

Vera Lúcia Miranda Pires Morgado

**Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar
de um aluno com autismo**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências de Educação

**Lisboa
2011**

EPÍGRAFE

Há tempo disse a uma mãe, para que compreendesse com facilidade a questão: «O seu filho é um Ferrari, o problema é que a estrada da vida não é macia, suave sem pedras ou buracos. Para que o Ferrari possa andar tão depressa quanto o seu potencial, temos que colocar pneus mais adaptados ao terreno, e reparar, pelo menos, alguns dos buracos da estrada.»

Nuno Lobo Antunes

DEDICATÓRIA

Para o “Bruno”,

para todos aqueles que apoiei,

e para todos aqueles que espero ainda

apoiar ...

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luís de Sousa, orientador da Dissertação, agradeço o apoio, a partilha de saberes e as valiosas contribuições para o trabalho.

O meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas e instituições que contribuíram directa ou indirectamente para a concretização desta dissertação.

A todos os Professores que me acompanharam ao longo das aulas com o seu saber na parte curricular deste mestrado.

Aos meus alunos a quem tenho prestado apoio e muito em especial ao “Bruno”, o grande Ferrari ...

Um agradecimento profundo a toda a minha família pelo incentivo recebido ao longo destes anos, especialmente aos meus pais que sempre me apoiaram e sonharam comigo.

Ao meu marido, meu amigo, meu braço direito... nunca me deixou desistir.

RESUMO

Este Projecto de Intervenção, “Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo”, fundamentado nos pressupostos da investigação - acção, centrou-se numa turma do 1º ano, da qual fazia parte um aluno de nome fictício “Bruno”, de uma Escola Básica do 1º ciclo, aprofundando-se a temática do autismo, numa perspectiva inclusiva. Este aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais (NEE) apresentava Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), o que, à partida, se repercutia no seu défice de atenção, na autonomia para a realização das tarefas escolares, na área da linguagem e da comunicação e na interacção social.

Como as interacções na turma e com a turma são fundamentais, adoptaram-se estratégias e actividades que vão ao encontro das necessidades educativas daquele aluno, bem como do grupo turma. Propusemo-nos implementar actividades específicas para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas.

De forma a atingirmos os objectivos propostos, iniciámos um conjunto de actividades, primeiramente a pares e depois em pequenos grupos, para desta forma incluir o “Bruno” na dinâmica das aulas, participando nas actividades propostas, obtendo o respeito pelos seus pares na valorização das suas intervenções e nos trabalhos realizados.

Ao longo desta intervenção, na interacção com a turma, criámos condições que favorecessem a socialização e autonomia do aluno, desenvolvendo as suas competências académicas.

O trabalho realizado com a turma do 1º ano foi essencial para um bom desenvolvimento académico de todos os alunos, incluindo o “Bruno” diagnosticado como tendo PEA.

A inclusão dos alunos com PEA no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem, da organização e da gestão da sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

Palavras-chave: Projecto de Intervenção; Investigação-Acção; Autismo; Escola; Inclusão.

ABSTRACT

This Intervention Project, "Strategies to use to promote school inclusion of a student with autism," based on the assumptions of action - research focused on a class of 1st year, which was part of a student of fictitious name "Bruno" , at a primary school in the 1st cycle, deepening the subject of autism in an inclusive perspective. This student is considered with Special Educational Needs (SEN) had Autism Spectrum Disorder (PEA), which from the outset, it reflected on his short attention span, the autonomy to carry out homework in the area of language and communication and social interaction.

As the interactions in the classroom and the classroom are crucial to adopt strategies and activities to meet the educational needs of that student as well as the group class. We decided to implement specific activities for the development of social and cognitive skills.

In order to achieve these objectives, we began a series of activities, first in pairs and then in small groups, so this way include the "Bruno" in the dynamics of class, participating in the activities proposed, obtaining the respect of his peers in the valuation of their activities and work carried out. Throughout this paper, the interaction with the class, we created conditions that would promote socialization and independence for students by developing their academic skills.

The work done with the class of the 1st year was essential to a successful academic development of all students, including the "Bruno" diagnosed as PEA. The inclusion of pupils with ASD in regular education require changes in attitudes and teaching practices of all stakeholders in the learning process, organization and management of the classroom and at school as an institution.

Keywords: Intervention Project; Research-Action Language; School; Inclusion.

Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo

PÁGINA DE ROSTO	i
EPÍGRAFE	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
 INTRODUÇÃO	 1
Parte I	
FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS.....	2
1.1. A Escola e a Educação Inclusiva	3
1.2. Evolução do Conceito de Autismo até à actualidade	9
1.2.1. Teorias Psicogenéticas	12
1.2.2. Teorias Biológicas	13
1.2.3. Características da Perturbação do Espectro do Autismo	13
1.2.3.1. Critérios de Diagnóstico	16
1.2.3.2. O papel da Escola Pública	18
1.2.3.3. Dificuldades de aprendizagem	19
1.2.3.4. Estratégias de intervenção	23
1.2.3.5. Tipos mais usuais de intervenção	24
1.2.3.5.1. TEACCH – Tratamento e educação de crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação	24
1.2.3.5.2. ABA – Análise aplicada do comportamento	24
1.2.3.5.3. Sistema de comunicação através da troca de figuras	25
1.2.3.6. Intervenção na área de Comunicação / Linguagem.....	26
1.2.3.7. Intervenção na área cognitiva	28
1.2.3.8. Intervenção nos problemas de comportamento	29
Parte II	
ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	31
2. Pressupostos metodológicos	32
2.1. O paradigma da investigação – acção	32
2.2. A situação problema	33
2.3. Pergunta de partida	34
2.4. Questões de investigação	34
2.5. Objectivos	35
2.5.1. Geral	35
2.5.2. Específicos	35
2.6. Modos de Recolha de Dados	36
2.6.1. Análise documental	36
2.6.2. Entrevista	36
2.6.3. A observação naturalista	38

2.6.4 Diário de Campo	40
2.6.5. Teste sociométrico	41
2.7. Procedimentos de recolha de dados	43
3. Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação – problema	45
3.1 O meio	45
3.2 A escola	48
3.3 A turma	49
3.3.1 Distribuição espacial dos alunos	50
3.3.2 Descrição estrutural	50
3.3.3 Descrição dinâmica	50
3.4 Aluno específico	51
3.4.1 Antecedentes clínicos	51
3.4.2 Antecedentes escolares	52
3.4.3 Perfil educacional	53
Parte III	
3.PLANO DE ACÇÃO	55
3.1 Pressupostos metodológicos	56
3.2 Fundamentos empíricos	57
3.3. Planificação global	57
3.4. Planificação a curto prazo	59
3.5 Roteiros de actividades por sessão	60
3.5.1 Planificação de 1 a 5 de Março	60
3.5.1.1 Fase 1 – Alimentação / Integração	61
3.5.2 Planificação de 8 a 19 de Março.....	64
3.5.2.1 Fase 2 – Dinamização de uma história	66
3.5.3 Planificação de 22 a 26 de Março	69
3.5.3.1 Fase 3 – Iniciação do processo da leitura e escrita	70
3.5.4 Planificação de 29 de Março a 2 de Abril	73
3.5.4.1 Fase 4 – Continuação do processo da leitura e escrita	74
3.5.5 Planificação de 5 a 30 de Abril	77
3.5.5.1 Fase 5 – As vogais (continuação)	78
3.5.6 Planificação de 3 de Maio a 4 de Junho.....	83
3.5.6.1 Fase 6 – Participação activa	84
3.6 Relato da intervenção	87
3.7 Avaliação sumativa da intervenção	90
Conclusões e recomendações	91
Fontes de consulta	93
Bibliográficas	94
Legislação	96
Índice remissivo	97

Apêndices	I
Apêndice 1 – Planta da Sala	II
Apêndice 2 – Lista dos alunos	III
Apêndice 3 – Matriz sociométrica	IV
Apêndice 4 – Análise dos testes sociométricos	VIII
Apêndice 5 – Análise do PEI	IX
Apêndice 6 – Guião da entrevista à Professora Titular	X
Apêndice 7 – Protocolo da Entrevista	XI
Apêndice 8 – Grelha de análise de conteúdo	XIII
Apêndice 9 – Guião da entrevista à mãe (Encarregado de Educação)	XIV
Apêndice 10 – Protocolo da Entrevista	XV
Apêndice 11 – Grelha da análise de conteúdo	XVI
Apêndice 12 – Guião da observação	XVII
Apêndice 13 – Protocolo da observação	XVIII
Apêndice 14 – Grelha de análise do conteúdo da observação naturalista	XX
Apêndice 15 – Grelha da análise do perfil do sujeito em estudo	XXI
Apêndice 16 – Apresentação e análise dos resultados da observação Análise de conteúdos da observação	XXII
Apêndice 17 – Livro “O Nabo Gigante”	XXIII
Apêndice 18 – Trabalho realizado com o “Bruno” sobre a sua personagem preferida da história	XXIV
Apêndice 19 – Trabalho realizado com o “Bruno” com bolinhas de plasticina (identificação de quantidade)	XXV
Apêndice 20 – Trabalho realizado com o “Bruno”: construção de fantoches alusivos à história	XXVI
Apêndice 21 – Trabalho realizado com o “Bruno”: construção de uma casa com recurso a figuras geométricas	XXVII
Apêndice 22 – Trabalho realizado com o “Bruno” : associar a casa ao número um	XXVIII
Apêndice 23 – Trabalho realizado com o “Bruno” : utilizar o sinal de =.	XXIX
Apêndice 24 – Trabalho realizado com o “Bruno” : associar a palavra e o número às imagens	XXX
Apêndice 25 – Trabalho realizado com o “Bruno” : representar o seu corpo	XXXI
Apêndice 26 – Trabalho realizado com o “Bruno” : representar a sua família	XXXII
Anexos	XXXIII
Anexo 1 – DSM – IV	XXXIV
Anexo 2 – CID – 10	XXXVI
Anexo 3 – CHAT	XXXVIII
Anexo 4 – Teste sociométrico	XLIV
Anexo 5 – Comprovativo médico	XLV
Anexo 6 – Relatório de avaliação dos 2º e 3º Períodos	XLVI
Anexo 7 – Relatório de avaliação psico-educativa	XLVII
Anexo 8 – Relatório de avaliação psicológica	XLVIII
Anexo 9 – Checklist	XLIX
Anexo 10 – Programa Educativo Individual	L
Anexo 11 – Plano de Acção	LI

Índice dos Quadros

Quadro 1: Características de indivíduos com PEA / efeitos sobre o ensino	22
Quadro 2: Planificação global.....	58
Quadro 3: Planificação de 1 a 5 de Março	60
Quadro 4: Planificação de 8 a 19 de Março	64
Quadro 5: Planificação de 22 a 26 de Março	69
Quadro 6: Planificação de 29 de Março a 2 de Abril	73
Quadro 7: Planificação de 5 a 30 de Abril	77
Quadro 8: Planificação de 3 de Maio a 4 de Junho	83
Quadro 9: Avaliação dos trabalhos realizados	89

INTRODUÇÃO

O estudo deste projecto de intervenção, fundamentado nos procedimentos da investigação-acção surge, com o objectivo de dar respostas às nossas escolas, promovendo a educação inclusiva.

Como professora de Educação Especial de um aluno com perturbações do Espectro do Autismo (PEA), preocuparam-me as suas dificuldades demonstradas ao nível das competências sociais e académicas, entre outras.

A escola deve estar preparada para dar resposta e oportunidades a todos os alunos, respeitando as suas diferenças e valorizar os seus saberes. O nosso projecto de intervenção surge no âmbito dessas preocupações, tendo em conta que o trabalho desenvolvido na turma potenciaria as aprendizagens de todos, especialmente, as do “Bruno”.

Para desenvolver este trabalho de intervenção, procurámos incluir o “Bruno” na turma, potencializando as suas competências sociais e académicas na área de língua portuguesa, no âmbito da leitura e da escrita.

Este relatório está dividido em quatro partes:

- o enquadramento teórico, onde se encontra inserida a revisão bibliográfica, suportada pela filosofia da escola inclusiva, bem como diversas perspectivas sobre a temática do espectro do autismo;
- o enquadramento metodológico, onde se encontra caracterizada a acção: são expostas as metodologias e instrumentos de investigação possíveis de utilizar, bem como a fundamentação teórica e os procedimentos para a recolha e tratamento dos dados recolhidos;
- a caracterização da situação e do aluno;
- o plano de acção, com a devida planificação e registo dos resultados obtidos.

Por último, é apresentada a conclusão, que reflecte acerca do desenvolvimento deste projecto de intervenção, no que diz respeito ao contributo que o mesmo nos deu a nível profissional e a reflexão, relativamente às estratégias que foram sendo implementadas com o aluno e com a turma onde se encontrava inserido.

Parte I

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS

1.1. A Escola e a Educação Inclusiva

Há vários anos que se sente a mudança da forma de encarar e cuidar das crianças portadoras de deficiência nas nossas escolas. Vivemos hoje numa época em que a sociedade, através das suas leis, defende, ou pelo menos enuncia, os seus direitos e a sua dignidade.

O movimento da Escola Inclusiva e, consequentemente da Educação Inclusiva está a ganhar raízes, desde a celebração de compromissos internacionais, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994) que concluiu que:

“As crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994).

Mais defende que:

“As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (...). As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (*idem*).

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001, entre outros), os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca a questão da gestão da diferença, considerando-a como um valor e uma base de trabalho:

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003:119).

Para Sim-Sim (2005), uma escola para todos, significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afectivo, independentemente das respectivas condições de partida.

Para Lopes (1997) a expressão *educação inclusiva* reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuser.

Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003).

Só há inclusão com contextos inclusivos. A mudança social para a inclusão exige novos espaços de interacção.

Nas escolas, como nos centros de reabilitação, a cultura é inclusiva por definição, porque é do domínio do comum. Vivemos nesses contextos. Nós somos esse contexto, somos cultura, A escola cultural é inclusiva, não é disciplinar nem extra-escolar (Patrício, 1990).

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.

Ainscow (1995: 24) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser factores importantes de mudança nas escolas: liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola; envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; planificação realizada colaborativamente; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Como se pode verificar, segundo Ainscow (2008), a cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão. Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm de ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a mudanças metodológicas e organizacionais.

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas (Costa, 1996).

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Um dos recursos que Porter (1997: 23) preconiza é a criação de "professores de métodos e recursos", nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existente (1/150 a 200) para actuar como "consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular".

A defesa de uma perspectiva centrada no currículo pretende, deste modo, combater as práticas preconizadas pelas teorias de integração escolar, pois estas encontram-se demasiado centradas nas dificuldades dos alunos, sendo a elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI) e dos Programas Educativos (PE) de acordo com o Decreto-Lei N° 319/91, de 23/08, entretanto extinto, muitas das vezes descontextualizados.

Mais recentemente, como refere Silva (2009),

“Também o DL 3/08, de 07/01, à semelhança do DL 319/91, de 23/08, que foi revogado, define as medidas educativas para estes alunos: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio, medidas que não são particularmente diferentes do que o anterior decreto consignava”.

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) pois todos os alunos de uma mesma comunidade, devem aprender juntos independentemente das suas diferenças e dificuldades individuais (Madureira & Leite, 2003; Silva, 2009).

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003: 12).

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizador. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (Correia, 2005).

Segundo Benard (2006), da utilização privilegiada dos especialistas como agentes de intervenção educativa, passou-se a um reforço do papel das equipas educativas inerentes às escolas, em especial dos docentes responsáveis pelas classes e turmas, não se invalidando, no entanto, a importância fundamental da intervenção especializada, quando a gravidade dos casos o exija. Da separação dos alunos em categorias distintamente rotuladas e do seu agrupamento de forma pretensamente homogénea (classes especiais), passou-se a considerar como factor de desenvolvimento educativo a heterogeneidade das classes e a organizar a intervenção educativa a partir da análise da situação individual de cada caso, utilizando-se um *continuum* de meios - dos mais simples aos mais diferenciados – de acordo com o grau de gravidade e a incidência das situações.

Nos termos da Declaração de Salamanca (1994):

“Cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades”.

Para Benard (2006) a inclusão tem como base os seguintes pressupostos:

- O currículo deve ser acessível a todos os alunos e basear-se em modelos de aprendizagem, eles próprios, inclusivos e deve acomodar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem.
- O currículo deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central.

▪ Um currículo inclusivo coloca maiores desafios e exigências aos professores que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor asseguram a participação e sucesso dos alunos.

“Entende-se por apoio “uma diversidade de recursos – materiais de ensino, equipamentos especiais, recursos humanos adicionais, metodologias de ensino ou outros organizadores da aprendizagem que podem ajudar no acto de aprender. O apoio refere-se a todos estes recursos, mas particularmente àqueles que estão para além dos que o professor, só por si, pode proporcionar” (In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001).

Para Benard (2006), o apoio é considerado, fundamentalmente, um factor de mudança e melhoria das condições de aprendizagem e participação dos alunos, de todos os alunos, nas suas comunidades de aprendizagem, não apenas um conjunto de recursos que de alguma forma suplementam o que a classe regular proporciona aos seus alunos.

Isto implica que os recursos mais importantes sejam os que têm um impacto directo na aprendizagem e participação dos alunos - alunos que não devem apenas estar juntos, mas que, acima de tudo, devem aprender juntos – e que consistem, essencialmente, em:

- Alunos (organização das relações de colaboração entre alunos...);
- Professores (colaboração entre professores...);
- Pais (como parceiros na educação dos seus filhos...);
- Comunidades (como rede de apoio e suporte das escolas...).

Em todo este processo é central a intervenção de professores de apoio – sejam generalistas ou especialistas – e, em certas situações, de terapeutas e técnicos visando quer a intervenção junto da escola e da sala de aula, quer junto dos alunos. De facto, os apoios educativos prestados por estes profissionais devem sempre visar o contexto global da situação educativa dos alunos, evitando-se a sua separação da comunidade escolar de que são parte integrante.

Para Correia (2008), com a educação inclusiva surgem maiores exigências e desafios para as escolas e para os professores. É necessário que, os intervenientes educativos implementem um currículo que responda às características dos alunos.

“Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio”. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante” (Correia, 2008: 47).

O currículo deve ser estruturado e flexível permitindo o acesso a todos os alunos.

“Há, pois, que proporcionar uma educação de qualidade, quer em termos de níveis de participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que produz (...). Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular - comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica - não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo” (Correia, 2008: 52).

Devem ser evitadas barreiras à transição, uma vez que o sistema educativo permite a transição dos alunos. Desde o 1º ciclo até à transição para a vida adulta, pretende-se que seja proporcionado aos alunos um ensino de qualidade.

“No que respeita à transição para a vida adulta, as perspectivas curriculares funcionais e os currículos funcionais, o currículo vocacional, o treino laboral, a formação profissional, a articulação de técnicos e serviços (escola, professores de transição, locais de trabalho, empresas, centros de dia, autarquias...), a criação de segundas oportunidades, assumem um papel determinante” (*idem*).

Para Inês Sim-Sim (2005), a avaliação (...) é um dos pilares fundamentais do processo educativo pois, sempre que a gestão do currículo implica adaptações ou modificações, estas repercutem-se no próprio processo avaliativo”. Desta forma, a avaliação deverá ser pensada e apropriada para cada aluno, envolvendo activamente os docentes e alunos, concentrando-os no processo e desempenho individual pois, “possibilita que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas.

O envolvimento de todos, nomeadamente das famílias e as comunidades, é muito importante na educação para todos.

“Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, é algo de extremamente importante, pois sabe-se que a redução do stress das famílias está fortemente ligada à melhoria da qualidade das interacções no contexto familiar e é factor essencial ao sucesso educativo” (Inês Sim-Sim, 2005).

1.2. Evolução do Conceito de Autismo até à actualidade

Desde o início da humanidade que possivelmente existem indivíduos portadores desta doença mental denominada de autismo. Contudo, foi no início e durante o século XX que esta doença adquiriu o estatuto actualmente redigido nos dicionários de Psicologia, sendo no entanto continuamente alvo de permutas, porque, apesar dos inúmeros séculos de existência desta doença o seu “conceito” é relativamente novo, não se encontrando completamente estudado.

Este conceito, segundo a autora Bento (1999) foi inicialmente introduzido pelo psiquiatra Eugene Bleuler em 1911, sendo, segundo este, um termo: “(...) para designar a perda do contacto com a realidade, o que acarretaria como consequência, a impossibilidade ou grande dificuldade para comunicar com os demais – o sujeito encontrava-se como que encerrado num “espaço” interior, mostrando-se incapaz de exteriorizar.”

Contudo, este conceito foi empregado por este autor para designar o estado de mente dos adultos esquizofrénicos que se retiram psiquicamente.

Assim, verifica-se que através deste conceito seja bem possível que algumas de tais crianças tenham sido vistas como atrasadas mentais ou esquizofrénicas (Cumine, 2006).

A partir de 1943, através da obra de Leo Kanner (psiquiatra americano de Boston), verificou-se um crescimento no que concerne aos estudos elaborados com indivíduos portadores de autismo.

Este autor, no seu documento original, descreveu o autismo como uma incapacidade inata de base biológica, para estabelecer o contacto afectivo usual com pessoas, tal como outras crianças vêm ao mundo com atrasos também inatos, físicos ou intelectuais. Sendo esta síndrome utilizada por Kanner para “caracterizar um estágio que certas crianças atravessam no seu desenvolvimento e em que estão muito voltadas para si próprias, não se interessando (ou pouco se interessando) pelas outras pessoas, nem pelo meio envolvente, sem conseguirem por vezes, ultrapassá-lo.” Contudo, e de acordo com o autor Edgar de Gonçalves Pereira (1999), ao longo dos tempos, Kanner foi alterando as características anteriormente referidas, substituindo-as ou incrementando-as de acordo com a observação realizada nestes indivíduos, definindo-os melhor.

Outro grande autor que surge também nesta década foi Hans Asperger (médico austríaco) que definiu a síndrome do autismo como uma manifestação,

“entre os 4 - 5 anos de idade, caracterizada por um contacto muito perturbado e superficial em crianças inteligentes que não aceitam nada que lhes seja apresentado pelos outros. Nestas, a mímica e o posicionamento gestual, apresentam-se igualmente perturbados, sendo as actividades lúdicas estereotipadas. Registava-se ainda nesta síndrome uma ausência de progressividade, distúrbios de raciocínio e dissociação afectiva” (Asperger, 1944, citado por Correia, 2005:23).

O primeiro trabalho que descreveu o autismo como uma síndrome bem definida foi a publicação de Leo Kanner, em 1943, num artigo intitulado *Perturbações Autísticas do Contacto Afectivo*. A descrição desta síndrome foi um marco histórico na evolução do conhecimento científico sobre o autismo, na medida em que foi exposto os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, tal como ele os observara, e não em termos de adaptações dos critérios existentes para os adultos (Rutter & Schopler, 1987).

Um ano após a publicação do artigo de Leo Kanner, Asperger, na Áustria, Asperger faz uma descrição semelhante de uma perturbação, em que emprega igualmente o mesmo termo de Kanner, a que ele chamou de *Psicopatia Autista*. Ambos escolheram o termo “autismo” para caracterizar a natureza desta perturbação, o que é bastante curioso se tivermos em conta que Kanner trabalhava em Baltimore e Asperger em Viena, e vão mesmo assim usar o mesmo termo, o qual tinha sido apresentado pela primeira vez pelo psiquiatra Bleuler, em 1911, referindo-se a um conjunto de comportamentos básicos da Esquizofrenia, nomeadamente, o estreitamento do relacionamento com pessoas e o mundo exterior.

Para Asperger (1944), nesta síndrome, embora estejamos perante crianças inteligentes, existe uma sensação de inacessibilidade, revelando problemas de contacto, falta de intuição e de empatia, chegando a admitir “que as crianças com autismo eram basicamente normais na sua inteligência, e que os seus piores desempenhos eram consequentemente a falha para formar relações sociais” (Correia, 1997:17).

Asperger e Kanner deram uma vital contribuição para o estudo do autismo, no entanto, os seus estudos incidiram sobre populações diferentes de indivíduos com espectro de autismo, criando-se duas noções diferentes, ou seja, dentro do autismo criaram-se dois sub-síndromes que caracterizam duas populações diferentes com autismo, contudo possuidoras de diversos pontos em comum.

Essas patologias designaram-se por Síndrome de Kanner e Síndrome de Asperger, em honra dos seus criadores.

O termo “autismo” provém da palavra grega “autos” que significa “próprio”. Foi esta característica que Kanner e Asperger quiseram destacar, ou seja, o isolamento que o indivíduo manifesta, sendo-lhe difícil entregar-se à troca e à participação social. Ambos os autores sugeriram que há uma “perturbação do contacto” de natureza sócio-afectiva, dificuldades na adaptação social, e que os interesses são restritos e os comportamentos repetitivos.

Durante muito tempo, as crianças com autismo eram descritas como tendo um défice generalizado de atenção, uma vez que dificilmente se centravam numa tarefa ou numa actividade. Hoje sabe-se que têm uma falha no processamento de determinados estímulos. Estudos recentes revelam que estas crianças têm como que uma atenção em túnel (Schopler, 1995). Este défice de atenção leva que a criança tenda a focar-se em pequenos detalhes e manifeste grandes dificuldades em perceber a tarefa como um todo, o que implica dificuldades de aprendizagem agravadas.

Até à actualidade, estes conceitos foram sofrendo alterações através da obra de diversos autores:

Uta Frith atribui, em 1992, uma definição conceptual primária do Autismo como sendo “uma perturbação do desenvolvimento, que afecta qualitativamente as interacções sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal e a actividade imaginativa, com um repertório restrito de actividades e interesses”.

A Organização Mundial de Saúde (O.M.S.), em 1993, define o Autismo como uma síndrome psiquiátrica clínica que surge invariavelmente até aos primeiros 30 meses de vida e que se caracteriza por respostas anormais aos estímulos auditivos e visuais, registando também grandes dificuldades de compreensão da linguagem falada.

O autismo segundo a autora Maria M. C. B. Bento (1999) consiste num tipo de desordem que se encontra entre o atraso mental e a desordem de desenvolvimento específico, ou seja, consiste

“num desenvolvimento anormal ou limitado e que se manifesta antes dos três anos de idade e por um tipo de funcionamento anormal em todas as três áreas: interacção social, comunicação e comportamentos restritos e repetitivos (...) predominando as dificuldades em adquirir habilidades linguísticas, maduras e sociais” (Bento, 1999:26).

Ainda que as causas frequentes do autismo não sejam inteiramente conhecidas, sabemos que se trata de uma perturbação de origem biológica que afecta o desenvolvimento do cérebro.

O conhecimento do autismo é ainda, de uma maneira geral, muito vago, cheio de preconceitos. Daí que seja importante promover e aumentar a sensibilidade das pessoas para esta perturbação.

Hoje sabemos que os pais não são responsáveis pelo autismo, mas, pelo contrário, são o maior recurso da criança.

No entanto e durante um grande período de tempo, acreditou-se que era na frieza da mãe e na consequente ausência de carinho, que consistia a causa do autismo. Predominava aquilo a que se chamou a “mãe-frigorífico”. Acreditou-se também que um indivíduo com autismo isolava-se voluntariamente, pois tinha o desejo consciente de não participar em qualquer interacção social. Presentemente sabe-se, com a mesma certeza, que tal isolamento não resulta de qualquer desejo ou vontade consciente, mas sim de uma sequência de alterações neurológicas e bioquímicas que se processam ao nível cerebral.

“O estereotipo da criança autista é o de uma criança sentada e balançando-se para a frente e para trás, repetidamente e indiferente a todos os estímulos, ou seja, uma criança fechada sobre si mesma, como se vivesse num mundo à parte, como se não reconhecesse o mundo dos outros. Para os especialistas, estes são gestos que os tranquilizam, gestos que podem funcionar como âncoras sempre que se sentem afectados nas suas rotinas. É que as crianças com espectro de autismo desenvolvem uma verdadeira resistência à mudança, e a mínima alteração pode revelar-se verdadeiramente perturbadora. E quando isso acontece recorrem às suas referências, e procuram abrigo na sua “concha” (Marques, 2000:47).

1.2.1. Teorias Psicogenéticas

Estas teorias têm as suas raízes nas teorias Psicanalíticas e defendem que as crianças com autismo eram normais no momento do nascimento e que, devido a factores familiares adversos, no decorrer do seu desenvolvimento, desencadearam um quadro autista.

No entanto, estas teorias não têm base que as sustente. Confundem as causas com as consequências, pois as alterações verificadas nos pais, surgem em consequência da convivência com esse filho.

1.2.2. Teorias Biológicas

Embora na maioria dos casos, não exista uma causa fisiológica evidente, aceita-se que o défice cognitivo tem um papel crucial na génese do mesmo.

Talvez um dia se conheça a Etiologia do Autismo, mas o importante é que seja feita uma intervenção com as potencialidades da criança.

É de referir que, em estudos recentes, se verificaram muitos casos de autismo, associados a deficiências mentais, o que faz com que o quociente intelectual destas crianças/adultos seja inferior ao normal, ao contrário do que se pensava há uns anos atrás.

Isto é de vital importância, pois irá influenciar a intervenção educativa.

1.2.3. Características da Perturbação do Espectro do Autismo

Actualmente, podemos definir o autismo como “uma perturbação grave que afecta a comunicação e a interacção não só com as outras pessoas mas também com o mundo” (Fonseca, 1988:370).

O grau de autismo varia segundo um eixo que vai de severo a ligeiro, se bem que o efeito seja sempre grave. Uma pessoa pode ter autismo severo com graves dificuldades de aprendizagem (autismo puro) ou ter autismo ligeiro e inteligência normal ou elevada (síndrome de Asperger).

De acordo com a Associação Médica Americana em cada 10 000 nascimentos, dois a quatro indivíduos registarão autismo. Sendo três vezes mais comum no sexo masculino do que no sexo feminino, raramente afecta mais do que uma criança em cada família (Correia, 1999:39).

O desenvolvimento da linguagem é muito variável no autismo. Certas pessoas têm linguagem desenvolvida tendo contudo limites de compreensão, enquanto grande parte daquelas que têm autismo típico, não falam.

A comunicação é muito difícil para estas crianças, uma vez que este é um processo de interacção social, e as crianças com autismo têm muita dificuldade em relacionar-se com os outros.

Para caracterizar as crianças com autismo devemos ter presente, sempre, como padrão para comparação, os comportamentos das crianças da mesma idade com um desenvolvimento convencional.

De um modo geral, evitam o contacto visual com o interlocutor, no entanto, em alguns casos, está descrita uma fixação intensa do olhar no interlocutor. Os gestos poderão ser desajeitados ou estranhos. Frequentemente, a expressão facial é pobre.

“Uma característica bastante relevante é a deficiente socialização. Embora crianças com Autismo sejam, frequentemente, notadas pelos seus pais e professores por estarem “no seu próprio mundo” e preocupadas com as suas coisas, são também caracterizadas pelo distanciamento. O problema não é a falta de interação, mas a falta de afectividade nas interações. Elas parecem ter dificuldade para aprender a “fazer conexões” sociais. Gillberg descreveu isso como uma “desordem de empatia, a inabilidade de efectivamente “ler” as necessidades e perspectivas dos outros e responder apropriadamente” (http://www.udel.bkirby/Asperger/as_thru_years.html).

Estas crianças ou têm poucos amigos, ou não têm nenhum. “Têm dificuldades na interiorização das regras sociais, mas uma vez apreendidas cumprem-nas com muita rigidez” (Sousa-Mourato, 2007:18).

Os docentes têm dificuldade em captar a atenção das crianças com PEA, pois “poderão interromper com muita frequência as actividades dos adultos” (Sousa-Mourato, 2007:20).

“Com bastante frequência, as crianças apresentam um grande fascínio por movimentos, sobretudo repetitivos: da máquina de lavar roupa, das ventoinhas, dos pêndulos, etc., Também, mostram um grande interesse por luzes ou objectos brilhantes: luzes intermitentes, rotativos das ambulâncias, espelhos, etc. Geralmente, sentem-se fascinados por números e por ordens numéricas: mapas, horários, tabuadas, data de aniversários, etc. Não raramente, manifestam um grande interesse por jogos electrónicos, por máquinas calculadoras, enciclopédias, por relógios, de um modo desproporcionado ao que é esperado para as crianças da mesma idade” (Sousa-Mourato, 2007:21).

A mudança de rotina provoca-lhes bastante ansiedade. As crianças com perturbação do espectro de autismo gostam de rotinas, “tais como, sentarem-se sempre no mesmo sítio, terem de dar uma determinada ordem aos objectos escolares, comerem os alimentos por uma determinada ordem, terem de fechar sempre a porta” (Bento, 1999:44).

“No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, verifica-se que inicialmente há um atraso, mas por volta dos cinco anos de idade verifica-se que a linguagem não apresenta, numa perspectiva formal, grandes desvios da normalidade. Frequentemente têm conversas fora do contexto. A prosódia poderá ser estranha, pedante ou excêntrica, com um timbre, um ritmo ou entoação fora do vulgar, geralmente monótona, com precisão excessiva de cada sílaba. Frequentemente, fazem uma utilização tardia ou não utilização dos pronomes pessoais. A grande maioria destas crianças apresenta uma boa memória visual” (Sousa-Mourato, 2007:27).

Segundo Sally Hewitt (2006), e, de uma forma geral, as crianças com autismo caracterizam-se por alterações na linguagem. Estas crianças têm défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social.

Entre estes défices estão as dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldades para compreensão e utilização das regras fonéticas, morfológicas, sintácticas e semânticas e também das regras pragmáticas que são as mais afectadas.

Há crianças que nunca adquirem uma linguagem falada e também não compensam esta com outra forma de comunicar, excepto quando querem satisfazer alguma necessidade material.

As crianças que conseguem falar apresentam sempre problemas como alterações de timbre, ênfase, ritmo, entre muitos outros.

Para Hewitt (2006), as deficiências cognitivas são outras das características das crianças com PEA. O atraso intelectual não é global, mas várias funções cognitivas encontram-se alteradas, nomeadamente: défices de abstracção, sequencialização e compreensão de regras; dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto; défices na transferência de uma actividade sensorial para outra; dificuldade para compreender um determinado estímulo multissensorial, pelo que perante um estímulo complexo, respondem apenas a um aspecto desse estímulo (super selectividade de estímulos); dificuldade em processar e elaborar sequências temporais; dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros.

O fracasso cognitivo origina o aumento de estereótipos e a falta de responsabilidade social.

Rutter (1996) dá atenção a seis tipos de comportamentos repetitivos e estereotipados característicos desta síndrome: interesses muito restritos e estereotipados; modos de brincar inadequados. Quando mais velhos e já com um nível intelectual suficiente, interessam-se por temas bastante concretos como, por exemplo, as rotas dos autocarros; vinculação a determinados objectos; algumas crianças elegem o seu objecto preferido e querem trazê-lo sempre consigo, sendo que o objecto pode ser uma pedra, por exemplo; rituais compulsivos: na adolescência é criada de modo compulsivo uma rotina e quando esta sofre qualquer alteração provoca uma grande ansiedade no autista; maneirismos motores estereotipados e repetitivos – surgem principalmente quando existe uma deficiência mental grave, auto-estimulações cinestésicas (baloçar o corpo), auto-estimulações preceptivas de tipo visual, táctil ou auditivo; preocupação fixa numa parte de um objecto, como por exemplo os

atacadores dos sapatos; ansiedade perante mudanças de ambiente (há crianças que não suportam qualquer alteração na sua própria rotina diária, até mesmo a mudança de um móvel na sua casa).

Para além destes, há outros comportamentos problemáticos como por exemplo a hiperactividade, agressividade, hábitos errados de alimentação e sono.

1.2.3.1. Critérios de Diagnóstico

Esta é uma perturbação sem cura, sendo possível apenas melhorar as condições de vida das pessoas que são suas portadoras. Para isso é fundamental o diagnóstico precoce, o qual nem sempre acontece, pois os pais andam perdidos de médico em médico em busca de respostas para os comportamentos sem sentido dos seus filhos.

A intervenção quando feita, desenvolve-se ao nível das capacidades e competências, de modo a corrigir comportamentos inadequados e estimular a autonomia. O objectivo é ajudar estes indivíduos a compreender e a viver no mundo que os rodeia.

Para que haja um diagnóstico médico preciso da PEA, a criança deve ser muito bem examinada, tanto física como psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com os pais e outros familiares interessados, observação e exame psico-mental e, algumas vezes, exames complementares para doenças genéticas e/ou hereditárias.

Hoje em dia, pode-se proceder a alguns estudos bioquímicos, genéticos e cromossómicos, electroencefalográficos, de imagens cerebrais anatómicas e funcionais e outros que sejam necessários para o esclarecimento do quadro clínico.

Não obstante, o diagnóstico do Autismo continua a ser predominantemente clínico e, portanto, não poderá ser feito puramente com base em testes e ou algumas escalas de avaliação.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV), as Perturbações Invasoras do Desenvolvimento, onde se inclui o Autismo Infantil, caracterizam-se por prejuízo severo e invasor em diversas áreas do desenvolvimento, tais como: nas habilidades da interação social, nas habilidades de comunicação, nos comportamentos, nos interesses e actividades.

Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo.

De maneira mais ou menos comum essas perturbações manifestam-se nos primeiros anos de vida e, frequentemente, estão associados com algum grau de retardo mental. São observados por vezes, juntamente com um grupo de outras condições médicas gerais, como por exemplo, com anormalidades cromossómicas, com infecções congénitas e com anormalidades estruturais do sistema nervoso central.

Cristopher Gillberg (2000), propõe seis critérios para o diagnóstico, elaborado sobre os critérios DSM-IV. Os seis critérios capturam o estilo único dessas crianças e incluem: isolamento social, com extremo egocentrismo, que pode incluir falta de habilidade para interagir com os seus pares; falta de desejo em interagir; e respostas socialmente impróprias. Quanto a interesses e preocupações limitadas estas crianças revelam: mais rotinas que memorizações e relativa exclusividade de interesses – aderência repetitiva. No que diz a rotinas e rituais repetitivos, que podem ser: auto-impostos ou impostos por outros. Apresentam peculiaridades de fala e linguagem, como possível atraso inicial de desenvolvimento, não detectado consistentemente; linguagem expressiva superficialmente perfeita; prosódia ímpar, características peculiares de voz e compreensão diferente, incluindo a interpretação errada de significados literais ou implícitos. Relativamente a problemas na comunicação não verbal, apresentam: uso limitado de gestos; linguagem corporal desajeitada; expressões faciais limitadas ou impróprias e olhar fixo peculiar. O desajustamento motor poderá não fazer necessariamente parte do quadro em todos os casos.

O diagnóstico da síndrome é composto por duas fases. A primeira fase consiste no preenchimento, pelos pais e professores, de um questionário composto por uma lista de verificação. O objectivo do questionário é detectar os sinais da síndrome.

A segunda fase consiste na avaliação de diagnóstico, feita por clínicos e baseia-se em critérios estabelecidos. A avaliação de diagnóstico tem a duração mínima de uma hora e consiste no exame ao nível das competências sociais, linguísticas, cognitivas e motoras, e interesses das crianças. No final aplica-se a informação obtida aos critérios formais.

Só é possível o reconhecimento da síndrome, através de observação de comportamentos, não é um comportamento específico, mas deduzido mediante análise de um padrão comportamental.

Os investigadores têm-se associado de forma a elaborar critérios coerentes para o referido diagnóstico.

Existem vários sistemas diagnósticos utilizados para a classificação do autismo. Os mais comuns são a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, ou CID-10¹, na sua décima versão, e o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, ou DSM-IV².

No Reino Unido, também é bastante utilizado o CHAT (Checklist de Autismo em Bebés³, desenvolvido por Baron-Cohen, Allen e Gillberg, 1992), que é uma escala de investigação de autismo aos 18 meses de idade. É um conjunto de nove perguntas a serem propostas aos pais com respostas tipo sim/não.

1.2.3.2. O papel da Escola Pública

A educação de criança com autismo na escola pública tem sofrido nos últimos anos um crescente aumento, não só derivado à mudança de mentalidade por parte da sociedade, como também dos próprios pais que desejam que os seus filhos obtenham as melhores condições possíveis. Contudo, um entrave interpõem-se entre estas crianças e a sua integração nas escolas, nomeadamente a falta de pessoal especializado no ensino destas crianças. Apesar das melhorias decorridas, em particular nesta última década, ainda se constata que existem certas limitações.

O nosso sistema escolar considera a criança com autismo como especial e, procura integrá-la na escola regular. Este processo requer, uma pedagogia terapêutica extremamente individual e especificamente orientada, garantido métodos de ensino e de aprendizagem necessários, quer como terapia isolada, quer em grupo. O treino por imitação e o treino dos órgãos dos sentidos, entre outros, são aqui indispensáveis. Para isso, é evidentemente necessário pessoal com a formação adequada que irá trabalhar depois com êxito, desde que entenda onde estão as capacidades do aluno com PEA e como é que elas podem ser desenvolvidas. Dever-se-á começar por melhorar a capacidade do aluno na área da comunicação e socialização, em situações do dia-a-dia, sem nos esquecermos de desenvolver a motricidade global e fina, integração óculo - manual, “performance” cognitiva e competências cognitivas verbais, entre outras inúmeras áreas, dependendo da criança em si e do desenvolvimento das suas capacidades inerentes.

¹ Anexo 2.

² Anexo 1.

³ Anexo 3.

Numa perspectiva de inclusão e, segundo a autora Hewwitt (2005) deve-se, no inter-relacionamento com a criança ter em conta os seguintes factores: sugere-se que o professor se sente ao lado do aluno ou atrás dele, preferencialmente a sentar-se à frente, já que esta última posição se pode tornar ameaçadora. É necessário enfatizar actividades que sejam do interesse do aluno com autismo: música, excursões, etc.

Deve ter-se em consideração que os agentes educativos envolvidos neste processo, são a escola, a família e a comunidade, não nos podendo esquecer que o processo educativo aqui também possui o sentido de processo de tratamento sendo considerado crucial para o desenvolvimento destas crianças (Correia, 1997).

Assim, deve dar-se especial atenção a estas, e desenvolver planos educativos apropriados de forma a respeitar as suas necessidades educativas.

Para este efeito,

“o objectivo dos programas sobre o autismo deve ser o de ajudar tanto as crianças com autismo, como a comunidade em que se inserem, a minorar as deficiências das primeiras e a ignorância desta última. Deste modo, deveremos ser capazes de aumentar a capacidade de participação nos problemas das pessoas com autismo e as potencialidades de aceitação e de apoio por parte da comunidade a que eles pertençam” (Pereira, 1999:53).

1.2.3.3. Dificuldades de aprendizagem:

Segundo Chris Williams & Barry Brihgt (2008:47), devido às perturbações do desenvolvimento, as crianças com autismo apresentam dificuldades na aprendizagem sendo agrupadas em quatro áreas determinantes, nomeadamente:

1. Dificuldades de atenção: não fixa a atenção sobre aquilo que se pretende que compreendam. Tem pouca capacidade para, por si próprios, dirigirem a atenção para algo; algumas crianças são incapazes de se concentrar, mesmo por escassos segundos. Para superar esta dificuldade devemos planear situações de ensino muito estruturadas, dividindo em pequenos passos e metas o que queremos que aprendam.

Muitas crianças com autismo apresentam comportamentos inapropriados em situações de aprendizagem. Trata-se de comportamentos de auto-estimulação (estereotipias), ou comportamentos inadaptados (atirar com objectos, rir, chorar...), em situações de tarefas de

trabalho, recomenda-se, a princípio, que sejam, ignoradas se não impossibilitam a tarefa e, mais tarde, quando a criança já tiver feito algumas aprendizagens, reforçar diferenciadamente.

- Super selectividade: trata-se da dificuldade que manifestam para atender a aspectos referentes ao meio ambiente ou tarefas relevantes e, apesar disso, atender às que não são relevantes e, como tal, sem utilidade para a sua adaptação. A forma geralmente utilizada para a planificação de tarefas destinadas a suprimir estas dificuldades é evitar ajudas estimulantes exteriores e utilizar as intra-estimulantes.

A ajuda estimulante vinda do exterior é aquela que se associa ao estímulo (assinalar, nomear) e, portanto, corre o perigo de se tornar um estímulo discriminativo.

- Dificuldade em perceber coisas que podem acontecer; têm grandes problemas para reconhecer a relação espaço-temporal entre acontecimentos que se inscrevem dentro da mesma modalidade sensorial e, muito mais, se eles pertencem a formas sensoriais diferentes. Para diminuir esta dificuldade, devemos fazer com que os acontecimentos dentro de cada tarefa sejam próximos no tempo e no espaço, pelo menos quando se trata de uma tarefa nova.

2. Dificuldades de generalização: dependem de tal modo do lugar e pessoas onde e com quem aprendem, que parece não o poder fazer noutras circunstâncias. Esta dificuldade pode ser superada realizando tarefas relacionadas com ambientes naturais ou generalizando-as estruturada e controladamente. Um dos pontos fundamentais nos programas educativos para estas crianças é a organização da generalização. Mudando de forma controlada, e paulatinamente, os aspectos do meio envolvente e retrocedendo às etapas anteriores quando observamos que essa aprendizagem está a perder-se.

3. Quando ensinamos estas crianças parece, muitas vezes, que aprendem *mecanicamente*, sem compreender a essência ou significado do que queremos que aprendam. A planificação da tarefa pode evitar esta mecanização, acentuando o que é realmente significativo e esquecendo aspectos supérfluos.

4. Um dos problemas mais habituais com que se depara o professor da criança com autismo é a sua pouca resistência no enfrentar as dificuldades que encontra em qualquer aprendizagem. Frequentemente, deixam de responder às nossas chamadas de atenção e ordens, fazem birras e baixam o nível de atenção; em consequência a aprendizagem não se produz, embora, aparentemente, entendam ou façam o que lhes pedimos.

Planificar a aprendizagem sem erros, evitar fracassos, com ajudas adequadas e tarefas planificadas, evita que aconteçam problemas deste tipo. Controlar os erros que surgem durante as tarefas e as reacções manifestadas poderá ajudar-nos a aumentar a pouco e pouco a sua capacidade de aceitação do erro.

A utilização adequada de reforços, utilizando-os cada vez mais naturais, intrínsecos e prolongados, habituá-los-á a adaptarem-se às diferentes situações.

A metodologia mais eficaz de modificação de comportamentos em crianças com autismo é a que tem como esquema básico o modelo do condicionamento operante. Contudo, para que seja realmente eficaz, é preciso que as condições de planificação, controlo e avaliação, sejam extremamente cuidadas.

Analisando o esquema básico do condicionamento operante: estímulo condicionante – comportamento – reforço, podemos dar algumas indicações de tarefas e actividades.

Os estímulos condicionantes têm de ser previstos em função do objectivo que se pretende atingir com uma determinada tarefa, e deverão ser claramente definidos e precisos. Por sua vez, a tarefa estará relacionada com esses estímulos, eliminando outros que possam levar à dispersão. A repetição é também uma medida que contribui para melhorar a execução da tarefa.

Quanto ao comportamento, a programação da tarefa deve prever o que poderá fazer a criança: o que devemos ignorar, reforçar, castigar; que ajuda devemos dar a cada tipo de comportamento. A ajuda física do comportamento que queremos que aprenda é a técnica mais eficaz para ensinar qualquer comportamento por mais complexo que seja.

Relativamente ao reforço, a sua procura deve ser constante e exaustiva. Se tivermos ao nosso alcance um reforço forte, teremos meio caminho andado. Na maioria dos casos, o reforço social tem pouco significado, pelo que os reforços primários (sensoriais e alimentares), em princípio, são os únicos realmente eficazes. O mais eficaz será o reforço contínuo (a criança é reforçada de cada vez que apresenta o comportamento desejado) no início do trabalho, de áreas ou de generalização, para passar posteriormente, uma vez adquirida a aprendizagem.

A apresentação de um modelo mais simples ou a imitação, é uma ajuda muito útil quando não encontrarmos outra mais eficaz (Marques, 2000).

De seguida será apresentado um quadro com três exemplos (citações e ideologia expressas pela autora Rita Jordan) presentes em indivíduos portadores de autismo, encontrando-se nestes, a forma como agir, a nível de ensino:

Quadro 1: Características de indivíduos com PEA / efeitos sobre o ensino.

Características de indivíduos com PEA:	Efeitos sobre o ensino; como agir:
Afastamento físico: é por vezes difícil determinar se as crianças com autismo se estão a afastar activamente das pessoas, fechando-se em si próprias, ou se assim parece devido a não saberem como se relacionar com os outros e estarem empenhadas em actividades auto-centradas e estereotipadas, contudo também estas crianças são propícias a depressões causadas pelo isolamento, devendo-se proceder a uma inclusão destas na vida quotidiana.	Muitas das abordagens relativas às crianças com autismo têm por objectivo não deixar a criança isolar-se e insistem na importância de as levar – de uma forma carinhosa e agradável – a participar na actividade que escolheram. Alguns educadores tomam uma atitude firme, não deixando a criança isolar-se, adoptando um método intrusivo. Neste tipo de método pode ocorrer uma resistência por parte da criança, contudo, se tal for feito com regularidade e firmeza, acaba geralmente por ser aceite pela criança que pode mesmo – com o tempo – vir a procurar esse contacto regular da parte de um adulto.
Incapacidade de inter relacionamento: as crianças com autismo possuem dificuldade em reconhecer os sinais emocionais, sociais e em reagir a eles, possuindo particular dificuldade em relação às expressões que não sejam claramente defendidas, como por exemplo podem aprender a identificar “ feliz “ numa face sorridente, contudo sem conseguirem compreender o que é um sorriso encorajador.	Deve-se elaborar estratégias a curto e a longo prazo, que possibilitem à criança reconhecer as emoções explícitas, nomeadamente ensinando-as a forma como devem identificar os indicadores e a forma como estes variam (expressão facial, tom de voz, postura, acções, etc.), de modo a que as pessoas se tornem menos ameaçadoras.
Défice da função executiva: numa função executiva intervêm processos tais como planeamento, acompanhamento e actividades directivas, reflexão sobre os próprios estados mentais e procura de um objecto, mediante meios flexíveis. Contudo, na criança com autismo, esta capacidade encontra-se restrita. Uma consequência particular consiste na dificuldade em modificar o comportamento em relação com o feedback. Assim, as crianças com autismo persistem em executar acções, mesmo quando se vê claramente que falham, ou quando isso lhes acarreta uma punição.	A compreensão desta dificuldade permite-nos idealizar que as medidas tendentes a modificar o comportamento da criança através de castigos ou de tentativas de convencimento são totalmente desadequadas. Haverá somente duas formas de levar a criança a modificar o seu comportamento: a primeira, e geralmente a melhor, consiste em alterar a situação em que se encontra, de tal modo que o comportamento deixa de ser suscitado. A segunda abordagem para modificação do comportamento é a de evitar que a criança adopte o comportamento não desejado nessa situação, e treiná-la numa actividade que o substitua.

1.2.3.4. Estratégias de intervenção

Para se adaptar o método de ensino às crianças com autismo em primeiro lugar começar por “identificar o que devemos ensinar a uma criança com autismo, o que é uma tarefa complicada e delicada, já que elas não se ajustam às formas habituais de avaliação” (Sally Hewitt, 2006).

“Os seus comportamentos são paradoxais. Parece que sabem fazer determinadas coisas em determinados ambientes, e, pelo contrário, têm grandes desfasamentos em áreas que deveriam dominar. Não se ajustam às normas habituais de aplicação de testes e questionários estandardizados, pelo que é preciso arranjar outras formas adaptadas à sua compreensão. Suportam mal a frustração. Para conseguirmos a máxima rentabilidade, precisam incentivos fora do comum (música, alimentos...), quando lhes estão a ser aplicadas as provas. Estas devem ser aplicadas em várias sessões de curta duração” (Rita Jordan, 1990:55).

Todas as formas de avaliação, dar-nos-ão informações suficientes para definição dos objectivos, se forem escolhidos em função dos seguintes critérios: adequação à evolução da criança; apresentação de evolução normal; funcionalidade, na medida do possível e adaptação da criança com autismo a ambientes naturais (Marques, 2000: 66).

Estes critérios deverão ser considerados ao seleccionar as actividades que se pretendem trabalhar para atingir os objectivos nas áreas prioritárias na educação da criança com autismo. Em suma, os blocos específicos na educação da criança com PEA são aqueles em que eles apresentam realmente maiores dificuldades: comunicação – interacção; linguagem; desenvolvimento cognitivo.

Contudo outras áreas menos prioritárias, mas em que é preciso desenvolver potencialidades, não devem ser descuradas: psicomotricidade (motricidade grossa e fina); coordenação visuomotora; autonomia e comportamentos agressivos e desajustados.

1.2.3.5. Tipos mais usuais de intervenção

1.2.3.5.1. TEACCH - Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação

O método TEACCH⁴ foi desenvolvido nos anos 60 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos, e actualmente é muito utilizado em várias partes do mundo.

O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada Perfil Psico Educacional Revisado (PEP-R) para avaliar a criança, e tem em conta os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado.

Esse método baseia-se na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através desta organização do ambiente e das tarefas da criança, o método TEACCH visa desenvolver a independência da criança.

As maiores críticas aquele método estão relacionadas com o facto de se robotizarem as crianças para as habilidades diárias. A experiência verifica o contrário, conseguindo atingir resultados bastante positivos com as crianças com autismo.

1.2.3.5.2. ABA - Análise aplicada do comportamento

O tratamento comportamental analítico do autismo (ABA⁵) visa ensinar à criança habilidades que ela não possui, através da introdução das mesmas por etapas. Cada habilidade é ensinada, em geral, num esquema individual, apresentando-a de início, associada a uma indicação ou instrução.

⁴ Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren.

⁵ Applied Behavior Analysis

A resposta adequada da criança tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ela, o que na prática é uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta.

Em primeiro lugar, as actividades propostas deverão ser agradáveis para a criança e em segundo lugar devem ensinar à criança a identificar os diferentes estímulos provenientes dessa actividade. Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositadamente, reforçadas. Em vez disso, os dados e factos registados são analisados, com o objectivo de detectar quais são os eventos que funcionam como reforço ou recompensa. A criança é levada a trabalhar de forma positiva.

1.2.3.5.3. Sistema de comunicação através da troca de figuras

O nome PECS significa “sistema de comunicação através da troca de figuras” e foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação.

O sistema é utilizado primeiramente com indivíduos que não comunicam ou que possuem comunicação mas a utilizam com baixa eficiência.

O PECS visa ajudar a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a assim a comunicar.

1.2.3.6. Intervenção na área de Comunicação/Linguagem

Segundo o autor Sousa-Morato (2007), esta área de intervenção é prioritária sendo necessário inicialmente efectuar o processo de “desbloqueio”, ou seja, criar uma afinidade entre o educador e a própria criança, conseguindo fazer com que *exista* para ela. Ao educador/professor compete ter com a criança um relacionamento que é facilmente compreendido por esta, porque tudo é estabelecido ordenadamente e não ao acaso; por limites às suas condutas não adaptadas; reforçar, discriminando os seus comportamentos adaptados e funcionais; planificar situações estáveis e estruturadas; ajudar a criança a reprimir as autogratificações e a compreender quais dos seus comportamentos e atitudes são caprichos não permitidos; ser claro, nas ordens e instruções que dá a criança; ter uma atitude directiva na planificação de actividades e duração das mesmas.

Em resumo, trata-se de fazer com que a criança com autismo seja capaz de compreender o que lhe é pedido, seja com gestos treinados, com palavras claras ou frases curtas, e sempre depois de estar seguro de que está a ser compreendido. Se a criança puder prever o que se vai passar, a nossa interacção com ela será facilitada.

Para Rita Jordan (2000), apesar da área da Comunicação – Interacção ser a mais deficitária, sabe-se muito pouco sobre as formas de reeducação. Reconhece-se que as alterações nas aquisições normais do período sensório motor estão relacionadas com as perturbações do desenvolvimento normal da comunicação. Por isso, todo o treino de capacidades para a Comunicação – Interacção tem vários objectivos que incidem sobre aquisições a fazer no período sensório motor:

- Contacto através do olhar;
- Proximidade e contacto físico;
- Co-orientação do olhar, com ou sem sinal prévio;
- Uso funcional de emissões, vocalizações, palavras ou frases, olhando e dirigindo-se ao adulto;
- Uso do sorriso como contacto social;
- Pedido de ajuda ao adulto quando precisa de alguma coisa;
- Comportamento instrumental: reconhecimento e utilização de uma ou várias formas para alcançar um fim;
- Dirigir-se ao adulto olhando-o de frente e/ ou vocalizando;

- Reproduzir para o adulto uma determinada actividade ou parte dela, dar e mostrar objectos, antecipar-se numa realização, antes que lhe seja pedida e jogo recíproco.

O uso do computador como apoio a crianças com autismo é muito importante. Algumas crianças ignoram o computador, enquanto outras se fixam em determinadas imagens ou sons, sendo muitas vezes difícil decifrar o que tanto as atrai.

Na maior parte dos casos a interacção é bastante positiva, uma vez que se encontra o som, a imagem e o movimento todos em sintonia, permitindo captar a atenção da criança com mais facilidade.

A área da linguagem encontra-se seriamente comprometida nas crianças com autismo, podendo inclusive, estas, optarem pelo mutismo e / ou pelo não utilização da sua linguagem não verbal.

A utilização de métodos alternativos de comunicação, em crianças sem linguagem verbal, tem óptimos resultados, pois não só não impede ou atrasa o aparecimento da fala como a incentiva. Com o *Programa de Comunicação Total de Benson Schaeffer*, 1980, as crianças são ensinadas a escolher os símbolos e a imitar a fala como capacidades independentes, esperando que, gradualmente, vão aprendendo a linguagem de sinais e, espontaneamente, associando-lhes palavras.

A linguagem simbólica é um aspecto francamente deficitário nas crianças com autismo, pelo que, embora não pertença estritamente ao ensino da mesma, não pode ser esquecido.

Sabemos, contudo, que a interacção, é um aspecto importante a ter em conta em relação ao processo de simbologia e ao jogo simbólico, pelo que, é importante promovê-lo com:

- Jogos com sequências fixas de objectos.
- Jogos com reprodução de objectos em sequências fixas.
- Jogos para reprodução de objectos em sequências variáveis.
- Jogos com objectos que, embora tenham poucas semelhanças, desempenham as mesmas funções de um objecto dado, em sequências fixas ou variáveis.
- Jogos com objectos, mas em que são simuladas as actividades que se realizam com esses objectos, em sequências fixas ou variáveis.
- Jogos de «faz de conta».

Todas estas actividades devem ser realizadas com indicações de interacção e imitação, claras e muito estruturadas, sobre actividades da vida diária significativas para a criança (alimentação, banho, deitar, vestir...).

A permanência do objecto «objecto que continua a existir apesar de não ser directamente percebido», deverá ser trabalhada juntamente com a imitação, pela relação que parecem ter com os processos de comunicação e simbologia (Sally Hewitt, 2000:75)

1.2.3.7. Intervenção na área cognitiva

A nível cognitivo, as crianças com autismo apresentam características que se assemelham às das crianças ditas normais, mas que se apresentam em diferentes níveis de intensidade. Assim sendo, pode-se afirmar que os desvios comportamentais apresentados por estas crianças com autismo estão de acordo com as teorias da aprendizagem a que estão sujeitos os demais comportamentos em geral. Ou seja, através de uma modelação correcta do comportamento é possível obter-se uma melhoria do quadro autista (Marques, 2000:89).

Para Sally Hewitt (2005), a selecção de objectivos e tarefas nesta área proporcionará basicamente estratégias de aprendizagem para futuros objectivos e situações naturais mais complexas, para além de fornecer objectivos específicos de desenvolvimento.

É também através dos objectivos de desenvolvimento que lhes são ensinadas estratégias ou processos para resolver a tarefa que lhes é apresentada.

- Promoção dos mecanismos básicos de atenção;
- Promoção de relações entre objectivos e meios; condutas instrumentais e resolução de problemas simples;
- Promoção de mecanismos e comportamentos básicos de imitação em situações reais e funcionais;
- Promoção de comportamentos básicos de utilização funcional de objectos e primeiras utilizações simbólicas;
- Promoção de mecanismos de abstracção, primeiros conceitos simples e, caso necessário, pré-requisitos para discriminação perceptiva;
- Promoção da compreensão de redundâncias, extracção de regras e antecipação.

Para Jordan (1990:89), o professor deve sistematizar e organizar os métodos de ensino com a finalidade de ensinar de forma eficaz.

Instruções para as tarefas e o uso de dicas e reforços devem ser organizados e sistematizados a fim de proporcionar experiências de sucesso. Isto torna o aluno mais previsível e ajuda-o a superar a distração, a resistência a mudanças e a falta de motivação.

Alguns alunos podem expressar atenção pela orientação corporal, reacção verbal ou pela paralisação de outras actividades. Ao dar instruções o professor precisa estar certo que as expectativas e consequências estão organizadas e claras para o aluno.

Além de usar gestos, as instruções podem também serem dadas através de dicas visuais tais como apresentar e posicionar materiais de forma sistemática, assim como utilizar desenhos e instruções escritas.

Figuras e instruções escritas podem ser usadas para ajudá-los a compreenderem uma tarefa na sequência correcta. O professor deve ter cuidado para não dar dicas que causem distração.

É essencial que os professores conseguiram descobrir quais as coisas que motivam os alunos. O reforço pode incluir as actividades preferidas. Todos os alunos devem receber elogios ou reforços sociais. Para se usar o reforço como ferramenta eficaz de ensino o professor deve ser sistemático no seu uso.

1.2.3.8. Intervenção nos problemas de comportamento

Segundo o autor Nuno Lobo Antunes (2009:93), para comportamentos disruptivos como birras e agressões de qualquer tipo, após uma análise funcional minuciosa do dito comportamento, podemos fazer com que este desapareça, utilizando as seguintes técnicas de modificação de comportamentos:

- Eliminar, sempre que possível, os estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento e aqueles que, de alguma forma, possam dar à criança a pista de que nesse momento o seu comportamento vai ser recompensado.
- Ensinar-lhes formas de fazer frente a determinadas situações desencadeantes desses comportamentos e ensinar-lhe comportamentos incompatíveis com aqueles.

- Reforçar diferenciadamente outros comportamentos já aprendidos e que são comportamentos adaptados, para que a criança seja motivada a empregar esses com maior frequência, em substituição dos outros.
- Eliminação do reforço do comportamento desajustado.
- Retirada de atenção, de forma mais ou menos activa, podendo-se chegar, inclusive, a deixar a criança sozinha, isolada, se for o caso para isso.
- Castigo positivo: aplicar um castigo suficientemente forte para eliminar o comportamento inadequado.
- Castigo negativo: não dar à criança aquilo que ela espera obter através do comportamento inadequado, de forma contingente.

As fobias e medos perante objectos e situações conhecidas são outros dos problemas com que nos deparamos ao analisar estas crianças. Para que desapareçam podemos utilizar a des-sensibilização sistemática e a imersão, ensinando-lhes novas formas de actuação (relaxação, auto-instruções...).

Evidentemente, as técnicas de relaxação e a auto-instrução poderão ser utilizadas unicamente com crianças de bom nível cognitivo. As restantes técnicas serão adaptadas a crianças com baixo nível intelectual, dependendo da situação.

Por último, mais uma vez, recordaremos que a melhor técnica para fazer desaparecer comportamentos disruptivos é a aprendizagem de comportamentos adequados. Se nos limitarmos a eliminá-los, podem aparecer de forma diferente.

Parte II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

2. Pressupostos metodológicos

2.1. O paradigma da investigação – acção

Para Bogdan & Bilken (1994:69),

“alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diafragmas relativos aos padrões de comunicação verbal entre os alunos e professores. No entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho correspondente à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa”.

Ainda, segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A investigação realizada neste contexto é descritiva. Neste projecto de intervenção, fundamentado nos pressupostos da investigação-acção é de maior interesse o processo do que simplesmente o resultado dos produtos. Os dados são analisados de forma indutiva e o seu significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Propusemo-nos neste trabalho conhecer a realidade da escola, ao nível da inclusão educativa e intervir adequadamente para a promoção de mudanças comportamentais.

No decorrer deste trabalho, devemos ter em atenção alguns princípios gerais que orientam a investigação qualitativa:

“1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a investigação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo (...). 2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação (...). 3. Ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo (...). 4. Seja autêntico quando escrever os resultados (...)” (Bogdan & Bilken, 1994: 77).

Na realização deste trabalho, foram colocadas diversas perguntas, para as quais se procurou dar respostas válidas e objectivas, contribuindo para melhorar o papel do professor no contexto sala de aula.

Desta forma, e depois de definido o objecto estudo na investigação qualitativa, citando Bogdan e Bilken (1994:70) uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo. Os investigadores devem ser ambiciosos e esforçarem-se por eliminar os seus preconceitos. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa.

“Após a conclusão do estudo efectua-se a narração dos factos tal como se passaram, e é elaborado, em retrospectiva, um relatório detalhado do método utilizado. Quando iniciam um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma ideia do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha de dados. Além disso, o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada *à priori*. (...) O planeamento é efectuado ao longo de toda a investigação” (Boldan & Bilken, 1994: 88).

Segundo Boldan & Bilken (1994: 90), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. No nosso trabalho, procurámos encontrar estratégias para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo. Encontrado o objecto de estudo, procurámos a escola, docentes e alunos que pudessem ir de encontro ao nosso interesse de estudo. Recolhemos dados e informações pertinentes e tomámos decisões sobre o objectivo do nosso trabalho: pretendemos caracterizar de forma profunda, crianças com espectro de autismo e utilizar estratégias de inclusão destes alunos em escolas e salas de aula do ensino regular.

O tempo é organizado e distribuído da melhor forma possível. É realizada a recolha de dados através de documentos existentes do aluno, de documentos construídos para a recolha de dados, da observação naturalista e das entrevistas realizadas à professora titular e à mãe (encarregado de educação). Como as interações na turma e com a turma são fundamentais, adoptaram-se estratégias e actividades que vão ao encontro das necessidades educativas daquele aluno, bem como do grupo turma. Propusemo-nos implementar actividades específicas para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas.

2.2. A situação problema

A escola do tema para o estudo deve ser interessante para o investigador, para que este se mantenha sempre entusiasmado.

Para Boldan & Bilken (1994:85), o investigador deve ser prático. O tema escolhido deve conter um grau de dificuldade pequeno e se possível, fazer parte do seu quotidiano. A investigação qualitativa é demorada. O investigador deve limitar o número de horas que lhe dedica. É importante a localização das suas fontes de dados, para não se ver obrigado, no futuro, a fazer grandes viagens para recolher informações. Quanto mais perto, mais fácil será entrar e sair, rapidamente, do campo de observação.

“Os investigadores qualitativos partilham, geralmente, a convicção de que, independentemente do contexto, um investigador qualitativo encontrará sempre material importante. Esta atitude contrasta com o receio do principiante de que só ambientes “muito especiais” possam proporcionar material interessante. Pode haver alguma verdade no optimismo do investigador qualitativo, mas nem todos os ambientes, são igualmente acessíveis ou estimulantes.

Alguns temas e ambientes são difíceis de estudar porque os responsáveis pela respectiva autorização ou os próprios sujeitos hostis a pessoas estranhas (...).

A escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo” (Boldan & Bilken, 1994:86).

2.3. Pergunta de partida

Quais as estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo?

2.4. Questões de investigação

A Comunidade Educativa conhece o Autismo?

Quais são as dificuldades concretas da inclusão?

Quais são as estratégias utilizadas para a inclusão?

Quais os princípios orientadores para promover a inclusão de um aluno com Autismo?

2.5. Objectivos

2.5.1. Geral

Promover a inclusão escolar de um aluno com PEA.

2.5.2. Específicos

Desenvolver o nível de competências académicas do aluno nas áreas da leitura, escrita e raciocínio.

Criar condições que favoreçam a socialização do aluno diagnosticado com PEA.

Fomentar a co-responsabilização do grupo-turma relativamente às aprendizagens académicas e à socialização do aluno.

Desenvolver a autonomia do aluno diagnosticado com PEA, através de estratégias realizadas no seio do seu grupo-turma.

Estimular uma boa relação entre os alunos e a Comunidade Educativa.

2.6 Modos de Recolha de Dados

No presente projecto, as técnicas para a recolha de dados, foram seleccionadas de acordo com a questão de partida e os respectivos objectivos: a pesquisa documental, a sociometria, a entrevista à professora titular de turma e a observação.

Segundo Boldan & Bilken (1994:128),

“o termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais (...). À medida que o investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal. O objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências”.

2.6.1 *Análise Documental*

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

Boldan & Bilken (1994:220) afirmam que,

“a qualidade 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 investigação analisámos os seguintes documentos disponibilizados pela professora titular de turma: o comprovativo médico de diagnóstico de autismo, o relatório de avaliação psico-educativa, o relatório de avaliação psicológico, a checklist do aluno, bem como o seu Programa Educativo Individual com as devidas adequações curriculares individuais e o seu plano de acção para o corrente ano lectivo.

É de referir que todos estes documentos se encontravam na sala de aula guardados no processo individual do aluno.

2.6.2 Entrevista

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.

Boldan e Bilken (1994) definem,

“ a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio (Burgess, 1984, pp. 101-121).

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 maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Boldan e Bilken, 1994:134) .

Através de um questionário oral ou de uma conversa um indivíduo pode ser interrogado sobre as suas acções, ideias ou projectos. Previamente, a entrevista tem que ter um tema e objectivos bem definidos.

Para Estrela (1994),

“a entrevista tem que ter um tema, objectivos e dimensões bem definidas. No início deverá ser dada uma explicação ao entrevistado. O entrevistador deve ser preocupado e deverá ter noção que a informação poderá ser confidencial e, a sua colaboração é fundamental.

Compete ao entrevistador criar um bom ambiente de trabalho, para que o entrevistado se sinta confortável, mantendo alguma distância e privacidade. A sua atitude deve ser de compreensão e simpatia, recorrendo à informalidade. Deverá colocar perguntas de resposta fácil, de forma a obter a maior informação possível. Toda a informação deve ser registada utilizando papel, fita gravadora ou gravador a pilhas”. (Estrela, 1994:68)

Os entrevistadores entrevistam as suas fontes para obter declarações que validem as informações apuradas ou que relatem situações vividas por personagens.

Antes da entrevista o entrevistador deve reunir o máximo de informações disponíveis sobre o assunto a ser abordado e sobre a pessoa que será entrevistada.

Boldan e Bilken (1994) explicam que,

“No início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente.

As entrevistas qualitativas (...) relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo

No outro extremo do contínuo estruturada/não estruturada situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou.

Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os *vários sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. (...) O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. (...) Ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados.

(...) As boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de determinada maneira, terá que esperar para encontrar a explicação total” (Boldan e Bilken, 1994:136).

Neste projecto, realizámos entrevistas para recolher informações face às expectativas da inclusão escolar de um aluno com autismo. Adoptámos a entrevista semi-directiva pois, apesar de estruturada, não conduz a respostas fechadas, permitindo ao entrevistado falar livremente.

Foram realizadas entrevistas à professora titular de turma⁶ e à mãe⁷ (encarregado de educação).

2.6.3. A Observação naturalista

Segundo Javier Garcia (1994), observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.

A observação⁸ pode ser utilizada como procedimento científico à medida que atende aos seguintes requisitos: serve a um objectivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planeada; é submetida a verificação e controlo de validade e precisão.

O investigador deverá observar no contexto quotidiano dos alunos, nomeadamente na escola: na sala de aula, no pátio/recreio, na hora das refeições, à hora de chegada e saída e fora do contexto escola.

⁶ Apêndices – 6, 7 e 8.

⁷ Apêndices – 9, 10 e 11.

⁸ Apêndices 12, 13, 14, 15 e 16.

A observação permite ao investigador conhecer melhor o contexto socioeducativo em que está inserido e, a partir daí situar nele cada criança/aluno do grupo e situar-se perante elas; alargar e aprofundar o seu conhecimento sobre cada criança/aluno do grupo, para responder o melhor possível às suas necessidades educativas; prevenir dificuldades que poderão surgir, devido à inadequação do ensino ao ritmo, interesses e capacidades das crianças.

Citado por Estrela (1994),

“a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural, no seu lar, estudando as famílias dessas crianças psicóticas. Estabelecem-se assim as “biografias” construídas pela visão do observador a partir da acumulação de dados, não de forma selectiva. O observador apreende um comportamento ou uma atitude inseridos na situação em que se produziram, preocupando-se com “a precisão da situação”, sendo um dos princípios e base, a “continuidade” da observação, do seu registo” (Estrela, 1994:72).

Esta metodologia tem algumas limitações, devido à subjectividade da relação do observador com o observado e o meio ambiente. A observação é um método genérico que envolve a recolha, a interpretação e a comparação de dados. É particularmente adequada à análise dos efeitos de uma intervenção que é inovadora e não familiar.

Boldan e Bilken (1994) afirmam que,

“a esperança dos investigadores de campo “cooperativos” é integrarem-se no contexto, tornando-se mais ou menos “parte natural” do cenário. Há uma série de facilitadores da integração. O aspecto físico é um deles. (...) Se conduzir a sua investigação de uma forma sistemática e rigorosa e se desenvolver confiança, ser-lhe-ão fornecidas informações e opiniões que nem mesmo os intervenientes conhecem.
(...) As notas de campo que tira, com certeza, contêm informação inofensiva sobre aquilo que está a aprender. Mas, uma vez que também contêm citações de pessoas, para além das suas reflexões pessoais, é importante ter cuidado com este material.
Evite andar sempre de papel e lápis na mão, embora quando necessário possa fazer rapidamente um rascunho.
(...) Os sentimentos do observador podem constituir um importante indicador dos sentimentos do sujeito e, como tal, uma fonte de reflexão.
(...) Nos primeiros dias limite as sessões a uma hora ou menos. À medida que a confiança e os seus conhecimentos crescem, aumente também as horas do período de observação. (...) Não deve ficar no local mais tempo do que aquilo que a sua memória lhe permite ou do que o tempo de que dispõe para redigir as notas após a sessão. (...) O trabalho de campo exige disciplina” (Boldan e Bilken, 1994:126).

2.6.4. Diário de Campo

A recolha de dados é uma técnica relativa à observação participante e é bastante importante na área da investigação qualitativa.

Segundo Spradley (1989), citado em Burges (2001), a recolha de dados divide-se em três processos de observação: observação descritiva que incide na indicação de locais, acontecimentos, pessoas, modo de vestir e que constituem unidades básicas de informação. Esta recolha de dados, de carácter descritivo serve de apoio e guia básico a futuras observações. Temos também a observação focalizada que se concentra basicamente nos aspectos mais relevantes para a investigação, ou seja o investigador foca a sua atenção em determinada pessoa, situação ou acontecimento. Por último temos a observação selectiva que de forma intencional selecciona e capta os aspectos fundamentais do que se observa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “as notas de campo são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiênciia e pensa no decurso da recolha...” de dados.

Neste registo de dados o investigador aponta ideias, estratégias, reflexões e palpites que decorrem do processo de observação.

As notas de campo dão origem a dois tipos de materiais: os descritivos que consistem em registar palavras que definam as pessoas, os locais, situações ou acontecimentos e as reflexivas que se baseiam nas opiniões, ideias e preocupações por parte do observador. As notas de campo devem ser registadas, logo após a chegada do observador do contexto que observou, caso contrário poderão esquecer-se informações que seriam importantes de registar.

Para este tema resolvemos registar as sugestões dadas por Boldan & Bilken (1994).

“1. Obrigue-se a tomar decisões que estreitem o âmbito do estudo. (...) Recolhe os dados de uma forma mais ampla, escolhendo vários sujeitos, explorando espaços físicos para obter a compreensão alargada dos parâmetros do contexto, sujeitos e temas em que está interessado. (...) Tem de se disciplinar no sentido de não querer estudar tudo e precisa de colocar alguns limites à sua mobilidade física, porque, se assim não for, obterá dados demasiado confusos e inapropriados (...).

2. Obrigue-se a tomar decisões relativas ao tipo de estudo que quer realizar.

3. Desenvolva as questões analíticas. (...) As questões que formulam estão intimamente relacionadas com o tipo de estudo que pretende realizar.

(...) Para além da formulação das questões, considerámos útil tecer afirmações que revelem a intenção do projecto. Estas afirmações devem ser simples e limitar-se a uma ou duas frases.

4. *Planifique as sessões de recolha de dados à luz daquilo que detectou em observações prévias.* Em função do que encontra quando, periodicamente, revê as suas notas de campo, planeie desenvolver tarefas específicas para a sua próxima sessão de recolha de dados.

5. *Escreva uma grande quantidade de “comentários de observador” acerca das ideias que lhe vão surgindo.* As notas de campo são supostas conter comentários do observador.

6. *Escreva sobre o próprio memorandos sobre o que vai aprendendo.*

7. *Ensaie ideias e temas junto dos sujeitos.* (...) Pode ser pouco sensato revelar a certos sujeitos tudo o que está a descobrir sobre determinada situação, na medida em que eles podem deixar de colaborar. Seja selectivo em relação às pessoas a quem pede ajuda.

8. *Comece a explorar a literatura existente enquanto se encontra no campo de investigação.*

9. *Brinque com metáforas, analogias e preconceitos.* Na maioria das investigações a rigidez de pensamento constitui uma praga.

10. *Utilize auxiliares visuais”* (Boldan e Bilken, 1994:208).

2.6.5. Teste Sociométrico

A sociometria mede as relações sociais de um grupo, apresenta as inter-relações entre os indivíduos, e as relações de cada indivíduo com o grupo todo.

No sentido mais lato, consiste num conjunto de técnicas, não só de investigação mas também de intervenção nos grupos. No sentido mais restrito propriamente dito, o qual implica a sua elaboração e aplicação bem como a construção e análise de sociogramas.

Segundo Bastin (1980:62) os testes sociométricos são um utensílio colocados à disposição dos educadores e psicólogos, capazes de proporcionar “indicações sobre a vida íntima dos grupos educa ou examina, assim como, a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos”, ajudando a conhecer melhor o grupo em que se encontra inserido.

O professor/educador poderá utilizar aqueles testes para conhecer um pouco melhor os alunos da sua turma e as relações que existem entre eles.

Segundo Estrela (1994), a finalidade destes testes será um meio de: registo das representações individuais sobre as relações que existem no grupo; obtenção de dados a partir dos registos efectuados, podendo cooperar na descoberta social do aluno dentro do seu grupo (sua integração ou sua marginalização); identificação dos alunos mais escolhidos e dos mais

isolados/rejeitados; comparação entre estes resultados e os obtidos por outros meios; caracterização do indivíduo quando inserido em grupo; facultar ao professor informação, de forma a tornar mais objectiva a sua visão sobre as relações sociais dos seus alunos.

Os testes sociométricos deverão ser aplicados várias vezes, pois os alunos encontram-se em constantes mudanças de vida, o que poderá alterar as escolhas iniciais.

Todos os testes, também os sociométricos têm as suas limitações. Segundo Northway (1957) este só nos permite tirar ilações do grupo ao qual foi aplicado o teste. Caso estes alunos estejam inseridos noutra meio, as suas escolhas poderão ser diferentes.

Com a aplicação de um teste sociométrico podemos descobrir informações relevantes para trabalhar com as crianças numa sala de aula. Na sua aplicação, o investigador deverá ter um conhecimento prévio do grupo ao qual iremos aplicar o teste, nomeadamente da sua faixa etária, nível sócio-económico, rotinas, gostos e preferências e informações escolares. A sua confidencialidade dos dados obtidos deve ser garantida.

Segundo as indicações de Northway (1957), pede-se a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar. Depois fazemos um estudo dos questionários e ficamos a saber um pouco mais acerca das suas opções.

Após o preenchimento do questionário⁹ e preenchidas as matrizes sociométricas, conta-se o número de vezes que a criança foi escolhida descobrindo assim em que grau ela é aceite pelos companheiros. Enquanto uma criança é escolhida muitas vezes, outras são menos vezes. Depois disso, verificamos quais os maiores amigos de cada elemento do grupo. Permite-nos saber se tem um grande número de amigos diferentes ou poucos, mas especiais e ainda se os amigos por ela considerados especiais são os mesmos que a escolhem a ela.

Através da aplicação dos testes sociométricos, podemos verificar se no grupo existem pequenos grupos isolados ou se todos os elementos estão integrados no grupo. Podemos notar um afastamento entre o sexo feminino e o sexo masculino, ou entre crianças de etnias diferentes. Também conseguimos identificar o chefe do grupo.

Através da análise dos resultados obtidos, o professor poderá entender se os alunos que aparentemente estão mais adaptados ao grupo, serão aqueles que são melhor aceites pela turma, e se os alunos que têm melhor aproveitamento escolar se são ou não aceites pela turma.

⁹ Anexo 4

2.7. Procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através das técnicas anteriormente descritas.

Numa primeira fase, foi realizada uma análise do Programa Educativo Individual¹⁰ (PEI) e, segundo o decreto-lei 3 / 2008 de 7 de Janeiro, o artigo 8, refere que o mesmo, é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação. Este, documenta as necessidades educativas do aluno, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. O programa educativo integra o processo individual do aluno.

De seguida, aplicámos ao grupo turma um teste sociométrico, a fim de analisar as relações sociais pelo aluno em estudo.

O teste sociométrico foi aplicado à turma em estudo. A amostra é composta por 16 alunos: 7 do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

Na nossa análise¹¹ verificamos que a Joana e a Nicole são as alunas mais escolhidas do grupo das escolhas. Os menos escolhidos pertencem ao sexo masculino (Bruno e o Rodrigo). É de referir que o aluno com autismo encontra-se nesta selecção. Este poderá ser um indício da não inclusão deste aluno.

Na segunda questão, que diz respeito aos elementos mais rejeitados, observamos que o Bruno e o Marco são os que obtém mais votos, logo, por consequência, são os mais escolhidos.

Relativamente às actividades e, na situação de companhia diária, a Joana e o Tomás são os preferidos. Por sua vez, mas, relativamente à rejeição, destacam-se novamente o Bruno e o Marco. Uma vez mais, o aluno em estudo encontra-se no grupo dos mais rejeitados.

Quanto à segunda situação, situação de trabalho ou estudo, são destacadas duas alunas a Joana e a Nicole. O Bruno e o Marco voltam a estar no grupo dos mais rejeitados pelos colegas.

Em situação lúdica, as alunas Joana e a Nicole voltam a ser as preferidas.

De uma forma geral, os mais escolhidos repetem-se nas três situações, tal como os mais rejeitados. Este teste permite concluir, através da análise dos dados efectuada que, de uma maneira geral, os alunos não escolhem o aluno com espectro de autismo, para a sua companhia diária, para efectuar as tarefas e para brincar.

¹⁰ Anexo 10.

¹¹ Apêndices 3 e 4.

É importante haver um trabalho com a professora titular de forma a poder ultrapassar esta situação. A docente deverá recorrer a estratégias para que o aluno não se sinta rejeitado. Deverão ser trabalhadas estratégias no âmbito da socialização.

Numa terceira fase, realizámos uma entrevista à professora titular da turma e à mãe do “Bruno”, transcrevendo-as e desenvolvendo o protocolo para as mesmas, de forma a proceder à análise dos dados recolhidos sobre as expectativas da inclusão escolar de um aluno com autismo.

Baseando-nos na leitura e transição das entrevistas, definimos categorias temáticas e subcategorias, colocando com cor diferente, cada tema dos dados recolhidos, para uma melhor percepção.

Numa quarta fase, realizámos a observação, durante aproximadamente 30 minutos, procedendo à análise dos protocolos das observações e à sistematização qualitativa das várias categorias. Analisámos quantitativamente o número de comportamentos, ajustados e desajustados, manifestados pelo “Bruno” durante o período de observação.

Por último, foi feito o cruzamento dos dados recolhidos, interligando-os de forma a obtermos uma melhor caracterização do “Bruno”, no seu contexto escolar.

3. Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação – problema

3.1 O meio

O Concelho da Moita, onde se localiza o Agrupamento de Escolas Fragata do Tejo, está situado na região da Grande Lisboa, pertence ao distrito de Setúbal e confina a norte com o concelho do Montijo, a nascente e a sul com o concelho de Palmela e a poente com o concelho do Barreiro. O concelho tem uma área de 55,4 km e é constituído pelas freguesias de Alhos Vedros, Baixa da Banheira, Moita, Gaio/Rosário, Sarilhos Pequenos e Vale da Amoreira.

No pós 25 de Abril, o Município viu a sua população aumentar, em parte devido à chegada de residentes das ex-colónias. Este aumento foi principalmente sentido nas freguesias da Moita, Baixa da Banheira e Vale da Amoreira.

Esta tendência foi alterada entre 1991-2001. Neste período, o Concelho da Moita registou um crescimento de 3,6%, muito abaixo da média registada na Península de Setúbal, com um crescimento de 11,6%, enquanto que na região de Lisboa se verificou um crescimento de 5,4% e em Portugal de 5%.

Este ritmo de crescimento foi dos mais baixos dos últimos 100 anos, podendo ser explicado por uma diminuição do crescimento natural, com o acentuar do envelhecimento da população a um ritmo bastante significativo.

É importante referir que, embora o crescimento que apresenta até ao ano de 2007 seja muito residual, não existe um decréscimo da população à semelhança de Concelhos próximos geograficamente.

Conclui-se que o Concelho da Moita é composto por freguesias com carácter marcadamente urbano, como o caso da Baixa da Banheira e Vale da Amoreira, onde reside a maior parte da população (53% da população residente do Concelho) e cuja estrutura etária é marcadamente mais jovem do que nas restantes.

Por outro lado, temos as freguesias do Gaio-Rosário e de Sarilhos Pequenos, com um carácter marcadamente rural, com uma percentagem reduzida do total da população (3%) e onde se registam índices de envelhecimento muito acima da média.

Densidade populacional

No que respeita à densidade populacional (número de habitantes/km²), o aumento é consistente com o aumento da população residente no concelho, registando-se entre 2001 e 2006 um aumento de 4,3%. No ano de 2001, o Concelho da Moita registava uma densidade populacional de 1231,9 habitantes/km², enquanto que no ano de 2007 já se verificava uma densidade populacional de 1291,6 habitantes/km².

Verifica-se que o Concelho da Moita tem cerca de 3 vezes mais densidade populacional que a média da Península de Setúbal, sendo contudo ligeiramente inferior à média da Grande Lisboa. No entanto, se considerarmos em termos da evolução entre 2001 e 2007, verifica-se que na Grande Lisboa a densidade populacional aumentou, em média 0,7%, enquanto no Concelho da Moita aumentou 4,3% em igual período (para 4,1% de aumento na Península de Setúbal).

Actividades Económicas

Existe um fenómeno de terciarização que mostra a evolução da distribuição da população do Concelho por sectores de actividade e a partir dos quais se constata a evolução crescente da população activa no sector terciário.

Salienta-se, por outro lado, a fraca expressão do sector primário, que tem vindo progressivamente a perder população activa e que hoje assume um papel pouco relevante no Concelho, relativamente ao número de activos que emprega e ao número de explorações em actividade.

A actividade agrícola existente efectua-se em pequenas propriedades (a dimensão média da propriedade no Concelho é de 2.800 m²) que se localizam na Zona Norte da Vila da Moita e a sul nos Brejos e Barra Cheia. A criação de gado leiteiro e a produção de produtos hortícolas são as actividades mais significativas.

No sector secundário, as empresas sedeadas no Concelho são na sua maioria de pequena e média dimensão, de produção bastante diversificada, sendo as mais significativas as de construção civil, metalomecânica e alimentares, localizadas na sua maioria na freguesia de Alhos Vedros e Moita.

No sector do comércio e serviços, a dependência do Concelho relativamente a outros centros urbanos reflecte-se no tipo de serviços prestados e na fragilidade do comércio local, sendo as unidades comerciais, em regra, pequenas e o comércio pouco especializado.

Este sector apresenta um maior peso nas vilas da Moita e Baixa da Banheira, sendo no entanto o mais representativo em todas as freguesias

Caracterização educativa

No Concelho da Moita, registou-se um decréscimo no número de indivíduos que não sabem ler e escrever e nos que não possuem nenhum nível de ensino.

No que respeita ao nível de ensino atingido pela população residente, a Moita registou um aumento sobretudo nos níveis de escolaridade mais elevados, nomeadamente ao nível do Ensino Secundário e do Ensino Superior. Salientamos a superioridade da população feminina que registou um valor de 58,4% em 2001 no Ensino Superior, tendência verificada também na Península de Setúbal, Região de Lisboa e em Portugal.

Também em relação ao Ensino Superior, o Concelho acompanhou a tendência nacional ao verificar-se um aumento, uma vez que a população com este grau de ensino duplicou.

Na educação pré-escolar mantém-se um ligeiro desequilíbrio entre a oferta de estabelecimentos da rede pública e da rede particular. Em 2008/2009, a rede de educação pré-escolar concelhia era constituída por 31 e 19 salas, respectivamente, num total de 50 salas.

Relativamente à evolução da procura, de acordo com a Carta Educativa, o número de alunos a frequentar a educação pré-escolar registou uma progressão crescente. Esta tendência mantém-se em resultado da expansão da rede de educação pré-escolar.

Todo o Concelho apresenta cobertura ao nível do 1º ciclo. A taxa média de ocupação dos estabelecimentos é tendencialmente elevada, o que indicia alguma sobrelotação dos estabelecimentos existentes (número elevado de salas em regime duplo).

Relativamente aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, de um modo geral, estes níveis de ensino têm registado uma quebra na sua população escolar, apresentando uma taxa de variação de -5,2% entre 2001 e 2006. No conjunto das EB2,3 do Concelho da Moita apenas duas escolas têm taxas de variação positivas entre 2001 e 2006: EB2,3 Fragata do Tejo (10,26%) e EB2,3 José Afonso (2,8%).

3.2 A escola

O Agrupamento de Escolas Fragata do Tejo com o código 171300 foi constituído no ano lectivo 2004/2005 e situa-se na vila da Moita, cuja sede é a Escola do 2º e 3º Ciclos Fragata do Tejo. O Agrupamento é composto por sete escolas, nomeadamente Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Fragata do Tejo, situada na vila da Moita, freguesia da Moita; Escola Básica do 1º Ciclo Nº1 da Moita, situada na vila da Moita, freguesia da Moita; Escola Básica do 1º Ciclo do Gaio, situada na freguesia do Gaio/Rosário; Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim-de-infância do Rosário, situada na freguesia do Gaio/Rosário; Escola Básica do 1º Ciclo das Arroteias, situada na freguesia de Alhos Vedros; Escola Básica do 1º Ciclo dos Brejos, situada na freguesia da Moita; Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim-de-infância da Barra Cheia, situada na freguesia de Alhos Vedros.

Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância da Barra Cheia

A escola é constituída por três edifícios, um dos quais pré – fabricado onde funciona o jardim-de-infância. O 1º ciclo funciona em dois edifícios: num edifício de plano centenário, com uma sala de aula, um hall de entrada, uma casa de banho para alunos, uma para professores e uma adaptada para alunos em situação de deficiência; e outro de construção mais recente que tem uma sala de aula e uma pequena área que funciona como espaço multiusos e uma arrecadação. Existe ainda um pequeno pátio coberto.

No recreio, as crianças usufruem de espaços para brincar e realizar actividades lúdicas. A escola possui ainda pequenos espaços verdes e um campo de areia rodeado de pneus que o limitam e é utilizado como campo de jogos, um espaço com areia e alguns canteiros. O refeitório funciona numa colectividade no exterior, junto à escola.

O jardim-de-infância funciona das 9:00 h às 15:30 h. O 1º ciclo funciona das 9.00 h às 17:30 h, sendo que a partir das 15:30 h até às 17:30h funcionam as Actividades de Enriquecimento Curricular.

3.3 A turma

A turma é constituída por 16 alunos, 7 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade.

O horário da turma é o regime normal: das 9.00h às 12.00h, com meia hora de intervalo (10.30h – 11h) e das 13.30h às 15.30h. Dos 16 alunos, catorze almoçam na escola, sendo que apenas um aluno paga o almoço e dois pagam metade por terem escalão B. Os restantes têm escalão A.

Para que o conhecimento da turma fosse mais aprofundado a Professora Titular de Turma, no início do ano lectivo, solicitou aos Encarregados de Educação o preenchimento de um questionário, onde obteve as seguintes informações: na turma todas as crianças são de nacionalidade portuguesa; treze alunos frequentaram o pré-escolar sendo que destes oito apenas frequentaram um ano, dois alunos dois anos e três alunos mais de dois anos.

Até à data, todas as crianças estão bem integradas na turma, alguns deles já vinham juntos do pré-escolar o que facilitou esta integração. Têm revelado companheirismo entre eles e colaboram com os outros.

Quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, existe um aluno ao qual foi diagnosticado perturbações do espectro de autismo, no primeiro ano de frequência do Pré-Escolar (2007/2008). Nesta altura, foi realizado por todos os intervenientes no processo de aprendizagem deste aluno um PEI adequado às suas necessidades. Na sua transição para o 1º ano do Ensino Básico foi feita uma revisão e formado um Plano de Acção com o objectivo de colmatar as dificuldades do aluno e potencializar as suas qualidades. O aluno apresenta um bom desempenho ao nível da motricidade fina. Os seus desenhos estão muito próximos da realidade. O aluno revela um fascínio por animais. Todos os dias faz-se acompanhar por um boneco (animal) com o qual brinca durante os recreios.

3.3.1 Distribuição espacial dos alunos

Tratando-se de uma turma de 1º ano, a professora titular de turma decidiu, numa primeira fase, dispor as mesas em U¹² e distribuir os alunos a pares pelas mesas. Esta distribuição apoia-se num esforço para assegurar que todos os alunos fiquem mais motivados para as primeiras aulas e melhor familiarizados.

3.3.2 Descrição estrutural

Como já foi referido anteriormente, o edifício escolar é centenário. As paredes da sala de aula são em cimento forradas a azulejo até cerca de metade da parede. A restante parede foi pintada de azul e branco. O chão é forrado com tacos envernizados. As janelas já foram substituídas por alumínio castanho. Existe uma só parede (em comprimento) com janelas corridas que permitem o aproveitamento da luz solar. Na parede paralela existem placares de cortiça, um móvel de arrumação e o computador da sala. Ao canto podemos ver uma lareira aberta que neste momento apenas serve de decoração. Existem dois quadros pretos e um lavatório. Neste edifício apenas funciona esta turma. No hall da sala podemos encontrar uma pequena biblioteca e à saída as casas de banho.

3.3.3 Descrição dinâmica

A euforia da chegada dos alunos à escola, tem início às 8.55h com a abertura do portão por parte da assistente operacional. Alguns pais entregam os filhos ao portão, outros, por razões diversas preferem entrar e acompanhar os filhos até à sala de aula. Às 9.00h ouvimos o toque e, mais de metade dos alunos estão na sala. Até cerca das 9.30h existem ainda alunos a chegar. Até sensivelmente esta hora, os alunos despem os casacos, faz-se a distribuição dos livros e cadernos, escrevem a data, contam as aventuras do dia anterior ou os receios do dia. As aulas começam às 9h e terminam às 17h30. No plano de acção podemos constatar a distribuição diária das actividades lectivas¹³. O primeiro período da manhã termina às 10h30 onde é realizado um lanche e respectivo intervalo.

Às 11.00h os alunos regressam ao trabalho. A assistente operacional confirma junto dos professores que está tudo bem e distribui algum brinquedo ou alguma peça de roupa que ficou esquecida no recreio. Às 12.00h é hora do almoço. A assistente operacional acompanha

¹² Apêndice 1 – Planta da Sala de Aula

¹³ Anexo 11.

os alunos que almoçam no refeitório. Os restantes vão com os adultos que os esperam. Por volta das 13.30h os alunos regressam do almoço e recreio para a sala de aula, até às 15.30h. Neste período, a professora trabalha no estudo do meio, expressão plástica e nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente o estudo acompanhado, a formação cívica e área de projecto. Existem também duas horas dedicadas ao plano nacional de leitura. Existe novamente outro intervalo das 15.30h às 16.00h. Das 15.30h às 17.30h funcionam as actividades de enriquecimento curricular. Neste período os alunos têm educação física, educação musical, inglês e apoio ao estudo.

3.4 Aluno específico

3.4.1. Antecedentes clínicos

A história do desenvolvimento do “Bruno” foi obtida através do comprovativo médico onde é diagnosticado ao aluno perturbação do espectro do autismo¹⁴. A anamnese presente no relatório de avaliação psico-educativa¹⁵, realizada no centro APPDA¹⁶, revela que o “Bruno” nasceu de uma gravidez tardia e vigiada e sem irregularidades. Nasceu de cesariana às 39 semanas de gestação. O “Bruno” é o primeiro filho, de uma família aparentemente estruturada, constituída pelos pais e um irmão de 24 meses.

Segundo o relatório de avaliação psico-educativa, o seu desenvolvimento decorreu de acordo com os parâmetros considerados normais para a idade: começou a andar autonomamente, a imitar acções motoras, desenvolveu jogos de reciprocidade e adquiriu linguagem por volta dos 12 meses. Durante o primeiro ano de vida, foi descrito como um bebé sossegado e interactivo. Comia e dormia bem. Aos 15 meses fracturou uma perna e só voltou a andar novamente aos 18 meses.

¹⁴ Anexo 5.

¹⁵ Anexo 7.

¹⁶ APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.
Escola Superior de Educação Almeida Garrett

A família situa as primeiras alterações de comportamento por volta dos 3 anos de idade: tornou-se uma criança passiva e isolada, sempre afastada dos demais, deixou de reagir a determinadas situações e de responder ao chamamento dos pais. Aproximadamente um ano depois, é-lhe feito o diagnóstico formal de Perturbação do Espectro do Autismo, em consulta de neurologia pediátrica.

Devido às dificuldades que o “Bruno” manifestava, aquando da entrada no Pré-Escolar, a Educadora de Infância solicitou uma avaliação psicológica¹⁷. Neste relatório, a psicóloga refere que na área cognitiva observa-se na linguagem um défice qualitativo de comunicação. O vocabulário utilizado está abaixo da sua faixa etária, tanto ao nível da articulação como ao nível compreensão. Utiliza o uso repetitivo da linguagem em determinados contextos. Consegue reconhecer algumas cores, mas não demonstra reconhecimento de letras nem números e não tem noção de quantidade. Consegue copiar o seu nome e o seu grafismo aproxima-se do esperado para a sua idade. Observa-se uma fraca resistência à frustração. Quando há dispersão da atenção observam-se momentos em que há nitidamente uma perda de contacto com o real exterior. Na componente lúdica, gosta de construir figuras com peças de encaixe.

Na área emocional observa-se um défice quantitativo na interacção social que se caracteriza essencialmente por: contacto ocular, expressão facial e gestos reguladores de interacção social. Apresenta dificuldades em desenvolver relações com os companheiros adequadas à sua idade e o toque corporal é “uma ameaça”. Apresenta-se como uma criança imatura e frágil.

3.4.2. Antecedentes escolares

O “Bruno” entrou para o pré-escolar no ano lectivo 2007/2008, após o diagnóstico e por aconselhamento do médico. No ano lectivo seguinte, o “Bruno” começou a beneficiar de apoio pedagógico personalizado pela Educadora de Infância e pela docente de Educação Especial, passando a regular melhor o seu comportamento, aumentando a capacidade de relacionamento com os outros e adquirindo algumas competências ao nível da linguagem.

¹⁷ Anexo 8.

Aos 6 anos, entrou para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde beneficiou de um Programa Educativo Individual¹⁸ construído com base na sua Checklist¹⁹, que pressupõe as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico especializado, adequações no processo de avaliação e adequações curriculares individuais.

3.4.3. Perfil Educacional

O “Bruno” tem sete anos e encontra-se a frequentar o 1º ano de escolaridade numa escola pública, embora o seu nível de aprendizagens se situe no 1º ano. O aluno frequenta a sala do ensino regular todo o dia, usufrui de apoio pedagógico especializado pela professora de Educação Especial, durante duas vezes por semana: uma tarde das 13.00h – 15.30h e uma manhã, das 9.00h – 12.00h e duas vezes por semana a mãe, acompanha-o à Terapia da Fala.

No que concerne à sua higiene pessoal, o aluno revela alguma autonomia, bem como nas suas refeições, desde que orientado verbalmente.

No que diz respeito ao relacionamento social e emocional, o aluno relaciona-se bem com todos os adultos, no entanto, quando contrariado, tem algumas dificuldades em respeitar os adultos, nomeadamente a assistente operacional. Apresenta dificuldades no âmbito do contacto ocular (tem muita dificuldade em olhar nos olhos), é pouco expressivo em termos emocionais, apresenta gestos reguladores de interacção social (embora por vezes tenha gestos de afectos, como por exemplo um beijo de despedida).

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, tem muita dificuldade em organizar o seu material, perdendo-o constantemente. Não consegue iniciar um trabalho de forma autónoma, necessitando de apoio verbal 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.

¹⁸ Anexo - 10

¹⁹ Anexo – 9

O “Bruno” apresenta uma conduta estereotipada e ritualizada ao pintar, preenchendo pequenos espaços cuidadosamente até preencher o espaço global. Tem dificuldade em deixar espaços em branco, reagindo negativamente e de forma angustiada quando se sugere para deixar alguns espaços em branco do desenho. Observámos uma fraca resistência à frustração. Consegue reproduzir o seu nome, recorrendo à letra de imprensa.

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. Também estão associadas dificuldades em iniciar e/ou manter a conversação. Faz uso repetitivo da linguagem em determinados contextos de interacção verbal, assim como dificuldades em distinguir uma frase afirmativa de uma frase interrogativa da parte do emissor.

Na área de Língua Portuguesa, foram feitas várias tentativas recorrendo a vários métodos para aprendizagem da leitura e escrita, sem grandes efeitos. O “Bruno” está pouco motivado para a aprendizagem e não retém a informação transmitida. Na área da matemática conhece algumas cores, mas ainda não tem noção de quantidade.

A sua área forte situava-se ao nível da Expressão Plástica, manipulando com bastante facilidade materiais moldáveis, como a plasticina e a pasta de moldar e desenhava figuras muito próximas da realidade, dotadas de pormenores.

Na área da Linguagem e Comunicação o objectivo era fazer com que o aluno conseguisse comunicar oralmente com progressiva clareza e autonomia, desenvolvendo a sua competência da escrita. Na área do raciocínio pretendeu-se que o aluno descobrisse progressivamente os números e praticasse exercícios de quantificação, soma, subtracção, contagens, completar figuras e estabelecer relações de grandeza utilizando simbologia apropriada. Na área da identificação o aluno deveria descobrir progressivamente o seu corpo.

Pretendeu-se que o aluno conhecesse e aplicasse regras na área da formação pessoal, mobilizando e potencializando 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, diminuem comportamentos obsessivos e estereotipados e estabilizar o seu comportamento.

Parte III

PLANO DE ACÇÃO

3.1 Pressupostos metodológicos

A Inclusão tal como a conhecemos hoje teve as suas origens na Educação Especial. O desenvolvimento no âmbito da Educação Especial envolveu uma série de etapas durante as quais os sistemas educativos experimentaram diferentes formas de dar resposta às crianças em situação de deficiência e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nalguns casos, a Educação Especial foi ministrada como suplemento à educação em geral, noutras casos aconteceu inteiramente separada. Nos últimos anos, a forma de sistemas separados foi preterida, tanto pela perspectiva dos direitos humanos como do ponto de vista da eficácia. As práticas de educação especial foram levadas para as escolas de ensino regular que designamos por inclusão.

Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas.

A UNESCO vê a inclusão como uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.

Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças.

O nosso plano de intervenção, na turma onde se encontra um aluno com autismo, foi desenvolvido de acordo com os princípios acima mencionados. Neste sentido, o nosso trabalho apresentou a realização e as estratégias seguidas, bem como a reflexão e avaliação das mesmas.

3.2 Fundamentos empíricos

O “Bruno” 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.

A aceitação por parte da turma para um aluno com esta problemática, é essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social.

O presente trabalho pretende responder à seguinte questão: Quais as estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo?

Tem como objectivo geral:

- Promover a inclusão escolar de um aluno com Autismo.

3.3 Planificação global

De forma a colmatar as dificuldades do “Bruno” e após a análise dos documentos médicos existentes e do Programa Educativo Individual, foram delineadas actividades em conjunto com todos os técnicos envolvidos no processo do “Bruno”. Procurou-se estabelecer situações agradáveis de aprendizagem que estabeleçam relações de interesse, cada vez de maiores, por parte do aluno, fazendo com que ele interaja com o outro. Para isso, foi inicialmente lida uma história (O Nabo Gigante) e a partir desta foram criadas diversas situações de aprendizagem tais como: jogos de memorização, descrição de desenhos, jogos de associação palavra/imagem, jogos de palavras, criação de fantoches, reconhecimento e associação de números ao grafismo e quantidade, efectuar pequenas somas e subtracções, efectuando contagens, utilização de reforço positivo nas suas actividades, apelo à reflexão sobre atitudes desajustadas, desenvolver a sua capacidade de concentração/atenção e reforçar os conteúdos trabalhados na sala de aula. Foi necessário o recurso a diversos materiais: jogos diversos, materiais de expressão plástica variados, jogos lúdicos com recurso à dramatização, fantoches e fichas adaptadas.

Esta intervenção teve os seguintes objectivos: diagnosticar as dificuldades do aluno no seu quotidiano escolar, bem como potenciar as suas áreas fortes, compreender os problemas percebidos pelos docentes na sua relação pedagógica com o aluno, identificar o tipo de medidas que são utilizadas na acção educativa junto do aluno, reconhecer as dificuldades do aluno na relação com os pares, aferir o relacionamento dos pares com o aluno, implementar um plano de acção para promover a intervenção do aluno com os seus pares e vice-versa e promover a inclusão do “Bruno” com PEA no seu grupo-turma.

Quadro 2: Planificação Global

Áreas	Objectivos Gerais	Competências /Objectivos específicos
❖ Linguagem / Comunicação	❖ Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza; ❖ Desenvolver a competência linguagem e comunicação;	❖ Expressar-se por iniciativa própria;
		❖ Descrever desenhos, imagens, pinturas.
		❖ Compreender histórias orais e simples;
		❖ Associar palavras a imagens;
		❖ Reconhecer as vogais;
		❖ Executar grafismos;
		❖ Escrever o seu nome com letra manuscrita;
		❖ Realizar jogos de escrita (com letras e palavras);
		❖ Transmitir recados simples orais;
❖ Raciocínio	❖ Descobrir progressivamente os números;	❖ Associar o número à quantidade (até 10);
		❖ 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;
		❖ Completar figuras;
❖ Autonomia	❖ Descobrir progressivamente o seu corpo;	❖ Estabelecer relações de grandeza entre os números utilizando a simbologia >, < e =;
		❖ Dialogar com o aluno sobre o seu nome, idade e sexo;
		❖ Representar o seu corpo;
		❖ Dialogar sobre os seus gostos e preferências;
❖ Socialização	❖ Conhecer e aplicar regras;	❖ Representar a sua família próxima;
		❖ Conhecer as regras da sala de aula;
	❖ Mobilizar e potenciar as capacidades cognitivas;	❖ Respeitar os colegas e os adultos;
		❖ 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.

3.4. Planificação a curto prazo

A elaboração desta planificação teve como base as necessidades individuais do aluno, definidas no seu PEI e as características da turma, de forma a assegurar os objectivos educativos num contexto evolutivo e, ao mesmo tempo, serem suficientemente realistas de forma a facilitarem a adaptação da criança ao seu ambiente a sua inclusão na turma.

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, a 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.

Reflectimos no final de cada actividade, sobre cada actividade, organizando a próxima, tendo sempre em conta as necessidades do grupo.

A nossa intervenção, contemplou os seguintes aspectos: na intervenção em sala de aula, de forma a promover as actividades de aprendizagem inclusiva na turma, no sentido de colmatar as dificuldades apresentadas pelo “Bruno”, no que diz respeito às competências da leitura e da escrita, bem como na socialização, na relação com os outros e na promoção de actividades que promovam o sucesso do aluno.

A planificação foi elaborada para os 2º e 3º períodos do ano transacto.

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.

3.5 Roteiros de actividades por sessão

3.5.1. Planificação de 1 a 5 de Março

Nesta primeira semana partimos de um trabalho individual para um trabalho a pares, solicitando a colaboração de um colega. Desta forma promovemos a socialização / relacionamento com os outros colegas, de modo a contribuir também para o desenvolvimento das suas competências académicas.

Quadro 3: Planificação de 1 a 5 de Março

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação Observações
O “Bruno” 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.	A colega “Joana” ficou responsável pela vigilância e por lembrar o “Bruno” para lanchar.	Humanos: A professora e os alunos. Materiais: lanche	1 a 5 de Março das 10h15 às 10h30.	Verificar se os alunos revelam o envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.
O “Bruno” apresenta dificuldade em manter a atenção por pequenos períodos de tempo.	Reduzir a frequência da interrupção da tarefa e captar a sua atenção. Compreender histórias orais simples.	Leitura de “O nabo gigante”. Apresentação da história em <i>datashow</i> .	Materiais: livro	2 de Março das 9h30 às 10h30	Estar atenta às reacções do “Bruno” e da turma.
O “Bruno” revela muita capacidade para desenhar.	Identificar a sua personagem preferida. Dialogar sobre os seus gostos e preferências.	Cada aluno da sala desenhou a personagem que mais gostou da história.	Materiais: lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, folha de papel cavaleiro A5.	3 e 4 de Março das 9h45 às 10h30	Verificar se os alunos revelam o envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.

O “Bruno” revela dificuldade em esperar pela sua vez.	Conhecer as personagens da história preferidas dos colegas. Expressar-se por iniciativa própria.	Apresentação dos alunos das suas personagens preferidas.	Materiais humanos: Professora e alunos	5 de Março das 9h45 às 10h30	Estar atenta às reacções do “Bruno”.
---	---	--	--	------------------------------	--------------------------------------

3.5.1.1. Fase 1 – Alimentação / Integração

Realização da 1ª actividade

Nesta semana procurámos que o “Bruno” ganhasse mais autonomia na hora do lanche e que soubesse que só podia lanchar quando a professora permitisse. Para isso, solicitámos a colaboração de uma colega muito responsável. É de referir que esta aluna foi a menina mais escolhida pelo “Bruno”, no teste sóciométrico, nas diversas situações avaliadas. A aluna devia colaborar com o “Bruno” a recordar a hora do lanche.

No 1º e no 2º dia, a professora teve que reforçar a colaboração da “Joana”, mas depois o “Bruno” conseguiu perceber que existem momentos para diversas actividades.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Inicialmente, o “Bruno” retirava o lanche da mochila em horas impróprias, ou pelo contrário, na hora do lanche saía para o recreio sem lanchar. Exigia da professora uma grande supervisão. Após este exercício, e com uma colega com a qual existe bastante empatia por parte do “Bruno”, ele conseguiu lanchar ao mesmo tempo dos outros colegas. Desta forma, ultrapassou uma das suas “diferenças” diárias, pois o “Bruno” era o único a lanchar em horários diferentes e todos conseguiram beneficiar com esta diferença, alterando assim, positivamente, a sua rotina.

Realização da 2ª actividade

A aula teve início com um diálogo entre a professora e os alunos, onde foram descritas diversas actividades que tinham realizado durante o fim-de-semana.

De seguida, apresentámos o livro “O nabo gigante”²⁰ e explicou que iria proceder à leitura e depois desenvolver-se-ia uma actividade.

Durante a leitura, todos os alunos conseguiram estar muito atentos, ao contrário do “Bruno” que continuava no mundo dele, sem revelar muito interesse pela história.

A professora apresentou a história com recurso ao datashow. Com a utilização das imagens em datashow, conseguimos captar a atenção do “Bruno”.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

A actividade foi muito positiva. Apesar do “Bruno” não mostrar muito interesse pela história apenas com a utilização do livro. Quando a professora recorreu à apresentação no datashow a atenção do “Bruno” foi mais positiva.

Com esta mudança de atenção, podemos concluir que o recurso a apresentações em datashow poderá ser favorável à aprendizagem dos alunos.

Apesar do “Bruno” ter um mundo muito próprio e, muitas vezes, parecer ausente, ele conseguiu prestar atenção à história.

Realização da 3ª actividade

Após a apresentação da história, a professora dialogou com os alunos acerca das personagens da história. Cada aluno revelou um interesse especial por uma das personagens. A professora solicitou aos alunos que desenhassem a sua personagem preferida²¹. De seguida, o aluno responsável pela distribuição do material foi incumbido de distribuir folhas brancas. Cada aluno desenhou a sua personagem preferida e teve oportunidade, individualmente de explicar o porquê. Todos queriam falar ao mesmo tempo mas, a professora, conseguir controlar o grupo e só poderia falar quem tivesse o braço no ar e após a professora permitir.

²⁰ Apêndice: 17.

²¹ Apêndice: 18.

O “Bruno” gostou muito do porco barrigudo. Ao questionarmos o aluno acerca da sua personagem preferida ele afirmou que gosta do porco, porque é barrigudo!

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

A actividade foi muito positiva. Os alunos revelaram as suas preferências e houve oportunidade de diálogo entre alunos. O “Bruno” também aderiu muito bem, mostrando-se feliz e empenhado na elaboração do seu desenho. Ao ver os colegas cumprirem a regra do *“dedo no ar para falar”*, o “Bruno” também esperou pela sua vez para falar.

3.5.2. Planificação de 8 a 19 de Março

Ouvir uma história, motiva os alunos e o professor consegue captar a atenção da turma. Durante estas duas semanas, a planificação incidiu sobre as dificuldades que o “Bruno” apresentava na compreensão de histórias e aumentar o grau de atenção da turma. A história do Nabo Gigante foi o ponto de partida. O objectivo é que o “Bruno” pudesse reconhecer alguns nomes utilizados na história, motivando-o para a leitura e, quanto à turma, tentou-se aumentar o seu grau de interesse e atenção. Foi realizado um trabalho a pares e individual.

Quadro 4: Planificação de 8 a 19 de Março

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação Observações
O “Bruno” apresenta dificuldades em reter a informação.	Captar a atenção dos alunos. Expressarem-se por iniciativa própria.	Diálogo sobre a história e sobre as suas personagens.	Humanos: A professora e os alunos. Materiais: livro	8 de Março das 9h45 às 10h30.	Estar atenta às reacções dos alunos.
O “Bruno” apresenta dificuldades na noção de quantidade.	Construir objectos em plasticina, tais como os números correspondentes aos objectos da história. Quantificar agrupamentos e descobrir progressivamente os números.	Construção de bolinhas de plasticina correspondentes aos objectos da história. Desenho dos animais correspondentes às bolinhas.	Materiais: plasticina	9 de Março das 11h às 11h45.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
Os alunos revelam dificuldades na noção de quantidade.	Construir os números em plasticina, correspondentes aos objectos da história. Efectuar contagens. Associar o número à quantidade.	Construção dos números de plasticina correspondentes aos objectos da história. Apresentação dos números numa régua graduada.	Materiais: plasticina	10 de Março das 11h às 11h45.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.

O “Bruno” mantém a motivação para a aprendizagem.	Desenvolver a sua capacidade de atenção através de jogos. Associar palavras a imagens.	Construção de fantoches alusivos à história. Criação, em cartolina, do nome de cada personagem.	Materiais: cola, tecidos, cartolina, canetas de feltro, lã, paus de gelado.	11, 12 e 13 de Março das 11h às 11h45.	Verificar se os alunos revelam o envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.
O “Bruno” mantém a motivação para a aprendizagem.	Reconhecer o nome das personagens verbalmente e em suporte papel. Associar o nome a imagens.	Os alunos recontaram a história com a ajuda dos fantoches construídos.	Humanos: A professora e os alunos. Materiais: fantoches e casinha do teatro.	16 de Março das 9h45 às 10h30.	Verificar se os alunos revelam o envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.
O “Bruno” apresenta dificuldades na memorização.	Associar o nome em papel à imagem de cada personagem.	Trabalho individual: associar o nome em papel à imagem.	Materiais: fantoches e nomes em cartolina.	17 de Março das 11h às 11h45.	Registar as palavras que o “Bruno” conseguiu associar.
Os alunos devem associar desenhos a cada momento da história.	Criar uma Banda Desenhada da história para exposição na sala. Desenvolver o interesse pelo resultado das tarefas.	A professora dividiu a história por partes e, a pares, os alunos desenharam. No final, a história foi montada e exposta no painel da sala.	Materiais humanos: trabalho a pares. Materiais: papel cavalinho, canetas de feltro.	18 de Março das 9h45 às 11h45.	Verificar se os alunos revelam o envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.
A turma deve memorizar a quadra (em forma de canção).	Exprimirem-se oralmente.	Construção uma quadra para cantar.	Materiais humanos: alunos e professora	19 de Março das 11h às 11h45.	Verificar se os alunos revelam o envolvimento e empenho em relação a esta nova actividade.

3.5.2.1. Fase 2 – Dinamização de uma História

Realização da 1ª actividade

A aula teve início com o diálogo com os alunos. Todos os alunos desejam contar as novidades do fim-de-semana. O “Bruno” é pouco participativo.

Após a exposição oral dos alunos, a professora iniciou a actividade questionando os alunos sobre a história do Nabo Gigante. Todos os alunos se lembravam muito bem da história. A professora distribuiu a plasticina²² pelos alunos e pediu que todos fizessem uma bolinha, e assim, sucessivamente até 6 bolinhas. O “Bruno” tentou acompanhar o grupo, mas sempre bastante apoiado pela professora e por um colega.

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

Depois foi solicitado ao Bruno que fizesse o desenho dos animais, em quantidade ou seja, uma vaca, dois porcos...

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Esta actividade foi realizada com muito entusiasmo. Os alunos adoram trabalhar com a plasticina. Alguns conseguiram, na fase inicial, associar imediatamente o número à quantidade, sem recorrer às bolinhas.

Realização da 2ª actividade

Em pares, os alunos construíram fantoches²³ alusivos à história. O objectivo deste trabalho seria os alunos recontarem a história com recurso aos fantoches criados pela turma.

Foram utilizados diversos materiais de expressão plástica. A professora dividiu os alunos em pares e entregou uma imagem de cada personagem da história a cada grupo que decoraram livremente.

²² Apêndice: 19.

²³ Apêndice: 20.

Depois de conseguir captar a atenção dos alunos, a professora lembrou cada personagem da história e o seu nome, que ia escrevendo no quadro.

Numa mesa, foram espalhados diversos rectângulos com o nome das personagens. Cada grupo teve de ir buscar (com a ajuda da professora) o nome da sua personagem e colar no seu fantoche.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

Os alunos mostraram-se empenhados na decoração dos seus fantoches. Na 2ª parte da actividade, que consistia na colagem do nome da personagem, alguns grupos revelaram mais dificuldade mas, de uma maneira geral, praticamente todos conseguiram. Foi positivo a professora indicar as personagens de cada grupo em primeiro lugar e só depois o nome de cada uma, pois os alunos conseguiram memorizar com mais facilidade o nome das suas personagens.

Realização da 3ª actividade

A turma foi dividida em grupos e todos a apresentaram um teatro à turma com recurso às personagens. Na sala, existe um pequeno painel onde são realizadas as peças de teatro que necessitam de fantoches.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

A apresentação do teatro foi muito positiva. Os alunos estavam muito entusiasmados e a apresentação do teatro correu muito bem.

Realização da 4ª actividade

A professora voltou a dividir a turma em grupos e cada grupo ficou responsável por uma parte da história e criaram uma Banda Desenhada para colocar no painel da sala. O aluno responsável pela distribuição do material entregou a cada grupo papel cavalinho. O “Bruno” ficou com a Joana. Quando todos os grupos terminaram o trabalho, a professora montou a história no painel e todos cantaram uma pequena quadra que inventaram sobre a história:

Vem o velho e a velhinha

E todos os seus animais

Um dia choveu na sua hortinha

E o nabo cresceu demais

Todos vieram ajudar

Mas, foi o rato, quem o conseguiu puxar.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

O nível de atenção do “Bruno” aumentou ligeiramente. Os alunos participaram de forma positiva na elaboração da Banda Desenhada. A “Joana” colaborou com o “Bruno” na realização destas actividades.

3.5.3. Planificação de 22 a 26 de Março

A planificação abaixo apresentada centrou-se novamente na minimização das dificuldades apresentadas pelo “Bruno”. Uma vez motivado, aproveitámos a história do Nabo Gigante para iniciar o processo da leitura e da escrita. Temos como principal objectivo o reconhecimento e identificação das vogais. Na área da Matemática, foi iniciado o trabalho da descoberta dos números, uma vez que na história, já trabalhámos os números até 6. Neste 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.

Quadro 5: Planificação de 22 a 26 de Março

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação Observações
Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar o fonema A. Descrever desenhos. Escrever o seu nome.	O “Bruno” desenhou a casa e foi-lhe apresentada a palavra. Realização de jogos de identificação. Realização de jogos de escrita. Execução de grafismos. Escrever o seu nome.	Materiais: desenho da casa, a palavra casa, fichas de trabalho, plasticina, imagens de casas, lápis de carvão e borracha.	22 a 26 de Março das 9h45 às 10h30.	Analisar o nível de sucesso desta actividade utilizando a auto-avaliação.
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade (um). Completar figuras. Estabelecer relações de grandeza utilizando a simbologia =.	Desenhar uma casa e ligar ao número um. Completar a figura de uma casa utilizando várias figuras geométricas. Comparar duas casas iguais.	Materiais: livro, fichas de trabalho, cartolina, cola, canetas de feltro.	22 a 26 de Março das 11h às 11h45.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.

A descoberta do seu corpo.	Descobrir progressivamente o seu corpo.	Dialogar com o aluno sobre o seu nome, idade e sexo. Associar as casas aos animais.	Materiais: fichas de trabalho	22 a 26 de Março das 9h às 9h45.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
----------------------------	---	--	-------------------------------	----------------------------------	---

3.5.3.1. Fase 3 – Iniciação do processo da 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 “Bruno” continua pouco participativo.

Após a exposição oral dos alunos, a professora solicitou aos alunos o desenho de uma casa relembrando aos alunos a casa da velha e do velho da História do Nabo Gigante. Alguns desenharam a sua, outros a casa da história. A professora emprestou a livro ao “Bruno”, para ele ter acesso visual ao desenho da casa e fazer o trabalho solicitado. Foram apresentados vários tipos de casa e explicadas as funções de cada assoalhada.

Depois a professora recortou uma tira de cartolina com a palavra casa e colocou-a por baixo do desenho. Em conjunto, a professora de uma forma bastante lúdica, colou algumas das casas dos alunos no quadro e voltou a escrever a palavra casa. Depois apresentou a vogal a. Escreveu no quadro preto algumas palavras que se iniciam com a vogal a e fez alguns desenhos. Após esta apresentação os alunos realizaram vários grafismos. A professora solicitou ao “Bruno” que montasse a palavra várias vezes na sua mesa através de letras recortadas.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

As actividades propostas exigem um grau de concentração maior por parte do “Bruno”. Houve várias tentativas de desistência por parte do aluno, mas a professora deixava-o sossegar e quando via que podia tentar novamente fazia-o. O “Bruno” não consegue lidar

com a frustração e tem muito medo de tentar, porque tem receio de falhar ou de não conseguir. Gosta quando os colegas batem palmas aos seus trabalhos. Sente-se orgulhoso.

Quando a vogal *a* foi apresentada, o “Bruno” não revelou entusiasmo para a actividade. Só foi possível conseguir alguma atenção do “Bruno”, quando a professora lhe deu as letras da casa para montar.

Apresentou momentos em que se sentia cansado e “*não lhe apetecia trabalhar mais*”.

Realização da 2ª actividade

A professora solicitou aos alunos a montagem de uma casa com recurso a figuras geométricas²⁴ e depois associou ao número um²⁵. A turma realizou vários exercícios no livro de matemática sobre o número um.

A professora também apresentou à turma o sinal de =, utilizando duas casas iguais. O aluno responsável pela distribuição do material entregou a cada aluno uma ficha de trabalho²⁶.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

As actividades propostas exigem cada vez mais a atenção dos alunos especialmente a do “Bruno”. Quanto à montagem da casa a turma não apresentou dificuldades. Montaram a casa e ligaram ao número um.

Não revelaram dificuldades no sinal de =. O “Bruno” realizou estes exercícios sem grandes dificuldades.

Realização da 3ª actividade

A turma treinou no caderno diário o grafismo da letra e depois, com o loto das letras construiu a palavra casa mas, desta vez, a professora colocou uma letra intrusa que os alunos tinham de descobrir e eliminar.

²⁴ Apêndice: 21.

²⁵ Apêndice: 22.

²⁶ Apêndice: 23.

A professora solicitou ao “Bruno” escrever o seu nome com letra manuscrita. O “Bruno”, construiu a palavra casa com o loto das letras, mas com recurso visual da palavra.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

O “Bruno” escrevia o seu nome com letra de impressa, a professora começou a exigir com letra manuscrita. Como o “Bruno” apresenta uma boa motricidade fina, não revela muitas dificuldades em desenhar o seu nome com letra manuscrita.

Quanto à montagem da palavra casa, e de uma forma geral, quase todos os alunos conseguiram montar a palavra sem recurso visual. O “Bruno” necessitou que a professora escrevesse a palavra no seu caderno para depois o aluno montar.

Realização da 4ª actividade

A professora distribui uma ficha de trabalho sobre as casas dos animais. Os alunos deveriam ligar os animais às suas respectivas casas.

A turma preencheu a ficha do livro de matemática: associaram o número à quantidade e executaram o grafismo.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

A turma consegue associar os animais às suas casas sem dificuldade.

É de referir que quando o “Bruno” pintava os animais da história (na ficha) fazia questão de utilizar as cores definidas. Caso contrário desistia imediatamente da sua tarefa.

O “Bruno” não consegue abrir o livro na página indicada pela professora, mesmo após de várias instruções.

Não revela dificuldades no grafismo do número um.

3.5.4. Planificação de 29 de Março a 2 de Abril

A planificação abaixo apresentada centra-se novamente na minimização das dificuldades apresentadas pela turma. Durante esta semana, continuámos o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Temos como principal objectivo o reconhecimento e identificação das vogais. Na área da Matemática, dar-se-á continuidade, nesta semana será apresentado o número 2. Neste 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.

Quadro 6: Planificação de 29 de Março a 2 de Abril

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação Observações
Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar o fonema i. Descrever desenhos. Escrever o seu nome.	Os alunos desenharam os canários (pintos) e foi-lhes apresentada a palavra. Realização de jogos de identificação. Realização de jogos de escrita. Execução de grafismos. Escrever o seu nome.	Materiais: desenho do pinto, a palavra pinto, fichas de trabalho, plasticina, imagens de casas, lápis de carvão e borracha.	29 a 2 de Abril das 9h45 às 10h30.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade (dois). Quantificar agrupamentos. Estabelecer relações de grandeza utilizando a simbologia <.	Desenhar dois porcos e ligar ao número dois. Contar até 2. Comparar dois porcos iguais.	Materiais: livro, fichas de trabalho, cartolina, cola, canetas de feltro.	29 a 2 de Abril das 11h às 11h45.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.

A descoberta do seu corpo.	Descobrir progressivamente o seu corpo.	Os alunos representaram o seu corpo.	Materiais: fichas de trabalho	29 a 2 de Abril das 9h às 9h45.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
----------------------------	---	--------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---

3.5.4.1. Fase 4 – Continuação do processo da leitura e escrita

Realização da 1ª actividade

A aula teve início com o diálogo entre professoras e alunos. Todos os alunos desejam contar as novidades do fim-de-semana. Pela primeira vez, o “Bruno” contou à turma que a mãe comprou um peixe que se chama Nemo.

A professora recordou oralmente a história do “Nabo Gigante” e os animais para fazer a devida interligação com a actividade pretendida. A professora evidenciou os canários explicando que são da família dos pintos.

Passou-se ao registo no quadro, de palavras começadas pela letra i e, apresentação da vogal. A docente explicou o grafismo da letra.

Como estamos na altura da Páscoa, todos os alunos construíram um pinto com lã. Depois a professora recortou uma tira de cartolina com a palavra pinto e colocou-a por baixo do trabalho. Após esta apresentação os alunos realizaram vários grafismos. A professora solicitou aos alunos que montassem a palavra várias vezes na sua mesa através de letras recortadas. Uma vez mais, o trabalho teve início apenas com as 5 letras da palavra pinto e, depois, colocou uma intrusa e o Bruno tinha que descobrir a letra que não fazia parte.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

A participação do “Bruno” na sala de aula, quando contou aos colegas e à professora do peixe que recebeu, foi muito positiva. Revela que o aluno está a fazer alguns progressos no que concerne à sua socialização.

Os alunos gostaram muito da história do “Nabo gigante” e de recordarem os animais existentes.

Quando foi sugerido à turma criar um pinto da Páscoa, todos ficaram muito entusiasmados. O “Bruno” participou activamente.

Realização da 2ª actividade

Tendo a história sempre como base, a professora desta vez resolveu relembrar quantos eram os animais. Foram realizados vários exercícios de associação do número um e dois à quantidade, com recurso a fichas de trabalho.

Nesta semana, o “Bruno” lembrou o sinal de = quando comparou os dois porcos e aprenderam o sinal de < quando compararam o pinto à sua mãe galinha.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

A turma tem correspondido de forma positiva às actividades propostas. Mostram-se responsáveis por cumprir as tarefas.

As actividades propostas têm sido bem aceites pelo “Bruno”, embora revele bastantes dificuldades em manter-se concentrado e a tentativa de desistência da tarefa é frequente. Quando contrariado grita e esconde-se debaixo da mesa.

Realização da 3ª actividade

As rotinas diárias por parte dos alunos deram início à aula.

De seguida, a professora perguntou como eram os corpos dos animais. Após várias explicações, tentou compará-los ao corpo humano. Para isso, pediu a cada aluno que desenhasse o seu corpo numa folha²⁷. O colega responsável pela distribuição do material entregou as respectivas folhas.

²⁷ Apêndice: 25.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

Esta actividade pretendia que os alunos reconhecessem o seu corpo. Todos os alunos conseguiram desenhar o seu corpo.

3.5.5 Planificação de 5 a 30 de Abril

A planificação abaixo apresentada tem como objectivo potencializar as áreas fortes dos alunos. Durante estas semanas, continuámos o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Temos como principal objectivo o reconhecimento e identificação das vogais. Na área da Matemática, dar-se-á continuidade, nestas semanas serão apresentados os números 3, 4, 5 e 6. Neste 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.

Quadro 7: Planificação de 5 a 30 de Abril

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação Observações
Iniciação à leitura e escrita.	Reconhecer e identificar o fonema u, o e e. Descrever desenhos. Associar palavras a imagens. Escrever o seu nome.	Os alunos desenharam a chuva, o velho e a velha e os porcos e foram apresentadas a palavras. Realização de jogos de identificação. Realização de jogos de escrita. Execução de grafismos. Escrever o seu nome.	Materiais: desenhos, as palavras em cartolina, fichas de trabalho, plasticina, imagens de casas, lápis de carvão e borracha.	5 a 30 de Abril das 9h45 às 10h30.	Estar atenta às dificuldades dos alunos.
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade até seis. Quantificar agrupamentos. Estabelecer relações de grandeza utilizando a simbologia =, < e >.	Contar até 5. Utilizar a simbologia =, < e >. Somar mediante objectos.	Materiais: livro, fichas de trabalho, cartolina, cola, canetas de feltro.	5 a 30 de Abril das 11h às 11h45.	Estar atenta às dificuldades dos alunos.

À descoberta do seu corpo.	Descobrir progressivamente o seu corpo.	Representar a sua família.	Materiais: fichas de trabalho	5 a 30 de Abril das 9h às 9h45.	Estar atenta às dificuldades do “Bruno”.
----------------------------	---	----------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--

3.5.5.1. Fase 5 – As vogais (continuação)

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, e o “Bruno” está cada vez mais participativo.

O método para aprendizagem da leitura é sempre igual. Cada vez que é apresentada uma nova vogal, é apresentada no quadro e escritas palavras iniciadas pela letra em questão. Para a apresentação da vogal u foi escolhida a chuva. Passou-se ao registo no quadro, de palavras começadas pela letra *u* e, apresentação da vogal. Para além das figuras da história, são apresentadas outras imagens que permitem aos alunos fazer a associação à vogal. Posteriormente, a professora associa as palavras às imagens recorrendo às cartolinas. No final de cada letra são sempre treinados os grafismos.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Sempre que a professora faz a exploração da história os alunos participam com entusiasmo. Os alunos, de uma forma geral, participaram com palavras com a letra *u*. A professora ia escrevendo no quadro. O “Bruno” lembrou-se das uvas. Foi realizado o grafismo sem dificuldades.

De seguida, a turma trabalhou no livro de fichas.

Realização da 2ª actividade

Os animais da história foram novamente recordados. Desta vez, a professora necessitou do velho e da velha para apresentar a letra *ℓ*. A professora aproveitou os fantoches que foram feitos e as palavras coladas para lembrar a história. Os alunos identificaram a letra *ℓ* nas palavras velho e velha. Os alunos copiaram as palavras escritas no quadro para o caderno e procederam ao grafismo. Depois desenharam um velho e uma velha no caderno.

Os alunos treinaram o grafismo da letra com plasticina. Depois colaram numa pequena cartolina.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

Os alunos participam activamente nas actividades propostas. O “Bruno” tem algumas dificuldades em manter a sua concentração. Precisa da ajuda directa e constante da professora. Não consegue memorizar com muita facilidade as vogais aprendidas: identifica o *í* e o *u*. Na lista de palavras que foi copiada para o caderno, o “Bruno” conseguiu copiar uma, de um total de sete.

Realização da 3ª actividade

A aula teve início com a descrição dos alunos das suas rotinas diárias.

De seguida a professora colocou no quadro o fantoche do velho e o pinto e apresentou o sinal de $>$ dizendo: o velho é maior do que o pinto, come o pinto, por isso a boca do sinal fica virada para o velho. Relembrou o sinal de $=$ e $<$ com a ajuda dos fantoches.

Continuando a utilizar os fantoches, a professora tentou que os alunos contassem até 5. Mostrou a velha mais o velho, perguntou quantos eram, os alunos contaram e responderam. Foram feitos vários exercícios de soma, com ajuda dos fantoches e apenas até ao número 5.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

Ao longo desta actividade os alunos não revelaram dificuldades, conseguindo concluí-la com sucesso. Perceberam os sinais e conseguem aplicá-los. O “Bruno” não mostrou dificuldades.

Quanto à soma mediante a utilização de objectos os objectivos foram alcançados positivamente.

Realização da 4ª actividade

Os alunos começaram por falar sobre as suas rotinas diárias.

A professora pediu ao aluno responsável pela distribuição do material que entregasse os cadernos. Todos os alunos escreveram a data e o nome.

De seguida, relembrou as vogais aprendidas e perguntou aos alunos se alguém sabia qual a letra que iam aprender. Um aluno colocou o dedo no ar e respondeu o **O**.

A professora apresentou a letra. Perguntou qual era o animal da história que tinha o som do **O**. O mesmo aluno respondeu que era o porco.

Posto isto, a professora perguntou aos alunos se sabiam mais palavras com a letra e os alunos foram ditando. Ao mesmo tempo, a professora escrevia no quadro.

Quando terminaram a professora pediu para copiarem as palavras para o caderno e, no final, desenharem o porco.

O “Bruno” tem dificuldade em copiar do quadro. Numa folha de papel branca a professora escreveu duas das oito palavras escritas no quadro e colocou ao lado do “Bruno” que, desta forma, conseguiu copiar as duas palavras para o caderno.

Após este exercício, os alunos passaram para o livro das fichas. O “Bruno” continua a ter dificuldades para abrir o livro na página solicitada.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

Ao longo desta actividade os alunos não revelaram dificuldades, conseguindo concluí-la com sucesso. Ao contrário do “Bruno”, a dificuldade sentida pela turma foi desenhar o porco. A professora sugeriu diversas vezes que desenhassem como sabiam.

Realização da 5ª actividade

A aula teve início com os alunos a contarem as novidades. O “Bruno” voltou a informar que estava muito feliz com o seu peixe.

De seguida, recordou-se oralmente a história do “Nabo Gigante” e os animais para se fazer a interligação com a família.

A professora questionou como era a família do velho e da velha e depois a família de cada aluno. Cada aluno falou da sua família e o que mais gostava de fazer com ela. O “Bruno” referiu todos os elementos da sua família e disse que gostava de andar de baloiço.

A professora solicitou ao aluno responsável pela distribuição do material que entregasse uma folha a cada aluno e, cada um, desenhou a sua família²⁸.

Reflexão/Avaliação da 5ª 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 uma rotina para o aluno e as suas dificuldades são menores.

Nesta fase, o “Bruno” já reconhece as vogal *l*, *u* e *a*. As restantes continuam por memorizar. Relativamente aos números, associa e identifica, sem dificuldade, a quantidade ao número (até cinco).

O aluno identifica todos os elementos da sua família, sendo que o peixe e o cão também foram mencionados.

²⁸ Apêndice: 26.

Ao longo destas semanas, conseguimos desenvolver a sua capacidade de atenção com recurso a jogos e actividades lúdicas e reduzimos a sua frequência de interrupção ou tentativa de desistência das tarefas.

Conseguimos estabilizar o seu comportamento e atitudes, mas continua a ter momentos muito próprios, como se estivesse “fechado no seu mundo” e apresenta alguns comportamentos estereotipados, que não prejudicam o seu desempenho.

3.5.6 Planificação de 3 de Maio a 4 de Junho

A planificação elaborada para esta última fase, tem como principal objectivo a participação activa do “Bruno” em actividades do grupo e a consolidação das matérias aprendidas, no que diz respeito à área de Língua Portuguesa. De forma a atingir este objectivo, desenvolvemos actividades lúdicas e motivadoras para a aprendizagem, que promovam a interacção entre os pares. Tentou-se minimizar as dificuldades do “Bruno” através da apresentação de exercícios muito idênticos aos anteriores.

Quadro 8: Planificação de 3 de Maio a 4 de Junho

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação Observações
As vogais.	Reconhecer e identificar as vogais. Descrever desenhos. Associar palavras a imagens. Escrever o seu nome.	Realização de jogos de identificação. Realização de jogos de escrita. Execução de grafismos. Escrever o seu nome.	Materiais: desenhos, as palavras em cartolina, fichas de trabalho, plasticina, imagens de casas, lápis de carvão e borracha.	Maio - das 9h45 às 10h30.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
À descoberta dos números.	Associar o número à quantidade até seis.	Contar até 6.	Materiais: livro, fichas de trabalho, cartolina, cola, canetas de feltro.	3 de Maio a 4 de Junho das 11h às 11h45.	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
Expressão oral	Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza.	Transmitir recados simples e orais: deslocar-se à assistente operacional para pedir giz, pedir para utilizar a casa de banho, a pedido da professora entregar materiais aos colegas.	Materiais humanos: professora e alunos	3 de Maio a 4 de Junho (durante este período, sempre que solicitado).	Analisar o nível de sucesso desta actividade.

Formação Pessoal	Conhecer e aplicar regras. Respeitar os colegas e os adultos.	Pôr o dedo no ar para falar. Dizer <i>obrigada</i> . Ser responsável pelo material.	Materiais humanos: professora e alunos	3 de Maio a 4 de Junho (durante este período, sempre que solicitado).	Analisar o nível de sucesso desta actividade.
------------------	--	---	--	---	---

3.5.6.1. Fase 6 – Participação activa

Realização da 1ª actividade

Após a descrição das rotinas diárias descritas pelos alunos, tentou-se que o “Bruno” conseguisse, nesta fase, cumprir algumas delas. Começou por pedir giz à assistente operacional, acompanhado por uma colega e sobre vigilância da professora. Para pedir para ir à casa de banho coloca o dedo no ar e pergunta. Antes de aplicar esta regra, o aluno levantava-se, ia ter com a professora e ia à casa de banho. Tornou-se mais responsável pela preservação dos seus materiais com a ajuda dos colegas, que quando vêm algum material do Bruno, entregam e pedem para guardar. Quanto ao agradecimento final, muitas vezes, se não for lembrado, não agradece aos colegas.

Demos continuidade à aprendizagem das vogais e fomos conseguindo resultados bastante positivos.

Reflexão/Avaliação da 1ª actividade

Os alunos foram envolvidos numa estratégia de inter-ajuda, resolvendo alguns “problemas” do “Bruno”. Os alunos sentiram-se motivados por poderem ajudar o “Bruno” a superar algumas das suas dificuldades. Revelaram alegria e muito entusiasmo por esta actividade.

Realização da 2ª actividade

A professora iniciou a aula permitindo a comunicação oral entre os alunos.

A professora lembrou todas as letras aprendidas, escrevendo no quadro os nomes das personagens da história. Os alunos teriam que lembrar o nome e fazê-lo corresponder à letra.

A professora voltou a mostrar o livro estimulando os sentidos dos alunos: visão, tacto, olfacto, procurando uma adesão aos afectos.

No fim, os alunos falaram sobre os seus gostos e preferências acerca do livro e das suas personagens.

Reflexão/Avaliação da 2ª actividade

Os alunos foram envolvidos numa estratégia de decifração, lembrando as letras aprendidas através do nome das personagens.

Os alunos encontravam-se motivados e entusiasmados e todos queriam responder ao mesmo tempo às perguntas feitas pela professora. A professora teve que lembrar a regra da sala algumas vezes. Os alunos interagiram de forma muito positiva através de perguntas sobre o exterior do livro, como as imagens e a capa.

Todos os alunos, incluindo o “Bruno” lembravam-se dos vários pormenores da história.

Realização da 3ª actividade

A aula teve início com a motivação dos alunos a comunicarem oralmente acerca das suas novidades. A professora abriu um espaço para o debate durante cerca de quinze minutos.

Retomando a história do “Nabo gigante” os alunos contaram e desenharam os animais da história (por grupos). Cada aluno, com ajuda da professora contou os elementos da sua família.

Reflexão/Avaliação da 3ª actividade

Todos os alunos aderiram bem a esta actividade fazendo a contagem sem dificuldades.

Realização da 4ª actividade

A aula teve início com a motivação dos alunos a comunicarem oralmente acerca das suas novidades. A professora abriu um espaço para o debate durante cerca de quinze minutos.

Os alunos pediram à professora para apresentarem o teatro dos fantoches no último dia de aulas, na festa final.

A professora aceitou a proposta com entusiasmo. Depois de conversar com os alunos, acertaram pormenores e tentaram melhorar a apresentação. Deixou de haver fantoches para existirem personagens reais. Cada aluno ficou com uma personagem, o “Bruno” fez de porco.

Reflexão/Avaliação da 4ª actividade

Todos os alunos participaram activamente sentindo-se muito à vontade para a apresentação desta peça, memorizando todas as falas com muita facilidade, incluindo o “Bruno”.

Esta representação para os alunos foi muito positiva: revelou algum grau de maturidade e consequentemente de responsabilidade.

3. 6. Relato da intervenção

Existem algumas estratégias que ao serem usadas na sala de aula ajudarão a dar resposta às necessidades educativas destes alunos. As sugestões que aqui serão apresentadas são gerais, tendo por isso de ser ajustadas às necessidades únicas de cada criança portadora desta síndrome.

As mudanças ainda que mínimas, e a incerteza são fontes de grande ansiedade para estas crianças, sendo por isso fundamental criar-lhes um ambiente marcado pela previsibilidade e segurança, onde as transições sejam minimizadas. A existência de rotinas consistentes e a preparação prévia para qualquer eventual surpresa é fundamental para o seu bem-estar.

Pelo facto de estes alunos apresentarem grandes dificuldades em compreender as complexas regras de interacção social, têm muita dificuldade em estabelecer laços de amizade, acabando frequentemente por funcionar como “bodes expiatórios”. Esta característica implica que os alunos com PEA devam ser alvo de maior protecção e devam ser mais incentivados a envolverem-se com os pares. Estes alunos devem também ser ensinados e treinados a estabelecer interacções bidimensionais, e a desenvolver um repertório de respostas a usar em várias situações sociais. Mobilizar um colega mais sensível, no sentido de lhe dar um apoio especial quer no interior, quer no exterior da sala de aula, pode também ser muito útil.

Um entrave à aprendizagem das crianças com esta síndrome é o seu limitado campo de interesses. Frequentemente, estas apresentam uma fixação numa determinada área e recusam aprender tudo o que não se enquadra nessa área específica. Uma estratégia para lidar com esta situação é usar as fixações da criança para abrir o seu repertório de interesses. Se a criança só se interessa por estudar os animais, pode, por exemplo, ser levada a interessar-se pela floresta (casa dos animais) e tudo aquilo que lhe está associado. Limitar o tempo em que é permitido à criança falar sobre os seus interesses específicos e usar o reforço positivo para aumentar a frequência do comportamento desejado, são também estratégias geralmente eficazes.

Uma outra área fraca destas crianças é a concentração, uma vez que estas estão frequentemente mergulhadas no seu complexo mundo interior. Para fazer face a esta situação, é fundamental o professor estruturar muito bem as actividades e colocar estas crianças nas carteiras da frente. Além disto, poderá também ser vantajoso o uso de sinais não verbais, por exemplo, um toque no braço, sempre que a criança não estiver atenta.

Embora, na maioria dos casos, as crianças com esta síndrome apresentem uma inteligência média ou acima da média (especialmente na esfera verbal) e uma excelente memória, apresentam dificuldades de compreensão, um baixo nível de abstracção e défices na resolução de problemas. Atendendo às razões expostas, é importante que estas crianças tenham um currículo académico altamente individualizado e estruturado de forma a obterem sucesso.

O professor deve ter cuidado a aplicar as regras dentro da sala de aula, porque muitas destas crianças, depois de as interiorizar, costumam cumpri-las rigorosamente. As regras devem ser claras e de preferência devem ser escritas num quadro a ser afixado dentro da sala de aula.

Os professores devem ser muito compreensivos, amigos, mostrar carinho, afecto e sentido de humor, isto porque a atitude emocional do professor influencia, inconscientemente, o humor e o comportamento das crianças.

Uma grande maioria das crianças com PEA têm uma boa memória visual, por conseguinte, o professor deverá apresentar os novos conteúdos sempre com suportes visuais, como cartazes, esquemas, mapas, listas, figuras, acetatos, etc.

O professor deve utilizar uma linguagem simples e baseada no concreto, evitando linguagem figurada e confusa, uma vez que, estas crianças manifestam dificuldades na compreensão verbal, principalmente, na interpretação de frases e expressões idiomáticas (como por exemplo os provérbios).

O professor deve ser explícito e utilizar estratégias didácticas de forma a ajudar as crianças a ganhar eficiência na sua organização e métodos de estudo.

A prosódia (entoação) poderá ser bizarra, peculiar, estranha, pedante ou excêntrica, com um timbre, um ritmo ou uma entoação invulgares, em regra monótona, com precisão excessiva de cada sílaba. Perante tal dificuldade o professor poderá através da área curricular de Expressão e Educação Musical desenvolver jogos de exploração da voz, como por exemplo, através de canções, rimas, etc.

É importante que todo o pessoal da escola (professores e assistentes operacionais), estejam familiarizados com o estilo de necessidades da criança.

O professor deve tentar evitar luta de forças. Estas crianças não entendem, frequentemente, demonstrações rígidas de autoridade e irão elas próprias tornarem-se mais rígidas e teimosas quando forçadas. O seu comportamento pode ficar rapidamente fora de controlo. Como tal, o professor deve evitar a confrontação com a criança, e tentar resolver os problemas através da serenidade, negociação ou apresentação de escolhas.

Quadro 9: Avaliação dos trabalhos realizados

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 do aluno.</p>	<p>Observação Directa do comportamento e atitudes.</p> <p>Prestação do aluno nas diversas áreas a trabalhar nos parâmetros de avaliação.</p> <p>Trabalhos realizados.</p> <p>Assiduidade e Pontualidade.</p> <p>Avaliação Trimestral.</p> <p>Relatório Final do Ano.</p>

3.7. Avaliação sumativa da intervenção

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

Avaliando de uma forma geral, podemos afirmar que no final da intervenção o nível da leitura revelou melhorias muito significativas, aderindo e participando cada vez mais nas actividades propostas, mostrando confiança em si próprio.

Ao incluirmos um aluno com autismo 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 que teve como objectivo a inclusão do “Bruno”, desenvolveu-se de forma a proporcionar-lhe as condições ideais de aprendizagem, respeitando as suas características e as de cada aluno do grupo.

Conseguimos responder, através do nosso estudo, à questão inicial que nos propusemos responder e pudemos concluir que são necessárias diversas estratégias para incluir um aluno com autismo. Em primeiro lugar é importante a ajuda de todos os intervenientes no processo educativo destes alunos e, que a comunicação casa / escola seja positiva. A interacção positiva, o conhecimento da patologia e saber dar respostas através da comunidade educativa é outro ponto fundamental. Por parte dos docentes é importante a criação de PEI que potencialize as áreas fortes do aluno e, simultaneamente reconheça e diminua as suas dificuldades, reformulando-o sempre que houver necessidade. Este, deverá conter objectivos específicos e facilmente realizáveis. A colaboração dos alunos é uma mais-valia para a inclusão dos alunos com autismo.

Conclusões e Recomendações

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

No desenvolvimento deste projecto procurámos desenvolver as competências sociais e cognitivas com o aluno “Bruno”, e ao mesmo tempo trabalhar as suas áreas da socialização e autonomia. No final, pudemos avaliar positivamente, pois os objectivos inicialmente propostos foram cumpridos, de uma maneira geral, satisfatoriamente. O “Bruno” adquiriu noções de matemática e algumas regras de autonomia social. Neste momento, o “Bruno” reconhece e identifica todas as vogais, associando o som a imagens, executa grafismos, conta e associa a quantidade até ao número seis, utiliza a simbologia =, < e >, representa o seu corpo, identifica os elementos da sua família, escreve seu nome e cumpre regras básicas de sala de aula. Adere e participa cada vez mais nas actividades propostas, revelando menos frustração e, conseqüentemente, mais confiança.

Na área da Linguagem e Comunicação o “Bruno” melhorou a sua expressão oral sendo mais cuidadoso ao verbalizar as palavras.

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, e assim ficavam um pouco esquecidas por todos... 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 (“crianças ditas normais” com crianças com N. E. E.), pois irá permitir que no futuro qualquer aluno ao contactar com uma pessoa diferente tenha a capacidade de aceitá-la e integrá-la, como também as crianças com dificuldades de socialização, como é o caso das crianças com Autismo, possam desenvolver as suas competências sociais com a ajuda das “crianças ditas normais”.

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. Para a professora titular de turma, a intervenção foi vantajosa, porque o aluno com autismo conseguiu desenvolver capacidades nas áreas que nos propusemos trabalhar. Houve uma evolução bastante positiva deste aluno na interacção com os seus pares. A comunidade educativa ficou sensibilizada para esta patologia.

É de referir que quando se trabalha com uma criança com necessidades educativas especiais nunca se deve subestimar o que esta é capaz de fazer. As crianças com PEA são normalmente crianças competentes que necessitam de estar inseridos num ambiente de aprendizagem que os apoie e inspire. A ênfase não deve ser posta em rotular a crianças, mas sim em ajudar a criança a usar os seus pontos fortes para ultrapassar os seus pontos fracos.

**FONTES
DE
CONSULTA**

Bibliográficas

- Antunes, Nuno Lobo. (2009). *Mal – Entendidos: Da síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Verso de Kapa.
- 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* (2ª edição). Lisboa: Universidade Católica.
- Bento, M.^a M. (1999) *O Perfil do Professor de Educação Especial na Educação de Alunos com Autismo – Tomo I* Dissertação Apresentada com Vista à Obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. Lisboa: FMH – UM
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- Benard, Ana (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Lisboa.
- 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.
- Correia, Luís de Miranda. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora
- 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 Educativa Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.M.B. (1996). *A escola inclusiva do conceito à Prática*. Lisboa: Inovação.
- DSM-IV-R (2002) – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – 4 ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Lisboa: Porto Editora.

- Hewitt, Sally. (2005). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora
- Jordan, Rita. (2000) . *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa. Ed. Instituto de Inovação Educacional
- Jordan, Rita, (1990). *As Necessidades Curriculares Especiais das Crianças Autistas: Capacidade de Aprendizagem e Raciocínio*. Edições Springhallow. Lisboa.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.
- Marques, C.E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Morgado, J., Silva. J. (1999). *Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. *Análise psicológica*, 1 (XVIII): 127-142.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Lisboa: Inovação.
- Northway, M & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livro Horizonte.
- Patrício, M.F. (1990). *A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, Edgar de Gonçalves. (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- Ponte, M & Azevedo, L. (2000). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: SNR.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença. In Educação e Diferença. Valores Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 15-34. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?*. Texto Editores

Legislação

Decreto-Lei N°3/2008 de 7 de Janeiro

Índice Remissivo

	Página
A	
ABA	24
Apoio	7
Avaliação	8
Autismo	9, 10, 11, 12, 13
C	
Comportamento	20
Currículo	6
D	
Diagnóstico	17
Dificuldades de aprendizagem	19
E	
Educação	56
Educação inclusiva	4, 5, 7
Entrevista	37
Escola inclusiva	3
Estudo de caso	33

I

Inclusão	5, 6, 58
Intervenção	26
Investigação	32

M

Método	23
--------	----

N

Notas de Campo	40
----------------	----

O

Observar	38
----------	----

P

PEC'S	25
PEI	5, 43
Planificação	59

S

Socialização	14
Sociometria	41

T

TEACCH	24
Teste sociométrico	42


Apêndices


Anexos


Apêndice 3 – Matriz sociométrica

Escolhas (1ª escolha)

Quem escolhe		Quem é escolhido															
		Ana	Carla	Daniel	Pedro	Fábio	Luísa	Bruno	Marco	Tomás	Rodrigo	Diogo	João	Joana	Nicole	Raquel	Inês
	Ana		<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>										<div><div></div><div></div></div>			
	Bruno													<div><div></div><div></div><div></div></div>			
	Carla	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>														
	Daniel					<div><div></div><div></div></div>			<div><div></div><div></div></div>								
	Pedro									<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>				
	Fábio				<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>									
	Marco												<div><div></div><div></div><div></div></div>				
	Tomás							<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>						
	Rodrigo							<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>					
	Diogo								<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>			<div><div></div><div></div></div>				
	João											<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>		
	Joana														<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>
	Nicole							<div><div></div><div></div></div>						<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>		
	Raquel													<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	
	Inês								<div><div></div><div></div></div>							<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>
	Luísa	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>													<div><div></div><div></div></div>
Número de crianças por quem cada um foi escolhido		4	3	1	2	2	1	3	5	2	2	3	5	8	3	3	1
Número de vezes escolhida por actividade		<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>															


 Situação de companhia diária: Quem escolherias para teu colega de carteira?

 Situação de trabalho/estudo: Quem escolherias para fazer um trabalho de grupo?


 Situação lúdica: Quem gostarias de escolher para brincar contigo?


Escolhas – (2ª Escolha)

Quem escolhe	Quem é escolhido																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
		Ana				Carla				Daniel				Fábio				Luísa				Pedro				Bruno				Marco				Tomás				Rodrigo				Diogo				João				Joana				Nicole				Raquel				Inês																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
	Ana																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Carla																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				

 Situação de companhia diária: Quem escolherias para teu colega de carteira?

Nº de escolhas por aluno: 3

 Situação de trabalho/estudo: Quem escolherias para fazer um trabalho de grupo?

 Situação lúdica: Quem gostarias de escolher para brincar contigo?


Escolhas – (3ª Escolha)

Quem escolhe	Quem é escolhido															
	Ana	Carla	Daniel	Fábio	Luísa	Pedro	Bruno	Marco	Tomás	Rodrigo	Diogo	João	Joana	Nicole	Raquel	Inês
	Ana															
	Carla															
	Daniel															
	Fábio															
	Luísa															
	Pedro															
	Bruno															
	Marco															
	Tomás															
	Rodrigo															
	Diogo															
	João															
	Joana															
	Nicole															
	Raquel															
	Inês															
Nr crianças por quem cada um foi escolhido	0	0	3	3	1	3	0	0	7	1	0	3	4	7	3	5
Somatório	6	4	5	7	3	8	5	9	9	7	9	12	18	16	7	8
Nr vezes escolhida por actividade	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 3 1 3 0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 2 0 2 0 4 3 2 1 0 1 2 2
Somatório	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3	2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 3 1 0 1 3 3 2 3 1 1 1 4 1 6 1 3 1 3 3 5 1 3 5 8 3 5 6 7 3 7 6 3 1 2 2 3 3


Nº de escolhas por aluno: 3


Rejeições

Quem escolhe	Quem é escolhido																	
	Ana	Carla	Daniel	Fábio	Luísa	Pedro	Bruno	Marco	Tomás	Rodrigo	Diogo	João	Joana	Nicole	Raquel	Inês		
	Ana			<div><div></div><div></div><div></div></div>														
	Carla			<div><div></div><div></div><div></div></div>			<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>										
	Daniel		<div><div></div><div></div><div></div></div>															
	Fábio	<div><div></div><div></div></div>				<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>										
	Luísa																	
	Pedro	<div><div></div><div></div></div>			<div><div></div><div></div></div>			<div><div></div><div></div></div>										
	Bruno								<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>					<div><div></div><div></div></div>			
	Marco							<div><div></div><div></div></div>								<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	
	Tomás												<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>	
	Rodrigo							<div><div></div><div></div></div>					<div><div></div><div></div></div>				<div><div></div><div></div></div>	
	Diogo							<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>								
	João							<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>				<div><div></div><div></div></div>				
	Joana								<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>			<div><div></div><div></div></div>				<div><div></div><div></div></div>	
	Nicole								<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>							<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>
	Raquel								<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>							
	Inês							<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>								
	Número de crianças por quem cada um foi escolhido							9	7	3	0	0	3	0	2	1	5	
		<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>

 Situação de companhia diária: Quem escolherias para teu colega de carteira?

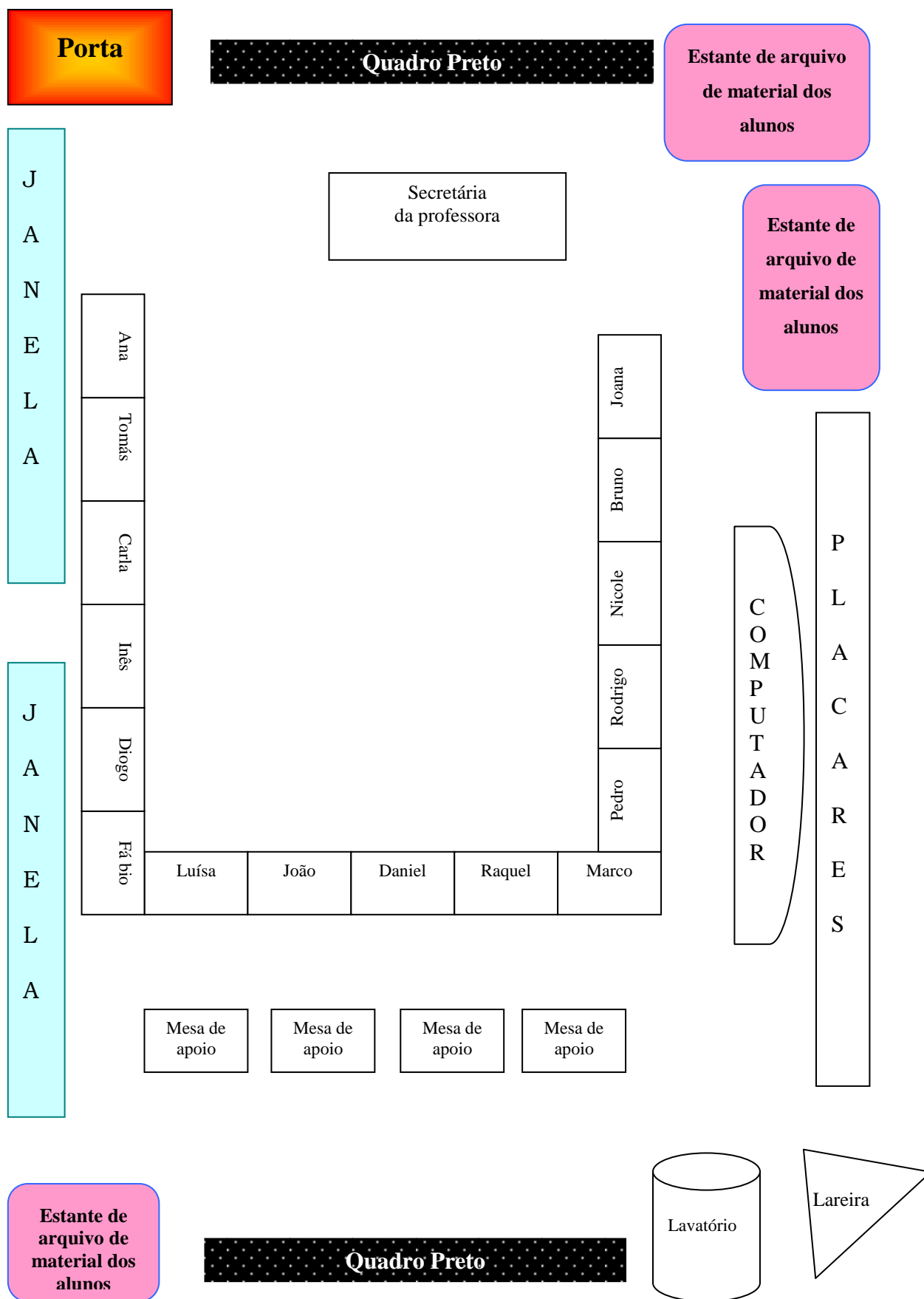
Nº de escolhas por aluno: 3

 Situação de trabalho/estudo: Quem escolherias para fazer um trabalho de grupo?

 Situação lúdica: Quem gostarias de escolher para brincar contigo?

Apêndices

Apêndice 1 – Planta da Sala



Apêndice 2 – Lista dos alunos

“Ana”	1
“Bruno”	2
“Carla”	3
“Daniel”	4
“Diogo”	5
“Fábio”	6
“Inês”	7
“João”	8
“Joana”	9
“Luísa”	10
“Marco”	11
“Nicole”	12
“Pedro”	13
“Raquel”	14
“Rodrigo”	15
“Tomás”	16

Escolhas – (3ª Escolha)

Quem escolhe		Quem é escolhido										Número de escolhas
		Bruno	Marco	Tomás	Rodrigo	Diogo	João	Joana	Nicole	Raquel	Inês	
	Bruno			<div></div> <div></div> <div></div>								3
	Marco			<div></div> <div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>							3
	Tomás						<div></div> <div></div>		<div></div> <div></div> <div></div>			3
	Rodrigo								<div></div> <div></div>		<div></div> <div></div>	3
	Diogo		<div></div> <div></div> <div></div>					<div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>			3
	João							<div></div> <div></div>			<div></div> <div></div>	3
	Joana								<div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>	3
	Nicole									<div></div> <div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>	3
	Raquel			<div></div> <div></div> <div></div>							<div></div> <div></div>	3
	Inês			<div></div> <div></div> <div></div>			<div></div> <div></div>		<div></div> <div></div>			3
	Nr crianças por quem cada um foi escolhido	0	1	7	1	0	3	3	6	3	5	
	Somatório	5	7	9	5	8	12	14	14	6	8	
	Nr vezes escolhida por actividade	<div>0</div> <div>0</div> <div>0</div>	<div>0</div> <div>1</div> <div>0</div>	<div>3</div> <div>1</div> <div>3</div>	<div>0</div> <div>0</div> <div>1</div>	<div>0</div> <div>0</div> <div>0</div>	<div>2</div> <div>1</div> <div>0</div>	<div>2</div> <div>0</div> <div>1</div>	<div>0</div> <div>3</div> <div>3</div>	<div>2</div> <div>1</div> <div>0</div>	<div>1</div> <div>2</div> <div>2</div>	
	Somatório	<div>3</div> <div>1</div> <div>1</div>	<div>1</div> <div>5</div> <div>1</div>	<div>5</div> <div>1</div> <div>3</div>	<div>1</div> <div>1</div> <div>3</div>	<div>4</div> <div>1</div> <div>3</div>	<div>4</div> <div>6</div> <div>2</div>	<div>5</div> <div>4</div> <div>5</div>	<div>2</div> <div>6</div> <div>6</div>	<div>3</div> <div>1</div> <div>2</div>	<div>2</div> <div>3</div> <div>3</div>	

Rejeições

Quem escolhe		Quem é escolhido										Número de escolhas
		Bruno	Marco	Tomás	Rodrigo	Diogo	João	Joana	Nicole	Raquel	Inês	
	Bruno		<div></div> <div></div>						<div></div> <div></div> <div></div>			3
	Marco	<div></div> <div></div> <div></div>								<div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>	3
	Tomás						<div></div> <div></div> <div></div>		<div></div> <div></div>		<div></div> <div></div>	3
	Rodrigo	<div></div> <div></div> <div></div>					<div></div> <div></div> <div></div>				<div></div> <div></div> <div></div>	3
	Diogo	<div></div> <div></div>		<div></div> <div></div> <div></div>								3
	João	<div></div> <div></div>		<div></div> <div></div> <div></div>								3
	Joana		<div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>			<div></div> <div></div> <div></div>					3
	Nicole		<div></div> <div></div> <div></div>								<div></div> <div></div>	3
	Raquel		<div></div> <div></div> <div></div>									3
	Inês	<div></div> <div></div> <div></div>										3
	Número de crianças por quem cada um foi escolhido	9	7	3	0	0	3	0	2	1	5	
		<div>3</div> <div>2</div> <div>4</div>	<div>3</div> <div>2</div> <div>2</div>	<div>0</div> <div>3</div> <div>0</div>	<div>0</div> <div>0</div> <div>0</div>	<div>0</div> <div>0</div> <div>0</div>	<div>1</div> <div>0</div> <div>2</div>	<div>0</div> <div>0</div> <div>0</div>	<div>1</div> <div>0</div> <div>1</div>	<div>1</div> <div>0</div> <div>0</div>	<div>1</div> <div>3</div> <div>1</div>	

Situação de companhia diária: Quem escolherias para teu colega de carteira?

Situação de trabalho/estudo: Quem escolherias para fazer um trabalho de grupo?

Situação lúdica: Quem gostarias de escolher para brincar contigo?

Apêndice 4 – Análise dos testes sóciométricos

O teste sociométrico foi aplicado aos dezasseis alunos que compõe a turma em estudo. A amostra é composta por sete alunos do sexo feminino e nove alunos sexo masculino.

O primeiro gráfico permite observar que a Joana, a Nicole e o João são os alunos mais escolhidos do grupo dos preferidos. Os menos escolhidos são a Luísa, a Carla e a Bruno. É de referir que o aluno com PEA encontra-se seleccionado nesta 1ª escolha dos alunos inquiridos como aqueles que são menos escolhidos pelos alunos inquiridos.

Quando observamos o segundo gráfico, que diz respeito aos elementos mais rejeitados, observamos que o Bruno e o Marco são os mais escolhidos.

Relativamente às actividades e, na situação de companhia diária, o João e o Tomás são os preferidos. Por sua vez, mas, relativamente à rejeição, destacam-se novamente o Bruno e o Marco. Uma vez mais, o aluno em estudo encontra-se no grupo dos mais rejeitados.

Quanto à segunda situação, situação de trabalho ou estudo, são destacadas duas alunas a Joana e a Nicole. O Bruno, o Marco e o João voltam a estar no grupo dos mais rejeitados pelos colegas.

Em situação lúdica, os alunos Tomás e Nicole são os preferidos pelo grupo e o Bruno e o João os mais rejeitados.

De uma forma geral, os mais escolhidos repetem-se nas três situações, tal como os mais rejeitados. Esta aplicação permite concluir, através da análise dos dados efectuada que, de uma maneira geral, os alunos não escolhem o discente com PEA, para a sua companhia diária, para efectuar as tarefas e para brincar.

É importante haver um trabalho com a professora Titular de forma a poder ultrapassar esta situação. A docente deverá recorrer a estratégias para que o aluno não se sinta rejeitado.

É de acrescentar, que esta situação poderá ocorrer porque, uma das maiores dificuldades dos alunos com autismo é a de relacionamento com os outros. Deverão ser trabalhadas estratégias no âmbito na socialização.

Apêndice 5 – Análise do PEI

O aluno nasceu em 2001, tem um irmão mais novo e vive com os pais. Faz parte de uma família estruturada. No ano lectivo 2009/2010 o aluno frequentou o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esteve integrado numa turma, constituída por um grupo de dezasseis crianças.

A sua adaptação ao contexto escolar no decurso do 1º e 2º período foi razoável, no entanto evidenciava períodos de maior agitação e impulsividade que foram geridos com sucesso. No 1º período os aspectos comportamentais desta criança complicaram-se: o aluno evidenciou períodos de grande agitação que o impediam significativamente de concentrar a atenção nas actividades escolares.

De acordo com o relatório da psicóloga que o acompanha, apresenta um perfil bastante heterogéneo, onde se destaca a linguagem com resultados bastante acima da sua idade cronológica e a coordenação olho - mão com resultados bastante inferiores. A realização e o raciocínio prático evidenciam também resultados abaixo da sua idade cronológica.

Para além destes resultados, é de referir as características que o aluno evidencia, compatíveis com uma Perturbação do Espectro do Autismo: Dificuldades de interacção social recíproca, comunicação, motricidade e comportamento.

Apêndice 6– Guião da entrevista à Professora Titular

Temática: Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo.

Objectivos: Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
 Recolher informação para caracterizar a turma e a sua inserção no contexto escolar;
 Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias/actividades de acção;
 Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção em curso.

Entrevistado: Professora Titular de Turma.

Blocos Temáticos	Objectivos	Questões	Notas
Bloco A Recolha de Informação: • Identificação do entrevistado; • Motivação do Entrevistado;	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. • Motivar o entrevistado; • Garantir confidencialidade.	• Apresentação entrevistado/entrevistador; • Sabe quais são os objectivos da realização desta entrevista?	• Entrevista semi-directiva; • Uso de linguagem agradável, correcta e adaptada ao entrevistado; • Local da entrevista convidativo;
Bloco B • Perfil do Entrevistado;	• Caracterizar o entrevistado.	• Quantos anos tem? • Quanto tempo de serviço tem? • Há quanto tempo está a leccionar nesta escola? • Qual é a sua habilitação?	• Estar atento às reacções e anotá-las; • Mostrar total disponibilidade e abertura, para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco C • Perfil da turma;	• Caracterizar a turma em termos sócio-escolares; • Fazer o levantamento de representações e expectativas em relação à turma.	• De um modo geral, sente que os Encarregados de Educação apoiam os seus educandos? • Qual o enquadramento sócio escolar? • Os alunos apresentam um comportamento estável?	• Estar atento às reacções e anotá-las;
Bloco D • Casos com NEE na turma;	• Fazer o levantamento de crianças com NEE na turma.	• Existe na turma algum aluno com NEE? • Qual é a sua problemática? • Quais as suas expectativas, relativamente ao percurso escolar, deste aluno?	• Prestar atenção ao posicionamento da professora, relativamente a estes alunos, aquando da sua referência.
Bloco E • Perfil da Comunidade Educativa perante estas crianças.	• Caracterizar os profissionais segundo as suas atitudes. • Caracterizar os colegas deste aluno, perante as suas atitudes.	• Qual é a atitude da turma perante este aluno? • Qual é a atitude dos pais dos outros alunos? • Qual é a atitude da funcionária? • Qual a atitude da Professora de Educação Especial?	• Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções dos discurso do entrevistado
Bloco F • Estratégias eficazes implementadas / a implementar.	• Fazer o levantamento de estratégias possíveis para actuação. • Pedir a colaboração na implementação de novas estratégias.	• Este aluno acompanha o currículo da turma? • Tem um currículo adaptado as suas capacidades? • É necessário trabalhar alguma área específica? • Frequenta formação contínua específica?	• Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar na orientação, para implementação de novas estratégias de acção.

Apêndice 7 – Protocolo da Entrevista

Primeira entrevista realizada à Professora Titular de Turma.

Ano Lectivo: 2009/2010

Data: 16 de Março de 2010

Entrevistadora: E

Professora: P

E: **Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, e estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial e estamos agora a iniciar o Projecto Final de Investigação-Ação.** Gostaria que me concedesse esta entrevista, pois sendo professora está sensível aos aspectos da Educação Especial. Espero não demorar mais de 30 minutos e o meu objectivo é **recolher informação sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE.**

Importa-se que grave esta entrevista? Tem alguma objecção a fazer?

P: *Pode gravar! Não há qualquer problema.*

E: Vamos dar início então à nossa entrevista. Diga-me por favor que idade tem?

P: **Tenho 35 anos.**

E: *Há quanto tempo dá aulas?*

P: *Este é o meu 12º ano de ensino.*

E: E aqui, nesta escola?

P: **É o 3º ano que estou nesta escola.**

E: Quais são as suas habilitações literárias?

P: **Sou licenciada no 1º ciclo.**

E: De um modo geral, pode descrever os Encarregados de Educação dos seus alunos?

P: *De uma maneira geral, este grupo de pais preocupa-se com o aproveitamento dos seus educandos. São cumpridores nos horários e nas tarefas. Não gostam muito dos TPC aos dias da semana.*

E: Pode caracterizá-los em termos sócio-económicos?

P: *Claro! Estamos no campo. As famílias vivem do que produzem no campo. São famílias com um nível socioeconómico baixo.*

E: E isso influencia o comportamento dos alunos?

P: *Sem dúvida! As famílias influenciam sempre o comportamento dos alunos. Neste caso, positivamente. Ainda vivemos naquele tempo em que o que o professor diz é sagrado e respeitam muito o nosso trabalho. Logo, conseguimos ter comportamentos adequados.*

E: Na sua sala existe algum aluno com NEE?

P: *Sim. **Tenho 1 aluno.** O xxxx.*

E: Qual é a sua problemática?

P: Foi *diagnosticado autismo* o ano passado.

E: Quais são as suas expectativas relativamente à aprendizagem deste aluno?

P: O xxxx apresenta *vários problemas do foro social e emocional*. Este ano já melhorou bastante, mas o ano passado *chegou a fugir da sala*. É muito complicado. O que é que eu espero dele... Eu *queria que ele aprendesse a ler*... É o mínimo! Mas é muito difícil. Ele tem *muita dificuldade em reter a informação* e em interessar-se. *Está sempre no mundo dele*... Mesmo com constantes chamadas de atenção, *ele simplesmente desliga!*

E: E a turma? Qual é a sua postura em relação ao aluno?

P: Todos gostam do X! No início foi complicado... *Foi uma adaptação para todos!* Mas neste momento todos se preocupam com o X. *A colega do lado faz um bom trabalho. Ajuda-me imenso. Faz-lhe constantes chamadas de atenção e ajuda-o nas suas tarefas.*

E: E os Encarregados de Educação?

P: É como já lhe disse. *Estamos num meio rural onde todos se conhecem.*

E: A funcionária tem algum cuidado extra com o aluno?

P: A funcionária tem que ter cuidado com todos! Mas naturalmente *há uma atenção redobrada com ele. Ele brinca muitas vezes sozinho e ela tenta que ele vá brincar com os colegas. Este ano já joga futebol. Na hora do almoço é mais complicado. Ele metia-se debaixo das mesas. Mas a funcionária aprendeu um truque: diz-lhe que vai ligar aos pais e ele sossega.*

E: E a professora de Educação Especial?

P: É *sem dúvida uma mais-valia. Mas apenas vem duas vezes por semana. Seria bom se viesse todos os dias. Ela faz um trabalho individualizado. Foram feitas adequações curriculares e tentamos cumprir a planificação. Utiliza diversas estratégias e o uso do computador é um recurso valioso com o aluno.*

E: Trabalham alguma área específica?

P: São trabalhadas as *áreas da comunicação e linguagem* no âmbito da Educação Especial. Depois temos diversos conteúdos que são importantes trabalhar: *a expressão oral, raciocínio, identificação, formação pessoal e a cognição*. São todas importantes para o desenvolvimento do aluno.

E: A professora já fez ou pensa fazer alguma formação específica?

P: *Frequentei uma acção de formação, penso que há dois anos. Foi interessante. Ajuda-nos a encontrar estratégias para trabalhar com estes alunos. Este ano já estou inscrita mas é na área da matemática.*

Apêndice 8 – Grelha de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
• Identificação	• Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, e estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial e estamos agora a iniciar o Projecto Final de Investigação-Ação. Informação sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE.
• Perfil do Entrevistado;	• Experiência profissional.	<ul style="list-style-type: none"> Tenho 35 anos. 12º ano de ensino. 3º ano que estou nesta escola. Sou licenciada no 1º ciclo.
	• Postura face às crianças com NEE.	<ul style="list-style-type: none"> Foi uma adaptação para todos.
• Perfil da turma;	• Enquadramento sócio – escolar.	<ul style="list-style-type: none"> Preocupa-se com o aproveitamento dos seus educandos. São cumpridores nos horários e nas tarefas. Não gostam muito dos TPC aos dias da semana. Famílias com um nível socioeconómico baixo. Respeitam muito o nosso trabalho. Estamos num meio rural onde todos se conhecem.
	• Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Muita dificuldade em reter a informação. Está sempre no mundo dele. Ele simplesmente desliga.
	• Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> Comportamentos adequados.
	• Número de crianças consideradas com NEE.	<ul style="list-style-type: none"> Tenho 1 aluno. Diagnosticado autismo.
	• Postura dos colegas da turma.	<ul style="list-style-type: none"> A colega do lado faz um bom trabalho Faz-lhe constantes chamadas de atenção e ajuda-o nas suas tarefas.
	• Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> Queria que ele aprendesse a ler.
	• Perfil do aluno com NEE.	<ul style="list-style-type: none"> Ele brinca muitas vezes sozinho Este ano já joga futebol. Ele metia-se debaixo das mesas. Chegou a fugir da sala. Vários problemas do foro social e emocional.
• Estratégias implementadas / a implementar.	• Perfil da docente de Educação Especial.	<ul style="list-style-type: none"> Sem dúvida uma mais-valia. Apenas vem duas vezes por semana.
	• Perfil da Assistente Operacional.	<ul style="list-style-type: none"> Há uma atenção redobrada. Ela tenta que ele vá brincar com os colegas. Funcionária aprendeu um truque.
	• Estratégias de acção	<ul style="list-style-type: none"> Um trabalho individualizado. Feitas adequações curriculares. Utiliza diversas estratégias. Uso do computador. Áreas da comunicação e linguagem. A expressão oral, raciocínio, identificação, formação pessoal e a cognição.
	• Formação contínua específica	<ul style="list-style-type: none"> Frequentei uma acção de formação. Encontrar estratégias para trabalhar com estes alunos. Já estou inscrita na área da matemática.

Apêndice 9– Guião da entrevista à mãe (Encarregado de Educação)

Temática: Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo.

Objectivos: Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
 Recolher informação para caracterizar a turma e a sua inserção no contexto escolar;
 Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias/actividades de acção;
 Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção em curso.

Entrevistado: Mãe (Encarregado de Educação).

Blocos Temáticos	Objectivos	Questões	Notas
Bloco A Recolha de Informação: <ul style="list-style-type: none"> Identificação do entrevistado; Motivação do Entrevistado; 	<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. Motivar o entrevistado; Garantir confidencialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação entrevistado/entrevistador; Sabe quais são os objectivos da realização desta entrevista? 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semi-directiva; Uso de linguagem agradável, correcta e adaptada ao entrevistado; Local da entrevista convidativo;
Bloco B <ul style="list-style-type: none"> Perfil do Entrevistado; 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> Quantos anos tem? É casada? O “Bruno” foi o seu primeiro filho? Tem mais filhos? 	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento às reacções e anotá-las; Mostrar total disponibilidade e abertura, para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco C <ul style="list-style-type: none"> Perfil da turma; 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento da relação do aluno com a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> O “Bruno” gosta de vir para a escola? 	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento às reacções e anotá-las;
Bloco D <ul style="list-style-type: none"> Casos com NEE na turma; 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento de crianças com NEE na turma. 	<ul style="list-style-type: none"> O “Bruno” é o único caso NEE na turma? 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar atenção ao posicionamento da professora, relativamente a estes alunos, aquando da sua referência.
Bloco E <ul style="list-style-type: none"> Perfil da Comunidade Educativa perante esta criança. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar os colegas deste aluno, perante as suas atitudes. Caracterizar os profissionais segundo as suas atitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> Qual é a atitude dos colegas com ele? E os pais dos meninos? Qual é a atitude da funcionária? Qual a atitude das Professoras? 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções do discurso do entrevistado

Apêndice 10 – Protocolo da Entrevista

Primeira entrevista realizada à mãe (Encarregado de Educação).

Ano Lectivo: 2009/2010

Data: 21 de Março de 2010

Entrevistadora: E

Mãe: M

E: **Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, e estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial e estamos agora a iniciar o Projecto Final de Investigação-Ação.** Gostaria que me concedesse esta entrevista, pois o objectivo deste trabalho é **recolher informação sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE.** Importa-se que grave esta entrevista? Tem alguma objecção a fazer?

M: *Penso que pode gravar! Não vai haver problema, pois não?*

E: Vamos dar início então à nossa entrevista. Diga-me por favor que idade tem?

M: *Tenho 32 anos.*

E: *É casada?*

M: *Sim. Sou casada há dez anos.*

E: O “Bruno” foi o seu primeiro filho?

M: *Sim. O “Bruno” foi o nosso primeiro bebé. Foi tudo planeado e correu tudo bem.*

E: Tem mais filhos?

M: *Sim. Outro rapaz.*

E: De um modo geral, sente que o “Bruno” gosta de vir para a escola?

M: *O meu filho adora vir para a escola. Está sempre pronto.*

E: Sabe se o seu filho é o único caso NEE na turma?

M: *Sim.*

E: Qual é a atitude dos colegas com ele?

M: *Todos gostam do meu filho. Todos o conhecem desde pequeno.*

E: E os pais dos meninos?

M: *Não tenho razão de queixa de ninguém.*

E: E os funcionários?

M: *Andam sempre de volta dele.*

E: Qual é a atitude das professoras?

P: *São muito boas. Qualquer uma delas. Estou muito satisfeita.*

Apêndice 11 – Grelha de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução 	<ul style="list-style-type: none"> • Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, e estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial e estamos agora a iniciar o Projecto Final de Investigação-Ação. • Informação sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE.
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do Entrevistado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho 32 anos. • Casada. • É o primeiro filho. • Tem um irmão.
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil da turma; 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação do aluno com a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta muito.
<ul style="list-style-type: none"> • Casos com NEE na turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças com NEE na turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. (O “Bruno” é a única criança com NEE).
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil da Comunidade Educativa perante esta criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude dos alunos. • Atitude dos profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos gostam do meu filho. • Não tenho razão de queixa de ninguém. • Andam sempre de volta dele. • São muito boas.

Apêndice 12 - Guião da Observação

Objectivos: Recolher dados sobre os comportamentos do “Bruno” na sala de aula.

Avaliar a autonomia do “Bruno”.

Período Temporal	Aspectos a Observar	Observações
9h às 10h30	Relacionamento com os colegas	O aluno tem evoluído ao longo dos meses na sua relação com os colegas.
	Relacionamento com as professoras educação especial	O aluno é afectuoso, tendo em conta a sua problemática.
	Reconhecimento das diferentes áreas da sala	Reconhece todas as áreas e actividades.
	Reconhecimento das diferentes áreas da escola	Reconhece todos os espaços.
	Compreensão das regras de sala	Compreende, mas por vezes não quer cumprir.
	Cumprimento das actividades propostas	Depende da sua área de interesse.
	Evolução do aluno durante a fase de observação	Tem evoluído a nível emocional e social, não a nível cognitivo. O aluno tem evoluído ao longo dos meses na sua relação com os colegas.

Apêndice 13 – Protocolo da Observação

Local: sala de aula

Duração: 30 minutos

Observador (O): Professor da Turma

Aluno observado: “Bruno” (B)

Colegas: “Joana” (J) e Nicole (N)

Hora	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
9h	O	Os alunos entram na sala de aula dizendo: “bom dia”. A professora corresponde com igual cumprimento. Os alunos começam a sentar-se e a retirar o material das mochilas. A professora perguntou aos alunos se têm novidades para contar e se estão todos bem. Todos os alunos respondem que sim. Seguidamente a J fez queixa do comportamento, na aula de música da N. A N respondeu imediatamente dizendo que não era verdade. Que a culpa era de X. A professora disse que na hora do intervalo falaria com ambos, pois agora era hora de trabalhar.	Os alunos estão bem-dispostos. Afirma com ar preocupado. Responde com ar zangado. O B não dá opinião, “está no seu mundo.”
9h05	O	A professora diz aos seus alunos que irão trabalhar uma ficha de trabalho sobre as profissões. A N é responsável pela distribuição dos livros de Estudo do Meio. A J é responsável pela distribuição dos cadernos diários. O B vê o caderno na mesa, abre aleatoriamente e começa a desenhar. A professora aproxima-se do B, indica-lhe a folha onde deve copiar a data. O B distrai-se novamente e volta a fazer o desenho. A professora volta a dizer-lhe a folha correcta e insiste para o B fazer a data. Com a sua ajuda, o B consegue escrever a data. Depois a professora abre o livro de Estudo do Meio, na página das profissões e pede ao B para	Com ar motivado. O B está distraído e não consegue abrir a página. Abre o caderno e começa a desenhar. Com paciência. Continua distraído e a tentar fazer o seu desenho. Aumenta o volume de voz. Procura novamente a folha no caderno. Aumenta o tom de voz. Todos se encontram com atenção.

		<p>observar.</p> <p>Quando a professora se afasta o B volta a pegar no seu caderno para acabar o seu desenho.</p> <p>A professora abre novamente o livro e começam a trabalhar. Não pode sair de perto do B.</p>	
9h15	O	<p>O B segura no lápis.</p> <p>A J coloca o dedo no ar para fazer uma pergunta acerca da ficha. A professora explica em voz alta, a actividade.</p> <p>A professora aproxima-se do B para o ajudar.</p>	<p>Explica pacientemente.</p> <p>O B não consegue realizar a ficha sem apoio directo da professora.</p>
9h25	O	<p>O B dirige-se à professora para ir à casa de banho e, sem esperar pela resposta da professora, dirige-se à porta para sair.</p> <p>Alguns alunos que terminaram os trabalhos são convidados pela professora a ajudar os colegas que ainda não terminaram o exercício.</p> <p>O B regressa da casa de banho.</p> <p>A professora pede à J que ajude o B.</p> <p>O B reinicia o seu trabalho.</p>	<p>Corre na sala.</p> <p>Ouve-se algum barulho.</p> <p>A J gosta de ajudar o B.</p>

Apêndice 14 – Grelha de análise do conteúdo da observação naturalista

Situação: na sala de aula entre as 9h e as 9h30, os alunos responderam a uma ficha de Estudo do Meio, de forma individual, sobre a temática das profissões.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil de actuação do “Bruno”	Comportamentos individuais do “Bruno”.	<ul style="list-style-type: none"> - Senta-se no seu lugar e tira os seus lápis para pintar. - Começa a folhear o caderno diário. - Abre numa página aleatoriamente e começa a desenhar. - Abre o livro de Estudo do Meio com ajuda da professora.
	Comportamentos do “Bruno” com a professora.	<ul style="list-style-type: none"> - O “Bruno” entra na sala e não cumprimenta ninguém. - Quando a professora pergunta se estão bem, o “Bruno” não responde. Depois passados alguns segundos, olha para os colegas e imita o gesto que estes estão a fazer. - Não pede para ir à casa de banho.
	Comportamentos do “Bruno” com os colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - Revela momentos muito próprios. - Gosta de ser ajudado pelos colegas, mas quando contrariado revela comportamentos agressivos.
Perfil de actuação dos colegas	Comportamento do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentam-se nos seus lugares e retiram o estojo. - A J distribui os livros de Estudo do Meio e a N distribui os cadernos diários. - Abrem o caderno e copiam a data. - Abrem o livro e iniciam a ficha.
	Comportamento com o “Bruno”.	<ul style="list-style-type: none"> - Necessita de apoio directo da professora. - A J ajuda-o a fazer a ficha.
	Comportamento com a professora	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos entram na sala e cumprimentam a professora. - A professora pergunta se estão bem e todos respondem que sim. - A J faz queixa da N à professora. - A J coloca uma questão à professora.
	Comportamento entre colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - A N diz para a J que a ficha é muito fácil e que vai acabar primeiro que ela. - Os alunos que acabaram primeiro, ajudam os outros colegas. - A J ajuda o B.

Apêndice 15 – Grelha de análise do perfil do sujeito em estudo

Categorias	Subcategorias	Comportamentos Observados	Frequência		
			Comportamentos ajustados	Comportamentos desajustados	Comportamentos na categoria
Caracterização do comportamento do “Bruno” na sala de aula.	Individualmente	<ul style="list-style-type: none"> - Senta-se no seu lugar e tira os seus lápis para pintar. - Começa a folhear o caderno diário. - Abre numa página aleatoriamente e começa a desenhar. - Abre o livro de Estudo do Meio com ajuda da professora. 	1 1 1	1	
	Com a professora.	<ul style="list-style-type: none"> - O “Bruno” entra na sala e não cumprimenta ninguém. - Quando a professora pergunta se estão bem, o “Bruno” não responde. Depois passados alguns segundos, olha para os colegas e imita o gesto que estes estão a fazer. - Não pede para ir à casa de banho. 		1 1 1	
	Com os colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - Revela momentos muito próprios. - Gosta de ser ajudado pelos colegas, mas quando contrariado revela comportamentos agressivos. 		1 1	
					9

Apêndice 16 – Apresentação e análise dos resultados da observação

Análise de conteúdos da observação

Em relação à análise do protocolo da observação, observámos que o “Bruno” não conseguiu acompanhar a actividade proposta, em virtude de se tratar de um trabalho individual.

Revelou ter dificuldade em encontrar a página no caderno para copiar a data e, acaba por abrir o caderno, numa página qualquer e começa a fazer um desenho. A professora insiste com o “Bruno” para fazer a data. O aluno acaba por fazer a data com o apoio directo da professora.

Depois, na actividade do livro, o “Bruno” não consegue descobrir sozinho a página. Encosta o livro e volta ao desenho no seu caderno. A professora vê e volta a insistir para que não faça mais o desenho e volte ao livro de Estudo do Meio. A professora abre o livro. O Bruno levanta-se e vai à casa de banho. Quando volta, a professora pede à colega que o ajude a terminar o exercício.

Apesar da turma não revelar dificuldades, porque apenas uma aluna colocou uma questão, ainda assim a professora solicitou o apoio dos colegas que já tinham terminado. A J ajudou bastante o “Bruno”.

Análise do perfil dos observados

Ao analisarmos o comportamento do “Bruno” com a professora, verificámos que o aluno tenta seguir as orientações dadas pela professora, mas revela muitas dificuldades em cumpri-las sem apoio directo. Verificamos que o aluno não pede para utilizar a casa de banho, mas é autónomo no que diz respeito a sentar-se no seu lugar e tirar os seus lápis de cor.

Relativamente aos colegas, são interessados e preocupados em cooperar com o “Bruno”.

Análise do perfil do sujeito de estudo

Apresenta momentos muito próprios e o seu comportamento pode ser desajustado quando é contrariado ou face à frustração.

Não pede para ir à casa de banho e não consegue ser autónomo para iniciar os trabalhos propostos pela professora.

Apêndice 17 – Livro “O Nabo Gigante”.

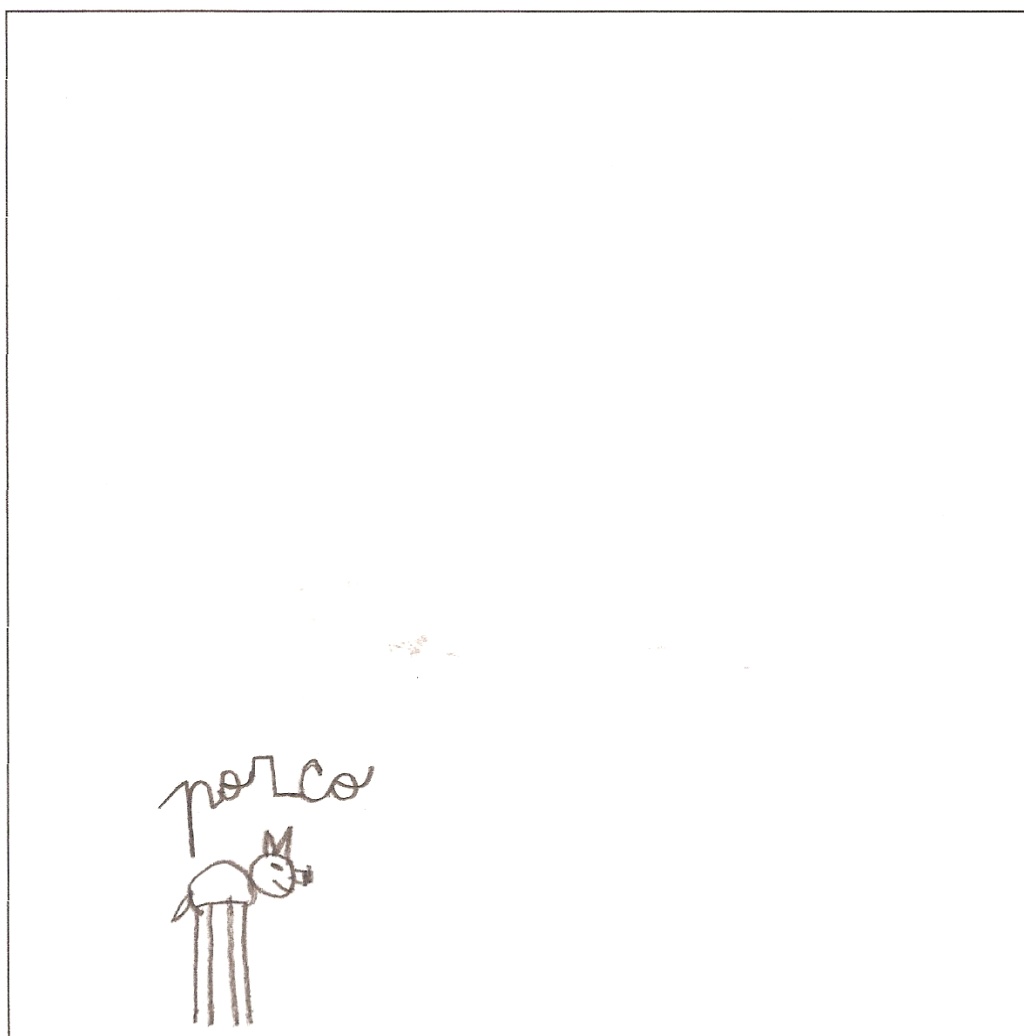


Apêndice 18 – Trabalho realizado com o “Bruno” sobre a sua personagem preferida da história.

“O Nabo Gigante”

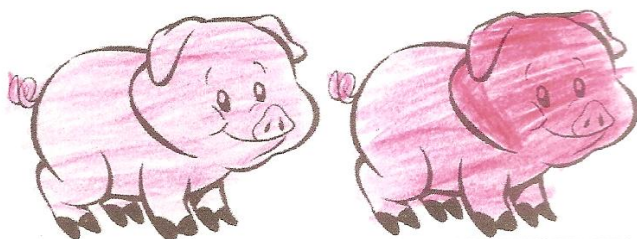
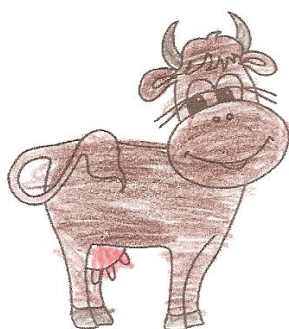


A Personagem da História que mais gostou.



Apêndice 19 – Trabalho realizado com o “Bruno” com bolinhas de plasticina (identificação de quantidade).

“O Nabo Gigante”



Apêndice 20 – Trabalho realizado com o “Bruno”: construção de fantoches alusivos à história.

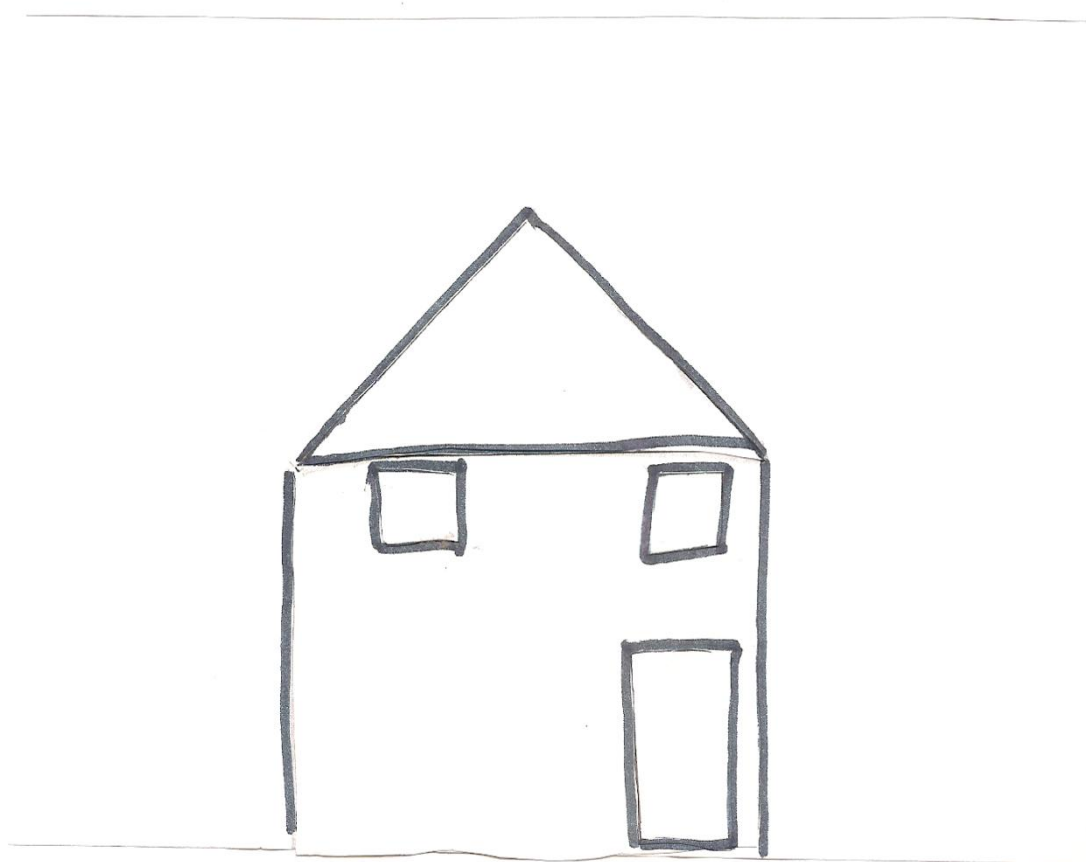


Apêndice 21 – Trabalho realizado com o “Bruno”: construção de uma casa com recurso a figuras geométricas.

“O Nabo Gigante”



Com a ajuda das figuras, constrói uma casa.

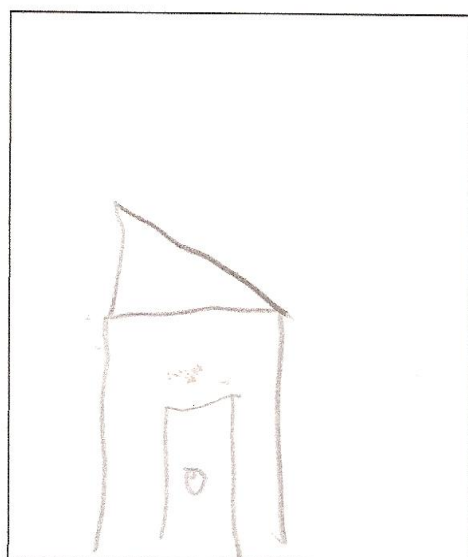


Apêndice 22 – Trabalho realizado com o “Bruno”: associar a casa ao número um.

“O Nabo Gigante”



Desenha a casa da história e liga ao número 1.

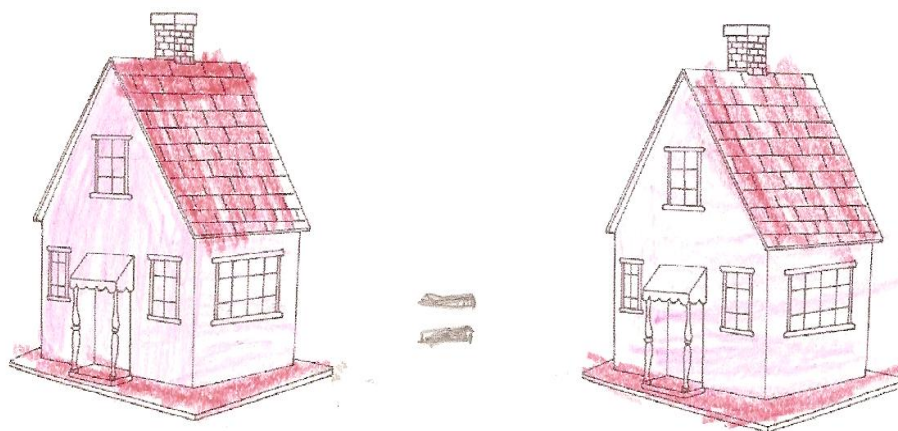


Apêndice 23 – Trabalho realizado com o “Bruno”: utilizar o sinal de =.

“O Nabo Gigante”



Utiliza o sinal de =.



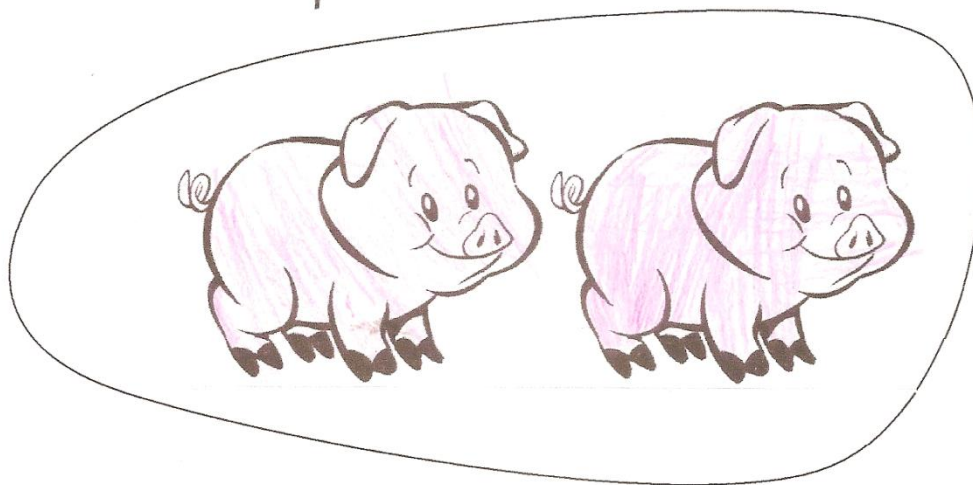
Apêndice 24 – Trabalho realizado com o “Bruno”: associar a palavra e o número às imagens.

Copia a palavra certa e associa a quantidade ao número correcto.

porco

porco

porco

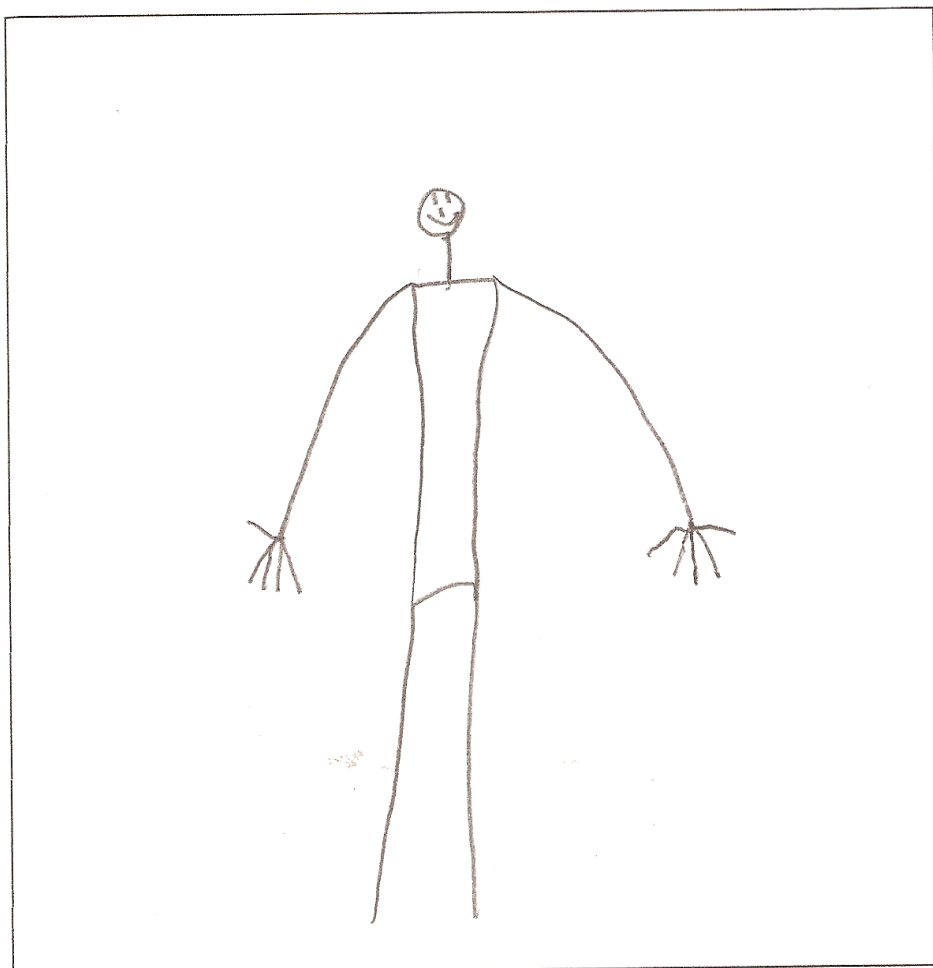


1

2

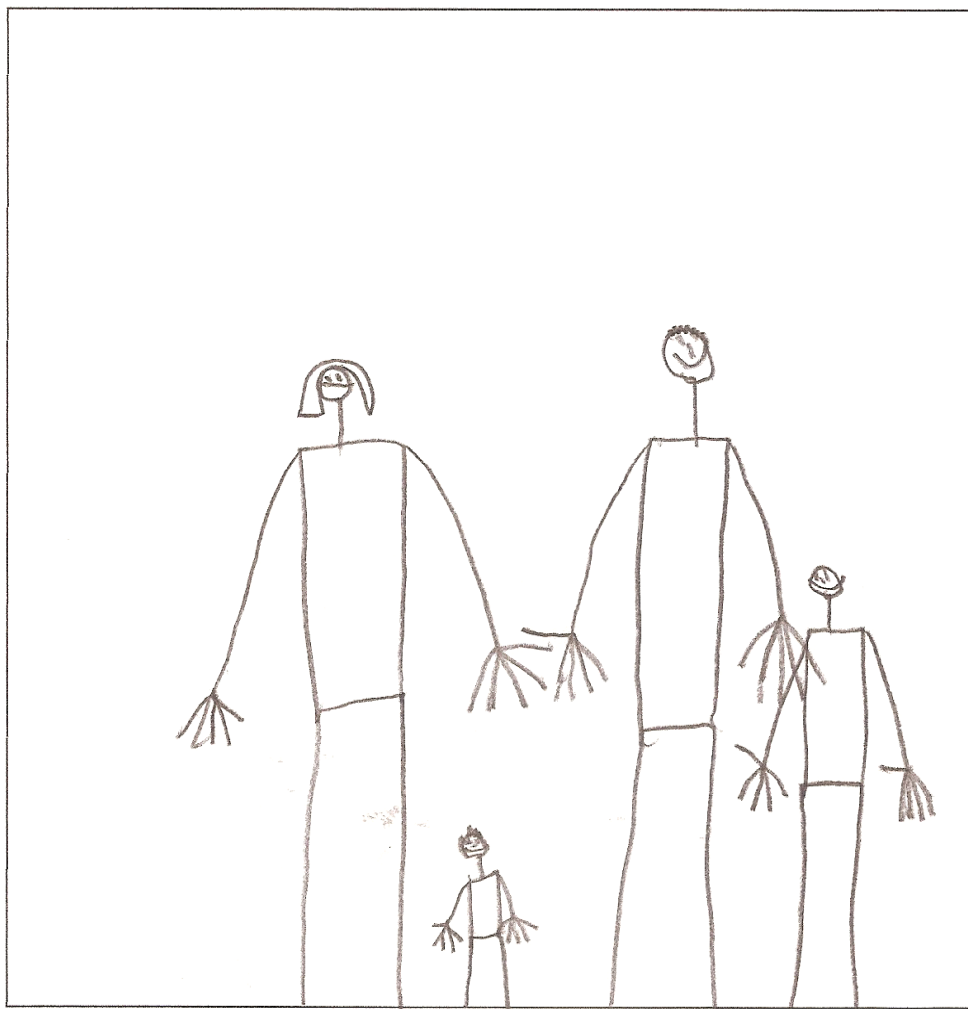
Apêndice 25 – Trabalho realizado com o “Bruno”: representar o seu corpo.

Desenha o teu corpo.



Apêndice 26 – Trabalho realizado com o “Bruno”: representar a sua família.

Ilustra a tua família.



Anexos

Anexo 1- DSM-IV

Fonte: AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

Frente às dificuldades encontradas na identificação dos casos de autismo, a Associação Americana de Psiquiatria publicou no seu Manual de Diagnóstico e Estatístico os critérios recomendados para este diagnóstico.

Importante: as informações a seguir servem apenas como referência. Um diagnóstico exacto é o primeiro passo importante em qualquer situação; tal diagnóstico pode ser feito apenas por um profissional qualificado que esteja a par da história do indivíduo.

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e um de (3).

(1) Prejuízo qualitativo na interacção social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos:

(a) Prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto visual directo, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interacção social.

(b) fracasso em desenvolver relacionamentos com os seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.

(c) falta de tentativa espontânea de partilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo, não mostrar, trazer ou apontar objectos de interesse).

(d) falta de reciprocidade social ou emocional.

(2) Prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:

(a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica).

(b) em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação.

(c) uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática.

(d) falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos, apropriados ao nível de desenvolvimento.

(3) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e actividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:

(a) Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco.

(b) adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais.

(c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo).

(d) preocupação persistente com partes de objectos.

B. Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade:

(1) interacção social,

(2) linguagem para fins de comunicação social, ou

(3) jogos imaginativos ou simbólicos.

C. A perturbação não é melhor explicada por Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância.

Anexo 2 - CID-10

DIRECTRIZES DIAGNÓSTICAS PARA AUTISMO INFANTIL (F84.0) (CID-10)

Fonte: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e directrizes diagnósticas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

(WHO, 1992)

(WHO - World Health Organization / Organização Mundial de Saúde)

Transtorno invasivo do desenvolvimento definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido em todas as três áreas de interacção social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. Manifesta-se antes dos três anos de idade e ocorre três a quatro vezes mais em meninos.

a) Comprometimentos qualitativos na interacção social recíproca:

- Apreciação inadequada de indicadores sócio emocionais, como demonstrada por uma falta de respostas para as emoções de outras pessoas e/ou falta de modulação do comportamento de acordo com o contexto social;
- Uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação e, especialmente, uma falta de reciprocidade sócio emocional;

b) Comprometimentos qualitativos na comunicação:

- Falta de uso social de quaisquer habilidades de linguagem que estejam presentes;
- Comprometimentos em brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação;
- Pouca sincronia e falta de reciprocidade no intercâmbio de conversação;
- Pouca flexibilidade na expressão da linguagem e uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento;
- Falta de resposta emocional às iniciativas verbais e não-verbais de outras pessoas;
- Uso comprometido de variações na cadência ou ênfase para reflectir modulação comunicativa e uma falta similar de gestos concomitantes para dar ênfase ou ajuda na significação na comunicação falada.

c) Padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados:

- Tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário, usualmente isto se aplica tanto a actividades novas quanto a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras;
- Particularmente na primeira infância, pode haver vinculação específica a objectos incomuns, tipicamente não macios;
- Pode insistir na realização de rotinas particulares e rituais de carácter não funcional;
- Pode haver preocupações estereotipadas com interesses tais como datas, itinerários, ou horários;
- Frequentemente há estereotipias motoras; um interesse específico em elementos não funcionais de objectos (tais como o cheiro e o tacto);
- É comum e pode haver resistência à mudança na rotina e em detalhes do meio ambiente pessoal (tais como as movimentações de ornamentos ou móveis da casa).

Além dos aspectos diagnósticos específicos descritos acima, é frequente a criança com autismo mostrar uma série de problemas não específicos, tais como:

- Medo /fobias, perturbações de sono e alimentação e alimentação, ataques de birra e agressão;
- A auto lesão (p. ex. morder o punho), é bastante comum, especialmente quando há retardo mental grave associado;
- A maioria dos indivíduos com autismo carece de espontaneidade, iniciativa e criatividade na organização de seu tempo de lazer e tem dificuldade em aplicar conceitualizações em decisões de trabalho (mesmo quando as tarefas em si estão à altura de sua capacidade).

A manifestação específica dos deficits característicos do autismo mudam à medida que as crianças crescem, mas os deficits continuam através da vida adulta com um padrão amplamente similar de problemas de socialização, comunicação e padrões de interesse.

Todos os níveis de QI podem ocorrer em associação com o autismo, mas há um retardo mental significativo em cerca de três quartos dos casos.

Anexo 3 – CHAT

O CHAT – CHECKLIST FOR AUTISM IN TODDLERS

(Questionário para Verificação de Autismo em Crianças Pequenas) é um instrumento de triagem que identifica o risco de transtornos na interacção social e comunicação em crianças com dezoito meses de idade.

COMO FOI CONSTRUÍDO?

Em 1996, Baron-Cohen e cols. - um grupo de pesquisadores do Depto de Psicologia Experimental da Universidade de Cambridge - publicaram um artigo no British Journal of Psychiatry intitulado “Marcadores psicológicos na detecção do autismo na infância em uma ampla população”, com os resultados de uma pesquisa visando identificar factores de risco chave para o autismo numa população aleatória de 16.000 crianças aos dezoito meses de idade e avaliar a eficácia de tais factores na discriminação entre crianças com o diagnóstico de autismo e com outras formas de atraso no desenvolvimento. A partir de estudos prévios foram levantadas duas hipóteses: **a)** crianças que fossem mal sucedidas em três itens específicos: 1- (“apontar protodeclarativo”, “monitorização do olhar” e “brincar de faz de conta”) estariam em risco de receber o diagnóstico de autismo e **b)** crianças que fossem mal sucedidas em um ou dois destes itens chave (tanto brincar de faz de conta, quanto apontar protodeclarativo e brincar de faz de conta) estariam em risco de retardo no desenvolvimento, porém sem autismo. Os resultados deste estudo foram: **a)** quanto à primeira hipótese: 12 crianças do total da população foram mal sucedidas nos três itens-chave, 10 delas receberam o diagnóstico de autismo e as 2 restantes não se desenvolviam normalmente, indicando uma taxa de 16,6% de falso-positivo. Estas 10 crianças foram reavaliadas aos três anos e meio e o diagnóstico se manteve, indicando a ausência de falso-positivo nos casos de autismo; **b)** quanto à segunda hipótese: das 22 crianças que foram mal sucedidas, tanto no apontar protodeclarativo e/ou brincar de faz de conta, nenhuma recebeu o diagnóstico de autismo, mas 15 (68,2%) receberam o diagnóstico de atraso na linguagem. Concluíram assim que crianças que são mal sucedidas nos três itens chave têm 83,3% de risco de autismo e este padrão é um indicador de risco específico para o autismo quando comparado a outras formas de transtornos do desenvolvimento.

A partir deste estudo, parte de uma série de estudos anteriores, eles construíram o CHAT.

PERGUNTAS MAIS FREQUENTES:

1. O que é o CHAT?

É um pequeno questionário que é preenchido pelos pais e o pediatra ou agente de saúde quando a criança está com 18 meses de idade. Seu objectivo é identificar crianças em risco de transtornos na interacção social e comunicação.

2. Como o CHAT é aplicado?

O CHAT é consiste de duas partes: a primeira tem nove itens com perguntas para os pais, e a segunda tem cinco itens com observações, feitas pelo pediatra ou agente primário de saúde. Os itens chave/principais buscam identificar comportamentos que, se ausentes aos 18 meses, colocam uma criança em risco de um transtorno da interacção social e comunicação. Estes comportamentos são: **(a)** atenção compartilhada, incluindo apontar para mostrar e monitorização do olhar (ex. olhar para onde o pai está apontando) e **(b)** brincar de faz de conta (ex. fazer de conta que está vertendo chá de um bule).

3. Como o CHAT é pontuado?

A CHAT é muito fácil de pontuar, existem 5 itens chave ou críticos: A5 (brincar de faz de conta), A7 (apontar protodeclarativo), Bii (fazer de conta) e Biv (fazer com que a criança aponte). Se a criança for mal sucedida nos itens A7 e Biv ela tem um risco mediano de desenvolver autismo.

4. O que acontece se a criança é mal sucedida no CHAT?

Para qualquer criança que for mal sucedida, o CHAT deve ser reaplicado dentro de cerca de um mês. Tal como qualquer instrumento de triagem, é recomendável uma segunda aplicação do CHAT, de forma que seja dada chance para que as crianças que estiverem somente levemente atrasadas consigam e também para concentrar os esforços nas crianças que estão sendo mal sucedidas de forma consistente. Qualquer criança que seja mal sucedida deve ser encaminhada a um clínico especialista para diagnóstico, uma vez que o CHAT não é um instrumento diagnóstico.

5. O que acontece se a criança é bem sucedida no CHAT?

Se a criança é bem sucedida na primeira aplicação no CHAT, nenhuma outra medida é necessária. Entretanto, passar no CHAT não garante que a criança não venha a desenvolver nenhum problema de interacção social e comunicação, e se os pais estiverem preocupados devem procurar orientação.

6. Quais são as vantagens do CHAT?

Devido ao facto de não existir uma causa médica única dos transtornos de interacção social e comunicação, é muito improvável que venha a existir um teste médico eficaz no futuro próximo. Qualquer que seja a causa deste problema, as características comportamentais foram identificadas e é nelas que o CHAT é baseado. Além disso, o CHAT é barato, rápido e fácil de aplicar. Actualmente, é muito difícil que o autismo seja detectado antes dos três anos de idade, e para os outros transtornos de interacção social e comunicação, a idade de detecção pode ser ainda mais tardia. Entretanto, o CHAT é aplicado quando a criança tem 18 meses de idade. Quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais cedo podem ser implementados os métodos de intervenção precoce e o estresse da família ser reduzido.

7. Onde pode-se obter mais informações?

Se você tem perguntas sobre o CHAT, por favor visite o site da NAS, Associação de autismo do Reino Unido: <http://www.nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp?d=128&a=2226>

Notas:

1 Os comportamentos-chave do CHAT para determinar os indicadores de risco são: **1.** apontar protodeclarativo (“protodeclarative pointing”); no apontar protodeclarativo, o foco da criança vai directo para o olhar do adulto com a intenção de compartilhar com ele a informação que acabou de descobrir, o que não é o mesmo que pedir ou perguntar; **2.** monitorização do olhar (“gaze monitoring”); neste item, o que é levado em conta é se a criança olha o objecto que é apontado; não se simplesmente acompanha o dedo ou a mão, mas sim se olha para o que o técnico lhe indica/aponta e **3.** o brincar de fazer de conta (“pretend play”); brincadeiras onde se espera observar que a criança atribua propriedades imaginárias a algo ou a alguém. Neste caso, o que se pretende observar é se a criança atribui a função apropriada à brincadeira. Inicialmente se espera que a criança não o consiga espontaneamente sem ajuda, mas se esta não responde, tenta-se que ela o faça por imitação. Segundo a experiência da pesquisa feita na Inglaterra; a criança com autismo não conseguiria brincar simbolicamente, mesmo que fosse estimulada com a imitação (Fonte: Solís, C. G. O.; Weber, M. L, 2004). Definição para “monitorização do olhar”: Refere-se à habilidade da criança em seguir a direcção do olhar ou a tendência em alternar o olhar entre a pessoa e o

objecto de interesse como, por exemplo, um brinquedo que precisa ser accionado, mecanicamente (Bosa, C., 2002).

2 No Reino Unido, país de origem dos autores, existe dois tipos de profissionais: os chamados “GP” (general practitioner), e o agente domiciliário de saúde, que acompanham rotineiramente o desenvolvimento das crianças. Neste país é de praxe, dentre outras, uma avaliação (check up) do desenvolvimento das crianças aos dezoito meses de idade.

3 A habilidade de atenção compartilhada tem sido definida como os comportamentos infantis os quais revestem-se de propósito declarativo, na medida em que envolvem vocalizações, gestos e contacto ocular para dividir a experiência em relação às propriedades dos objectos/eventos a seu redor (Mundy e Sigman, apud Bosa, 2002).

4 Refere-se à habilidade da criança em seguir a direcção do olhar ou a tendência em alternar o olhar entre a pessoa e o objecto de interesse como, por exemplo, um brinquedo que precisa ser accionado, mecanicamente (Bosa, C., 2002).

5 Jogo com crianças pequenas onde alguém cobre/esconde o rosto e quando o descobre diz “achou!”.

6 # indica as questões críticas.

7 Para o Brasil, pode ser oportuno usar a palavra café ao invés de chá.

CHECKLIST FOR AUTISM IN TODDLERS (CHAT)

Fonte: Fonte: <http://www.nas.org.uk/profess/chat.html>

Prontuário Nº _____ Data ____/____/____

Nome da criança: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade _____ meses

Pessoas (s) entrevistadas (s):

☐ MÃE ☐ PAI ☐ AMBOS OUTROS _____

PARTE A: PERGUNTE AOS PAIS:

1. Seu filho gosta de ser balançado, de sentar em seu joelho e pular, etc?

☐ SIM / ☐ NÃO

2. Seu filho se interessa por outras crianças? ☐ SIM / ☐ NÃO

3. Seu filho gosta de escalar objectos, tal como subir escadas? ☐ SIM / ☐ NÃO

4. Seu filho gosta de brincar de esconde-esconde, de esconder o rosto e achar?

☐ SIM / ☐ NÃO

5. Seu filho alguma vez brinca de “faz de conta”, por exemplo, fazer de conta que está fazendo uma xícara de chá usando uma xícara ou bule de brinquedo ou brincar fazendo de conta com outros brinquedos ou objetos? ☐ SIM / ☐ NÃO

6. Seu filho alguma vez usou o dedo indicador para apontar ou PEDIR alguma coisa?

☐ SIM / NÃO

7. Seu filho alguma vez usou o dedo indicador para apontar, indicando interesse por alguma coisa? ☐ SIM / ☐ NÃO

8. Seu filho consegue brincar adequadamente com brinquedos pequenos (ex. carrinhos ou blocos para empilhar/montar) sem se limitar somente a levá-los à boca, manipulá-los sem uma utilidade evidente ou jogá-los/derrubá-los? ☐ SIM / ☐ NÃO

9. Seu filho alguma vez levou objectos até você (pai/mãe) para te MOSTRAR alguma coisa? ☐ SIM / ☐ NÃO

PARTE B: OBSERVAÇÃO DO AGENTE PRIMÁRIO DE SAÚDE (pediatra ou outro)

- i. Durante o encontro a criança estabeleceu contacto ocular com você? ☐ SIM / ☐ NÃO
- ii. * Obtenha a atenção da criança, então aponte para algum objecto interessante da sala e diga: “Olha! Um... (nome do brinquedo!)”. Olhe para o rosto da criança. Ela olhou em volta para ver o que você estava apontando? ☐ SIM / ☐ NÃO*
- iii. Obtenha a atenção da criança, depois dê a ela uma miniatura de uma xícara de brinquedo ou bule e diga: “Você pode fazer uma xícara de chá para mim?”. A criança fez de conta que servia, bebia, etc? ☐ SIM / ☐ NÃO**
- iv. Diga para a criança: “Onde está a luz?” ou “Mostre-me a luz”. A criança APONTA para a luz usando seu dedo indicador? ☐ SIM / ☐ NÃO***
- v. A criança consegue construir uma torre com blocos? (Se positivo com quantos blocos?) (número de blocos _____). ☐ SIM / ☐ NÃO

* (Para pontuar SIM neste item, tenha certeza que a criança não olhou simplesmente para a sua mão, mas olhou realmente para o objeto que você está apontando).

** (Se você conseguir realizar um outro exemplo da “faz-de-conta” com algum outro jogo, pontue SIM neste item).

*** (Se a criança não entende a palavra luz, repita o mesmo tipo de instrução usando a frase: “Onde está o ursinho?” ou algum outro objeto que não esteja à mão. Para pontuar SIM neste item, a criança tem que ter olhado para o seu rosto mais ou menos no momento em que você apontou).

Anexo 4 - Teste Sóciométrico

Questionário

1. Situação de companhia diária

Quem escolherias para teu colega de carteira? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

2. Situação de trabalho / estudo

Quem escolherias para fazer um trabalho de grupo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

3. Situação lúdica

Quem gostarias de escolher para brincar contigo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____

Anexo 5 – Comprovativo médico

DIAGNÓSTICOS (a carregar)

DIMENSÃO ORGÂNICA	DIMENSÃO DESENVOLVIMENTAL	DIMENSÃO EMOCIONAL E COMPORTAMENTAL
<p>I. PERTURBAÇÃO NEURO-MOTORA:</p> <p>A. HIPOTONIA</p> <p>B. HIPERTONIA</p> <p>C. AUTOMATISMOS PRIMÁRIOS MODIFICADOS</p> <p>D. HIPEREXCITABILIDADE</p> <p>E. REGULAÇÃO POSTURAL INSUFICIENTE</p> <p>F. ASSIMETRIA</p> <p>G. OUTRAS:</p> <p>II. PATOLOGIA OFTALMOLÓGICA:</p> <p>A. ERRO DE REFRAÇÃO:</p> <p>1. MIOPIA</p> <p>2. ASTIGMATISMO</p> <p>3. HIPERMETROPIA</p> <p>B. ESTRABISMO</p> <p>C. ATROFIA DO NERVO ÓPTICO</p> <p>D. RETINOPATIA</p> <p>E. NISTAGMO</p> <p>F. AMAUROSE</p> <p>G. OUTRA:</p> <p>III. PATOLOGIA ORL:</p> <p>A. HIPOACÚSIA</p> <p>B. SURDEZ DE TRANSMISSÃO</p> <p>C. SURDEZ NEUROSENSORIAL</p> <p>D. SURDEZ MISTA</p> <p>E. COFOSE</p> <p>F. OTITE Serosa</p> <p>G. OUTRA:</p> <p>IV. PATOLOGIA ORGÂNICA (CAUSAL OU CONCOMITANTE):</p> <p>A. PARALISIA CEREBRAL</p> <p>B. DEFEITO DO TUBO NEURAL</p> <p>C. HIDROCEFALIA</p> <p>D. MICROCEFALIA</p> <p>E. EPILEPSIA</p> <p>F. STATUS PÓS-TRAUMATISMO CRANIANO</p> <p>G. TRISSOMIA 21</p> <p>H. SÍNDROME DO X FRÁGIL</p> <p>I. SÍNDROME DE WILLIAMS</p> <p>J. SÍNDROME DE RETT</p> <p>K. ESCLEROSE TUBEROSA</p> <p>L. NEUROFIBROMATOSE</p> <p>M. AGENÉSIA DO CORPO CALOSO</p> <p>N. SÍNDROME PÓS-INFECCIOSA</p> <p>O. SÍNDROME FETO-ALCOÓLICO</p> <p>P. FENILCETONÚRIA</p> <p>Q. HIPOTIROIDISMO</p> <p>R. OUTRA: PREMATURIDADE</p> <p>V. PATOLOGIA ORGÂNICA NÃO IDENTIFICADA</p> <p>VI. OUTRA:</p>	<p>1. DÉFICE COGNITIVO</p> <p>1.1. DÉFICE COGNITIVO LIGEIRO?</p> <p>1.2. DÉFICE COGNITIVO MODERADO</p> <p>1.3. DÉFICE COGNITIVO GRAVE</p> <p>1.4. DÉFICE COGNITIVO PROFUNDO</p> <p>1.5. PERTURBAÇÃO COGNITIVA (EM CARACTERIZAÇÃO)</p> <p>2. PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA</p> <p>3. PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DO DESENVOLVIMENTO DA PALAVRA E DA LINGUAGEM</p> <p>3.1. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ARTICULAÇÃO VERBAL</p> <p>3.2. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE TIPO EXPRESSIVO</p> <p>3.3. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE TIPO MISTO</p> <p>3.4. AFASIA ADQUIRIDA COM EPILEPSIA (SÍNDROME DE LANDAU-KLEFFNER)</p> <p>3.5. GAGUEZ</p> <p>3.6. OUTRAS FORMAS:</p> <p>4. PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DO DESENVOLVIMENTO DAS APTIDÕES ACADÉMICAS</p> <p>4.1. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA LETURA</p> <p>4.2. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ARITMÉTICA</p> <p>4.3. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA</p> <p>4.4. PERTURBAÇÃO MISTA DO DESENVOLVIMENTO DAS APTIDÕES ACADÉMICAS</p> <p>4.5. OUTRAS FORMAS:</p> <p>5. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (EM CARACTERIZAÇÃO)</p> <p>5.1. SÍNDROME AUTISTA</p> <p>5.2. AUTISMO COM ELEVADO FUNCIONAMENTO?</p> <p>5.3. SÍNDROME DE ASPERGER</p> <p>5.4. SÍNDROME DE HELLER</p> <p>5.5. PDD-NOS</p> <p>5.6. HIPERACTIVIDADE ASSOCIADA A DÉFICE COGNITIVO E A ESTEROTÍPIAS</p> <p>6. PERTURBAÇÃO DE HIPERACTIVIDADE/DÉFICE DE ATENÇÃO</p> <p>6.1. PHDA TIPO COMBINADO</p> <p>6.2. PHDA PREDOMINANTEMENTE DESATENÇÃO</p> <p>6.3. PHDA PREDOMINANTEMENTE HIPERACTIVIDADE-IMPULSIVIDADE</p> <p>6.4. OUTRAS FORMAS: PHDA-NOS</p> <p>7. DAMP</p> <p>8. PERTURBAÇÕES DO CONTROLO DOS ESFÍNCTERES</p> <p>8.1. ENCOPRESE</p> <p>8.2. ENURESE</p> <p>8.3. OUTRAS FORMAS:</p> <p>9. PERTURBAÇÃO DE MOVIMENTOS ESTEREOTÍPADOS</p> <p>10. OUTRA:</p>	<p>I. PERTURBAÇÃO SECUNDÁRIA A UM STRESS TRAUMÁTICO</p> <p>II. PERTURBAÇÕES DO AFECTO:</p> <p>1. PERTURBAÇÃO DE ANSIEDADE</p> <p>2. DEPRESSÃO</p> <p>3. PERTURBAÇÃO DE IDENTIDADE DE GÉNERO</p> <p>4. PERTURBAÇÃO REACTIVA DA VINCULAÇÃO</p> <p>5. LUTO PROLONGADO</p> <p>6. MISTA</p> <p>7. OUTRA:</p> <p>III. PERTURBAÇÕES DA ADAPTAÇÃO</p> <p>IV. PERTURBAÇÕES DA REGULAÇÃO:</p> <p>1. HIPERSENSIBILIDADE</p> <p>2. HIPOSENSIBILIDADE</p> <p>3. DESORGANIZAÇÃO MOTORA</p> <p>4. OUTRA:</p> <p>V. PERTURBAÇÕES DA COMUNICAÇÃO E DA INTERACÇÃO SOCIAL</p> <p>1. SÍNDROMES AUTISTAS E PERTURBAÇÕES DA EMPATIA (VER 5)</p> <p>2. PERTURBAÇÃO MULTISSISTÉMICA DO DESENVOLVIMENTO</p> <p>VI. PERTURBAÇÕES DO SONO:</p> <p>1. JACTATIO CAPITIS (NOCTURNA)</p> <p>2. TERRORES NOCTURNOS</p> <p>3. PESADELOS</p> <p>4. SONAMBULISMO</p> <p>5. NARCOLEPSIA</p> <p>6. INSÓNIA PRIMÁRIA</p> <p>7. HIPERSÓNIA PRIMÁRIA</p> <p>8. OUTRA:</p> <p>VII. PERTURBAÇÕES DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR:</p> <p>1. PICA</p> <p>2. RUMINAÇÃO</p> <p>3. OUTRA:</p> <p>VIII. PERTURBAÇÕES DA RELAÇÃO:</p> <p>1. ENVOLVIMENTO EXCESSIVO</p> <p>2. ENVOLVIMENTO INSUFICIENTE</p> <p>3. ANSIOSA TENSÃO</p> <p>4. HOSTIL</p> <p>5. MISTA</p> <p>6. ABUSIVA</p> <p>A) VERBAL</p> <p>B) FÍSICA</p> <p>C) SEXUAL</p> <p>7. OUTRA:</p> <p>IX. PERTURBAÇÃO DE COMPORTAMENTO</p> <p>X. PERTURBAÇÃO DE OPosição</p> <p>XI. TIQUES:</p> <p>1. SÍNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE</p> <p>2. TIQUES MOTORES OU VOCALIS CRÓNICOS</p> <p>3. TIQUES TRANSITÓRIOS</p> <p>4. TIQUES INESPECÍFICOS</p> <p>5. OUTROS:</p> <p>XII. MUTISMO ELECTIVO</p> <p>XIII. PERTURBAÇÃO DA ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO</p> <p>XIV. OUTRA:</p>
<p>PROBLEMAS SOCIAIS</p> <p>OUTROS:</p>		

CM-10; DSM-IV; ZERO TO THREE

Anexo 6 – Relatório de avaliação dos 2º e 3º Períodos

Aluno:

Nº

Comportamento do aluno perante as medidas educativas aplicadas: *(assinalar com X)*

	1º P	2º P	3º P
➤ Envolvimento	X	X	X
➤ Distanciamento			
➤ Indiferença			

Avaliação do 1º Período

O _____ encontra-se abrangido pelo Decreto-Lei nº3/2008 e usufrui da aplicação das seguintes medidas educativas: Apoio pedagógico personalizado pelas professoras titular de turma e educação especial, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e adequação na constituição da turma de acordo com o Despacho nº 14026/2007 (ponto 5.4).

Na Língua Portuguesa, o aluno ainda não interiorizou a escrita

Na área da Matemática foram realizados alguns progressos relativos à quantidade.

Ao nível do comportamento, revela-se menos obsessivo, tentado controlar o seu comportamento, respeitando as regras. Continua a ter um mundo muito próprio onde gosta de realizar as suas actividades.

O Director Turma _____ **O Prof. Educação Especial** _____

O Encarregado de Educação _____ **Data** ____/____/____

Avaliação do 2º Período

Relativamente à área da Linguagem e comunicação o _____ tem vindo a evoluir: revela interesse pelas aprendizagens mostrando-se empenhado e motivado nas actividades propostas. Ao nível da expressão oral ainda revela algumas dificuldades. Neste momento identifica algumas vogais. Consegue associar palavras a imagens e ordena sequencialmente palavras.

Identifica números até 3 associando-os à quantidade. Resolve somas com recurso a objectos.

A tentativa de desistência por finalizar a tarefa é cada vez menos frequente.

O _____ continua a evoluir a nível da linguagem expressiva, comunica com mais facilidade com adultos e pares, já não se isola e até procura a ajuda destes. Emocionalmente está estável, cooperando com adultos e colegas quando solicitado.

Continua a ter um mundo próprio onde gosta de realizar algumas actividades.

O Director Turma _____ **O Prof. Educação Especial** _____

O Encarregado de Educação _____ **Data** ____/____/____

Nota: No 3º Período efectua-se a avaliação no Relatório Final de Ano Lectivo

Anexo 7 – Relatório de avaliação psico-educativa

APPDA - Lisboa



Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

Rua José Luís Garcia Rodrigues - Bairro Alto da Ajuda, 1300 - 565 LISBOA Telef. - 351.213616250

Fax. - 351.213616259

info@appda.rcts.pt

www.appda.rcts.pt

NIF - 505713705

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICO – EDUCATIVA

Nome:

Mãe:

Pai:

Morada:

O [] foi re-avaliado, no dia 11 de Junho de 2007, no âmbito do Projecto Ajudautismo IV, promovido pela APPDA- Lisboa e financiado pela Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo – DREL, ao abrigo da alínea b do n.º 1º da Portaria 1102 / 97.

O protocolo de avaliação incluiu a administração da Escala Infantil de Autismo (CARS) e do Perfil Psico Educativo – Revisto (PEP-R). A avaliação serviu os seguintes objectivos:

- Aferir o diagnóstico de Perturbação no Espectro do Autismo (P.E.A.);
- Estabelecer um perfil educativo e fornecer pistas para a elaboração de um Programa Educativo.

Dados Clínicos

O [] nasceu de uma gravidez tardia e vigiada, sem intercorrências a registar. O parto foi por cesariana e ocorreu às 39 semanas de gestação, sem incidentes. É o mais novo de uma fratria de 4.

Durante o primeiro ano de vida, foi descrito como um bebé sossegado e interactivo. Comia e dormia bem e teve um desenvolvimento psicomotor considerado típico; adquiriu linguagem por volta dos 12 meses e fazia “gracinhas de bebé” (ex: interagia com os brinquedos; imitava canções). Era muito ligado à mãe, evitando frequentemente o contacto com pessoas menos familiares.

Com 15 meses, o [] fracturou uma perna e só readquiriu a marcha aos 18 meses. É neste período de convalescença que a família situa as primeiras alterações do seu comportamento: tomou-se uma criança passiva e isolada, sempre afastado dos demais; deixou de reagir ao regresso dos pais e de responder ao nome; desenvolveu medos (ex: sons súbitos, como a varinha mágica ou o secador). Deixou de falar por completo aos 2 anos de idade.

Os pais recorreram a consultas de otorrinolaringologia e de neurologia, mas não foram despistadas condições relevantes. Entretanto, o [] começou também a manifestar aderência a rituais não funcionais (ex: cumprir percursos fixos em casa) e outras fixações

Anexo 8 – Relatório de avaliação psicológica

Relatório de Avaliação Psicológica

- Nome -

- Motivo

Devido às dificuldades que o _____, manifestou no ano lectivo de 2007/2008 no Estabelecimento de Ensino da _____, nas aquisições pré-escolares, foi pedido um relatório que mencionasse a problemática existente. Este pedido foi realizado pela Sr.ª Educadora _____, cuja informação e respectivo relatório tomei conhecimento através da mãe do menino (que o acompanhou à consulta de Psicologia). Esta Avaliação Psicológica tem como objectivo constituir uma informação ao nível escolar para este ano lectivo, uma vez que o _____ já está a frequentar o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

- Avaliação e Parâmetros analisados

Antes de mais, devo referir que esta avaliação foi breve (pela urgência implícita no pedido), contudo a análise do material recolhido foi a mais exaustiva possível. Foram avaliados essencialmente os seguintes parâmetros: motricidade, linguagem, grafismo; competências cognitivas de reconhecimento simbólico: letras, números, diferenciação cromática, noção de quantidade; dispersão da atenção/retenção da informação; comportamentos de interacção social/comunicação. Estes parâmetros foram avaliados em contexto lúdico com utilização de Entrevista Clínica Semi-directiva, do Teste do Desenho da Casa/Árvore/Figura Humana, jogos e material didáctico diverso do nível Pré-Escolar. Antes das sessões com o _____. foi realizada uma Entrevista Clínica com a mãe para efeitos de anamnese (recolha de informação sobre desenvolvimento da criança).

Resultados

A análise do material clínico recolhido nas sessões permitiu as considerações que exponho em seguida.

- Área Cognitiva

Observa-se na **linguagem** um défice qualitativo na comunicação que se manifesta por problemas no desenvolvimento da linguagem oral, tanto na articulação fonética como na compreensão de algumas palavras; o vocabulário do _____ está nitidamente abaixo da média para sua idade. Também estão associadas dificuldades em iniciar e/ou manter a conversação.

Anexo 9 – Checklist

Nome:								
Checklist (por referência à CIF)								
I – Perfil de Funcionalidade								
Funções do Corpo								
Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores: 0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave; 4- Deficiência completa; 8- Não especificada ¹ ; 9- Não aplicável ²								
Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9	
Capítulo 1 – Funções Mentais								
<i>(Funções Mentais Globais)</i>								
b110 Funções da consciência								
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo								
b117 Funções intelectuais								
b122 Funções psicossociais globais			X					
b126 Funções do temperamento e da personalidade								
b134 Funções do sono								
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>								
b140 Funções da atenção				X				
b144 Funções da memória								
b147 Funções psicomotoras								
b152 Funções emocionais			X					
b156 Funções da percepção								
b164 Funções cognitivas de nível superior								
b167 Funções mentais da linguagem								
b172 Funções do cálculo								
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor								
b210 Funções da visão								
b215 Funções dos anexos do olho								
b230 Funções auditivas								
b235 Funções vestibulares								
b250 Função gustativa								
b255 Função olfactiva								
b260 Função proprioceptiva								
b265 Função tátil								
b280 Sensação de dor								
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala								
b310 Funções da voz								
b320 Funções de articulação			X					
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala								
Capítulos 4 - Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório								
b410 Funções cardíacas								
b420 Funções da pressão arterial								
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas								
b430 Funções do sistema hematológico								
b435 Funções do sistema imunológico								
b440 Funções da respiração								

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Anexo 10 – Programa Educativo Individual

Anexo 11 – Plano de Acção