor trabalha um novo conteúdo, visto que estas crianças têm uma boa memória visual. Outro aspecto relevante é o facto de as crianças mostrarem um elevado interesse por uma determinada área, como por exemplo as TIC, e é precisamente a partir desta área que o professor deverá motivá-la para outras aprendizagens, mas para isso é necessário que as escolas estejam dotadas de equipamentos informáticos, nomeadamente computador e data show.

É importante considerar que os alunos possam conviver em conjunto com as “crianças ditas normais”, pois irá permitir que no futuro qualquer aluno ao contactar com uma pessoa diferente tenha a capacidade de aceitá-la e incluí-la, como também as crianças com dificuldades de socialização, como é o caso das crianças com Autismo, possam desenvolver as suas competências sociais.

Em suma, a realização deste trabalho forneceu uma boa oportunidade para obter informação necessária para uma prática profissional guarnecida de estratégias úteis à inclusão e à aprendizagem de alunos com Autismo.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. British Journal of Special Education, n.º 27, pp. 76-80.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*: In Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Eucacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca 4 a 1º de Junho 1994).
- Albano, E.C. (1990). *Da fala a linguagem tocando de ouvido*. Martins Fontes. São Paulo.
- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês, 1995).
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal. Unidade 2. «Investigação-acção para o professor» pp. 525-534.
- Azevedo, M. (2001). *Teses, relatórios e trabalhos escolares - sugestões para estruturação da escrita* (2.ª edição). Lisboa: Universidade Católica.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.

- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Ld.^a.
- Bettelheim, B. (2001). *La Fortaleza Vacía: autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. Cap.III «Investigação-acção» pp.292-301 e Cap.VIII «Planear e conduzir entrevistas» pp.118-130.
- Bridi, C. A. (2002). *Um estudo de indicadores da representação social dos professores frente ao processo de inclusão escolar*. Santa Maria: UFSM, 2002:155. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *L'écologie expérimentale de l'éducation*. In Alain Beaudot (ed.). *Sociologie de l'école*. Paris : Dunod, pp. 19-55.
- Bryson, S.E., Smith, I.M.(1998). *Epidemiology of autism: prevalence, associated characteristics, and implications research and service delivery*. Ment Retard Dev Disabil Res Rev.
- Capute, A. J. Accardo, P.J.(1991). *A neurodevelopmental perspective on the continuum of developmental disabilities* in: Capute, A.j. , Accardo, P.J. eds. London: Paul H. Books C°

- Cardoso, M. C. de F. (1992). *Integração educacional e comunitária*. Revista Brasileira de Educação Especial, 1(1), 89-99.
- Carvalho, R. E. (1994). *Panorama internacional da integração: enfoque nacional*. Revista Integração, 5(11), 9-13.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Human Development Study* In Cole, M. & Cole, S. *The Development of Children, USA*, Worth Publishers, pag. 24-66
- Coplan, J.(2003). *Atypicality, intelligence, and age: a conceptual model of autistic spectrum disorder*. Dev. Med. Child Neurol
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.M.B. (1996). *A Escola Inclusiva do Conceito à Prática*. Lisboa: Inovação.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger – Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora (obra original em inglês, 1998).
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Dawson, G., Meltzoff, A.(1998). *Children with autism fail to orient to social stimuli*. J. Autism Dev. Disord

Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. Nova Iorque: Henry Holt and Company.

DSM-IV-R (2002) – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – 4 ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

Esteves, A., J. (1986). *A investigação-acção*. In A Santos Silva e J. Madureira Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Lisboa: Porto Editora.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (2ª edição). Lisboa: INIC.

Fernandes, F.M. (2006). *Análise de funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico*. POÓ-FONO- Revista de actualização científica, vol.18, num.3, Setembro/Dezembro, pp. 239-248.

Filipek, A.P., Accardo, J.P. , Baranek, T.G., Cook, H.E., Dawson, G. (1999). *The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders*. In J. Autism Dev. Disord. Pp. 439-484.

Foucault, M. *O sujeito e poder*. Revista Mexicana de Sociologia, v/2 no. 3, 1988, pp. 25
Diário de campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação, Universidade de Ijuí, ano 2, no. 7, jul/setembro 1987

Fraser, W.L. & Murti Rao, J. (1991). *Resent studies of mentally handicapped young people's behavior*. Journal of child psychology and psychiatricand allied disciplinies. pp. 32, 79-108.

Frontera Sancho, M. (1994). *Trastornos profundos del desarrollo: el autismo*. Madrid: Alianza.

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta (1ª Edição portuguesa).
- Gillberg, C.(1986). *Brief report: Onset at age 14 of a typical autistic syndrome*. A case report of a girl with herpes simplex encephalitis. *J. Autism Dev. Disord*
- Gillberg, C., Ehlers, S. et al. (1990). *Autism under age 3 years: a clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy*. *J. Child Psychol Psychiatry*.
- Gresham, F. M. (1982). *Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children*. *Exceptional Children*. pp. 48, 422-433.
- Hewitt, Sally, (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Hills, T. (1992). *Reaching Potentials Through Appropriate Assessment*. In Bredekamp, S. & Rosegrant, T. (Eds.), *Reading Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for young Children*, Vol. I, Washinton, DC: NAYEC.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *The nervous child* II. Pp. 217-250.
- Kupfer, M. C. (2000). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Leitão, R. F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do Autor.
- Lier- De-Vitto (1995). *Sobre a interpretação*. Em *Caderno de estudo linguísticos*. jul/dez, Campinas.
- Lima, I. (2006). *Observação da criança em Contexto Pré-escolar - Material de apoio fornecido no âmbito do Módulo de Seminário, do Mestrado de Educação e Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-escolar: Risco e Prevenção, no ano lectivo 2005/2006, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto*.

- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.
- Loveland, A.K., Tunali-Kotoski, B.(1997). *The school-age child with autism*. In: Cohen, D.J. & Volkmar, F.R.. *Handbook os autism and pervasive developmental disorder* (II ed). New York
- Madureira, I. P., Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Moreno, J. L. (1972) *Fundamentos de la sociometria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, T. G. (2000). *A Educação Inclusiva e os Centros de Recursos*. *Jornal Reconquista* de 17 de Março.
- Morgado, J. (1999). *Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?»*. *Análise Psicológica*, 1 (XVIII): 121-126.
- Morgado, J., Silva, J. (1999). *Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas*. *Análise Psicológica*, 1 (XVIII): 127-142.
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Inovação.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Omote, S. (1996). *Deficiência e não Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido*. *Revista Brasileira de Educação Especial*. pp. 60-75.

- Osterling, J.A.(2002). *Early recognition of 1-year-old infants whit autism Spectrum disorder versus mental retardation*. Dev. Psychopathol.
- Patrício, M. F. (org) (2002). *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto Editora: Porto.
- Patrício, M. F. (1990). *A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: SNR.
- Pereira, O. S. (1990). *Educação integrada: somos todos responsáveis*. Revista Integração, 3(6), 16-17.
- Pomeroy, j. C. (1992). *Autismo Infantil e psicose da infância*. In Garfinkel, B.D., Carlson G. A. & weller E. B. (Orgs.), *Transtornos psiquiátricos na infância e adolescência*. Porto Alegre: ArtMed.
- Ponte, M. & Azevedo, L. (2000). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: SNR.
- Rodrigues, D. (2006). (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 15-34. Porto: Porto Editora.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). *Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, nº 8, 63-83.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, nº 5, 127-142.

- Siegel, B., Pliner, J.(1988). *How children with autism are diagnosed: Difficulties in identification os children with multiple developmental delays*. J. Dev. Pediatr.
- Silva, M. Isabel (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Coleção Ciências da Educação nº 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. O. E. da. (2009). “**Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática**”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, 135-153.
- Silva, M. O. E. da. (2009). *Centros de Recursos e Parcerias*. *Revista Diferença*, nº 12, 12-13.
- Silva, M. O. E. da. (2008). *Inclusão e formação docente*. *EccoS*, São Paulo, v. 10, nº 2, 479-498, Julho/Dezembro.
- Silva, M. O. E. da. (2008). *O professor de educação especial: um mediador para a inclusão de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais no ensino regular*. Comunicação apresentada no XVI Colóquio da Secção Portuguesa da Afirse – Tutoria e Mediação: Novos Desafios à Investigação Educacional.
- Simon, H. (1981). *As ciências do artificial*. Lisboa: Arménio Amado
- Siperstein, G. N., Leffert, J. S., & Widaman, K. (1996). *Social behavior and the social acceptance and rejection of children with mental retardation*. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*.
- Schopler, E. (1995). *Parental Survival Manual: A Guide crisis resolution in autism and related developmental disorders*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E. [et al.] (1984). *The Effects of Autism on the Family*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E.; Reichler, R.; Lansing, M. (1980). *Teaching strategies for parents and professionals*. Austin, TX: Pro-Ed.

- Schwartzman, J. S. & Assumpção, F. B. (1995). *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon.
- Sousa-Morato P.F. (2007). *Perfil funcional da comunicação e a adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico*. Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.
- Stone, W.L.(1997). *Autism in infancy and early childhood*. In: Cohen, D.J. & Volkmar, F.R. eds. *Handbook of autism and pervasive developmental disorder* (II ed.). New York : wiley.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. Nova York: Routledge.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*, in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Vasques, C. K. (2002). *Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil*. Porto Alegre: UFRGS. Proposta de Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Wagner, S. (1999). *Inclusive Programming for Elementary Students with Autism*. USA: Future Horizons, Inc.
- Williams, Chris; Wright, Barry, (2008). *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- Wing, L., Gould, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification*. In J. Autism dev disord

Wing, L. (1985). *Crianças a parte: o autista e sua família, Autismo na década de 80*. Sarvier. São Paulo.

Fontes Electrónicas

Declaração de Salamanca (1994). Consultado no dia 11 de Março de 2010 no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Fontes Legislativas

Decreto-Lei 3/2008. Consultado no dia 5 de Fevereiro no site http://www.aefa.edu.pt/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=167%3Adecreto-lei-no-32008-ensino-especial&Itemid=43