

# **A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Um Estudo de Caso

---

**SANDRA PATRÍCIA LOURENÇO TELES**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo, conferido pelo Instituto Superior de Educação e Ciências

Maio de 2016



Instituto Superior de Educação e Ciências



# **INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS**

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo, conferido pelo Instituto de Educação e Ciências

## **A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

### **UM ESTUDO DE CASO**

Autora: **Sandra Patrícia Lourenço Teles**

Orientador: **Doutora Ana Patrícia Almeida**

Maio de 2016



## Epígrafe



*“A aceitação é o melhor presente que se pode dar a uma criança com Autismo”.*

Stuart Duncan



## **Dedicatória**

Quero dedicar esta dissertação a todas as pessoas que estiveram presentes ao longo deste percurso.

À minha família, por ser o meu maior suporte e por demonstrarem sempre uma grande disponibilidade para me ajudarem em tudo.

Aos meus pais, por toda a motivação e ajuda ao longo da realização de todo este processo. Pela formação, pela educação, pelos valores e pelos princípios que sempre me transmitiram.

Ao Fábio por ter entrado na minha vida tão facilmente e por, desde cedo, ter demonstrado ser um grande suporte ao longo de todo este percurso. Toda a tua amizade se refletiu em momentos de particular dificuldade.

À Ana Filipa Costa por toda a ajuda e disponibilidade prestada ao longo de todo o processo.

A todos os meus amigos, por serem a minha base para tudo.

A todas as minhas colegas por todos estes anos de partilha.

Por último, mas não menos importante, quero homenagear a minha falecida tia Maria do Céu Carvalho, por todo o carinho demonstrado e por sempre ter acreditado em mim.



## **Agradecimentos**

A presente dissertação resulta do esforço de um conjunto de pessoas, que pelos mais diversos motivos se viram envolvidas direta ou indiretamente no projeto.

Em primeiro lugar queria agradecer à minha orientadora, pela motivação, ensinamentos e permanente disponibilidade mostrada, ao longo de todo este processo. Com as suas observações críticas e conselhos foi possível desenvolver o espírito de investigadora e o desejo de querer adquirir mais conhecimentos.

Aos intervenientes neste estudo, pais, educadora e professora que disponibilizaram um instante do seu tempo para que pudesse realizar as entrevistas.



## **Resumo**

A inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é o tema desta dissertação. Através deste estudo pretendemos dar a conhecer esta problemática, tendo como base uma investigação fundamentada e rigorosa, no que diz respeito ao enquadramento teórico, bem como no que concerne à metodologia de trabalho de campo. Sendo esta uma temática atual, é de extrema importância estudar e aprofundar mais tudo o esteja relacionado com a mesma.

Optou-se por abordar este tema, devido ao facto de termos observado alguns comportamentos de duas crianças autistas durante o estágio tanto no pré-escolar, como no primeiro ciclo. Todas as suas características despertaram um interesse muito grande em entender como lidar com crianças com PEA.

A presente investigação baseou-se num Estudo de Caso, de uma criança à qual foi diagnosticada a PEA. Este estudo teve como base tentar compreender de que forma a inclusão de uma criança, pode contribuir para o seu desenvolvimento, tentando perceber a progressão das suas aprendizagens desde o pré-escolar até ao presente (2.º ano do Ensino Básico). Através do mesmo, pretendemos compreender as estratégias utilizadas pela educadora e pela professora para incluir esta criança, bem como as estratégias utilizadas para que a evolução da mesma fosse mais eficaz. É ainda de extrema importância perceber a relação família/escola, devido ao facto de esta ser um dos pontos principais na evolução destas crianças.

De modo a conseguirmos concretizar este estudo, foram realizadas três entrevistas: aos pais, à educadora de infância e à professora titular que o acompanha neste momento. Através destas, o objetivo principal foi compreender a evolução do aluno e adquirir algum conhecimento em relação às estratégias para intervenções futuras. Para além da realização destas entrevistas e, devido ao facto de termos realizado estágio na sala onde o aluno está incluído, foi possível observar alguns dos comportamentos e registá-los num diário de bordo, fazendo com que fosse possível complementar as informações dadas pela professora titular de turma.

Inicialmente esta era uma criança muito introvertida e com comportamentos bastante distintos dos que apresenta hoje em dia. Apresentava também características que já não são visíveis, conseguindo-se controlar melhor em situação de sala de aula. Ao nível

da socialização é também notória a sua evolução. Tudo isto só foi possível através da relação sólida existente entre a escola e a família.

Observamos também, que esta criança está integrada em contexto escolar e consegue adquirir as competências delineadas para o seu nível etário dentro das Orientações Curriculares definidas. O contexto escolar em que esta criança se insere é benéfico na aquisição de novos saberes e competências, onde a Educadora e a Professora, respeitando a diferença, foram/são os principais agentes da sua formação, promovendo o seu desenvolvimento integral.

Com este estudo, pudemos verificar que a utilização de todas as estratégias tiveram um impacto muito grande no desenvolvimento do aluno, fazendo com que este tivesse uma evolução muito positiva. Também o apoio e cooperação da família foi crucial para o seu desenvolvimento, pois a sua participação e colaboração no processo educativo/terapêutico foi um fator decisivo no seu desenvolvimento.

Concluimos que a inclusão de uma criança com PEA no ensino regular pode trazer benefícios tanto para a mesma, como para todos os que a rodeiam, sendo uma mais-valia no desenvolvimento das suas competências comunicativas e na interação social.

**Palavras-chave:** Perturbação do Espectro do Autismo, Inclusão, Estratégias, Autismo, Relação Escola/Família.

## **Abstract**

The inclusion of children with the Autism Spectrum Disorder (ASD) is the theme of this dissertation. By means of this study, I wish to give you an insight into this issue, having as a basis, a reasoned and rigorous research with regards to the theoretical framework, as well as what concerns the methodology of the fieldwork. Being this a current theme, it is of utter importance to study and to deepen the study with everything that may be related to it.

I chose to address this issue due to the fact of having observed the behavioral patterns of two autistic children during my traineeship in both pre-school and first cycle of education. All the characteristics stir up great interest in how to deal with children with the ASD.

This research is based on a Case Study of a child who was diagnosed with the ASD. This study is based on trying to understand the manner in which to include a child and how it may contribute to his/her development in trying to realize the progression of their learning from pre-school to date (second year of the Basic Education Cycle). By means of the same, I intend to understand the strategies used by the child educator and the teacher to include this child in the classroom as well as the strategies used for the development of this same child so as to be more effective. It is still of extreme importance to understand the family/school relationship due to the fact that this is one of the major points in the development of these children.

In order that I could achieve this study, three interviews were carried out. Namely, to the parents, the child educator and the class teacher who follows the child at this stage. By means of these interviews, the main objective was to understand the development of the student and to acquire some knowledge in relation to strategies for future interventions. In addition to these interviews and due to the fact that my traineeship was carried out in the same room where the child is in, I was able to observe some of the behavioral patterns and record them in a daily logbook, making it possible to complement the information given by the class teacher.

Initially, this child was very introverted with behavior quite different from that, that he/she has today. The child featured characteristics that are no longer visible, achieving better control within the classroom situation. With regards to the level of

socialization, it is also notorious for his/her development. All this was only possible through the existing strong relationship between the school and the family.

I also noted that this child is integrated within school life and that he/she can acquire the skills outlined for their age group within the defined Curriculum Guidelines.

The school context in which this child is located is beneficial in acquiring new knowledge and skills, where the Educator and the Teacher, respecting difference, were/are the main agents of their training, promoting their full development.

With this study, I can see that the use of all strategies had a very large impact on the development of the student, thus causing a very positive development.

The family support and cooperation was also crucial for the child's development, as the participation and collaboration in the educational/therapeutic process was a decisive factor in the child's development.

I conclude that the inclusion of a child with the ASD in normal education can bring benefits to both the child as for all those around him/her, being an added value in the development of his/her communication skills and interaction.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Strategies, Autism, School/Family Relationship

# Índice

<b>Epígrafe</b> .....	i
<b>Dedicatória</b> .....	iii
<b>Agradecimentos</b> .....	v
<b>Resumo</b> .....	vii
<b>Abstract</b> .....	ix
<b>Abreviaturas</b> .....	xiii
<b>Introdução</b> .....	1
Capítulo I - Perturbação do Espectro do Autismo .....	3
<b>1.1. Conceito</b> .....	4
<b>1.2. Características</b> .....	5
<b>1.3. Etiologia</b> .....	7
<b>1.4. Diagnóstico</b> .....	8
<b>1.5. Intervenção</b> .....	10
<b>1.5.1. Modelos Específicos de Intervenção</b> .....	12
<b>2.1. Inclusão vs Integração</b> .....	15
<b>2.2. O papel do professor na inclusão de crianças com PEA</b> .....	17
<b>2.3. O papel das famílias na inclusão de crianças com PEA</b> .....	19
Capítulo II - Problematização e metodologia.....	22
<b>3.1. Introdução</b> .....	23
<b>3.2. Problema, objetivos e questões de investigação</b> .....	23
3.2.1. Problemática.....	23
3.2.2. Questão de Investigação.....	24
3.2.3. Objetivos .....	24
<b>3.3. Paradigma</b> .....	25
<b>3.4. Design de estudo: Estudo de caso</b> .....	26
<b>3.5. Caracterização dos Participantes</b> .....	27
<b>3.6. Instrumentos de recolha de dados</b> .....	30
3.6.1. Diário de bordo.....	30
3.6.2. Observação direta.....	31
3.6.3. Entrevista semiestruturada .....	32
<b>3.7. Tratamento e análise de dados</b> .....	35
Capítulo III - Apresentação e Discussão dos resultados .....	37

<b>4. Apresentação dos resultados</b> .....	38
<b>Considerações finais</b> .....	50
<b>Referências bibliográficas</b> .....	55
<b>Anexos</b> .....	59
Anexo I.....	60
Anexo II .....	63
Anexo III .....	129
Anexo IV .....	136

## **Índice de figuras**

Figura.1. - Modelo de uma sala Teacch.....	13
Figura. 2. - Tabela de análise de conteúdos.....	36

## **Índice de Tabelas**

Tabela. 1. - Diferenças entre integração e inclusão.....	15
--	----

## **Abreviaturas**

**ABBA** – Applied Behavioural Analysis, Análise Comportamental Aplicada

**DSM** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

**NEE** – Necessidades educativas especiais

**PEA** – Perturbação do espectro do autismo

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PIIP** – Plano Individual de Intervenção Precoce

**TEACHH** – Treatment and Education of Autistic and Related Communications handicapped Children



## **Introdução**

A presente dissertação insere-se no Mestrado para a qualificação para a docência no ensino de Pré-escolar e do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e baseia-se num estudo de caso, de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Ao longo do estágio, tanto em Educação Pré-Escolar como no Primeiro Ciclo, desenvolvemos um gosto muito grande por crianças com esta perturbação, pois, nos dois casos, tive uma criança com esta patologia. Esta curiosidade fez com que, por iniciativa própria, começássemos a pesquisar e a tentar saber mais sobre tudo o que envolvia a PEA. Procurando conhecer mais sobre as suas características, bem como as estratégias que podem ser utilizadas na inclusão destas crianças, fazendo com que o seu desenvolvimento seja mais eficaz.

O autismo é caracterizado por diversas características, sendo estas: a dificuldade nas interações sociais, a dificuldade na comunicação, o que faz com que, na maioria das vezes, estas adquiram uma linguagem falada tardiamente, podendo até nem a chegar a adquirir, padrões de comportamentos, interesses e atividades repetitivas, restritas e estereotipadas, e um atraso ou anormal funcionamento com início antes terceiro ano de vida numa das seguintes áreas: interação social, linguagem como forma de comunicação e jogo simbólico.

A Declaração de Salamanca (1994) refere que uma escola para todos, ou escola Inclusiva tem de ser capaz de pôr em prática uma pedagogia centrada em todas as crianças, de modo as educá-las todas com sucesso e igualdade. Este documento pressupõe uma escola para todos, de modo a que todos passemos a aceitar e compreender as crianças com necessidades educativas especiais.

Todas as crianças autistas, bem como todas as crianças que padeçam de alguma patologia, têm o direito de ser educadas num contexto de ensino regular, sendo a escola a ter de reorganizar o processo ensino/aprendizagem, de modo a encontrarem respostas para um dos direitos essenciais em todas as crianças, o direito à educação igual com qualidade. Esta reorganização deve sempre ter em considerações as necessidades de características de cada criança.

A inclusão destas crianças no ensino regular é benéfico tanto para estas crianças, como para todas as outras que a rodeiam e que não tenha nenhuma NEE, sendo esta

interação com os pares, a base para o desenvolvimento de qualquer criança. Esta inclusão faz com que as outras crianças convivam e aprendam a lidar com as diferenças.

Sendo os professores a chave na inclusão das crianças com NEE, é de extrema relevância que estes tenham formação na área. Há que ter em consideração os graves problemas a nível social que afetam a linguagem como forma de comunicação, centrando o seu trabalho na linguagem expressiva e na linguagem recetiva. O professor deve promover atitudes positivas na inclusão destas crianças, de modo a que estas não se sintam excluídas.

A relação entre a escola e a família é fulcral no desenvolvimento destas crianças. A escola e os técnicos devem transmitir toda a informação necessária, bem como algumas estratégias que os pais possam utilizar. O apoio a estas famílias é fundamental, pois algumas sentem-se culpadas por tudo o que acontece, sendo a função dos técnicos e da escola desculpabilizá-las.

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é feita uma revisão da literatura onde são abordados alguns pontos, tais como: o conceito, as características, a etiologia, o diagnóstico, a prevalência e a intervenção. Esta revisão teve como objetivo entender melhor a PEA. Na segunda parte será feita a distinção entre os conceitos de integração e inclusão, será ainda abordado o papel do professor e da família na inclusão destas crianças. No terceiro capítulo irá ser abordada a problemática e metodologia utilizada nesta investigação. Num primeiro ponto iremos referir o problema, os objetivos e a questão de investigação que pretendemos que seja respondida no final desta investigação. Em seguida será apresentado o paradigma, que neste caso é um paradigma qualitativo devido ao facto de se basear em dados descritivos. O *design* de estudo será o estudo de caso, que tem como objetivo o estudo aprofundado de algo ou alguém, caracterizando, em seguida, todos os participantes deste estudo. Ainda dentro deste capítulo serão apresentados os instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como a estratégia de análise e tratamento dos mesmos. Para finalizar, será feita a discussão dos resultados de cada entrevistas, de modo a responder aos objetivos e questões definidas.

Finalmente, na conclusão propomos algumas reflexões sucintas ao longo da realização deste trabalho que advêm da análise interpretativa dos dados obtidos.

# Capítulo I

---

Perturbação do

Espetro do Autismo

## 1.1. Conceito

O termo “autismo” sempre foi definido como atualmente, tendo apenas sofrido várias abordagens ao longo dos anos. Segundo Marques (2000), o termo provém da palavra grega *Autós*, que significa «de si mesmo», com o afixo *ismo* que significa «orientação ou estado».

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2003), as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são um síndrome neuro-comportamental, com origem em perturbações do sistema nervoso central, que afeta o normal desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional (American Psychiatric Association, 2013).

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM) é uma publicação da American Psychiatric Publishing, que inclui os critérios de diagnóstico para a grande maioria das perturbações mentais, contendo componentes descritivas, de diagnóstico e de tratamento, constituindo um instrumento de trabalho de referência para os profissionais da saúde mental. Em edições anteriores, havia cinco transtornos do espectro do autismo, cada um dos quais com um diagnóstico único: Transtorno Autista ou autismo clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – Sem Outra Especificação (PDD-NOS), Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância. A quando do lançamento da última edição do DSM (DSM-V)<sup>1</sup>, esses transtornos já não existem como diagnósticos distintos ao espectro do autismo. À exceção da síndrome de Rett, eles vão ser incluídos no diagnóstico de “Transtorno do Espectro do Autismo.”

Apesar desta mudança na definição das Perturbações do Espectro do Autismo, as suas características permanecem, uma vez que as pessoas com este transtorno possuem muitas características semelhantes, mas variam no “grau” em que exibem essas características. Com os novos critérios expressos no DSM-V, podemos refletir que o autismo é um espectro, ao invés de um grupo de transtornos distintos.

---

<sup>1</sup> Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

## 1.2. Características

As crianças com esta perturbação padecem de diversas características, ao nível da intervenção, da comunicação e da linguagem.

Quando falamos em alterações e défices sociais de comunicação, estamos a “ (...) referir-nos à incapacidade para estabelecer relações sociais e à falta de resposta e de motivação para os seus contatos com as pessoas” (Bautista, 1993, p. 252). Estas crianças têm sérias dificuldades no que diz respeito ao contacto com os pares. Têm também tendência para se isolarem e não conseguem estabelecer contacto visual com os outros. Tal como nos refere Saldanha (2014) “O fracasso na manutenção e desenvolvimento de vínculos sócio afetivos, conduz ao isolamento social e à presença de comportamentos de interação sócio afetivas inadequadas” (p.104). Ao contrário das outras crianças, que tendem a criar laços afetivos com os pais desde bebés, as crianças autistas não chegam a desenvolver comportamentos de interação social. Contudo, e à medida que vão crescendo, este défice social vai diminuindo, tornando-se mais sociáveis e evoluindo ao nível da linguagem. Ainda assim, continua a existir uma dificuldade nos jogos de grupo e na compreensão de sentimentos expressados por outros. Seguidamente, nas alterações de linguagem “ (...) as crianças autistas apresentam défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social” (Bautista, 1993, p. 253). Esta é a principal característica presente nas crianças autistas, pois, é quando os pais conseguem observar que algo de diferente está a acontecer com os seus filhos, devido ao facto de não conseguirem começar a utilizar a linguagem falada quando seria esperado. Ainda assim, para se diagnosticar PEA numa criança, não basta que esta apresente só dificuldades na linguagem, tem de existir um conjunto de características comuns nesta patologia.

“As alterações na linguagem apresentam défices básicos na capacidade, devido ao uso da linguagem como meio de comunicação social. Entre elas dificuldades de compreensão e de utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, tal como pragmáticas, que são as mais afetadas” (García & Rodríguez, 1997, citado por Saldanha, 2014, p. 97).

Há crianças que podem nunca vir a adquirir uma linguagem falada<sup>2</sup> e nem conseguem compensar esta falha com outra forma de comunicação, a não ser quando se

---

<sup>2</sup> Entre 28% e 61% das crianças autistas (Saldanha, 2014)

querem satisfazer com alguma carência material. Aí pegam na mão do adulto para que este lhes conceda esse desejo.

O professor tem um papel fundamental na aquisição da linguagem. Este deve selecionar o sistema de ensino-aprendizagem adequado a cada criança, de modo a que aprenda com mais facilidade e ao seu ritmo. As crianças que conseguem adquirir a linguagem falada acabam por apresentar défices na fala, tal como na alteração do timbre, na ênfase, na velocidade, no ritmo e na entoação, ou seja, estas crianças acabam por falar sempre num tom monocórdico<sup>3</sup>, ecolálias imediatas ou retardadas, a falta de iniciativa para iniciar ou manter um diálogo com o outro, o uso do “tu” em vez do “eu”, a falta de expressão emocional, a linguagem formal, a ausência de fantasia e imaginação, o uso abusivo dos imperativos (palavras limitadas a um contexto particular para conseguir respostas do ambiente) e a pouca utilização de declarativos (pedir ou dar informações). No que diz respeito à terceira característica, deficiências no âmbito cognitivo, estas baseiam-se em (Rutter 1974):

- Défice de abstração, sequencialização e compreensão de regras;
- Dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto;
- Défices nas transferências de uma atividade sensorial para outra.
- Dificuldade para compreender um determinado estímulo multissensorial, pelo que, perante um estímulo complexo, respondem apenas a um aspeto deste estímulo. Isto arrasta a grandes dificuldades nas aprendizagens em geral;
- Dificuldade em processar e elaborar sequências temporais;
- Dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros.

Este fracasso ao nível cognitivo pode levar ao aumento de comportamentos estereotipados e à falta de responsabilidade social.

As crianças que padecem desta síndrome apresentam alguns comportamentos repetitivos e estereotipados. Segundo Rutter (1985), esses comportamentos baseiam-se em interesses muito restritos e estereotipados e formas de brincar inadequadas. Quando são mais velhos, podem apresentar interesses por temas muito concretos, demonstram

---

<sup>3</sup> Que não tem variação (Dicionário Priberam)

uma maior vinculação a determinados objetos em que algumas crianças apresentam preferências e atração por um objeto concreto. Estas crianças apresentam ainda rituais compulsivos, sentem ainda alguma ansiedade perante grandes mudanças de ambiente (há crianças que não suportam mudanças na sua rotina diária), por vezes manifestam hiperatividade, agressividade e hábitos errados de alimentação e sono.

Algumas pessoas com autismo conseguem ter sucesso académico, ser bons alunos e ter êxito nas suas opções profissionais, ainda que com alguma ajuda para se adaptarem, devido a apresentarem dificuldades sociais e de comunicação. Outras apresentam dificuldades na aprendizagem e exigem ajuda para realizar as tarefas mais simples do dia-a-dia. As diferentes combinações destes sintomas determinam as diferentes necessidades individuais. Estas crianças podem ter: dificuldades severas de aprendizagem e um nível intelectual elevado.

### **1.3. Etiologia**

Quando falamos em etiologia ou causa do quadro clínico do autismo, deparamo-nos com a falta de uma resposta evidente. Contudo, segundo Riviere (1989), o autismo constitui um modelo particular da doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com probabilidades de ter uma origem biológica. A partir desta afirmação é importante explicar dois grandes blocos de teorias que têm defendido e defendem causas totalmente opostas. No que diz respeito às teorias psicogenéticas, com origem nas teorias psicanalíticas, defendem que “ (...) as crianças autistas eram normais no momento do nascimento, mas que devido a fatores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento, desencadearam um quadro autista” (Bautista, 1993, p. 251). Cantweel, Baker e Rutter (1984) agrupam os fatores intervenientes na génese do autismo em quatro grupos: Perturbação psiquiátrica parental ou características de personalidade dos pais; Quociente intelectual e classe social dos pais; Interação anómala entre pais e filhos; Stress intenso e acontecimentos traumáticos numa fase precoce da vida da criança. Quanto às teorias biológicas “ (...) não existe, na maior parte dos casos, uma causa fisiológica evidente, aceita-se que o défice cognitivo tem um papel crucial na génese do mesmo” (Bautista, 1993, p. 251). A PEA pode estar associado a uma grande variedade de perturbações de base biológica como a paralisia cerebral, a rubéola pré-natal, a

encefalopatia, a esclerosa tuberosa, a meningite, a hemorragia cerebral, a fenilcetonúria bem como diversos tipos de epilepsia. Podemos concluir, que esta síndrome resulta da perturbação de determinadas áreas do sistema nervosa central, o qual atinge a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intetual e a capacidade de estabelecer relações afetivas. Segundo Marques (2000), concluímos que o autismo pode ser causado por perturbações biológicas diversas, ou seja, que há um carácter multicausal para esta perturbação. Ainda assim, terão de ser feitas muitas investigações para se conhecer a verdadeira etiologia do autismo. Devemos sempre considerar que deve ser feita uma intervenção precoce adequada a cada criança e correspondente às suas potencialidades.

#### **1.4. Diagnóstico**

Quando nos deparamos com um aluno com PEA, é importante conhecer a sua problemática bem como as suas implicações no que diz respeito à aprendizagem. Aquando da classificação do autismo, verificou-se que esta patologia tem por base o comportamento das pessoas portadoras desta síndrome, sendo provocada por uma tríade de incapacidades de comunicação, interação social e comportamental. Cada pessoa com esta perturbação é um ser único e individual. Assim sendo, as suas manifestações variam consideravelmente, conforme o nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Hoje em dia, a comunidade científica baseia-se no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

De acordo com o DSM V (2014), os critérios e subcritérios de diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo são os seguintes:

##### **A. Défices persistentes na comunicação social e interação social**

1. Défice na reciprocidade socio-emocional (Ex: aproximação social anormal e fracasso na conversação normal; partilha reduzida de interesses, emoções ou afeto; o fracasso em iniciar ou responder a interações sociais);
2. Défice nos comportamentos comunicativos não-verbais usados para a interação social (Ex: comunicação verbal e não-verbal pobremente integrada; anomalias no contacto ocular e linguagem corporal; défices na compreensão e uso de gestos; falta de expressões faciais e comunicação não-verbal);

3. Défice em desenvolver, manter e compreender relacionamentos (Ex: dificuldades em ajustar o comportamento de forma a adequar-se aos vários contextos sociais; dificuldades em partilhar jogos imaginativos ou fazer amigos; ausência de interesse nos pares);

**B. Padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (pelo menos 2 dos seguintes)**

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (Ex: estereotípias motoras simples; alinhar brinquedos; sacudir objetos; ecolalia);
2. Insistência na monotonia, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não-verbal (Ex: angústia extrema com pequenas mudanças e dificuldades com transições; padrões de pensamento rígidos; dificuldade de fazer o mesmo percurso ou comer a mesma comida todos os dias);
3. Interesses altamente restritivos e fixos, que são anormais na intensidade ou foco (Ex: ligação forte ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente perseverantes);
4. Híper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais do ambiente (Ex: indiferença aparente à dor/temperatura; resposta adversa a sons ou texturas específicas, tocar ou cheirar objetos excessivamente; fascinação visual por luzes ou movimento);

**C.** Os sintomas têm de estar presentes no início do período de desenvolvimento. Ainda assim, podem ser manifestadas mais tarde por serem mascaradas por estratégias aprendidas;

**D.** Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupando-se noutras áreas importantes do funcionamento atual;

**E.** As perturbações referidas não são mais bem explicadas por incapacidade intelectual ou atraso global do desenvolvimento. A incapacidade intelectual e a perturbação do espectro do autismo coocorrem, na maior parte das vezes para efetuar diagnósticos comórbidos de perturbação do espectro do autismo intelectual,

a comunidade social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Devemos, ainda, salientar que a Perturbação do Espectro do Autismo pode estar associada a outras perturbações.

Este diagnóstico é mais frequente “ (...) nos rapazes do que nas raparigas, numa proporção de três a quatro para um, respetivamente, e também que aparece em quatro ou cinco por cada dez mil habitantes” (Bautista, 1993, pp. 251-252).

De acordo com o DSM V (2014), a Perturbação do Espectro do Autismo é diagnosticada quatro vezes mais no género masculino do que no género feminino. Além disso, refere que as mulheres tendem a apresentar mais incapacidade intelectual, sugerindo que se não tiverem comprometimentos intelectuais ou atrasos da linguagem podem passar despercebidas, talvez devido a manifestações mais subtis das dificuldades sociais e comunicacionais.

## **1.5. Intervenção**

A colaboração de todas as pessoas que diariamente convivem com a criança autista é fundamental para o seu desenvolvimento. Quanto mais cedo o tratamento começar, melhor será a sua recuperação, fazendo com que o tratamento seja mais eficaz.

Apesar disso, é frequente depararmo-nos com “(...) pais desiludidos que não compreendem o que acontece com o seu filho ou que fazem deste uma ideia muito particular” (Bautista, 1993, p. 266). Assim que detetado algum problema com a criança é importante comunicar aos pais, contudo devemos ter algum cuidado com a maneira como o dizemos, pois nem todos aceitam da melhor maneira. A nossa intervenção deve transmitir-lhes: desculpabilização, reconhecimento por tudo o que fazem pelo filho, por muito pouco ou mesmo inadequado que nos pareça, favorecer os processos do senso comum e de observação, depois de lhes dar uma explicação sucinta da problemática do filho, valorizar o papel que, enquanto pais, têm para o filho, mesmo que tenham um problema grave. Assim é essencial implicar a família em todo o processo para que possam colaborar e participar na avaliação, considerando o conhecimento que têm do seu filho(a) - interesses, rotinas, rituais, conhecer as preocupações da família relativamente ao futuro,

atender às suas necessidades/prioridades na organização e elaboração do PEI<sup>4</sup>. Devem ser criados espaços de comunicação para a família poder expressar preocupações, desejos, percepções e necessidades. Estes espaços servem ainda para informar a família sobre os progressos, dificuldades e alterações do PEI.

“Depois de analisar o sistema familiar em que a criança está inserida, poderemos conhecer as possibilidades reais da respetiva família, em tempo e pessoas, para a colaboração necessária, que se traduzirá basicamente em comunicação e linguagem, autonomia e comportamentos desadequados. Por último, deveremos em todos os momentos tentar implicar toda a família nas aprendizagens da criança, mostrando-lhes a utilidade dessas aprendizagens, que sejam palavras ou gestos” (Bautista, 1993, p. 266).

Segundo Bernardo e Martim (1993) as áreas de intervenção na educação da criança autista são aquelas em que demonstram maiores dificuldades.

1. Comunicação-interação.
2. Linguagem.
3. Desenvolvimento cognitivo.

Existem ainda algumas áreas que devem ser trabalhadas, já que devemos proporcionar à criança uma aprendizagem na sua globalidade. Portanto, não devemos esquecer o desenvolvimento da criança nas seguintes áreas:

- Psicomotricidade (global e fina);
- Coordenação óculo-manual;
- Autonomia pessoal;
- Comportamentos disruptivos e inadequados.

A intervenção de que estas crianças são alvo tem um papel fundamental no seu processo de desenvolvimento.

Apesar do vasto leque de terapias e modelos de intervenção que podem ser utilizados nas crianças com esta perturbação, apenas serão explicados os mais utilizados e com maior eficácia.

---

<sup>4</sup> Programa Educativo Individual

### **1.5.1. Modelos Específicos de Intervenção**

#### **1.5.2. Modelo TEACCH**

O ensino estruturado consiste num dos aspetos mais pedagógicos do modelo TEACCH<sup>5</sup>, que permite melhorar as capacidades adaptativas e atingir o máximo de autonomia ao longo da vida. Este é usado em Portugal desde 1996, para responder às necessidades de crianças com PEA em escolas do ensino regular (modelo flexível e adaptável a diferentes níveis de funcionamento). O foco é no ensino da capacidade de comunicação, organização e prazer na partilha social e este centra-se nas áreas mais competentes destas crianças: o processamento visual, a memorização das rotinas funcionais e os interesses especiais. Este modelo é implementado de maneira a que os pais sejam envolvidos sendo abrangidas as idades entre o pré-escolar e a idade adulta. Permite ainda prestar um maior apoio ao nível da resolução de problemas familiares (permite uma melhor aceitação por parte dos familiares), na educação (as crianças devem ser inseridas em escolas públicas em salas de ensino regular) e no apoio e inserção comunitários.

Para Schopler & Mesibov *et al.* (1994), este programa baseia-se em sete princípios básicos que visam a sua viabilidade, estabilidade, flexibilidade e manutenção dos resultados das intervenções nos diferentes níveis. Seguidamente serão apresentados esses sete princípios:

- Melhoria do comportamento adaptativo das pessoas com PEA;
- Utiliza os pais como coterapeutas;
- A sua intervenção e os seus programas são baseados numa cuidada avaliação;
- A intervenção educativa é baseada nos princípios da organização estruturada das atividades e dos contextos, e na criação de ambientes o menos restritivos possível;
- Baseia-se no princípio do aumento de competências das crianças, jovens e adultos, e dos pais, partindo das suas destrezas emergentes e não das suas mais deficitárias;

---

<sup>5</sup> (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* – tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados)

- São utilizados métodos de terapia comportamental e cognitiva, tanto na educação como na investigação;
- Utiliza um modelo generalista de formação, de modo a que cada elemento do *staff* adquira competências, com o fim de evitar o desgaste por parte das famílias aquando da procura de ajuda.

Este modelo é o mais coerente, completo e rigoroso de todos os mencionados anteriormente, visto que permite intervir nas crianças com autismo bem como trabalha ao nível familiar. É um modelo que tem dado bons resultados nas pessoas com menor nível cognitivo, contudo não é suficiente para as crianças com alto funcionamento cognitivo.

Na imagem seguinte, será apresentado um modelo de uma sala Teacch.



Figura.1. - Modelo de uma sala Teacch

### 1.5.3. Modelo ABA

O Modelo ABA<sup>6</sup> explica a modificação do comportamento humano baseado em certezas empíricas, através da aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos que visam modificar comportamentos. Este modelo tem sido apontado como o mais promissor no tratamento das pessoas com esta perturbação. De acordo com Leaf & McEachin, (1999), este modelo tem como principal objetivo transmitir comportamentos adequados que permitam ao autista uma vida independente e integrada na comunidade. Para tal, os profissionais desta área utilizam métodos especiais de ensino direcionados para o desenvolvimento da comunicação, habilidades sociais, habilidades de brincar, habilidades académicas e habilidades de autocuidado. São, ainda, utilizadas

<sup>6</sup> Análise comportamental Aplicada

técnicas específicas para lidar com comportamentos/problemas, como birras e necessidade de rotina.

Esta terapia é mais eficaz se o acompanhamento for mais regular, sendo que o ideal serão as 40 horas semanais durante um período de 2 anos, em contexto escolar ou doméstico. É também importante a variação de terapeutas para favorecer a generalização quando esta for iniciada antes dos cinco anos e quando a proporção terapeuta-cliente é de 1 para 1 durante cinco a oito horas por dia e cinco ou sete dias por semana.

## 2.1. Inclusão vs Integração

Quando falamos de inclusão, referimo-nos a algo distinto do conceito de integração, visto que a integração visa incluir uma criança com NEE numa escola regular e a inclusão permite que estas crianças possam participar ativamente em tudo o que é feito na escola, de modo a que não se sintam excluídas.

Porter (1997) apresenta no quadro seguinte, as diferenças entre integração e inclusão.

<b>Integração</b>	<b>Inclusão</b>
Centrada no aluno.	Centrada na sala de aula.
Resultados diagnósticos – prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Tabela. 1. - Diferenças entre integração e inclusão.

Ainda fazendo a distinção entre estes dois conceitos, Rodrigues (2001) refere que “inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspetiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais. Enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspetivas de ensino a essas necessidades.” (p.112).

Booth (1995 cit. por Morgado & Silva, 1999) entende a inclusão como um processo que tem como finalidade desenvolver a participação de alunos com necessidades educativas especiais na vida e no currículo da escola. Este conceito pressupõe que consigamos assumir a heterogeneidade que existe entre os alunos e conseguir assim compreender que este é um fator muito positivo nas aprendizagens de cada um. O termo inclusão leva a que cada aluno com alguma necessidade educativa especial seja colocado numa turma de ensino regular, tendo direito a todos os serviços adequados às suas necessidades. Ainda assim, é necessário recorrer a serviços de apoio especializados (serviços de educação especial) com o fim de promover aprendizagens mais eficazes, tornando os alunos autossuficientes até ao limite das suas capacidades. A este conjunto de serviços prestados individualmente a estas crianças damos o nome de educação apropriada.

Para Correia (1997), a inclusão promove a inserção de crianças com NEE numa turma de ensino regular, devendo estas crianças receber todos os serviços adequados, tendo sempre em conta as características e as necessidades de cada aluno sem nunca esquecer as características e necessidades dos ambientes que as rodeiam. Devem, ainda, ser tidos em consideração três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socio emocional e pessoal.

Elsa Oliveira (2012) refere que a Educação Inclusiva é uma proposta que visa a mudança no ensino e nas práticas pedagógicas realizadas pela escola, apontando para o benefício escolar de todos.

Incluir uma criança com NEE numa sala de ensino regular só traz vantagens quanto às aprendizagens de todos os alunos, mas sobretudo para as crianças com alguma perturbação. Para Correia (2008), este termo permite um maior desenvolvimento académico e social da criança, devido às interações estabelecidas entre os pares. Esta interação prepara a criança para a vida na sociedade, pois quanto mais tempo a criança conviver com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização ao nível educacional, social e ocupacional. Os jogos, a partilha e os trabalhos de grupo são benéficos para que estes aprendam a trabalhar com os outros e a respeitá-los. Correia (2008) afirma ainda que a chave para o sucesso da educação, que aceita e trabalha na diferenciação, integrando todos os alunos é a inclusão.

Por fim, é de referir que este conceito teve outro reconhecimento aquando do lançamento da Lei 3/2008. Uma Lei que promove a igualdade de oportunidades, de maneira a valorizar e a melhorar o ensino. Realça sobretudo a importância das escolas inclusivas de modo a que todas as crianças atinjam o sucesso educativo. É importante planear um currículo acessível a todos, pautado por uma política integradora que permita responder às características e necessidades de cada um.

Em contrapartida, para Correia (2003), a integração é um termo que tem vindo a cair em desuso, pois pressupõe a ideia inicial de alguém que foi excluído.

Manton (1998) afirma que:

A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno – ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar – a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas – Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor” (p.5).

Para Rodrigues, o aluno “na escola integradora, está subjugado ao discurso clínico, onde o psicólogo desempenha um papel preponderante, relegando para segundo plano tudo o que diga respeito a colaborações.” (2001, p.131)

Podemos concluir, que quando estamos a integrar uma criança estamos apenas a inseri-la numa classe de ensino regular sem que seja prestado o mesmo ensino que é prestado aos restantes elementos da turma, pois o apoio prestado a esta criança é feito, essencialmente fora da sala com o técnico de ensino especial. Em contrapartida, quando estamos a incluir uma criança com NEE, estamos a permitir que esta, para além de estar inserida numa turma de ensino regular, esteja também a ser acompanhada sobretudo pelo professor da sala, fazendo com que haja uma igualdade entre todos os elementos pertencentes àquela turma.

## **2.2. O papel do professor na inclusão de crianças com PEA**

“ (...) os professores são a chave para a inclusão.”

Bennet (1997, citado por Matos, 1999, p. 32)

Ao falarmos de inclusão teremos de nos debruçar sobre o papel do professor face a estas crianças, visto que é este que estabelece um contacto contínuo e duradouro com as crianças portadoras desta perturbação. Assim, o professor terá de desenvolver atitudes positivas na inclusão destas crianças, de modo a que estas não se sintam excluídas, mas sim, parte da turma. Para que esta inclusão seja feita de maneira mais eficaz, é necessário que exista uma formação constante, para que possam adquirir novas competências de ensino. Contudo, quando existe uma criança com PEA numa escola é ainda de extrema importância a experiência que o professor tem em trabalhar com estas crianças, pois há que ter em conta todas as características que elas possuem, tais como: a dificuldade em estabelecer relações com outras pessoas que acabam por afetar o desenvolvimento da linguagem.

De modo a atingir diversos objetivos, Oliveira (2012) refere que é importante pôr em prática as seguintes atitudes:

- não trabalhar muitos aspetos ao mesmo tempo. Optar pelos aspetos prioritários;

- a linguagem utilizada deve ser clara e explícita, sendo sempre acompanhada por uma postura calma;
- estabelecer rotinas simples e ser consistente ao trabalhar comportamentos;
- a comunicação entre todos os envolvidos na educação da criança tem de ser contínua, devendo todos usar as mesmas regras;
- utilizar uma postura calma e alegre para lidar com os comportamentos inadequados;
- quando a intervenção e confrontação se tornar necessária, verifique de que é capaz de o controlar com sucesso;
- ser cuidadoso para não reforçar comportamentos indesejáveis. Por exemplo gritar e ficar zangado pode constituir uma recompensa se o resultado for uma maior atenção por parte do educador;
- dividir todas as tarefas e comportamentos a serem trabalhados, em passos muito pequenos;
- ser paciente e persistente pois o comportamento demora a modificar;
- pedir ajuda sempre que for necessário e partilhar as dificuldades;
- ter em conta sempre os aspetos positivos e não olhar só para os problemas.

O professor deve ter em conta determinados aspetos, tais como: proporcionar à criança um espaço físico de acordo com o nível desta; favorecer uma relação entre o meio e a escola; procurar ensinar aprendizagens funcionais que ajudem a criança no seu dia-a-dia e, sempre que seja possível, um ensino individualizado; ter verbalizações precisas e claras; ensinar significados naturais e dar sentidos às coisas; reforçar as aprendizagens que a criança já possua; usar reforços sociais; fomentar o uso espontâneo dos comportamentos aprendidos; evitar as improvisações próprias; usar técnicas de autocontrolo e autoajuda; ser membro de uma equipa de trabalho e entender a necessidade de coordenação e responsabilidade mútua, e de o próprio professor ser gratificante para a criança (Marín, 2003; Arnaíz, 1995; cit. Por Saldanha, 2014).

Após a junção de todas estas atitudes e aspetos, teremos uma aprendizagem mais eficaz e gratificante, sem esquecer que a escola deve proporcionar um ensino de qualidade de modo a que os professores possam desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis.

Segundo Santos (2008, p.30; cit. por Barbosa e Zacarias et al, 2013),

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

Todos os alunos têm diferentes níveis de aprendizagem e diferentes modos de criar uma aprendizagem que para eles seja mais benéfica. Contudo, as crianças com PEA apresentam níveis de aprendizagem mais lentos, sendo da responsabilidade do professor criar estratégias de comunicação para cada aluno. É ainda da responsabilidade do professor sensibilizar os restantes alunos para os comportamentos dos colegas autistas de modo a que a restante turma não os exclua por terem características especiais.

Saldanha (2014) refere que “o professor deve fazer com que a criança autista seja capaz de compreender o que lhe é pedido, seja com gestos, com palavras claras ou frases curtas, e certificar-se sempre de que está a ser compreendido” (p.117).

Por último, “O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Para o professor também recai a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares” (Barbosa & Zacarias *et al.*, 2003, p.10).

### **2.3. O papel das famílias na inclusão de crianças com PEA**

Segundo Falcão (1999 cit. por Saldanha, 2014), a colaboração dos pais é uma componente fundamental que não pode ser esquecida. Para que o processo de inclusão seja mais fácil, é necessária a colaboração dos pais em todo o percurso do aluno. Este acompanhamento é essencial nas crianças autistas, pois estas apresentam características muitos particulares que podem “provocar comportamentos difíceis e situações insustentáveis” (Saldanha, 2014, p.107). Sendo fulcral o acompanhamento de todas as pessoas que rodeiam estas crianças, nem sempre isso é possível, visto que existem pais que não aceitam nem compreendem o que acontece com o seu filho, desejando que estes fossem iguais a todas as outras crianças, desenvolvendo capacidades que todas as outras

desenvolvem. Apenas quando reparam no atraso do desenvolvimento da linguagem é que compreendem que algo de diferente se passa com os seus filhos.

Na declaração de Salamanca, lê-se “o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários ... Tanto os pais como os educadores podem ... trabalhar em conjunto, como parceiros” (Declaração de Salamanca, 1994, p.59). É importante transmitir aos pais que estes não são os culpados do que está a acontecer aos seus filhos, visto que sentem sempre uma enorme culpa pelo problema presente nestes. Para que os pais se desculpabilizem é essencial haver uma conversa com eles explicando-lhes a patologia da criança, demonstrando a sua importância no desenvolvimento dos seus filhos. O papel dos pais é, sem dúvida, cada vez mais valorizado nas escolas, visto que é no seio familiar que todas as crianças encontram o seu conforto/porto de abrigo.

O trabalho desenvolvido com cada criança deve ser individualizado, pois cada criança é diferente, assim como cada agregado familiar. Dentro de cada família, existem pessoas diferentes, com personalidades diferentes e com maneiras distintas de observar e encarar o mundo. Nunca nos deveremos esquecer que a partilha entre pais e professores é fulcral, devendo aqueles participar em tudo o que diga respeito ao processo de ensino do seu educando. Devem participar na planificação das atividades de maneira a dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula e com os técnicos especializados.

Todo este acompanhamento se torna mais fácil e enriquecedor se os docentes conhecerem bem a família e se a família conhecer bem os docentes que acompanham a criança, de maneira a ambos arranjam estratégias eficazes na aprendizagem das crianças portadores desta patologia. Tal como nos refere Telmo (1995)

[...] os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem. ... Médico, terapeutas, professores têm que partilhar a informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e atuantes. (p.94)

Podemos constatar que cada vez mais é necessário um ambiente educacional estável e capaz de promover “trocas sociais geradoras de interações funcionalmente adaptativas para cada uma das partes em comunicação” (Saldanha, 2014, p.108), para que as crianças com autismo tenham uma recuperação mais eficaz.

Depois de uma avaliação detalhada da criança, toda a equipa, em conjunto com os pais, deve trabalhar no planeamento das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo. Após esta avaliação e o registo de todos os procedimentos, será possível analisar se as competências pensadas anteriormente estão a resultar da forma como estão a ser trabalhadas.

Por fim, podemos concluir que os pais e os todos os profissionais deverão trabalhar em conjunto de maneira a promover uma aprendizagem mais eficaz nas crianças com PEA.

Procurou-se, neste enquadramento teórico, perceber o estado da literatura relativamente ao conceito “Autismo”, para que, depois fosse possível compará-lo com o quadro clínico da criança em estudo.

Este capítulo encerra o enquadramento teórico do presente trabalho, retomando elementos dos capítulos anteriores e procurando estabelecer um plano geral da problemática. Passamos a apresentar os elementos empíricos do estudo, começando por estabelecer um plano metodológico para esse trabalho, no capítulo seguinte.

Após a revisão da literatura, pretende-se que a metodologia que será apresentada esteja inteiramente relacionada com a mesma. Através da investigação, o objetivo será relacioná-la com o quadro teórico apresentado a cima. Será feita uma análise com base nos autores referidos no enquadramento teórico, bem como com outros que sejam pertinentes para o estudo.

# Capítulo II

---

## Problematização e metodologia

### **3.1. Introdução**

Neste capítulo propomos a apresentação dos procedimentos metodológicos levados a cabo, de modo a atingir os objetivos pretendidos, de acordo com fundamentação fidedigna.

### **3.2. Problema, objetivos e questões de investigação**

#### **3.2.1. Problemática**

Para proceder à definição da problemática que queríamos abordar, tivemos em consideração que “a definição do problema baseia-se, também ela, em factos da observação” (Lessard-Hébert, 1996, p. 37). Sendo assim, toda a observação realizada em contexto de estágio, contribuiu para a problemática escolhida.

Almeida & Freire (1997) afirmam que “Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar ou buscar soluções para um dado problema. Colocada de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar. Toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação do problema” (p. 38).

Tendo em conta a prática pedagógica que decorreu ao longo de todo o mestrado, decidimo-nos debruçar sobre a temática relacionada com a inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Optou-se por estudar, com mais profundidade este tema, devido ao facto de termos tido, nas duas turmas onde foi realizado o estágio, uma criança com esta patologia. Ambas tinham características muito específicas, que despertaram o gosto por estudar e querer saber mais sobre os seus comportamentos e maneira como eram vistas por todos os que as rodeiam. Nenhuma criança com PEA é igual, podendo assim apresentar características diferentes. Contudo, há sempre características comuns que os fazem ter comportamentos semelhantes, sendo assim diagnosticada a PEA.

### 3.2.2. Questão de Investigação

Segundo Tuckman (2000), a investigação assenta na “tentativa sistemática de atribuição de respostas e questões” (p.5). Questões estas, que nos ajudam a compreender e entender de maneira mais clara o mundo que nos rodeia, formulando questões de estudo, para as quais pretendemos encontrar respostas objetivas e concretas.

Após a realização de uma pesquisa em diversas fontes relacionadas com este tema, e depois de se definir o que se queria saber em concreto, consideramos que as questões de partida são: “De que maneira se processou a inclusão de uma criança com autismo?” e “Será que as estratégias utilizadas na sua inclusão contribuíram para um desenvolvimento mais eficaz?”.

Decidimos que o estudo deveria incidir em torno destas duas questões com o fim de perceber quais as estratégias que podem ser mais eficazes na educação das crianças com PEA, de modo a contribuir para um melhor processo de inclusão e fomentar um ensino-aprendizagem mais positivo e consistente.

### 3.2.3. Objetivos

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a definição dos objetivos serve para clarificar a finalidade do estudo, bem como para determinar o que se quer que o público leia.

Como tal, o objetivo geral da realização deste estudo é:

- Conhecer as estratégias utilizadas para uma melhor inclusão, de modo a que a criança com PEA tenha uma evolução notória.

Este objetivo tem como propósito geral desta investigação, responder às questões de partida formuladas anteriormente.

Para além deste objetivo geral, há ainda três objetivos específicos que pretendemos que sejam atingidos com esta investigação. São eles:

- Conhecer o tipo de cooperação existente por parte dos pais da criança com a escola;
- Compreender o papel desta cooperação no desenvolvimento da criança;
- Conhecer e compreender qual o papel dos agentes educativos (educador de infância e professora) na inclusão da criança com PEA.

### 3.3. Paradigma

Perante o estudo apresentado, sendo este um Estudo de Caso, o paradigma presente neste, é o paradigma interpretativo. Para Guba (1990, cit. in Aires, 2015), este paradigma assenta num conjunto de crenças que orientam uma ação. Os conhecimentos baseiam-se nas interpretações que o investigador cria através de perceções expressadas pelos participantes do estudo, sobre acontecimentos ou comportamentos. Este paradigma emprega técnicas qualitativas, descritivas, sendo o investigador o principal instrumento de investigação.

Segundo Afonso (2005) “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14).

Bogdan e Biklen (1994) referem que os dados recolhidos são designados por qualitativos, sendo estes ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Ainda que, os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de testar hipóteses, mas sim privilegiar sobretudo, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação.

Ainda de acordo com os mesmos autores, Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características:

1. – A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. – Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
3. – Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
4. – A análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. – O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Assim sendo, o paradigma qualitativo baseia-se na recolha de dados descritivos, estudando, a fundo, os participantes envolvidos na investigação. Este tem como objetivo

principal a compreensão de fenómenos observados, focando toda a pesquisa em factos, interpretando os processos e os acontecimentos.

Esta investigação recorreu a uma metodologia qualitativa através de entrevistas e observações realizadas aos participantes, tendo como objetivo observar, descrever, analisar e fazer uma comparação de conteúdos. Através destas, procura-se dar resposta às questões e objetivos formulados anteriormente, segundo um caso específico.

### **3.4. *Design* de estudo: Estudo de caso**

Qualquer paradigma, seja ele quantitativo ou qualitativo, dispõe de estratégias e métodos diferenciados de investigação e atuação.

Nomeadamente, no que se refere ao paradigma interpretativo, o qual se encontra no presente projeto em estudo, ou também, denominado de paradigma qualitativo/etnográfico contempla algumas estratégias de pesquisa, compreendendo um conjunto alargado de práticas e pressupostos que devem ser aplicados, pelo investigador, à medida que o mesmo se desloca do campo teórico ao empírico. Colocando, deste modo, o investigador em contacto com diversos métodos/metodologias específicas para a recolha e análise de material experimental. Destacando-se, de entre todas as estratégias existentes, o Estudo de Caso. Sendo este o *Design* de investigação patente no estudo em questão, abrangendo uma técnica, uma leitura e uma forma concreta de aplicação, nos vários contextos (Bogdan & Biklen, 1994; Aires, 2011).

Mencionando Stake (1999) e Bogdan & Biklen (1994), o estudo de caso consiste numa estratégia que resulta de uma observação sistemática e detalhada de um contexto propositado, um acontecimento específico ou de um indivíduo em concreto. Originando um estudo “mais acessível” no que diz respeito à elaboração, à concretização e descrição de resultados (Merriam, 1988, cit. in. Bogdan & Biklen, 1994). Neste procedimento paradigmático predomina a utilização de uma linguagem bastante diferenciada e uma visão mais individual na compreensão e interpretação do fenómeno em estudo, partindo de um contexto mais peculiar, investigando-o na sua essência, sem existir necessidade de globalizar e extrapolar resultados posteriores. Podendo assim deter características holísticas ou não, consoante a necessidade de se generalizar resultados.

Mediante o estudo de caso a ser desenvolvido não se pretenderá extrapolar/generalizar resultados obtidos. No contexto em questão, apenas se pretende observar sistematicamente e descrever o máximo de conteúdos formulados de forma a retirar conclusões válidas e coesas, capazes de dar resposta às questões de partida e aos objetivos propostos.

Sendo que o estudo de caso se baseia no estudo de um acontecimento ou de um indivíduo em específico, e a presente investigação tem como objetivo entender todo o processo evolutivo de uma criança com PEA, esta enquadra-se neste *design* de estudo.

### **3.5. Caracterização dos Participantes**

A seleção de participantes “tem por objetivo obter a máxima informação possível” (Aires, 2011, p. 22). Esta seleção não é feita ao acaso. A escolha dos participantes é feita tendo em conta as características particulares de cada um, com o intuito de ter uma ampla variação.

Sendo um estudo de caso, a escolha dos participantes não é feita de forma aleatória, mas sim criteriosa ou intencional, permitindo ao investigador aprender o máximo sobre o estudo.

Tendo por base este estudo, os participantes foram escolhidos por serem os agentes educativos da criança em causa. Sendo ainda, quem acompanhou o aluno ao longo de todo o seu percurso até então. As pessoas que participaram neste estudo foram: os pais do aluno, a professora titular de turma e a educadora que o acompanhou ao longo do pré-escolar. Com a colaboração destes participantes, pretende-se que seja feita uma análise mais detalhada e concreta de todo o processo do aluno, desde o seu diagnóstico, entendendo todas as estratégias utilizadas pelos participantes nesta investigação.

Colaboraram neste estudo quatro adultos, que se dispuseram a responder a todas as questões colocadas. Destes quatro adultos, três correspondem ao género feminino e um ao género masculino. Quanto ao género feminino, dele fazem parte a educadora, a professora e a mãe, agentes educativos do aluno. No que diz respeito ao género masculino, este corresponde ao pai do aluno

Os participantes encontram-se todos na casa dos 30 anos. A educadora de infância não tem formação na área da educação especial, contudo tem já vários anos de serviço, o que faz com que saiba lidar e atuar no caso de aparecer alguma criança como esta. No que diz respeito à professora, esta é já experiente no Ensino do Primeiro Ciclo, bem como tem formação na área das necessidades educativas especiais. Os pais, apesar de conhecerem o nome desta patologia, não tinham qualquer conhecimento de como intervir na área. Ainda assim, e com a ajuda de todos os intervenientes, estes foram obtendo mais conhecimentos nesta área. É também importante ter em conta a criança na qual este estudo se baseou. Esta encontra-se a estudar no 1.º ciclo do Ensino Básico tendo assim 7 anos de idade. Para nos referirmos ao aluno em questão, optou-se por colocar apenas as suas iniciais, devido ao facto de ter sido garantida toda a confidencialidade relativamente aos seus dados pessoais, antes da realização das entrevistas.

### **Apresentação do caso:**

**Nome:** A.F

**Idade:** 7 anos

**Problemática:** Atualmente, o diagnóstico do aluno é de Perturbação do Espectro do Autismo. Ainda assim, não necessita da implementação do PEI, pois consegue acompanhar os colegas em todas as tarefas propostas.

**Área forte:** Área da matemática.

**Áreas fracas:** Ao nível da confiança em si mesmo, instabilidade emocional, impulsividade, comportamentos em sala de aula e, por vezes, torna-se lento na realização das tarefas.

### **Local e período de intervenção:**

- Colégio privado na região de Lisboa;
- Ano letivo 2015/2016 durante cerca de 4 meses de estágio no 2º ano de escolaridade.

### **Histórico familiar do aluno:**

- Os pais já tiveram outros casamentos e ambos têm um filho de outro casamento;
- Bom ambiente familiar;
- Vive com os pais e uma irmã;

- Muita estimulação em casa;
- Encarregados de educação com um nível académico médio;
- Pais muito preocupados com tudo o que acontece ao filho;
- Pais muito colaborativos com a escola.

#### **Histórico académico da criança:**

- Nos primeiros anos de vida esteve aos cuidados da mãe em casa;
- Ingressou no pré-escolar com cerca de 3 anos de idade;
- Foi no pré-escolar que foi referenciado pela educadora que o acompanhava;
- Passou a ser acompanhado por técnicos especializados (terapeuta da fala, educadora de educação especial e terapeuta do desenvolvimento);
- A situação foi sendo minimizada com o apoio de todos os técnicos em conjunto com os pais e educadora;
- Ingressou no primeiro ciclo com um PEI, mas não necessitou dele, pois acompanha a turma em todas as tarefas;
- A professora, tendo esta formação na área, acompanhou-o ao longo do primeiro ano em horas fora do horário escolar;
- De momento, já não beneficia de acompanhamentos especializados;
- No que diz respeito às aprendizagens académicas, dentro do seu ritmo, o aluno acompanha todo o programa destinado ao seu nível de escolaridade.

#### **Comportamentos da criança:**

##### Em relação aos professores:

- O aluno mantém uma relação muito boa com a professora;
- Por vezes recusa-se a realizar as tarefas ou demora muito tempo a realizá-las.

##### Em relação aos colegas:

- A criança não apresenta um comportamento conflituoso;
- Relaciona-se com todos os colegas da turma.

Em relação aos adultos:

- O aluno apresenta uma grande necessidade de afeto.

Em relação aos progenitores e irmãos:

- Relação muito próxima com os pais e irmãos;
- Sente muito a falta o irmão que não vive com ele.

Caraterísticas físicas da criança:

- Não apresenta problemas de saúde;
- Ao nível motor não apresenta quaisquer problemas;
- Ao nível físico não se verifica qualquer diferença em relação às outras crianças.

### **3.6. Instrumentos de recolha de dados**

Tuckman (2000) afirma que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos:

1. Entrevistas;
2. Documentos vários;
3. Observação.

A recolha de dados neste estudo foi feita pelo investigador através de observações diretas na sala de aula, registadas num diário de bordo e através de inquéritos por entrevista, entrevistas estas semiestruturadas.

#### **3.6.1. Diário de bordo**

Perante a natureza de uma investigação como esta, surgiu a necessidade de registar todas as notas sobre a observação feita. O investigador deve anotar relatos descritivos que vão constituir a informação sobre o local no qual evoluem os atores, bem como a sua perceção da situação que eles vivem, das suas expectativas e das suas necessidades. (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1994).

Com vista a ter registos escritos sobre as práticas observadas em sala de aula, foi utilizado o Diário de Bordo como instrumento de trabalho. Neste foi registado tudo o que

considerámos de maior relevância, para mais tarde podermos refletir sobre tudo o que foi observado. Através das observações, pudemos também confirmar e compará-las com as respostas dadas pelos entrevistados, aquando da realização das entrevistas.

### 3.6.2. Observação direta

Optou-se por recorrer à observação direta, devido ao facto de ser este o primeiro método de avaliação que qualquer professor / educador aplica. E não é necessário ser um profissional de educação para aplicar e utilizar este método. Qualquer cidadão, no seu quotidiano aplica este método perante o que o rodeia, mesmo que seja de forma inconsciente. É algo intrínseco ao ser humano, e que não é feito obrigatoriamente com sentido de crítica.

No campo da educação, este instrumento está sempre presente no dia-a-dia das crianças. É importante referir que a observação direta é o primeiro tipo de avaliação que existe. Para Santiago & Lukas (2004), a recolha de evidências através da *observação*, é um procedimento de recolha de informação da realidade à qual se pretende descrever e analisar.

As observações constantes do investigador no ambiente natural do aluno (contexto sala de aula) contribuem muito para que exista um entendimento mais pormenorizado das ações, por eles levadas a cabo, durante a realização das tarefas propostas pela professora em sala de aula. A intervenção do investigador na sala de aula baseou-se essencialmente na observação do aluno em estudo e no registo (no diário de bordo) das atitudes e reações por ele manifestadas. O “olhar” do investigador pode, por vezes, significar uma tentativa de confirmar ou não as interpretações que emergiram das entrevistas, tal como aconteceu na presente investigação.

Tal como foi referido anteriormente, através das observações realizadas em contexto de estágio, foi possível confirmar e comparar tudo o que foi afirmado nas entrevistas. Estas observações serviram ainda para complementar a presente investigação.

### 3.6.3. Entrevista semiestruturada

Neste ponto irão ser abordados os métodos de recolha de dados no qual se baseou esta investigação.

Sendo que os dados de uma investigação podem ser recolhidos de diferentes formas, cabe ao investigador definir os instrumentos mais eficazes para que se possa atingir os objetivos pensados inicialmente.

Partindo dos objetivos deste estudo e de maneira a obtermos informações diversificadas na recolha de dados iremos utilizar os seguintes métodos: pesquisa documental, entrevistas à educadora, à professora e aos pais do aluno.

Devido à falta de disponibilidade da educadora e da professora, as entrevistas de ambas tiveram de ser realizadas via correio eletrónico. Quanto à entrevista dos pais, foi marcado um dia com os dois, e esta foi presencial e gravada pelo entrevistador, com autorização dos inquiridos.

Esta investigação decorreu ao longo do período de estágio e após este terminar - um semestre, cerca de cinco meses. Nesta altura foi possível observar a criança em contexto de sala de aula e foi então que tivemos contacto com a educadora, a professora e com os pais.

Inicialmente, para realizar o enquadramento teórico e de modo a sabermos mais sobre esta patologia, foi realizada uma pesquisa em diversos livros, bem como na internet. Esta pesquisa baseou-se nos objetivos definidos anteriormente, bem como na questão de partida.

Segundo Morgan (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994), a entrevista entende-se como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134).

Fortin (1999), refere que quando se faz uma investigação qualitativa, as entrevistas podem ter três funções, como a construção da estratégia dominante para a recolha de dados, pode servir de método exploratório para examinar conceitos, relações entre variáveis e conceber hipóteses e ainda podem ser utilizadas em conjunto com outros instrumentos de recolha de dados para validar resultados obtidos ou explorar resultados não esperados.

Quando optamos por realizar entrevistas é importante ter em atenção o grau de estruturação, devido ao facto de estas poderem tratar-se de entrevistas estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas. Relativamente a este estudo, optei por realizar entrevistas semiestruturadas, recorrendo a questões previamente construídas, podendo ser as respostas relativamente livres, indo sempre ao encontro do pretendido com a questão. Ainda assim, o inquirido tem a possibilidade de dizer algo mais do que o que foi anteriormente pensado, dando-lhe liberdade para responder livremente. Caso haja a necessidade, o entrevistador pode colocar alguma questão que não se encontre no guião, de modo a ir ao encontro do pretendido.

Quando realizamos uma investigação, nunca nos devemos esquecer dos procedimentos éticos, visto que nos debruçamos na vida de seres humanos. Assim devemos sempre ter em conta os danos que podemos causar no que diz respeito aos direitos e à liberdade de cada entrevistado. Antes de iniciar qualquer entrevista é estritamente necessário reforçar a confidencialidade dos dados, bem como da pessoa em estudo.

Fortin (1999) refere que o investigador deverá assegurar que a sua pesquisa não seja mais intrusiva do que o necessário e que a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados dos mesmos seja preservada ao longo do estudo.

As entrevistas são então um método eficaz na recolha de dados numa investigação qualitativa, quando são bem pensadas e respondem aos objetivos delineados para a pesquisa apresentada.

No que diz respeito à elaboração do guião de entrevista, e segundo os objetivos principais do estudo, optou-se por dividir a primeira e segunda entrevistas (A1 – Educadora de Infância; A2 - Professora Titular de Turma), em seis blocos:

**1. Bloco A – Apresentação**

Neste pretendíamos dar a garantia de toda a confidencialidade dos dados, bem como elucidar acerca do tema do trabalho.

**2. Bloco B – Adaptação**

Adaptação da criança com autismo no ensino regular.

**3. Bloco C – Desenvolvimento**

Estratégias utilizadas na adaptação e estudar o processo evolutivo da criança.

**4. Bloco D – Interações**

Caraterizar as interações com as pessoas que envolvem a criança.

**5. Bloco E – Trabalho Equipa/Família**

Identificar o tipo de relação família/escola.

**6. Bloco F – Escola Inclusiva**

Entender o que sabem sobre a escola inclusiva.

Quanto à entrevista aos pais, esta foi dividida em sete blocos:

**1. Bloco A – Apresentação**

Neste pretendíamos dar a garantia de toda a confidencialidade dos dados, bem como elucidar acerca do tema do trabalho.

**2. Bloco B – Diagnóstico e conhecimento da patologia**

Conhecer o processo de Diagnóstico e conhecimento da patologia.

**3. Bloco B – Adaptação**

Adaptação da criança com autismo no ensino regular.

**4. Bloco C – Desenvolvimento**

Estratégias utilizadas na adaptação e estudar o processo evolutivo da criança.

**5. Bloco D – Interações**

Caraterizar as interações com as pessoas que envolvem a criança.

**6. Bloco E – Trabalho Equipa/Família**

Identificar o tipo de relação família/escola.

**7. Bloco F – Preferências e rotinas**

Identificar as preferências e as rotinas do aluno.

**7. Bloco G – Trabalho Equipa/Família**

Identificar o tipo de relação família/escola.

Esta ferramenta vai ao encontro dos objetivos estipulados na recolha dos dados, uma vez que, assim foi possível entender as opiniões/representações dos inquiridos acerca das questões envolvidas no estudo.

### 3.7. Tratamento e análise de dados

Partindo dos instrumentos de recolha de dados definidos anteriormente, as entrevistas semiestruturadas e a observação direta realizada ao longo do estágio, o tratamento e análise de dados baseou-se em várias etapas. Segundo Afonso (2005), a técnica de Análise de Conteúdo é definida pelo modo como é organizado o tratamento dos dados de modo a produzir conhecimento científico.

Para se proceder à análise de conteúdos propriamente dita, delineou-se um quadro de procedimentos, considerando os pressupostos assentes na literatura. Primeiramente foi feita a leitura e interpretação dos conteúdos presentes nas entrevistas, para que, em seguida, fossem selecionadas as categorias, tendo em conta os objetivos definidos *à priori*, e assim fosse construída uma tabela com as mesmas e as respetivas respostas dos entrevistados.

Num primeiro momento, após a leitura das entrevistas, todas as páginas e linhas foram numeradas, de modo a facilitar a localização de todo o conteúdo. Em seguida, foi elaborada uma tabela de análise de conteúdos, de modo a estruturar as informações transmitidas pelos inquiridos. Nestas tabelas, foram selecionadas categorias, de modo a organizar a entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as categorias constituem um meio para classificar os dados descritivos que recolhemos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados.

Abaixo será apresentada a tabela de análise de conteúdo final (construída no final da análise de todas as entrevistas), com todas as categorias, utilizada na presente investigação.

<u>Tema geral</u>	<u>Categorias</u>	<u>Excertos</u>	<u>Onde se encontra</u>
Necessidades Educativas Especiais  Dificuldades de Aprendizagem Específica: <b>O Autismo</b>	Adaptação da criança com autismo no ensino regular		
	Sinais que levaram a educadora a sinalizar a criança		
	Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado		
	Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado para melhorar o desenvolvimento da criança		
	Processo evolutivo da criança		
	Experiência profissional na área do autismo		

	Interações estabelecidas pela criança em ambiente educativo		
	A Cooperação entre a Escola e a Família		
	Conceito de escola inclusiva e inclusão		
	Conhecer o processo de diagnóstico e conhecimento da patologia		
	Adaptação da criança com autismo no ensino regular		
	Estratégias utilizadas para a adaptação		
	Estudar o processo evolutivo da criança		
	Caraterizar as interações		
	Identificar as preferências e as rotinas do aluno		
	Identificar o tipo de relação família/escola		

Figura. 2. - Tabela de análise de conteúdos.

Num segundo momento foram elaboradas sínteses aprofundadas das entrevistas realizadas, juntando o essencial de cada entrevista, facilitando assim a análise de conteúdos.

Para finalizar, e num terceiro momento, foi realizada a discussão dos resultados, tendo sempre por base a questão de partida, bem como os objetivos pretendidos com este estudo. Toda esta discussão e fundamentação teve como base os autores referidos no enquadramento teórico deste estudo presente no Capítulo I – Perturbação do Espeto do Autismo, sendo feita uma comparação com as afirmações dos inquiridos.

# Capítulo III

---

## Apresentação e Discussão dos resultados

#### **4. Apresentação dos resultados**

Neste ponto serão apresentados e discutidos os resultados da investigação realizada, com base em bibliografia fidedigna, bem como nos resultados recolhidos através da realização de entrevistas e de observações feitas ao longo de todo o estágio em 1.º Ciclo.

##### Inquirido - A1

Quando nos debruçamos sobre a entrevista do inquirido A1 é visível a vontade de querer incluir e utilizar estratégias adequadas à evolução do aluno, para que este consiga ter um futuro mais promissor e o mais estável possível.

Aquando da integração no pré-escolar (sala dos 3 anos), a criança em estudo não vinha sinalizada. Após a educadora se aperceber de alguns comportamentos diferentes dos esperados, encaminhou-o de imediato para a educadora de educação especial, para que assim fosse possível perceber o que é que se passava com a mesma.

As maiores dificuldades evidenciadas foram ao nível da socialização (relações interpessoais). Tal como afirma Bautista (1993), as crianças portadoras desta perturbação apresentam grandes alterações e défices sociais de comunicação demonstrando incapacidade para estabelecer relações sociais, fazendo com que estas sintam falta de resposta e de motivação nos seus contatos com as pessoas que as rodeiam. Estas crianças têm sérias dificuldades no que diz respeito ao contato com os pares. Para além desta característica apresentada desde cedo por parte da criança, o facto de “ (...) não fazer contacto visual, os gritos, o querer fugir e gestos repetitivos”, também despertaram alguma inquietação por parte da educadora. Estas são algumas das características apresentadas pelas crianças autistas, tal como nos confirma Rutter (1985) dizendo que existem seis tipos de comportamentos característicos, estando entre eles os interesses muito restritos e estereotipados e formas de brincar inadequadas. Numa fase inicial, as crianças autistas podem ser também incapazes de manter o contato visual com os que os rodeiam, prejudicando assim a parte social destas, fazendo com que se afastem ou isolem.

Após este encaminhamento e já com o diagnóstico feito (Perturbação do Espectro do Autismo), o inquirido, em conjunto com a equipa de técnicos que acompanhavam a criança elaboraram “ (...) um PEI e um PIIP, assim como a intervenção de uma terapeuta da fala”, de modo a serem delineadas estratégias adequadas à situação, promovendo um desenvolvimento mais sólido e consistente. Quanto ao pedido de intervenção da terapeuta

da fala, este teve como objetivo principal ajudar a criança a comunicar, pois as crianças autistas não começam a falar quando é esperado, demonstrando um déficit na linguagem.

Após o diagnóstico, o inquirido A1 aplicou diversas estratégias que foram utilizadas com a criança tanto na inclusão como ao nível do desenvolvimento pessoal. Este utilizou, maioritariamente, estratégias que promovessem a interação com os pares e a descoberta de si mesmo, tal como podemos verificar na seguinte afirmação “(...) através do desenvolvimento de tarefas em grupo de pares, pequeno grupo e grande grupo, incentivo à identificação e cumprimento das regras e rotinas da sala/grupo, utilização de jogos com regras simples (...)”. Para completar o trabalho desenvolvido, o inquirido salienta a importância dos reforços positivos, bem como a utilização da expressão dramática, “(...) atividades de expressão dramática (representar uma personagem simples numa dramatização, teatro de fantoches, jogo simbólico, com base em histórias ou situações da rotina diária), incentivo à interação com pares e adultos, ajudas físicas, verbais e demonstrativas e reforços positivos”. De modo a que seja feito um diagnóstico mais preciso e conseguir recorrer ao potencial evolutivo das crianças que padecem desta patologia, os profissionais utilizam o jogo simbólico com frequência, pois este permite que a criança desenvolva as suas capacidades intelectuais. No que diz respeito à expressão dramática os autores Golton, Robert, e Clero Claude (1997) afirmam que é através desta que a criança interage com as outras crianças do grupo, falando-lhes ou respondendo-lhes. Aderindo ou não ao real, sendo por isso um jogo que não tem como objetivo ganhar ao colega, mas sim encorajar o envolvimento e cooperação em grupo. A Expressão Dramática é uma metodologia dinâmica de entretenimento, um meio de criatividade, liberdade e desenvolvimento de transmissão de ideias ou conflitos de situações ocorrentes da própria experiência da criança. Por fim, Bautista (1993) salienta a importância do reforço positivo, afirmando que estes devem ser utilizados de forma exaustiva, pois são meio caminho andado para a evolução ao nível social das crianças com PEA.

Todas estas estratégias permitiram à criança uma grande evolução, sobretudo ao nível das relações com os pares e com os adultos.

Quanto à relação escola/família, o inquirido refere que os pais da criança em estudo, sempre foram muito prestáveis, ativos e cooperaram em tudo o que era proposto, fazendo com que tudo se tornasse mais fácil e que a evolução decorresse da maneira esperada. Segundo Falcão (1999 cit. por Saldanha, 2014), a colaboração dos pais é uma componente fundamental que não pode ser esquecida. Para que o processo de inclusão seja mais fácil, é necessária a colaboração dos pais em todo o percurso do aluno. Este acompanhamento

é essencial nas crianças autistas pois estas apresentam características muito particulares. Para que a comunicação produzisse o efeito desejado, foram realizadas “ (...) reuniões de quinze em quinze dias com os pais, educadora de sala, educadora da intervenção precoce e terapeuta da fala” a fim de transmitirem estratégias para que os pais pudessem trabalhar com a criança em casa. Estas reuniões serviram também para, em conjunto, entenderem como estaria a ser o processo e a evolução da criança, tanto na escola, como em casa. Tal como nos refere Telmo (1995)

... os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem. ... Médico, terapeutas, professores têm que partilhar a informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e atuantes. (p.94)

As estratégias transmitidas aos pais basearam-se no dia-a-dia da criança, através da realização de tarefas diárias, da utilização do jogo simbólico em atividades diárias, do ouvir histórias simples contadas pelos pais, da exploração de sons com recurso a diversos objetos, do incentivo à relação com os que o rodeiam, dos reforços positivos, bem como dos reforços negativos e da criação de atividade que promovessem o desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Todas estas atividades iam de encontro aos interesses da criança, adequando sempre os objetos e estratégias às suas motivações e preferências. A interligação de todas estas estratégias permitiu à criança uma melhor inclusão, e um desenvolvimento notório.

Segundo Bernardo e Martim (1993), podemos verificar que todas as estratégias utilizadas pela educadora se baseiam nas áreas de intervenção prioritárias. As três áreas que devem ser trabalhadas com mais rigor e precisão são aquelas em que estas crianças demonstram maiores dificuldades. Em primeiro lugar a comunicação-interação, seguidamente a linguagem, e por fim, o desenvolvimento cognitivo. Depois de trabalhadas estas três grandes áreas, não nos devemos esquecer, que é importante proporcionar à criança uma aprendizagem na sua globalidade. Assim, devemos ter em conta a área da psicomotricidade, trabalhando a motricidade fina e grossa, da coordenação óculo-manual, a autonomia pessoal, através da realização de atividades do dia-a-dia e os comportamentos disruptivos e inadequados.

O inquirido afirmou que nunca tinha trabalhado com crianças com esta patologia e que este processo foi “ (...) também uma aprendizagem” para situações futuras

semelhantes. A partir desse momento, com tudo o que foi transmitido, e com as pesquisas que a mesma fez, a inquirida passou a ser lidar melhor com estas crianças.

Este inquirido revelou também conhecimento quanto à temática em questão, afirmando que a “ (...) inclusão é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino. É a inserção social de todos”. Quanto à escola inclusiva, este refere que “ (...) é uma escola que dá as mesmas oportunidades a todos os alunos, para poderem desenvolver as suas potencialidades. É reconhecer que todas as crianças podem aprender, respeitando as diferenças (idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social) ”. Estes dois conceitos estão interligados, pois é de extrema importância que a inclusão seja feita nas escolas, de modo a que cada aluno com alguma necessidade educativa especial seja colocado numa turma de ensino regular tendo direito a todos os serviços adequados às suas necessidades. Ainda assim, nunca nos devemos esquecer da importância de uma equipa multidisciplinar, para que os alunos se tornem autossuficientes até ao limite das suas capacidades. A sua inclusão possibilita também ao aluno um maior desenvolvimento a nível académico e social, devido às interações estabelecidas entre os pares (Correia, 2008). Esta interação prepara a criança para a vida na sociedade, pois quanto mais tempo a criança conviver com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização ao nível educacional, social e ocupacional. Os jogos, a partilha e os trabalhos de grupo são benéficos para que estes aprendam a trabalhar com os outros e a respeitá-los. Correia (2008) refere também que a chave para o sucesso da educação, que aceita e trabalha na diferenciação, integrando todos os alunos é a inclusão, sendo esta benéfica tanto para a criança, como para todos os que a rodeiam.

## Inquirido – A2

Após a leitura e interpretação das entrevistas, bem como a minha observação ao longo de todo o estágio, notou-se uma grande evolução por parte da criança em estudo. Muitas das características apresentadas inicialmente, já não são visíveis, levando-me a concluir que a intervenção feita no pré-escolar foi eficaz e surtiu efeitos bastante notórios.

Após o término do pré-escolar, a criança ingressou no primeiro ciclo do ensino básico “com alguns colegas do pré-escolar, para manter algumas referências e conhecimentos”, tal como nos refere a inquirida. Para que a criança pudesse “ (...)

colmatar eventuais dificuldades no início do processo da leitura e da escrita”, manteve um apoio de uma técnica da terapia da fala, externa à instituição. Estas dificuldades não foram visíveis, e o aluno conseguiu acompanhar o processo de aprendizagem da mesma maneira que os restantes colegas. O acompanhamento de uma terapeuta da fala é muito importante em crianças com esta patologia, pois, a dificuldade de comunicação, é uma das características principais da PEA. Normalmente, estas crianças adquirem uma linguagem falada mais tarde do que o esperado, sendo necessária a intervenção de técnicos especializados. Tal como refere Bautista (1993), (...) as crianças autistas apresentam défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social” (p. 253), tentando expressar-se através de outro tipo de ações. Ainda assim, e à medida que vão crescendo, vão evoluindo ao nível da linguagem, tornando-se assim mais sociáveis.

Apesar de conseguir acompanhar o grupo, o aluno apresentou algumas dificuldades ao nível do controlo das emoções e impulsividade. “Inicialmente não conseguia aguardar pela sua vez e isso criava nele uma agitação motora muito grande. Principalmente da parte da tarde o A.C precisava de correr e gritar para exteriorizar tudo o que o estava a incomodar. À medida que o ano letivo foi avançando o A.C foi conseguindo controlar-se cada vez mais”. As crianças com PEA são crianças que vivem muito “fechadas” no seu mundo e agem, muitas das vezes, segundo a sua impulsividade. É importante transmitir-lhes a sua utilidade, demonstrando-lhes que não são apenas mais um, através da atribuição de tarefas. Frequentemente, as crianças autistas têm um comportamento persistente, inflexível, impulsivo e sem resposta aparente, embora apresentem conhecimentos, não os conseguem aplicar de forma correta. (Cumine, Leach & Stevenson, 2008).

Hoje em dia, e segundo as minhas observações, o aluno ainda mantém alguns comportamentos desadequados a uma sala de aula, o que faz com que a professora titular opte, algumas vezes, por pedir para que este faça diversos recados (ex. entregar algo a alguém, dar um recado a alguém, etc.), ou vá simplesmente correr um bocadinho para fora da sala, de modo a libertar um pouco as energias, voltando mais calmo continuando assim o trabalho que não tinha terminado. Demonstra ainda alguma falta de atenção, pois tem momentos em que se desliga completamente de tudo o que se está a passar na aula. Este problema de atenção é tipicamente característicos da PEA, devido ao facto de existir uma dificuldade em regular a atenção, estas crianças são hiperselectivas quando fazem a

leitura do seu ambiente, o que leva à concentração em pormenores invés do objeto global (Sigman & Capps, citados em Marques, 2000).

A fim de incluir esta criança da melhor maneira, a professora sentiu necessidade de “ (...) criar um espaço para o A.C, longe do olhar dos colegas, mas dentro da sala de aula, onde ele pudesse exteriorizar toda a agitação que tinha contida dentro de si. Nesse espaço ele podia ler livros, jogar dominó ou desenhar. À medida que ele foi adequando o seu comportamento esse espaço foi-lhe sendo vedado, até ao ponto em que deixou de ser necessário”. Segundo Saldanha (2014), o professor deve ter em conta determinados aspetos, tais como: proporcionar à criança um espaço físico de acordo com o nível desta (...). Relativamente ao segundo ano, o aluno mantém-se ao nível dos restantes colegas e, para tal, não requer muitas estratégias de adaptação. Ainda assim, é visível a atenção que este necessita de ter só para si, recorrendo muitas vezes a frases para chamar a atenção da professora (ex. “Professora, estou-me a portar bem?”; “Professora, estás feliz comigo?”, etc). Esta estratégia, e segundo a inquirida, fizeram com que o aluno se sentisse incluído na turma. Através da minha observação, pude constatar a veracidade desta afirmação, pois este é um aluno que, neste momento, já interage com todo o grupo, sem fazer distinções. Também o grupo inclui de forma adequada o aluno, de modo a que participe em todas as brincadeiras. Esta inclusão eficaz fez com que o aluno tenha tido uma maior evolução ao nível pessoal e social, conseguindo-se controlar melhor, e fazendo com que seja um aluno igual aos seus pares, mantendo um aproveitamento escolar bastante satisfatório. Podemos assim dizer que à medida que estas crianças vão crescendo, este défice social vai diminuindo, tornando-se mais sociáveis e evoluindo ao nível da linguagem.

Quanto à relação escola/família, o inquirido afirma que “Felizmente os pais do A.C conhecem-no e compreendem aquilo que temos proposto para o trabalho com o A.C. São pais que preferem que o A.C esteja incluído num grupo turma regular e fazer com que ele se consiga adaptar às diferentes dinâmicas. Até hoje colaboraram com a escola e com as escolhas que a escola/técnicos tem tomado no percurso escolar”. Durante uma conversa informal com a educadora, pude entender que são uns pais muito presentes, que aceitam e colaboram com todas as escolhas que a escola e os técnicos têm tomado ao longo de todo o percurso escolar do aluno, estando sempre muito atentos a todo o comportamento e aprendizagens do mesmo. Esta relação baseou-se sobretudo no diálogo e na explicação pormenorizada de tudo o que era pretendido e do que se iria trabalhar, de

modo a haver uma continuidade em casa. Segundo Falcão (1999 cit. por Saldanha, 2014), a colaboração dos pais é uma componente fundamental que não pode ser esquecida. Para que o processo de inclusão seja mais fácil, é necessária a colaboração dos pais em todo o percurso do aluno. Telmo (1995), refere que:

[...] os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem. ... Médico, terapeutas, professores têm que partilhar a informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e atuantes (p.94).

Este acompanhamento deve transmitir segurança aos pais, passando-lhes algumas estratégias que podem utilizar em casa, com os seus filhos, de modo a contribuírem e sentirem-se uteis na evolução dos mesmos, dando continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula e com os técnicos especializados.

O trabalho desenvolvido com cada criança deve ser individualizado, pois cada criança é diferente, assim como cada agregado familiar. Dentro de cada família, existem pessoas diferentes, com personalidades diferentes e com maneiras distintas de observar e encarar o mundo.

Quanto à temática em questão o inquirido revelou um grande conhecimento, referindo que, na sua opinião, a “ (...) inclusão é mobilizar recursos e utilizar todas as estratégias necessárias para que um aluno, independentemente das suas limitações e necessidades, consiga desenvolver-se plenamente, não só ao nível académico, como ao nível pessoal e social. A escola é o meio mais eficaz e mais precoce que pode e deve ser utilizado para que isto se consiga, pois é nela, ou deve ser nela que se encontram profissionais / técnicos com formação e capazes de o conseguir”.

Quando nos referimos ao termo inclusão é essencial debruçarmo-nos sobre o papel do professor face a estas crianças, sendo este o que estabelece um contacto contínuo e duradouro com as crianças portadoras de qualquer patologia. Este terá de desenvolver atitudes positivas na inclusão dos alunos, de modo a não se sentirem excluídos.

Sendo a inquirida especializada na área das NEE, esta sentiu um à vontade maior para trabalhar com o aluno, ao contrário da educadora que nunca tinha trabalho com uma criança autista. Anteriormente, esta já tinha trabalhado com crianças com PEA, o que facilitou na adequação de estratégias à criança em questão. É de extrema importância, a experiência que o professor tem em trabalhar com estas crianças, pois há que ter em conta

todas as características que elas possuem ao nível da relação interpessoais, que podem acabar por afetar o desenvolvimento da linguagem.

### Inquirido – A3

Após a transcrição da entrevista e da sua leitura aprofundada, foi visível e notória a evolução do A. em todas as áreas. Contudo, esta só foi possível devido ao grande envolvimento de todos os técnicos no caso em questão.

Desde cedo, e até aos três anos, esta criança esteve aos cuidados da mãe. A partir dessa altura, os pais começaram a notar algumas características que não seriam normais para a sua idade. O A. “parecia muito introvertido, muito recatado, não comunicava muito (...) não falava nada”. Para além destas características, os pais referiram que o A. não brincava com nenhuma criança, estando sempre num canto sozinho, enquanto as outras crianças brincavam. Este tipo de características encontra-se dentro dos défices sociais de comunicação, que têm a ver com “ (...) à incapacidade para estabelecer relações sociais e à falta de resposta e de motivação para os seus contatos com as pessoas” (Bautista, 1993, p. 252). Esta dificuldade na comunicação foi também visível na falta de contacto visual que esta criança tinha para com os que a rodeavam. Este só mantinha contacto visual com “ (...) quem ele já tinha alguma à vontade, mas só de vez em quando. Com quem não tinha, não fazia mesmo, não fazia nenhum (...) ”. Este défice na comunicação é a característica principal e mais evidente nestas crianças, sendo que pode ser, a partir desta, que se comece a notar que algo de mais grave se está a passar com as crianças. Era também notória a dificuldade que tinha em estar em locais com muito barulho, sendo completamente intolerante aos barulhos. A criança “ (...) gritava até (...) ” os pais saíram de dentro do recinto “ (...) porque ele não suportava os ruídos (...) “. Apresentava ainda comportamentos estereotipados nas suas brincadeiras e toda a vez que alguém tentava interagir com o A., este parecia encontrar-se sempre no seu mundo, ignorando tudo o que o rodeava. Inicialmente, o facto de esta criança não reagir a qualquer estímulo externo, fez com que os pais pensassem que poderia existir algum défice na audição, o que se comprovou mais tarde que seriam apenas otites. Navarro (1998, cit. in Saldanha 2014) referia precisamente que uma das características destas crianças está relacionada com o seu isolamento, pois a criança não inicia quaisquer contactos sociais com familiares ou estranhos, respondendo raramente de forma adequada. Este autor refere também que o autismo é detetado por volta dos três anos de idade, tal como aconteceu com a criança em

estudo. O seu diagnóstico foi feito precisamente “ (...) aos três anos, quando ele entrou (...) para a pré”, onde a educadora detetou logo que algo de diferente se passava com o A., convocando de imediato os pais para uma reunião.

Primeiramente optou por chamar a educadora de intervenção precoce que encaminhou a criança para uma consulta com a psicóloga. Após uma conversa com os pais e a observação de alguns comportamentos da criança, esta referiu logo que “ (...) achava então que o diagnóstico era uma variante do autismo (...) ” que achava então que o diagnóstico era uma variante do autismo, mas não deu logo o diagnóstico, primeiro optou por assistir aos seus comportamentos em sala de aula, na interação com os outros.

Todos os profissionais envolvidos no processo, educadora, educadora de intervenção precoce, terapeuta da fala e psicóloga, demonstraram sempre uma disponibilidade muito grande para ajudarem os pais em tudo o que necessitassem, visto que seria o primeiro filho com alguma patologia. Também “ (...) algumas professoras (...) ” da instituição, amigas da mãe, a tentaram alertar para o que seria melhor, ajudando-os em todo o processo. Foi uma dessas professoras que lhes arranjou uma consulta com a psicóloga do colégio. Os pais aceitaram desde sempre o problema do A., ainda assim, e apesar desta aceitação, os pais afirmaram que “Claro que quem nos dera que aquilo tudo não fosse nada, mas se fosse ...”. Só assim foi possível ao aluno evoluir e ser ajudado da melhor maneira. Esta ajuda foi mais visível da parte da técnica de intervenção, que desde logo lhes deu algumas estratégias para intervir com o seu filho. É de extrema importância que todos os técnicos envolvidos no processo ajudem os pais das crianças com este tipo de perturbação. Inicialmente é necessário “ (...) transmitir desculpabilização, não esquecendo que os pais sentem sempre uma enorme culpa pela problemática do seu filho. O reconhecimento por tudo o que fazem, uma breve explicação da problemática da criança, e uma valorização do papel que enquanto pais têm para com os filhos, mesmo que tenham um problema grave, são fundamentais” (Saldanha, 2014, p. 108). Os pais de crianças com esta patologia têm o direito a beneficiar de toda a informação e formação possível, de modo a conseguirem acompanhar e ajudar os seus filhos de forma benéfica em toda a sua educação. Os pais da criança em estudo sempre aceitaram muito bem tudo o que lhes foi proposto e, desde o início, compreenderam que teriam de aceitar a problemática do filho para o poderem ajudar e acompanhar da melhor maneira. Toda esta aceitação só foi possível devido ao facto de estes pais já apresentarem uma postura mais aberta em relação a todas estas situações, apresentando “ (...) um quadro de valores

diferente” que os fez agir e reagir da melhor maneira. Toda a vida foram pessoas muito abertas em todas as situações. Com isto, aprenderam que existem situações muito mais importantes do que as pequenas coisas que as pessoas dão importância nos dias de hoje. Aprenderam também, a aproveitar todo o tempo que têm com o seu filho e a dar mais importância aos afetos, algo que é pouco comum nas crianças com PEA. Esta aceitação contraria o que muitos autores afirmam ao longo dos seus estudos, dizendo que é “ (...) frequente depararmo-nos com (...) pais desiludidos que não compreendem o que acontece ao seu filho (...)” (Saldanha, 2014, p.108), sendo necessário desculparizá-los. Através de toda a ajuda e apoio destes profissionais, os pais foram adquirindo todas as aprendizagens necessárias para saberem como lidar com o seu filho. Também através da leitura de alguns livros relacionados com a PEA, os pais foram aprendendo mais sobre esta patologia, visto que não tinham conhecimento de nenhum caso perto deles, o que fez com que tivessem menos conhecimentos sobre como agir. A fim de contribuir de forma positiva para o desenvolvimento do aluno, eram realizadas “ (...) reuniões periódicas todos os meses com toda a equipa (...)” onde trocavam opiniões e onde os pais tiravam as dúvidas que tinham. Todas as estratégias que lhes eram transmitidas tinham como base toda a teoria relacionada com a patologia, de modo a que a intervenção fosse mais eficaz. Estas estratégias, dadas pela terapeuta, nem sempre eram as indicadas para a situação, pois o A. rapidamente mudava o seu comportamento e deixavam de fazer sentido.

Ao longo de todo o percurso escolar, o relacionamento dos pais com a escola foi “ (...) Sempre muito bom”. Sempre que existiam/existem situações menos aceitáveis, os pais são contactados de imediato e juntos (pais e técnicos) tentam perceber o que se passou e o que pode ser feito para superar essa situação. Existe sempre um contacto permanente de modo a que a intervenção continue a ser feita da melhor maneira. Da parte dos pais, estes sentem e sempre sentiram todo o apoio necessário, não só a eles, como também, e essencialmente, ao seu filho. Esta cooperação foi fulcral na evolução do A. pois foi através destes três ângulos (pais, escola e técnicos) que todos trabalharam para o mesmo objetivo e que a evolução da criança é muito notória.

Ao nível da inclusão, os pais sentiram que o seu filho foi sempre muito bem incluído em todas as valências (pré-escolar e primeiro ciclo). No pré-escolar, o trabalho tinha de ser e foi maioritariamente todo da educadora, “ (...) que explicou mais ou menos aos colegas que o A. tinha ali algumas diferenças, mas que era um menino como os outros (...)”, a fim de os tentar sensibilizar para a questão do A. Esta inclusão teve sucesso,

devido ao facto de todos os colegas, apesar da idade, terem compreendido o que lhes foi transmitido, fazendo sempre os possíveis para que o A. se sentisse parte da turma. Esta inclusão foi visível tanto nas brincadeiras no recreio, como nas atividades em sala de aula. Por vezes, até se tornava excessivo, pois encontravam-se sempre de volta do A. a tentar ajudá-lo em tudo o que pudessem. No primeiro ciclo a “ (...) professora também teve uma conversa com eles para lhes explicar o porquê do A. ter um tratamento diferente e de ela permitir algumas situações que não permitia aos outros (...) “. Para os pais, esta inclusão teve um impacto muito positivo, visto que vê-lo incluído nas brincadeiras lhes dava alguma tranquilidade em relação ao que estaria a ser feito para que o seu filho tivesse um desenvolvimento igual a todas as outras crianças. Tanto no pré-escolar, como no primeiro ciclo, existia um PEI, contudo, este nunca foi necessário, pois o aluno acompanhou sempre os colegas em todas as aprendizagens.

O professor tem um papel muito importante na inclusão e no desenvolvimento do aluno autista, devido ao facto de ser este que mantém um contacto contínuo e duradouro com estas crianças. De modo a atingir diversos objetivos pretendidos, Oliveira (2012) refere que é importante pôr em prática as seguintes atitudes: não trabalhar muitos aspetos ao mesmo tempo. Optar pelos aspetos prioritários; a linguagem utilizada deve ser clara e explícita, sendo sempre acompanhada por uma postura calma; estabelecer rotinas simples e ser consistente ao trabalhar comportamentos; a comunicação entre todos os envolvidos na educação da criança tem de ser contínua, devendo todos usar as mesmas regras; utilizar uma postura calma e alegre para lidar com os comportamentos inadequados; quando a intervenção e confrontação se tornar necessária, verifique de que é capaz de o controlar com sucesso; ser cuidadoso para não reforçar comportamentos indesejáveis. Por exemplo gritar e ficar zangado pode constituir uma recompensa se o resultado for uma maior atenção por parte do educador; dividir todas as tarefas e comportamentos a serem trabalhados, em passos muito pequenos; ser paciente e persistente pois o comportamento demora a modificar; pedir ajuda sempre que for necessário e partilhar as dificuldades e ter em conta sempre os aspetos positivos e não olhar só para os problemas.

As crianças com PEA apresentam níveis de aprendizagem mais lentos, sendo assim da responsabilidade do professor criar estratégias de comunicação para cada aluno. O professor tem também o dever de sensibilizar os restantes alunos para os comportamentos dos colegas autistas de modo a que a restante turma não os exclua por terem características especiais.

Aquando da sua entrada para o primeiro-ciclo, os pais sentiram que, apesar de toda a inclusão ser feita da melhor maneira, a sua adaptação a este novo ciclo não foi feita da maneira esperada, relacionando esta com “ (...) as transições, com o crescimento dele, com atividades novas (...) ” que para ele eram novidade. As crianças com esta patologia não lidam bem com a mudança de rotinas, e o facto de esta mudança ter sido tão repentina e tão ríspida, fez com que o A. tivesse comportamentos relacionados com a impulsividade, maioritariamente da parte da tarde, pois era quando este se encontrava mais cansado. Nestas alturas, a professora pedia-lhe para ir realizar algum recado, ou simplesmente ir correr um pouco fora da sala de aula. Hoje em dia, já não se verificam muitos destes comportamentos, sendo possível verificar que o aluno acompanha a turma em todas as aprendizagens. Esta evolução foi visível “ (...) Em tudo ...”, mas mais ao nível da “ (...) linguagem”, na “ (...) socialização (...) ” e na impulsividade. Estas foram as áreas onde se notou uma maior evolução, mas no geral, a criança evoluiu em todas as áreas que demonstrava ter mais dificuldade.

## Considerações finais

A elaboração desta investigação permitiu reunir diversas informações sobre os aspetos a ter em consideração na intervenção pedagógica de crianças com PEA. Esta patologia é caracterizada pelo desenvolvimento anormal na interação social, na comunicação e na imaginação e um repertório de atividades e interesses restritos. Muitas das vezes, estas crianças apresentam características distintas de outras crianças com o mesmo problema. Sendo que umas podem apresentar um autismo mais acentuado e outras mais leve.

É essencial uma intervenção precoce nestas crianças, pois, apesar do autismo não ter cura, quanto mais cedo for feita esta intervenção, mais eficaz será a evolução das mesmas. A Escola Inclusiva defende que todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos. Estas devem adaptar as aprendizagens ao ritmo destes alunos, de modo a satisfazer as suas necessidades, garantindo um bom nível de educação.

O papel dos professores e dos pais é fulcral no desenvolvimento destas crianças. Estes, em conjunto com técnicos especializados, devem ter diversas conversas com os pais, explicando-lhes a patologia e dando-lhes estratégias que lhes permitam continuar o trabalho realizado em sala de aula.

Com esta investigação, concluímos que as mentalidades face à inclusão estão a mudar, mas ainda há muito trabalho a fazer.

Inicialmente, esta criança apresentava características de uma criança com PEA, tendo sido, de imediato, encaminhada para um técnico especializado. Após o diagnóstico, foi elaborado um PEI e um PIIP, onde ficaram registadas todas as áreas de intervenção prioritárias. Nesta caso, era essencial trabalhar a socialização com esta criança, pois, é a partir da falta deste contacto com os outros, que estas crianças não conseguem manter um contacto visual, nem se conseguem exprimir de forma adequada.

Dando resposta à questão de partida: “De que maneira se processou a inclusão de uma criança com autismo?”, podemos verificar que algumas das estratégias utilizadas pela educadora tinham como objetivo desenvolver “ (...) tarefas em grupo de pares, pequeno grupo e grande grupo, incentivo à identificação e cumprimento das regras e rotinas da sala/grupo, utilização de jogos com regras simples (ex. aguardar a vez, saber a

sua vez), atividades de expressão dramática (representar uma personagem simples numa dramatização, teatro de fantoches, jogo simbólico, com base em histórias ou situações da rotina diária), incentivo à interação com pares e adulto, ajudas físicas, verbais e demonstrativas e reforços positivos”. Através destas atividades, que promoveram a interação com os pares, bem como com a elaboração de um PEI e de um PIIP e com a intervenção de uma terapeuta da fala, o aluno sentiu-se sempre incluído e parte do grupo.

Quanto ao primeiro ciclo, e de modo a continuar o trabalho feito anteriormente pela educadora, “O aluno ingressou no primeiro ano com alguns colegas do pré-escolar, para manter algumas referências e conhecimentos”. Ainda assim, para que se desse seguimento ao processo, sem que houvesse uma regressão, o aluno “ (...) manteve um apoio de uma técnica da terapia da fala (...) para aferir qual a evolução e /ou colmatar eventuais dificuldades que o A.C pudesse revelar no início do processo da leitura e da escrita”. Dificuldades estas, que nunca foram visíveis, conseguindo sempre manter o nível de aprendizagem dentro do esperado, acompanhando a restante turma em todas as tarefas propostas. Para além deste apoio por parte dos técnicos, foi também importante a criação de um espaço onde a criança pudesse libertar tudo o que a atormentava. Tanto neste caso, como em todos os casos de crianças com PEA é essencial que as estratégias utilizadas vão ao encontro dos gostos e preferências das crianças em causa.

É de salientar a importância que tanto a educadora, como a professora deram à patologia desta criança, fazendo com que esta se sentisse parte da turma, integrando todas as propostas por ambas.

Quanto à opinião dos pais, estes não sentiram qualquer obstáculo à inclusão do seu filho “ (...) Até porque os dados que vêm da educadora e da professora é que, apesar de algumas fases, o A. consegue adaptar-se muito bem”. Esta inclusão foi visível ao longo de atividades desenvolvidas em contexto escolar, sendo sempre óbvia a facilidade que este tinha em acompanhar todas as atividades e brincadeiras da turma. Turma esta, que sempre fez questão de incluir o colega no seu núcleo.

No que diz respeito à segunda questão: “Será que as estratégias utilizadas na sua inclusão contribuíram para um desenvolvimento mais eficaz?”, através das respostas da educadora e da professora, é possível verificar que todas as estratégias utilizadas na inclusão da criança, contribuíram bastante para o seu desenvolvimento. Através destas, foi bastante visível a sua evolução na área que demonstrou, de início, ter mais dificuldades

- a socialização - passando a interagir com todos os que o rodeiam. É evidente, através da entrevista aos pais, a evolução do aluno em todas as áreas, tanto do saber, como da interação com os outros. Ainda assim, estes realçam três áreas onde foi mas evidente a sua evolução: “Na linguagem (...)”, na “ (...) impulsividade (...) ”e na “ (...) socialização (...)”.

Para além de todas as estratégias utilizadas pela educadora e pela professora em contexto escolar, a cooperação dos pais com a escola teve uma enorme importância no processo evolutivo do aluno. Tanto ao nível do pré-escolar, como no primeiro ciclo, as inquiridas afirmam que “Felizmente os pais do A.C conhecem-no e compreendem aquilo que temos proposto para o trabalho com o A.C. São pais que preferem que o A.C esteja incluído num grupo turma regular e fazer com que ele se consiga adaptar às diferentes dinâmicas. Até hoje colaboraram com a escola e com as escolhas que a escola/técnicos tem tomado no percurso escolar do A.C”. Através das repostas de ambas, podemos verificar que estes pais sempre foram uns pais muito presentes, estando sempre atentos a todo o processo evolutivo do aluno. Para além das estratégias utilizadas em sala de aula, a educadora, em conjuntos com outros técnicos, delinearam algumas estratégias para que os pais pudessem trabalhar com o aluno em casa, dando seguimento ao trabalho realizado na escola. Mais uma vez, estas estratégias tiveram sempre como base os gostos da criança. As atividades que foram transmitidas aos pais, tiveram como base a “Exploração dos momentos de atividades e rotinas diárias incentivando a criança a desenvolver as atividades com redução gradual das ajudas físicas (higiene, alimentação e vestuário), jogo simbólico através de atividades diárias, a utilização de lotos e cartões com imagens reais e simbólicas, o ouvir e ver histórias simples em livros, a exploração de canções e rimas simples, a exploração de sons recorrendo à identificação e imitação, utilizando objetos, instrumentos musicais, microfones, gravador (gravar e ouvir sons e vozes), o incentivo à interação com os pares, à participação nas atividades de grupo e ao cumprimento das atividades propostas, os reforços positivos- Ajudas verbais e demonstrativas, os reforços negativos, o desenvolvimento de atividades de estimulação à motricidade fina (pintura, modelagem, desenho, rasgagem, colagem, enfiamento, encaixe, enroscar e desenroscar, folhear livros e revistas), desenvolver atividades de motricidade global através de atividades de movimento, (...) incentivo ao cumprimento das tarefas propostas (iniciar e completar uma tarefa simples), a utilização de materiais didáticos diversificados e novas tecnologias (...)”. De modo a que esta cooperação fosse mais eficaz e trouxesse mais

benefícios para o aluno, eram realizadas reuniões de quinze em quinze dias com os pais, técnicos e educadora de infância. Estas reuniões tinham como objetivo principal apresentar estratégias para os pais fazerem com a criança, bem como entender todos os progressos da criança. Também no primeiro ciclo esta cooperação foi bastante visível através do diálogo, de modo a transmitir tudo o que iria ser trabalhado, para que houvesse uma continuidade deste trabalho em casa.

A cooperação entre os pais e a escola, neste caso, foi notória, pois o aluno apresentou grandes progressos. Esta é importante existir devido ao facto de ser no seio familiar que todas as crianças encontram o seu conforto e estabilidade. Através do apoio prestado aos pais, estes encontraram nos técnicos um apoio fulcral, que os ajudou a saber lidar com o seu filho da melhor maneira. Ainda assim, para que este envolvimento exista é necessário que ambas as partes tenham atitudes de interesse perante esta união. Só através desta união é que é possível verificar a evolução destas crianças. Contudo, antes de todo este processo, foi crucial a aceitação dos pais perante a situação do seu filho.

O professor teve um papel fulcral em toda a sua evolução, pois foi este que estabeleceu um trabalho mais profundo, contínuo e duradouro. O facto de, desde início, ter sido realizado um trabalho que promovesse a inclusão desta criança, fez com que esta nunca se sentisse excluída, conseguindo acompanhar a restante turma, passando a interagir com os pares de uma maneira mais regular. Ao longo de todo o processo o professor deve respeitar o ritmo do aluno, bem como os seus gostos ou preferências.

Por fim, podemos verificar que, apesar de a educadora não ter formação na área conseguiu, em conjunto com os pais e técnicos, realizar um trabalho bastante positivo. Quanto à professora, e visto que esta já tinha formação e experiência na área, o trabalho foi mais simples, sendo ele também eficaz, pois o aluno apresenta sérias melhorias em relação ao primeiro ano, onde não conseguia controlar tão bem as suas emoções e impulsividade.

A interligação de todas estas estratégias, bem como a intervenção dos pais, permitiram uma evolução bastante visível no aluno.

Hoje em dia, o aluno já não apresenta todas as características necessárias para um diagnóstico de PEA, mas, e através da minha observação, é possível verificar que ainda tem alguma dificuldade em controlar o seu comportamento em sala de aula. Ainda assim, é um aluno que acompanha a turma ao nível das aprendizagens, conseguindo manter um

aproveitamento bastante satisfatório. Também ao nível da socialização, este já não apresenta qualquer “défice”.

Consideramos ainda importante a realização de um diagnóstico correto e atempado, no sentido de se iniciarem programas de intervenção precoce, onde a participação e colaboração dos pais no processo educativo/terapêutico destas crianças é um fator decisivo na promoção do seu desenvolvimento.

## Referências bibliográficas

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta; Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta; Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3.<sup>a</sup> edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bernardo, T.G., e Martín, C.R. (1993). *El niño y la niña autistas*. In R. Bautista (Org.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 251-271). Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Bogdan R. C. & Bklen S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Falcão, R. (1999). As Particularidades das Pessoas com Autismo. *Revista Integrar*, 17, 60-65.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- García, T. & Rodríguez, C. (1997). A criança Autista. In R. Bautista, (Eds), *Necessidades Educativas Especiais*, 248-269. Lisboa: Dina Livro.
- Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A atividade criadora na criança*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Lessard-Hébert, M. et al (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Matos, L. (1999). *Atitudes dos Professores face à Deficiência: movimento inclusivo de alunos com multideficiências*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Morgado, J. & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 1, 127-142.
- Oliveira, E. (2012). *A Inclusão de Crianças Autistas no Pré-Escolar – Atitudes dos Educadores* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Saldanha, A. (2014). *O Jogo nas Crianças Autistas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Santiago, k., Lukas, J. (2004) *Evaluación educativa*. Madrid. Alianza Editorial.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Telmo, I. C. (1995). Contributo da Família para a Construção de uma Sociedade Plural. In *Educação*. N.º 10. Porto Editora, 91-95
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.



# Anexos

## Anexo I

# Autorizações para a realização do estudo

---

## PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Para os devidos efeitos, venho por este meio solicitar junto do Exmo. Sr. Diretor do CEBI, Dr. António Castanho, a autorização para a aluna Sandra Patrícia Lourenço Teles realizar o seu estudo no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência na Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico.

A referida aluna encontra-se a realizar um estudo sobre a Inclusão de crianças autistas e solicita a autorização para a recolha de dados através dos seguintes meios: Entrevista à educadora de infância, ao professor de 1.º ciclo e aos pais. A aluna garante a confidencialidade de todos os dados, garantindo igualmente que a utilização desde dados terá como fim único a produção de um relatório de mestrado.

Em meu nome, sua orientadora e em nome da aluna, agradeço a atenção dispensada e a disponibilidade para colaborar neste estudo.

Apresento os melhores cumprimentos,

---

Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO  
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO  
AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Para os devidos efeitos, venho por este meio solicitar junto de Vossas Exs. a autorização para a aluna Sandra Patrícia Lourenço Teles realizar o seu estudo no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência na Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, com o vosso filho.

A referida aluna encontra-se a realizar um estudo sobre a inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e solicita a autorização para a realização de uma entrevista com os pais do Afonso.

A aluna garante a confidencialidade de todos os dados, garantindo igualmente que a utilização desde dados terá como fim único a produção de um relatório de mestrado. Em momento algum a identidade do Afonso, dos seus pais e da instituição de educação será revelada

Em meu nome, sua orientadora e em nome da aluna, agradeço a atenção dispensada e a disponibilidade para colaborar neste estudo.

Apresento os melhores cumprimentos,

---

Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

## Anexo II

# Documentos relativos às entrevistas

---

Guião de entrevista, respostas às entrevistas,  
tabelas de análise de conteúdos e síntese das  
entrevistas

## Guião de entrevista à Educadora de Infância

Categorias	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos
A) Apresentação	Legitimar e motivar para a entrevista	Informar sobre os objetivos do trabalho, esclarecer que vai ser mantido o anonimato das pessoas envolvidas e dos dados recolhidos. Pedir autorização para gravar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Objetivos do trabalho</li><li>• Anonimato da entrevista</li><li>• Autorização para gravar a entrevista</li></ul>
B) Adaptação	Adaptação da criança com autismo no ensino regular	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Como se processou a inclusão do aluno na escola?</li><li>2. Quais foram as maiores dificuldades do aluno na adaptação?</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizadas estratégias</li><li>• Relacionamento com os outros (professora e colegas)</li><li>• Metodologia utilizada</li><li>• Leitura</li><li>• Fala</li></ul>
C) Desenvolvimento	Estratégias utilizadas para a adaptação	<ol style="list-style-type: none"><li>3. O aluno já vinha sinalizado? Se não, quais foram os sinais que a levaram a aperceber-se que algo se estava a passar?</li><li>4. Que estratégias foram utilizadas para incluir esta criança?</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ajuda em recados</li><li>• PEI</li><li>• Maior participação nas atividades</li><li>• Utilização de uma linguagem direta</li><li>• Tratá-lo de maneira igual</li><li>• Atrair a sua atenção para as atividades</li></ul>

	Estudar o processo evolutivo da criança	<p>5. Essas estratégias foram eficazes para a criança se sentir incluída?</p> <p>6. Que estratégias foram utilizadas para que a criança tivesse um desenvolvimento mais eficaz?</p> <p>7. Considera que essas estratégias tiveram alguma influência no seu desenvolvimento?</p> <p>8. Em que áreas notou uma maior evolução por parte da criança?</p> <p>9. Já tinha trabalhado com crianças autistas anteriormente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentar acalmar sempre que a criança se encontre irrequieta</li> <li>• Fala</li> <li>• Comportamento</li> </ul>
D) Interações	Caraterizar as interações	<p>10. Como era o relacionamento com as outras pessoas (crianças e adultos)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco sociável</li> </ul>
E) Trabalho equipa/família	Identificar o tipo de relação família/escola	<p>11. Como era o relacionamento entre a escola (técnico, professora, auxiliares ...) e a família?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais aceitam bem tudo o que é proposto pela professora</li> <li>• Conversas com os pais de modo a entender o que pode ser feito para</li> </ul>

		<p>12. Os pais sempre cooperaram de forma ativa com a escola?</p> <p>13. Que estratégias foram utilizadas nesse trabalho conjunto?</p>	<p>melhor em alguma área</p>
F) Escola inclusiva	<p>Entender se sabem o que é uma escola inclusiva</p>	<p>14. Pensando neste caso concreto e na sua experiência profissional o que entende por inclusão e por escola inclusiva?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que está definido</li> <li>• O que é na realidade</li> <li>• O que falta</li> </ul>

## Entrevista à educadora de infância:

8.03.2016 Entrevistada: R.

Grupo	Perguntas	Respostas
<b>B</b>	1- Como se processou a inclusão do aluno na escola?	A inclusão do A.C foi feita através do desenvolvimento de tarefas em grupo de pares, pequeno grupo e grande grupo, incentivo à identificação e cumprimento das regras e rotinas da sala/grupo, utilização de jogos com regras simples (ex. aguardar a vez, saber a sua vez), atividades de expressão dramática (representar uma personagem simples numa dramatização, teatro de fantoches, jogo simbólico, com base em histórias ou situações da rotina diária), incentivo à interação com pares e adulto, ajudas físicas, verbais e demonstrativas e reforços positivos.
	Quais foram as maiores dificuldades do aluno na adaptação?	As maiores dificuldades encontradas foram ao nível da socialização (da relação interpessoal).
<b>C</b>	3- O aluno já vinha sinalizado? Se não, quais foram os sinais que a levaram a aperceber-se que algo se estava a passar?	Não. Os sinais que me levaram a chamar de imediato a nossa educadora do ensino especial foi, a criança não fazer contacto visual, os gritos e o querer fugir e gestos repetitivos.
	4- Que estratégias foram utilizadas para incluir esta criança?	Foi elaborado um PEI e um PIIP, assim como a intervenção de uma terapeuta da fala.

	5- Essas estratégias foram eficazes para a criança se sentir incluída?	Sim, foram bastante benéficas e eficazes.
	6- Que estratégias foram utilizadas para que a criança tivesse um desenvolvimento mais eficaz?	O envolvimento de todos os técnicos e dos pais, assim como estratégias específicas, bem como o incentivo à interação com os pares, à participação nas atividades de grupo e ao cumprimento das atividades propostas. Ajudas verbais e demonstrativas e reforços positivos e negativos.
	7- Considera que essas estratégias tiveram alguma influência no seu desenvolvimento?	Sim, muito pois a criança fez progressos enormes.
	8-Em que áreas notou uma maior evolução por parte da criança?	Na área interpessoal. (Socialização)
	9. Já tinha trabalhado com crianças autistas anteriormente?	Não nunca, foi também uma aprendizagem para mim.
<b>D</b>	10- Como era o relacionamento com as outras pessoas (crianças e adultos)?	De início foi muito complicado, a criança em questão gritava muito, não suportava barulhos, sítios onde estivessem muitas pessoas e não fazia contacto ocular. De início não houve relacionamento com os seus pares e adultos.

	<p>11- Como era o relacionamento entre a escola (técnico, professora, auxiliares ...) e a família?</p>	<p>Sempre houve um bom relacionamento entre todos.</p>
	<p>12- Os pais sempre cooperaram de forma ativa com a escola?</p>	<p>Sim, foram uns pais muito presentes e ativos em todo este processo.</p>
<p><b>E</b></p>	<p>13- Que estratégias foram utilizadas nesse trabalho conjunto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração dos momentos de atividades e rotinas diárias incentivando a criança a desenvolver as atividades com redução gradual das ajudas físicas (higiene, alimentação e vestuário);</li> <li>- Jogo simbólico através de atividades diárias;</li> <li>- Utilização de lotos e cartões com imagens reais e simbólicas;</li> <li>- Ouvir e ver histórias simples em livros;</li> <li>- Exploração de canções e rimas simples;</li> <li>- Exploração de sons recorrendo à identificação e imitação, utilizando objetos, instrumentos musicais, microfones, gravador (gravar e ouvir sons e vozes);</li> <li>- Incentivo à interação com os pares, à participação nas atividades de grupo e ao cumprimento das atividades propostas;</li> <li>- Reforços positivos- Ajudas verbais e demonstrativas;</li> <li>- Reforços negativos;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades de estimulação à motricidade fina (pintura, modelagem, desenho, rasgagem,</li> </ul>

		<p>colagem, enfiamento, encaixe, enroscar e desenroscar, folhear livros e revistas);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver atividades de motricidade global através de atividades de movimento;</li> <li>- Identificação dos interesses da criança e adequação dos objetivos e estratégias, explorando e generalizando os interesses e motivações;</li> <li>- Incentivo ao cumprimento das tarefas propostas (iniciar e completar uma tarefa simples);</li> <li>- Utilização de materiais didáticos diversificados e novas tecnologias;</li> <li>- Incentivo à entreaajuda por parte de outros pares que apresentem menos dificuldades no cumprimento das tarefas;</li> </ul> <p>Estas estratégias foram utilizadas, algumas pelos pais e outras em contexto de sala pela educadora do ensino regular. Havia reuniões de quinze em quinze dias com os pais, educadora de sala, educadora da intervenção precoce e terapeuta da fala. Esta reunião consistia para em conjunto darmos estratégias para os pais trabalharem com a criança em casa e para termos o feedback dos pais, como a criança estava em casa e quais os seus progressos.</p>
<p><b>F</b></p>	<p>14- Pensando neste caso concreto e na sua experiência profissional o que entende por inclusão e por escola inclusiva?</p>	<p>Para mim, inclusão é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino. É a inserção social de todos. Quanto à Escola inclusiva é uma escola que dá as mesmas oportunidades a todos os alunos, para poderem desenvolver as suas potencialidades. É reconhecer que todas as crianças podem aprender, respeitando as diferenças (idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social.).</p>

**Entrevistado A1 – Educadora de Infância**

**Grelha de análise de conteúdo - Matriz**

<u>Tema geral</u>	<u>Categorias</u>	<u>Excertos</u>	<u>Onde se encontra</u>
<p>Necessidades Educativas Especiais</p> <p>Dificuldades de Aprendizagem</p> <p>Específica: <b><u>O Autismo</u></b></p>	<p>Adaptação da criança com autismo no ensino regular</p>	<p>“A inclusão do A.C foi feita através do desenvolvimento de tarefas em grupo de pares, pequeno grupo e grande grupo, incentivo à identificação e cumprimento das regras e rotinas da sala/grupo, utilização de jogos com regras simples (ex. aguardar a vez, saber a sua vez), atividades de expressão dramática (representar uma personagem simples numa dramatização, teatro de fantoches, jogo simbólico, com base em histórias ou situações da rotina diária), incentivo à interação com pares e adulto, ajudas físicas, verbais e demonstrativas e reforços positivos”.</p> <p>“As maiores dificuldades encontradas foram ao nível da socialização (da relação interpessoal) ”.</p>	<p>p. 1 1. 1 à 11</p> <p>p. 1 1. 12 e 13</p>

<p>Sinais que levaram a educadora a sinalizar a criança</p>	<p>“Os sinais que me levaram a chamar de imediato a nossa educadora do ensino especial foi, a criança não fazer contacto visual, os gritos e o querer fugir e gestos repetitivos”.</p>	<p>p. 1 l. 14 à 16</p>
<p>Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado para incluir a criança</p>	<p>“Foi elaborado um PEI e um PIIP, assim como a intervenção de uma terapeuta da fala”.</p> <p>“Sim, foram bastante benéficas e eficazes”.</p>	<p>p. 1 l. 17 e 18</p> <p>p. 2 l. 19</p>
<p>Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado para melhorar o desenvolvimento da criança</p>	<p>“O envolvimento de todos os técnicos e dos pais, assim como estratégias específicas, bem como o incentivo à interação com os pares, à participação nas atividades de grupo e ao cumprimento das atividades propostas. Ajudas verbais e demonstrativas e reforços positivos e negativos”.</p>	<p>p. 2 l. 20 à 24</p>

		“Sim, muito pois a criança fez progressos enormes”.	p. 2 1. 25
	Processo evolutivo da criança	“Na área interpessoal. (Socialização)”.	p. 2 1. 26
	Experiência profissional na área do autismo	“Não nunca, foi também uma aprendizagem para mim”.	p. 2 1. 27
	Interações estabelecidas pela criança em ambiente educativo	“De início foi muito complicado, a criança em questão gritava muito, não suportava barulhos, sítios onde estivessem muitas pessoas e não fazia contacto ocular. De início não houve relacionamento com os seus pares e adultos”.	p. 2 1. 28 à 31

	<p>A Cooperação entre a Escola e a Família</p>	<p>“Sempre houve um bom relacionamento entre todos”.</p> <p>“Sim, foram uns pais muito presentes e ativos em todo este processo”.</p> <p>“ A exploração dos momentos de atividades e rotinas diárias incentivando a criança a desenvolver as atividades com redução gradual das ajudas físicas (higiene, alimentação e vestuário);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo simbólico através de atividades diárias;</li> <li>- Utilização de lotos e cartões com imagens reais e simbólicas;</li> <li>- Ouvir e ver histórias simples em livros;</li> <li>- Exploração de canções e rimas simples;</li> <li>- Exploração de sons recorrendo à identificação e imitação, utilizando objetos, instrumentos musicais, microfones, gravador (gravar e ouvir sons e vozes);</li> </ul>	<p>p. 3</p> <p>1. 32</p> <p>p. 3</p> <p>1. 33 e 34</p>
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivo à interação com os pares, à participação nas atividades de grupo e ao cumprimento das atividades propostas;</li> <li>- Reforços positivos- Ajudas verbais e demonstrativas;</li> <li>- Reforços positivos e negativos;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades de estimulação à motricidade fina (pintura, modelagem, desenho, rasgagem, colagem, enfiamento, encaixe, enroscar e desenroscar, folhear livros e revistas);</li> <li>- Desenvolver atividades de motricidade global através de atividades de movimento;</li> <li>- Identificação dos interesses da criança e adequação dos objetivos e estratégias, explorando e generalizando os interesses e motivações;</li> <li>- Incentivo ao cumprimento das tarefas propostas (iniciar e completar uma tarefa simples);</li> <li>- Utilização de materiais didáticos diversificados e novas tecnologias;</li> <li>- Estímulo à interação entre pares;</li> <li>- Incentivo à entreajuda por parte de outros pares que apresentem menos dificuldades no cumprimento das tarefas;</li> </ul>	<p style="text-align: center;">p. 3 e 4 1. 35 à 75</p>
--	--	--	--

		<p>Estas estratégias foram utilizadas, algumas pelos pais e outras em contexto de sala pela educadora do ensino regular. Havia reuniões de quinze em quinze dias com os pais, educadora de sala, educadora da intervenção precoce e terapeuta da fala. Esta reunião consistia para em conjunto darmos estratégias para os pais trabalharem com a criança em casa e para termos o feedback dos pais, como a criança estava em casa e quais os seus progressos.</p>	
	<p>Conceito de escola inclusiva e inclusão</p>	<p>“Para mim, inclusão é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino. É a inserção social de todos.</p> <p>Quanto à Escola inclusiva é uma escola que dá as mesmas oportunidades a todos os alunos, para poderem desenvolver as suas potencialidades. É reconhecer que todas as crianças podem aprender, respeitando as diferenças (idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social) ”.</p>	<p>p. 4 1. 78 à 83</p>

## **Síntese da entrevista A1:**

O inquirido A1 refere que utilizou diversas estratégias para que a inclusão da criança em estudo se tornasse mais eficaz. Maioritariamente, foram utilizadas estratégias que promovessem a interação com os pares e a descoberta de si mesmo. Para além destas estratégias, o inquirido A realça a importância dos reforços positivos, bem como a utilização da expressão dramática.

Aquando da integração no pré-escolar (sala dos 3 anos), as maiores dificuldades sentidas pela criança foram ao nível da socialização (relações interpessoais). Para além desta características apresentada desde cedo por parte da criança, o facto de esta não manter contacto visual, os gritos, o querer fugir, os gestos repetitivos e o facto de não suportar barulhos, levaram a que a educadora sinalizasse a criança e a encaminhasse de imediato para a educadora de Educação Especial, a fim de perceber o que é que se passava com a mesma. Após este encaminhamento e já com o diagnóstico feito (Perturbação do Espectro do Autismo), foi elaborado um PEI e um PIIP de modo a delinearem-se estratégias adequadas à situação em causa. Para além da criação destes dois programas, esta criança foi também encaminhada para uma terapeuta da fala, fazendo com que começasse a comunicar com todos os que o rodeavam. Todas estas estratégias permitiram à criança uma grande evolução, sobretudo ao nível das relações com os pares e com os adultos.

Quanto à relação escola/família, o inquirido refere que os pais da criança em estudo, sempre foram muito prestáveis, ativos e cooperaram em tudo o que era proposto. Eram realizadas reuniões, de quinze em quinze, com os pais, com a própria educadora, com a educadora da intervenção precoce e a terapeuta da fala, a fim de transmitirem estratégias para que os pais pudessem trabalhar com a criança em casa. Estas reuniões serviam também para, em conjunto, entenderem como estaria a ser o processo e a evolução da criança, tanto na escola, como em casa. Estas estratégias basearam-se no dia-a-dia da criança, através da realização de tarefas diárias, a utilização do jogo simbólico em atividades diárias, o ouvir histórias simples contadas pelos pais, a exploração de sons com recurso a diversos objetos, o incentivo à relação com os que o rodeiam, os reforços positivos, bem como os reforços negativos e a criação de atividade que promovessem o desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Todas estas atividades iam de encontro aos interesses da criança, adequando sempre os objetos e estratégias aos seus interesses e motivações.

A interligação de todas estas estratégias permitiu à criança uma melhor inclusão.

O inquirido nunca tinha trabalhado com uma criança com esta patologia, o que fez com que para a mesma, todo este processo, todo este caminho, fosse uma aprendizagem para situações futuras semelhantes.

Este inquirido revelou também conhecimento quanto à temática em questão, afirmando que a inclusão se baseia na inserção social de todos. Quanto à escola inclusiva, este refere que é uma escola que proporciona as mesmas oportunidades a todas as crianças, valorizando as potencialidades de cada um, respeitando sempre todas as diferenças que possam existir.

## Guião de entrevista à Professora de 1.º Ciclo

Categorias	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos
G) Apresentação	Legitimar e motivar para a entrevista	Informar sobre os objetivos do trabalho, esclarecer que vai ser mantido o anonimato das pessoas envolvidas e dos dados recolhidos. Pedir autorização para gravar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos do trabalho</li> <li>• Anonimato da entrevista</li> <li>• Autorização para gravar a entrevista</li> </ul>
H) Adaptação	Adaptação da criança com autismo no ensino regular	<p>15. Como se processou a inclusão do aluno na escola?</p> <p>16. Quais foram as maiores dificuldades do aluno na adaptação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizadas estratégias</li> <li>• Relacionamento com os outros (professora e colegas)</li> <li>• Metodologia utilizada</li> <li>• Leitura</li> <li>• Fala</li> </ul>
I) Desenvolvimento	Estratégias utilizadas para a adaptação	<p>17. Que estratégias são utilizadas para incluir esta criança?</p> <p>18. Essas estratégias foram eficazes para a criança se sentir incluída?</p> <p>19. Em que áreas notou uma maior evolução por parte da criança?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda em recados</li> <li>• PEI</li> <li>• Maior participação nas atividades</li> <li>• Utilização de uma linguagem direta</li> <li>• Tratá-lo de maneira igual</li> <li>• Atrair a sua atenção para as atividades</li> </ul>

	Estudar o processo evolutivo da criança	20. Já tinha trabalhado com crianças autistas anteriormente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentar acalmar sempre que a criança se encontre irrequieta</li> <li>• Fala</li> <li>• Comportamento</li> </ul>
J) Interações	Caraterizar as interações	21. Como é o relacionamento com as outras pessoas (crianças e adultos)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom</li> </ul>
K) Trabalho equipa/família	Identificar o tipo de relação família/escola	<p>22. Como é o relacionamento entre a escola (técnico, professora, auxiliares ...) e a família?</p> <p>23. Os pais cooperam de forma ativa com a escola?</p> <p>24. Que estratégias são utilizadas nesse trabalho conjunto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais aceitam bem tudo o que é proposto pela professora</li> <li>• Conversas com os pais de modo a entender o que pode ser feito para melhor em alguma área</li> </ul>
L) Escola inclusiva	Conhecimento relativamente ao conceito de escola inclusiva e inclusão	25. Pensando neste caso concreto e na sua experiência profissional o que entende por inclusão e por escola inclusiva?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que está definido</li> <li>• O que é na realidade</li> <li>• O que falta</li> </ul>

## Entrevista à professora titular:

8.03.2016    Entrevistada: C.

Grupo	Perguntas	Respostas
<b>B</b>	1- Como se processou a inclusão do aluno na escola?	O aluno ingressou no primeiro ano com alguns colegas do pré-escolar, para manter algumas referências e conhecimentos. No entanto, manteve um apoio de uma técnica da terapia da fala, externa ao CEBI para aferir qual a evolução e /ou colmatar eventuais dificuldades que o A.C pudesse revelar no início do processo da leitura e da escrita, o que felizmente não aconteceu.
	2- Quais foram as maiores dificuldades do aluno na adaptação?	A maior dificuldade foi no controlo das emoções e impulsividade. O A.C inicialmente não conseguia aguardar pela sua vez e isso criava nele uma agitação motora muito grande. Principalmente da parte da tarde o A.C precisava de correr e gritar para exteriorizar tudo o que o estava a incomodar. À medida que o ano letivo foi avançando o Afonso foi conseguindo controlar-se cada vez mais. 8 – 14
<b>C</b>		No primeiro ano foi necessário criar um espaço para o A.C, longe do olhar dos colegas, mas dentro da sala de aula, onde ele pudesse exteriorizar toda a agitação que tinha contida dentro de si. Nesse espaço ele podia ler livros, jogar dominó ou desenhar. À medida que ele foi adequando o seu comportamento esse espaço foi-lhe sendo vedado, até ao ponto em que deixou de ser necessário.

	3- Que estratégias são utilizadas para incluir esta criança?	No segundo ano é um aluno igual aos seus pares, que não requer muitas estratégias de adaptação, mas adora ter a atenção concentrada nele.
	4- Essas estratégias foram eficazes para a criança se sentir incluída?	Acredito que sim. Pelo menos ele nunca se sentiu excluído do grupo turma.
	5- Em que áreas notou uma maior evolução por parte da criança?	A grande evolução no A.C foi ao nível pessoal e social. Hoje em dia consegue controlar-se e ser um aluno igual aos seus pares e com bom aproveitamento escolar. Brinca nos recreios com os colegas e desenvolve todo o tipo de atividades propostas com normalidade e interesse.
	6- Já tinha trabalhado com crianças autistas anteriormente?	Já. No colégio aparecem-nos cada vez mais alunos com necessidades educativas especiais que vêm à procura de apoios de técnicos especializados para trabalhar com estes alunos.
<b>D</b>	Como é o relacionamento com as outras pessoas (crianças e adultos)?	Normal. Com os colegas brinca principalmente com legos, que é a sua brincadeira preferida. Com os adultos adora agradá-los e ter sempre um pouco mais de atenção.

<b>E</b>	8- Como é o relacionamento entre a escola (técnico, professora, auxiliares ...) e a família?	Felizmente os pais do A.C conhecem-no e compreendem aquilo que temos proposto para o trabalho com o A.C. São pais que preferem que o Afonso esteja incluído num grupo turma regular e fazer com que ele se consiga adaptar às diferentes dinâmicas. Até hoje colaboraram com a escola e com as escolhas que a escola/técnicos tem tomado no percurso escolar do A.C.
	9- Os pais cooperam de forma ativa com a escola?	Sim. Participam nas atividades e são atentos, não só aos comportamentos, mas também às aprendizagens.
	10- Que estratégias são utilizadas nesse trabalho conjunto?	Principalmente o diálogo e a explicação detalhada do que se pretende e do que se vai trabalhar com o A.C, para que em casa também haja continuidade.
<b>F</b>	11- Pensando neste caso concreto e na sua experiência profissional o que entende por inclusão e por escola inclusiva?	<p>Para mim inclusão é mobilizar recursos e utilizar todas as estratégias necessárias para que um aluno, independentemente das suas limitações e necessidades, consiga desenvolver-se plenamente, não só ao nível académico, como ao nível pessoal e social.</p> <p>A escola é o meio mais eficaz e mais precoce que pode e deve ser utilizado para que isto se consiga, pois é nela, ou deve ser nela que se encontram profissionais / técnicos com formação e capazes de o conseguir.</p>

**Entrevistado A2 – Professor Titular de turma**

**Grelha de análise de conteúdo - Matriz**

<u>Tema geral</u>	<u>Categorias</u>	<u>Excertos</u>	<u>Onde se encontra</u>
Necessidades Educativas Especiais	Adaptação da criança com autismo no ensino regular	“O aluno ingressou no primeiro ano com alguns colegas do pré-escolar, para manter algumas referências e conhecimentos. No entanto, manteve um apoio de uma técnica da terapia da fala, externa ao CEBI para aferir qual a evolução e /ou colmatar eventuais dificuldades que o A.C pudesse revelar no início do processo da leitura e da escrita, o que felizmente não aconteceu”.	p. 1 1. 1 à 7
Dificuldades de Aprendizagem Específica: <b><u>O Autismo</u></b>		“A maior dificuldade foi no controlo das emoções e impulsividade. O A.C inicialmente não conseguia aguardar pela sua vez e isso criava nele uma agitação motora muito grande. Principalmente da parte da tarde o Afonso precisava de correr e gritar para exteriorizar tudo o que o estava a incomodar. À medida que o ano letivo foi avançando o Afonso foi conseguindo controlar-se cada vez mais”.	p. 1 1. 8 à 14

		“(…) ele nunca se sentiu excluído do grupo turma”.	p. 1 l. 26 e 27
	Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado	“No primeiro ano foi necessário criar um espaço para o A.C, longe do olhar dos colegas, mas dentro da sala de aula, onde ele pudesse exteriorizar toda a agitação que tinha contida dentro de si. Nesse espaço ele podia ler livros, jogar dominó ou desenhar. À medida que ele foi adequando o seu comportamento esse espaço foi-lhe sendo vedado, até ao ponto em que deixou de ser necessário. No segundo ano é um aluno igual aos seus pares, que não requer muitas estratégias de adaptação, mas adora ter a atenção concentrada nele.”	p. 1 l. 15 à 24
	Processo evolutivo da criança	“A grande evolução no A.C foi ao nível pessoal e social. Hoje em dia consegue controlar-se e ser um aluno igual aos seus pares e com bom aproveitamento escolar. Brinca nos recreios com os colegas e desenvolve todo o tipo de atividades propostas com normalidade e interesse”.	p. 2 l. 27 à 31

	Experiência profissional na área do autismo	“Já. No colégio aparecem-nos cada vez mais alunos com necessidades educativas especiais que vêm à procura de apoios de técnicos especializados para trabalhar com estes alunos”.	p. 2 1. 32 à 34
	Interações estabelecidas pela criança em ambiente educativo	“ (...) Com os colegas brinca principalmente com legos, que é a sua brincadeira preferida. Com os adultos adora agradá-los e ter sempre um pouco mais de atenção”.	p. 2 1. 35 à 37
	A Cooperação entre a Escola e a Família	<p>“Felizmente os pais do A.C conhecem-no e compreendem aquilo que temos proposto para o trabalho com o A.C. São pais que preferem que o Afonso esteja incluído num grupo turma regular e fazer com que ele se consiga adaptar às diferentes dinâmicas. Até hoje colaboraram com a escola e com as escolhas que a escola/técnicos tem tomado no percurso escolar do A.C”.</p> <p>“Participam nas atividades e são atentos, não só aos comportamentos, mas também às aprendizagens”.</p>	<p>p. 2 1. 38 à 44</p> <p>p. 2 1. 45 à 46</p>

		<p>“Principalmente o diálogo e a explicação detalhada do que se pretende e do que se vai trabalhar com o A.C, para que em casa também haja continuidade”.</p>	<p>p. 2 1. 47 à 49</p>
	<p>Conceito de escola inclusiva e inclusão</p>	<p>“Para mim inclusão é mobilizar recursos e utilizar todas as estratégias necessárias para que um aluno, independentemente das suas limitações e necessidades, consiga desenvolver-se plenamente, não só ao nível académico, como ao nível pessoal e social. A escola é o meio mais eficaz e mais precoce que pode e deve ser utilizado para que isto se consiga, pois é nela, ou deve ser nela que se encontram profissionais / técnicos com formação e capazes de o conseguir”.</p>	<p>p. 3 1. 50 à 58</p>

## **Síntese da entrevista A2:**

Após o término do pré-escolar, a criança ingressou no primeiro ciclo do ensino básico.

O inquirido afirma que a criança em estudo ingressou no primeiro ciclo com alguns colegas do pré-escolar, para que este conseguisse manter algumas referências, continuando sempre com o apoio da terapeuta da fala, para colmatar algumas dificuldades que pudessem ocorrer em relação à leitura e à escrita. Ainda assim, estas dificuldades acabaram por não surgir, conseguindo manter um aproveitamento igual aos restantes colegas. Apesar de conseguir acompanhar o grupo, o aluno apresentou algumas dificuldades ao nível do controlo das emoções e impulsividade. Ao princípio este não conseguia esperar pela sua vez, o que acabava por provocar uma agitação motora muito grande. Esta agitação era mais visível ao final do dia, sendo por vezes necessário deixá-lo exteriorizar tudo o que sentia. Com o decorrer do ano letivo, o aluno demonstrou um maior controlo de si mesmo.

A fim de incluir esta criança da melhor maneira, a professora optou por criar um espaço onde o aluno pudesse exteriorizar toda a sua agitação que tinha contida dentro de si. Neste espaço o A.C podia realizar diversas atividades longe do olhar dos restantes colegas. Com o avançar do tempo, e a melhoria de comportamento, este espaço passou a estar vedado, até que chegou a um ponto que deixou de ser necessário. Em relação ao segundo ano, este é um aluno que se mantém ao nível dos restantes colegas e que, para tal não requer muitas estratégias de adaptação. Ainda assim, é visível a atenção que este necessita de ter só para si. Estas estratégias fizeram com que o aluno se sentisse incluído na turma.

O inquirido refere que a maior evolução do aluno foi ao nível pessoal e social e já se consegue controlar, fazendo com que seja um aluno igual aos seus pares, mantendo um aproveitamento escolar bastante satisfatório. Consegue também manter brincadeiras com os pares no recreio, desenvolvendo atividades de diversos tipos e demonstrando um grande interesse pelas mesmas.

Ao nível do relacionamento com os pares e adultos, o aluno demonstra um grande à vontade com todos. Com os colegas opta por brincar com legos, a sua brincadeira preferida. Quanto aos adultos, este tem uma tendência para os agradar, tentando sempre ter mais atenção que os pares.

Quanto à relação escola/família, o inquirido afirma que os pais do A.C conhecem-no e compreendem tudo o que é proposto para o trabalho com o aluno. Desde o início que os pais optaram pela inclusão do A.C numa turma de ensino regular, de modo a que este fosse capaz de se adaptar às diversas dinâmicas utilizadas nestas turmas. Estes são uns pais muito presentes que aceitam e colaboram com todas as escolhas que a escola e os técnicos têm tomado ao longo de todo o percurso escolar do aluno, estando sempre muito atentos a todo o comportamento e aprendizagens do mesmo. Esta relação baseou-se sobretudo no diálogo e na explicação pormenorizada de tudo o que era pretendido e do que se iria trabalhar, de modo a haver uma continuidade em casa.

O presente inquirido já tinha trabalhado com alunos com PEA, pois existem cada vez mais alunos diagnosticados com esta perturbação.

No que diz respeito à temática em questão o inquirido revelou um grande conhecimento, referindo que estamos perante inclusão quando mobilizamos recursos e utilizamos diversas estratégias de modo a que o aluno consiga atingir, não só o nível académico, como também o nível pessoal e social, independentemente de todas as suas limitações e necessidades. Quanto à escola inclusiva, este refere que é o meio mais eficaz e precoce a ser utilizado, visto que é nela que se podem encontrar todos os profissionais/técnicos com formação adequada às diversas situações.

## Guião de entrevista aos pais

Categorias	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos
M) Apresentação	Legitimar e motivar para a entrevista	Informar sobre os objetivos do trabalho, esclarecer que vai ser mantido o anonimato das pessoas envolvidas e dos dados recolhidos. Pedir autorização para gravar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos do trabalho;</li> <li>• Anonimato da entrevista;</li> <li>• Autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>
N) Diagnóstico e conhecimento da patologia	Conhecer o processo de diagnóstico e conhecimento da patologia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como se processou o diagnóstico do vosso filho? A idade? Quais os sinais de alerta?</li> <li>2) Que tipo de apoios e acompanhamento tiveram ao longo do processo?</li> <li>3) Foi proposto? Sentiram necessidade de procurar?</li> <li>4) Que tipo de informação foram tendo/procurando acerca desta patologia?</li> <li>5) Conheciam algum caso próximo de uma criança com autismo?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após se verificar algumas características que não seriam normais para a idade em questão;</li> <li>• 3 anos;</li> <li>• Profissionais especializados;</li> </ul>
O) Adaptação	Adaptação da criança com	6) Como se processou a inclusão do seu filho na escola?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizadas estratégias;</li> </ul>

	autismo no ensino regular	<p>7) Quais foram as maiores dificuldades na adaptação do seu filho à escola?</p> <p>8) Quais os obstáculos à inclusão de uma criança como o vosso filho no ensino regular?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento com os outros (professora e colegas);</li> <li>• Metodologia utilizada;</li> <li>• Leitura;</li> <li>• Fala.</li> </ul>
P) Desenvolvimento	<p>Estratégias utilizadas para a adaptação</p> <p>Estudar o processo evolutivo da criança</p>	<p>9) Que estratégias utilizam com o vosso filho no sentido do desenvolvimento? Tiveram apoio? Formação? Acompanhamento? Esclarecimento?</p> <p>10) Que aprendizagens foram fazendo ao longo dos anos de convivência com esta patologia?</p> <p>11) Em que áreas notam uma maior evolução por parte do vosso filho?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior participação nas atividades;</li> <li>• Utilização de uma linguagem direta;</li> <li>• Tratá-lo de maneira igual;</li> <li>• Atrair a sua atenção para as atividades;</li> <li>• Tentar acalmar sempre que a criança se encontre irrequieta;</li> <li>• Fala;</li> <li>• Comportamento;</li> </ul>
Q) Interações	Caraterizar as interações	12) Como é o relacionamento do vosso filho com as outras pessoas (crianças e adultos; familiares e amigos)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom.</li> </ul>

R) Preferências e rotinas	Identificar as preferências e as rotinas do aluno	Falem-me um pouco sobre as rotinas e as preferências do vosso filho	
S) Trabalho equipa/família	Identificar o tipo de relação família/escola	<p>13) Como é o relacionamento entre vós e a escola (técnico, professora, auxiliares ...)?</p> <p>14) Cooperam de forma ativa com a escola?</p> <p>15) Que estratégias são utilizadas nesse trabalho conjunto?</p> <p>16) Sentem por parte da escola e de outras entidades o apoio necessário? Se sim, concretizem. Se não, porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentamos colaborar em tudo o que podemos;</li> <li>• Reuniões com a professora e a psicóloga da escola de modo a entender o que pode ser feito para melhor em alguma área.</li> </ul>

## Entrevista aos pais:

8.03.2016

**Entrevistador** – Já referi os objetivos. A entrevista e toda a tese, não irá ter o nome do vosso filho, para garantirmos o anonimato.

Primeiramente, queria perguntar como é que se processou o diagnóstico do vosso filho? Em idade? Quais foram os sintomas que ele apresentava na altura em que foi diagnosticado?

**Mãe** – Antes dos três anos já tínhamos detetado algumas características, mas associamos sempre ao ele estar em casa e não estar num infantário. Mas quando foi mesmo diagnosticado, foi aos três anos, quando ele entrou para aqui para a pré.

**Pai** – Veio para a pré e a educadora, na altura, também notou essas diferenças e chamou-nos à escola. Primeiro para nos dizer as diferenças, que nós já nos tínhamos apercebido que existiam. Tal como a minha mulher disse, ele esteve até aos três anos sempre em casa comigo, porque eu trabalhava em casa e tive também a ajuda do meu pai enquanto eu ia trabalhar. Mas ele estava muito em casa, muito sozinho, muito com ele mesmo ou com o meu pai ou comigo. E nós notamos que ele tinha um comportamento ligeiramente diferente das outras crianças, parecia muito introvertido, muito recatado, não comunicava muito. As coisas que nós percebíamos que ele queria ou precisava, era mais por intuição nossa.

**Entrevistador** – Então ele não falava?

**Mãe** – Não, ele não falava nada. Aos três anos não falava nada.

**Pai** – Pois, ele aos três anos praticamente não dizia nada. Apontava para as coisas que queria ou pegava na nossa mão.

**Mãe** – Ele pegava na nossa mão e tentava dirigir-nos as coisas que ele queria. Por exemplo, se ele quisesse água, não pedia. Nem sequer água, nem outra palavra qualquer. Pegava-me na mão e apontava para o que queria, levando a minha mão até ao objeto que ele queria, para nos fazer perceber o que é que ele queria. Palavras não dizia nada, nem pai, nem mãe, acho eu. Eu acho que ele não dizia nada mesmo. Em termos de brincadeira, por exemplo, também tentávamos pegar num livro, qualquer coisa, e ele nem sequer nos olhava. Às vezes, parecia que não nos ouvia, chegámos a pensar que tinha problemas ao

nível da audição. Fomos ao otorrino para despistar também, porque nós chamámos e ele não ouve, simplesmente não respondia.

**Pai** – Era quase como ignorar.

**Mãe** – Parecia que ele tinha uma bolha à volta dele e estava no mundo dele.

**Pai** – Suponhamos que ele tinha um objeto na mão com que estava a brincar. Nós pegávamos no livro a tentar interagir com ele e ele nada, não largava aquilo. Nem sequer olhava. Havia ali uma parede pronto. Ele estava focado no objeto que tinha na mão e mais nada.

**Mãe** – Na altura fomos despistar, e ele tinha algumas otites e ainda ficámos a pensar que seria por isso e até mesmo o médico otorrino disse que talvez fosse, mas depois acabou por perceber que não e depois os resultados saíram normais.

**Entrevistador** – Pois, é deles, estarem no mundo deles sem ligar ao que os rodeia.

**Mãe** – Chegávamos a ir, por exemplo, a um sítio qualquer onde estavam outras crianças a brincar com uma bola, e ele nem sequer olhava para a bola, parecia que nem sequer ouvia os sons.

**Pai** – A ideia que dá é que ele estava era no mundo dele e pronto. Ele estava focado, fechado no mundo dele.

**Mãe**- É assim, nós próprios, como são nossos filhos, temos sempre um instinto. E nós percebemos logo que ele tinha alguma coisa, porque ele teve cerca de um mês inteiro, por volta dos três meses, em que só chorava, de manhã à noite. Ele não dormia, não conseguíamos que ele dormisse, e aí percebemos que aquilo não era normal. Depois a pediatra dizia que ele era o menino do mau feitio. Assim que ele chegava dizia logo “Aí vem o menino do mau feitio!”. E nós pensávamos como é que podia ser mau feitio se uma criança não dormia um mês inteiro seguido e chorava de manhã à noite. Nós íamo-nos revezando. Até que um dia, o meu marido pôs-lhe uma coisa na cara.

**Pai** – Não pus nada, caiu. Ao passeá-lo pus-lhe uma fralda por causa da luz e ele sempre a chorar e a resmungar, ele só adormecia quando caía por exaustão.

**Entrevistador** – Estava cansado de tanto chorar.

**Pai** – Estava. Quando o vou a pôr no berço é que reparei que a fralda tinha caído em cima da cara ... tapou-o. E como cada bebé tem o seu hábito, quando foi a próxima vez,

experimentei, vigiando não é, mas ele adormeceu num instantinho. Ele precisava de sentir alguma coisa encostada à cara. Era um conforto que ele precisava para dormir.

**Mãe** – Ainda hoje ele dorme assim.

**Entrevistador** – A partir daí passou sempre a adormecer facilmente ...

**Pai** – Sempre. Nós passámos, às vezes, por situações estranhas nos supermercados e nos centros comerciais, porque para dormir, já mais velho, ele próprio já puxava a mantinha para se tapar.

**Mãe** – Depois ia abafado. Mas ele ainda hoje ele põe o edredom todo a tapar a cabeça, tipo máscara. Necessita desse conforto. Mas foi a única maneira de conseguirmos que ele adormecesse. Outra situação, por exemplo, eu ia a um café, e assim que entrávamos no café era insuportável, gritava até eu sair de lá, porque ele não suportava os ruídos. Tudo o que fosse barulhos, pessoas a falar alto, tudo o que fosse um bocadinho mais acima do tom normal. Em casa nós sempre o habituámos a fazer todos os barulhos normais, porque já sabíamos não é. Assim que entrávamos num sítio com mais pessoas, nós tínhamos que sair porque o A. Gritava, ele não conseguia mesmo lidar com os barulhos.

**Pai** – Mas gritava mesmo!

**Mãe** – Às vezes tinha de ficar lá ele e vir eu para a rua, depois íamos trocando. Quando ele começou a ficar mais velho, toma-mos consciência que ele vai ter de entrar neste mundo. Mas depois também era difícil, porque as pessoas começavam logo a fazer caras e associam logo a birras ou a mau comportamento, a falta de educação. Tivemos muitos problemas desses com ele, das pessoas se sentirem incomodadas, porque ele gritava e chorava, mas nós decidimos que o tínhamos de ajudar e é ele que interessa. É assim, quem tiver mal que se mude e foi aos poucos que decidimos que tinha de ser e que ele tinha de começar a entrar naquele mundo.

**Entrevistador** – Não podia ser assim toda a vida ...

**Mãe** – Tivemos de fazer assim apesar de termos tido muitas situações em que ele entrava em restaurantes e mexia nas coisas das pessoas. Ia à mesa delas e queria ver o que elas tinham.

**Pai** – Porque ele não tinha aqueles filtros sociais ... Agora já tem, agora já tem ... Mas na altura com quatro aninhos mexia em tudo, era tudo dele pronto.

**Mãe** – Nós ainda dizíamos para ele não mexer nas coisas das pessoas, mas ele ia mexer nas malas das senhoras, porque queria ver o que é que tinha lá dentro.

**Pai** – Mas aqui também havia duas coisas ... Pra já é uma criança. E as crianças são curiosas. Depois, ainda para mais, ele não tinha filtros.

**Mãe** – Mas começamos a pensar que eles tinham de se aguentar. Quer dizer, nós também estamos cá, também pertencemos então.

**Pai** – O problema disto tudo é que ele vive neste mundo não é ...

**Entrevistador** – Pois, ele tem de habituar ao mundo em que está e se ninguém o ajudasse, ele nunca poderia ter tido a evolução que teve.

**Mãe** – Ele também a brincar alinhava as coisas, colocava tudo por grupinhos. Por exemplo, os lápis de cor, nós dávamos os lápis para pintar e ele não pintava, alinhava os lápis todos e passava horas naquilo. Pronto e nós deixávamos, deixávamos ele fazer sempre isso. *Inclusivé* na escola também fazia. A educadora diz que quando ele entrou era a mesma coisa. Começou por se isolar. Quando nós chegávamos para o ir buscar, era estava isolado num canto sempre sozinho.

**Entrevistador** – A parte da socialização. Lá está.

**Mãe** – Nesse primeiro período foi sempre assim. Tivemos sempre muita sorte com toda a gente. Com a técnica de intervenção precoce que também agiu logo, com a psicóloga. Primeiro fomos à psicóloga.

**Entrevistador** – Essa é precisamente a próxima pergunta ... Que tipo de apoios e acompanhamento tiveram ao longo do processo?

**Mãe** – Sim. Nós já tínhamos vindo, porque nós somos daqui perto, e eu tenho alguma ligação com algumas professoras daqui e elas próprias, um bocadinho a medo, também me alertaram, pois perceberam também alguma coisa nele. E tentaram-me dizer para um colocar aqui porque seria bom para conviver com outras crianças. *Inclusivé*, uma delas perguntou se eu queria que ela tentasse arranjar aqui uma consulta com a psicóloga da escola, para nos dar uma opinião sobre o A. Tentaram sempre perceber a nossa aceitação e assim que perceberam que sim ... Claro que quem nos dera que aquilo tudo não fosse nada, mas se fosse ...

**Entrevistador** – Se fosse o melhor para ele e fosse benéfico para evoluir ...

**Mãe** – Sim, se fosse, porque não ... Mais vale sabermos logo se sim ou se não do que ficarmos naquela expectativa do que é que seria e pronto dissemos que sim. Eu vim a uma entrevista com a psicóloga, onde ela no fim de fazer uns testes ao A. Na altura ele não olhou sequer para ela, ela chamava-o e ele nem sequer olhava ...

**Entrevistador** – O contacto visual ...

**Mãe** – Com ela não fez um único. Só fazia com pessoa com quem ele já tinha alguma à vontade, mas só de vez em quando. Com quem não tinha, não fazia mesmo, não fazia nenhum. Ela não conseguiu resposta nenhuma da parte dele. Tentou dar-lhe coisas para a mão e ele não pegou em nada. Lembro-me perfeitamente que ele não fez nada. E ela disse que sim, que achava então que o diagnóstico era uma variante do autismo. Não me poderia dizer até que ponto. A intensidade e assim, mas achava que sim e que deveríamos se calhar, numa primeira fase, pô-lo numa sala para perceber se ele interagia com os outros. Foi então o que nós fizemos. A educadora quis também saber se nós aceitaríamos e que ela chamasse a equipa de intervenção precoce e nós dissemos que sim, que claro que concordávamos para também percebermos. Fomos a entrevista com a técnica, para falarmos de todas estas características de modo a pô-la a par e ela começou a intervir, a ir à sala. Primeiro observá-lo com os colegas, ver a interação e perceber realmente essas características. Depois começou a levá-lo para fazer terapia com ele.

**Entrevistador** – Fora da sala?

**Mãe** – Fora da sala sim. Depois sugeriram-nos logo, e acho que nisso fomos muito sortudos porque sabemos que às vezes há casos que não correm bem porque também não têm estes apoios. Depois sugeriram logo a terapeuta da fala, por causa dele ainda não dizer quase nada nessa altura. Embora, a partir do contacto com os amigos, ele já quisesse começar a falar. Os amigos também o ajudaram muito.

**Entrevistador** – Devido ao meio em que estava envolvido, ele também deve ter sentido necessidade de falar.

**Mãe** – Exatamente. Não tirando o valor de todas as técnicas, porque claro que sabemos que ela incidiram muito sob ele, mas eu cheguei a observar muitas vezes o recreio, e nisto claro que também foi a educadora que também teve um papel importante, que pôs logo os coleguinhas ...

**Entrevistador** – Pelo que eu entendi da entrevista da educadora, é que ela teve um grande impacto no desenvolvimento do A.

**Mãe** – Exatamente.

**Pai** – O primeiro degrau, foi ela. Porque ela é que estava diariamente com ele, a técnica de intervenção, ia lá duas vezes por semana. E a técnica dava-lhe estratégias de como agir com ele. A primeira linha de todas, que começou a mudar a situação, foi a educadora, que explicou mais ou menos aos colegas que o A tinha ali algumas diferenças, mas que era um menino como os outros.

**Mãe** – Que era um menino especial.

**Pai** – Só que era um bocadinho especial, mas era como os outros e eles aceitaram muito bem. Mas naquelas idades pronto também é diferente não é, mas todos eles aceitaram e colaboraram para o desenrolar disto tudo.

Entrevistadora – Pelo que eu também observei dos colegas, não há qualquer tipo de discriminação, bem pelo contrário.

**Pai** – Não, não, nunca houve.

**Mãe** – E aliás estes colegas de agora não são os colegas de origem dele, ele ali só tem dois. Mas estes colegas também o aceitaram logo muito bem, percebendo tudo. A própria professora também teve uma conversa com eles para lhes explicar o porquê do A. Ter um tratamento diferente e de ela permitir algumas situações que não permitia aos outros.

**Pai** – Ele tinha lá um cantinho onde ele tinha que ir acalmar.

**Entrevistador** – Sim, a professora explicou-me.

**Pai** – E ela teve que lhes explicar, porque eles questionavam porque é que o Afonso podia sair e eles não ... Então ela teve de lhes explicar.

**Mãe** – A partir daí acho que também foi uma mais-valia, porque todos o ajudaram. Nunca o A. Chegou a casa a dizer que o gozaram, nem desde a pré, nem agora. Já veio muito chateado porque lhe disseram que tem o cabelo muito grande e que parece uma menina (risos), coisas assim do género. Agora em relação às questões dele, nunca. Embora ele saiba que é diferente e nós tivemos essa noção há pouco tempo, porque nós não tínhamos a certeza até que ponto é que ele percebia e nós sabíamos que havia de perceber e o que é que isso o afetava. Será que o afeta o ele sentir que é diferente? Será que o ser tratado

de maneira diferente o afeta? Como é que ele se sente? Será que ele se sente mal com isso? Nunca percebemos se ele tinha noção. Mas o A. Deu um pulo muito grande nesse sentido. Embora de início não tivesse noções de nada. Hoje em dia em completamente o contrário. É uma criança muito mais sensitiva. Desenvolveu todas essas características e hoje é uma criança que percebe muito mais as coisas.

**Entrevistador** – Eles, supostamente, não têm esse contacto com as pessoas, lá está, que ele não tinha no início, e eu acho que agora é completamente o contrário. Por exemplo, está sempre a ir à professora e abraçá-la. Agora eu cheguei à sala e ele abraçou-me logo.

**Mãe** – Que é outra questão não é ... eles normalmente não são muito dessas coisas afetuosas. Não gostam muito de ser tocados. Nós também nos importamos sempre muito com o que seria bom para ele e tentamos sempre transmitir-lhe essas partes. Nós próprios, desde o início, que fizemos isso com o A. Fazíamos muito esse contacto com ele. Percebemos logo as carências dele e as dificuldades dele. Nós estávamos o dia todo a trabalhar naquilo. Agora falamos e percebemos que isto foi tudo muito bom, mas isto foi muito cansativo.

**Pai** – E é cansativo ... Porque isto não é uma doença que tenha cura.

**Entrevistador** – Pois, exato, pode melhorar mas não tem cura.

**Pai** - Isto faz parte deles. Ele é assim. Então isto vai ser a vida toda.

**Entrevistador** – Pode melhorar, como já melhorou, mas nunca vai deixar de o ser.

**Pai** – Por muitas estratégias e capacidades que ele possa adquirir e vai ter que adquirir mais, porque ele está com 7 anos e muita coisa vai acontecer ainda. A questão aqui e que foi o que nós sempre quisemos, é dar-lhe capacidades para lidar com o “problema”, com a diferença que ele tem, integrando-se neste mundo em que ele vive. Mas sozinho, porque nós não vamos estar cá sempre. Então aqui a questão é dar-lhe armas para ele, conforme as situações que forem surgindo, ele ter capacidade de dar a volta à situação e de conseguir integrar-se mantendo o que ele é. Ele tem muitas outras capacidades, para além de muitas outras crianças com a idade dele. Nós não sabíamos se ele não nos ligava porque não tinha sensibilidade, ou se era porque a sensibilidade dele era tão aguçada, que a certo ponto a podia magoá-lo em algum aspeto. Nós não sabemos isto, porque ainda hoje não se sabe muita coisa sobre o autismo. Tem-se noções. Tem-se noções por causas das diferenças.

**Entrevistador** – Exatamente e está constantemente a mudar ...

**Pai** – Não dá para entrar dentro do cérebro deles e perceber o que é que ali está de diferente. Isso foi uma coisa que todos os psicólogos sempre nos disseram e é verdade.

**Entrevistador** – Eles lá no cérebro deles é que têm as ideias deles.

**Pai** – Ele quando veio para a pré, já sabia as cores, os números, porque via um programa de televisão que era muito pedagógico. Até a educadora estranhou que ele já sabia tanta coisa quando veio para aqui.

**Entrevistador** – Aprendeu e foi a forma dele aprender.

**Pai** – A capacidade que ele já tinha, porque isto foi uma coisa que já nasceu com ele. E ele prende-se muito às pessoas. Mas não parece ... Por exemplo, na nataçãõ, ele às vezes, porque não consegue fazer determinados exercícios, mas não é por não conseguir, é o medo de desapontar as pessoas. Isto é um pensamento demasiado maduro para sete anos. É uma preocupação que não é para a idade dele. Nós agora percebemos outras situações anteriores, que isto já lá estava, ele tem capacidades à frente para a idade dele. Também já se sabe que estas crianças têm pensamentos muito à frente para a idade deles. Também temos que ter isto presente. Por isso é que eu também sou um bocado chato com os professores, porque me preocupo com ele. Porque depois ele tem certos comportamentos me casa, que eu percebo que alguma coisa não correu bem. E o que é que acontece? Que isto é uma armadilha ... ah ele não tem nada, é como os outros ... Mas não é!

**Entrevistador** – À partida, ao olhar, não parece ...

**Pai** – Pois, e quem está de fora, eu percebo perfeitamente ... E muita gente, que depois nós mais tarde viemos a falar ... Ah porque ele tem este problema ... As pessoas perguntavam – “Ai tem? Não dei por nada!”.

**Entrevistador** – Na sala do professor Rui, existe outra criança que também tem a mesma patologia e que, fisicamente, se nota perfeitamente. Quanto ao A. só olhar, não se percebe que tem.

**Pai** - É um problema mais severo ... É mais profundo.

**Entrevistador** – No primeiro dia, quando eu cheguei à sala, não notei nada, só soube depois do caso me ser apresentado é que reparei que realmente havia alguns comportamentos que realmente são notórios, mas nada de mais ...

**Pai** – É por isso que às vezes sou um bocadinho acho e que digo para não se esquecerem que ele tem estas questões e vai ter sempre porque isto não é uma coisa que desapareça, está lá dentro e vai estar sempre.

**Mãe** – Ele adaptou-se. Eles está adaptado.

**Pai** – É isso que nós queremos principalmente e temos conseguido, mas isto lá em casa é um trabalho diário e aqui também é um trabalho diário. Isto vai pára. Vai adquirindo outras capacidades, mas o trabalho tem que estar lá sempre.

**Mãe** – Nós temos de estar sempre muito atentos não é ... Ele vem com qualquer questão e nós estamos sempre a ver o que é que ele quer com aquilo.

**Pai** – Temos de estar sempre atentos. Porque aquilo quer dizer qualquer outra coisa logo. Não é só aquilo. Não é tão simples como isto.

**Mãe** – Ele nem sempre se explica assim muito bem. Ou o que ele diz não é bem o que nós percebemos. Pode ter outro significado. Só que ela às vezes não sabe bem exteriorizar e então diz daquela maneira e nós temos de estar sempre muito atentos. Há outra coisa que eu queria dizer em relação à questão de há bocado que também pode ser importante ... O A. quase até aos dois anos quase não parecia ter nada, além daquela fase de não dormir e nós percebemos que aquilo podia ser uma mania como qualquer outra criança tem. Nunca achámos nada. Nós já o apanhamos sozinho a dizer os números, a falar inglês e a dizer as cores. Isto até aos dois.

**Pai** – Ele sabe tudo o que está a dar e o que vai dar a seguir. Ele está na sala ao lado e está a dizer o que é que está a dar. Ainda hoje, ele está no *tablet* a jogar, e ele está a responder à conversa da mãe e está a mandar bocas à irmã da outra conversa que ela teve ao telefone e está a ver televisão ao mesmo tempo. Quatro coisas ao mesmo tempo.

**Mãe** – Isto para dizer que ele até aos dois anos até falava e depois regrediu. A partir daí percebemos que devia haver alguma coisa, porque deixou de falar as coisas lá dele, mas nunca comunicava. Começamos a perceber que ele estava pior. Que já tinha estado muito mais à frente do que estava aos três anos. A pediatra do desenvolvimento também nos disse que era normal nestas crianças e que só a partir daquela idade é que se começa a notar.

**Pai** – E também nos disseram que mais tarde poderia voltar a acontecer uma regressão, porque eles fecham-se e não contactam não mostram, não nada. Em relação ao desenvolvimento foi sempre tudo muito tardio.

**Mãe** – A parte de tirar a fralda também foi muito complicada. Ele só foi fazer xixi à sanita já tinha quatro anos e para fazer coco ainda queria a fralda. A fralda só deixou aos cinco. Ele mesmo que queira fazer coco não faz aqui, tem que fazer em casa. Mas tínhamos que lhe pôr a fralda, porque ele não fazia na sanita. Ele tinha mesmo que se libertar.

**Pai** – Mas depois, quando ele consegue passar essa fronteira, parece que já o fazia desde sempre. Ele tem que ter ali uma fase de auto preparação. E foi assim com todas as dificuldades que ele teve. Ele andou ali para trás e para a frente. Mesmo com a terapeuta de intervenção e com a terapeuta da fala foi sempre assim. Mas quando entende a coisa e já sabe fazer, faz como se já fizesse desde sempre. Parece que anda a treinar.

**Mãe** – Na fala era “Eles levarem. Eles faziem.”. A terapeuta já disse que não sabia o que fazer com ele, porque ele não passava daquilo. Nós corrigíamo-lo constantemente e ele a seguir dizia bem. Ele é muito esforçado. Mas a terapeuta só dizia que já não sabia o que havia de fazer mais. Mas, de um dia para o outro, ele começou a falar bem (risos) e nós dizíamos “Mas o que é que é isto?”.

**Pai** – Por isso é que eu peço para terem um bocadinho de paciência, porque depois quando ele faz, já faz como se fizesse há muito tempo.

**Mãe** – Eles são nossos e se não formos nós, claro que é importante a ajuda de todos, mas nós é que estamos com ele em casa.

**Pai** – Em casa é uma coisa, aqui na escola é outra.

**Mãe** – Nós como pais estamos sempre preocupados. Estamos sempre a controlar tudo cá e lá e a perceber onde é que se pode melhorar e nós não temos problemas em chegar ao pé da professora e dizer “Olhe nós não estamos aqui para ensiná-la, mas nós temos outra perceção” ...

**Pai** – Nós queremos é uma base de dados comum para a coisa ter um fio condutor não é.

**Entrevistador** – Em casa e na escola tem de ser igual, para que o trabalho seja mais eficaz.

**Pai** – Nós sabemos coisas sobre ele que a professora não sabe, como a professora sabe coisas sobre ele que nós não sabemos e se conjugarmos isto tudo, é melhor.

**Mãe** – Acho muito sinceramente que falha aí muito os pais hoje em dia. Querem entregá-los e querem que façam o trabalho todo por eles e isso não pode ser.

**Pai** – Tem que se encarar as coisas, este é o primeiro ponto de todos.

**Mãe** – Encarar e aceitar.

**Pai** – Isto é assim pronto. Eu gostava que não fosse. Eu gostava de não estar aqui agora não é, mas a coisa existe e não vou estar a negar e enterrar a cabeça na areia porque não vale a pena. A seguir, temos de pensar o que é que vamos fazer.

**Mãe** – E agir logo, o mais depressa possível. E fazer. Não é só falar e deixar.

**Pai** – Conclusão, isto só aconteceu porque nós percebemos que tínhamos que lidar com aquilo. Tentamos arranjar mecanismos para lidar com aquilo.

**Mãe** – Muitas das alturas nós chegámos a pedir ajuda.

Entrevistador – Essa é a próxima pergunta ... Que tipo de informação foram tendo/procurando acerca desta patologia?

**Pai** – Tudo começou pela educadora. Que pensou que nos ia dar um alarme mas que nós já sabíamos. Então ela ficou muito mais tranquila e vimos o que é que podíamos fazer para lidar com isto. Depois contactou a educadora de intervenção precoce, a terapeuta, a pediatra do desenvolvimento e também entendeu que devia chamar uma terapeuta da fala por causa de ele não falar. Ele não tinha um atraso na fala, era mais a parte da comunicação. Enquadrar o discurso dele, no discurso normal. Os tempos fazem-lhe confusão. O ontem, o hoje e assim. Pare ele, o momento é este, o ontem ele não sabe o que é. Esta parte ainda tem de ser mais trabalhada. Às vezes está distraído e eu pergunto alguma coisa que ele tenha feito ontem e ele não sabe dizer. Diz algo que fez hoje. Só quando para um bocadinho para pensar é que consegue dizer alguma coisa que fez ontem. Para ele é só hoje, Eles vivem no momento. Nós não lhe podemos contar o que vamos fazer no fim-de-semana se não o comportamento dele fica completamente alterado durante a semana. Depois também pedimos a ajuda da psicóloga daqui, que periodicamente ia ver como é que ele estava, qual era o progresso ou não. Também tivemos sempre consulta periodicamente com a pediatra do desenvolvimento que também quis fazer uma data de testes fisiológicos, e se ao nível da cabeça havia mais alguma coisa ou não.

**Mãe** – Ah sim, fizemos imenso testes e análises.

**Entrevistador** – Para perceber se havia mais alguma coisa associada ...

**Pai** – Exatamente. Até fizeram umas análises em que eu fiquei a torcer o nariz porque aquilo parecia uma tortura, mas pronto. Teste de ADN e não sei quê, mas pronto ok tudo bem, se precisa de ser despistado pronto. Está a ver ... a educadora e conseqüentemente a auxiliar também não é, os colegas, a psicóloga da instituição, a terapeuta de intervenção precoce, a terapeuta da fala, a pediatra do desenvolvimento e nós. E este progresso só aconteceu por causa deste mecanismo todo. Porque se isto não for assim, eu desconfio muito que não vai haver progresso. Tem que ser assim. Porque isto está a resultar.

**Mãe** – Há crianças que têm certas coisas e ele também é uma criança, então tentamos junto da psicóloga perceber se algumas coisas eram da patologia dele ou se eram normais das crianças da idade dele. As crianças também têm, muitas vezes, uns comportamentos que não são muito próprios. Acho que foi a nossa maior dificuldade. O perceber se eram coisas que tinham a ver com a questão dele ou se aquilo eram questões normais de uma criança. O pior disto tudo é que às vezes uns diziam uma coisa e nós achávamos que era outra. Houve sempre aqui um trabalho para perceber tudo, avaliar.

**Pai** – E é aquela conjugação de dados que eu falei há bocadinho, que nos leva a perceber qualquer coisa. Se for só de um lado ou de outro, não dá. Porque ficamos a achar que é uma coisa, do outro lado acham que é outra e assim não dá.

**Entrevistador** – E lá está, às vezes na sala é uma coisa e em casa os pais têm outra perceção.

**Mãe** – Isto funciona porque há uma equipa. Acho que foi uma grande ajuda trabalharmos em equipa. Cada um trabalha individualmente, mas depois o levamos, cada um, o que tinha aprendido o que se tinha apercebido. Porque nós em casa apercebemo-nos de umas características, elas em sala apercebem-se de outras.

**Pai** – Eu acho que é isto é que ajuda. Tem de ser assim, porque se não se chega a conclusões.

**Entrevistador** – E essa cooperação entre a escola e a família é muito importante.

**Pai** – Sem essa cooperação não se avança, não se progride.

**Entrevistador** – Pois, porque o trabalho tem de ser feito na escola e em casa.

**Pai** – Tem de ser sempre na escola e em casa e tem de haver sempre alguém externo a estes dois ambientes, um psicólogo, um terapeuta de intervenção precoce, como nós

tivemos, ou até a pediatra do desenvolvimento. Tem que haver um trinómio aqui. Os pais, a escola e alguém fora disto tudo que também dê o seu contributo, porque a conjugação disto tudo é que funciona, senão não há progresso.

**Entrevistador** - Conheciam algum caso próximo de uma criança com autismo?

**Mãe** – Não. Sabíamos que existia não é, estamos informados, mas não conhecíamos. É claro que depois de conhecermos o problema, estamos mais atentos a tudo, mas antes não.

**Entrevistador** – Ao nível da inclusão acharam que ele foi bem incluído?

**Mãe** – Muito bem. Desde o pré, muito bem.

**Pai** – Mas lá está, sempre foi trabalhado ...

**Entrevistador** – Exatamente. Se a educadora não quisesse saber, esta inclusão podia não ter sido tão eficaz.

**Pai** – As crianças foram trabalhadas nesse sentido.

**Mãe** – Porque a educadora podia não ter tido esta coisa de estar lá e não ter agido. Mas ela teve logo esta preocupação de falar com os amigos para o ajudarem. E eu cheguei ao recreio, muitas vezes, que eram tantos a querer ajudá-lo, que às vezes até era demais. Eram uns de um lado a pegarem por um braço, eram outros a puxaram por outro ... todos queriam ajudar o A. e isto era assim maravilhoso de se ver.

**Entrevistador** – Chegarem ao recreio e verem-nos posto de parte ou verem a brincar com os restantes colegas é muito diferente.

**Mãe** – Exatamente. Percebermos que havia tanta gente a querer ajudá-lo. Às vezes, até a educadora tinha de dizer para largarem o A. porque ele tinha de fazer as coisas sozinho. E aí também tivemos sorte porque a própria educadora também teve sempre esta sensibilidade para perceber e não o deixar ali de parte. E ela dizia que eles não podiam sempre andar em cima dele, porque ele tinha de ser autónomo. Ela foi sempre trabalhando e adaptando o trabalho dela à questão do A.

**Entrevistador** – Sentiram algumas dificuldades na adaptação do seu filho à escola?

**Pai** – Há sempre momentos em que sentimos que eles não estão adaptados. Tem a ver também com as transições, com o crescimento dele, com atividades novas, que para ele são novidade.

**Mãe** – Adaptação, principalmente quando ele ia às visitas de estudo. Uma vês foram à Gulbenkien assistir a um espetáculo de música clássica para crianças e ele não suportava o barulho, então passou o tempo com as mãos nos ouvidos e a dizer à educadora que não ia ouvir aquilo.

**Pai** – Era um bocadinho acima do suportável para ele. Mas mais tarde fomos ao cinema e foi maravilhoso. Adorou aquilo. Está sempre a dizer que quer ir ao cinema.

**Mãe** – Fala o tempo todo. Não consegue ter noção que tem de estar calado, mas pronto é criança.

**Entrevistador** – Sentiram alguns obstáculos à inclusão do vosso filho no ensino regular?

**Pai** – Não. Até porque os dados que vêm da educadora e da professora é que, apesar de algumas fases, consegue adaptar-se muito bem.

**Entrevistador** – Isso eu também pude observar ... que ele acompanha toda a turma.

**Pai** – Existem as contingências para o problema dele, os testes diferentes, mas eles dizem que ele não tem precisado disso. Ele tem acompanhado sempre a turma. Consegue sempre adaptar-se e fazer tudo.

**Entrevistador** – A professora diz que ele tem o PEI na mesma, mas que só existe para o caso de ser mesmo necessário.

**Mãe** – Eu lembro-me que na última reunião que nós tivemos em relação a se ele devia avançar para o primeiro ciclo ou não, só nós e a educadora é que achávamos que ele devia ir. Os outros técnicos achavam que devia adiar esta entrada. Porque depois havia o risco dele depois se desinteressar. A educadora percebeu, através de diversos exercícios ao nível da escrita e de outras áreas, que ele estava preparado para ingressar no primeiro ciclo.

**Pai** – E acho que foi uma boa decisão.

**Entrevistador** – Pelo que eu observei, acho que não tem qualquer dificuldade.

**Pai** – É claro que a transição não foi fácil. A professora, melhor do que ninguém, sabe falar sobre isso.

**Mãe** – No início, havia aquele desconforto da parte da tarde. Ela tinha que o deixar. Ele corria por aí acima para acalmar e exteriorizar. Mas em termos de aprendizagem nunca ficou para trás. Às vezes podia ficar um pouco, mas depois recuperava facilmente.

**Entrevistador** – Ao nível das estratégias, que estratégias é que utilizam com o vosso filho no sentido do desenvolvimento? Tiveram apoio? Formação? Acompanhamento? Esclarecimento?

**Pai** – Tínhamos reuniões periódicas todos os meses com toda a equipa em que trocávamos opiniões e tirávamos as nossas dúvidas e eles próprios é que nos ajudavam. Transmitiam-nos muitas estratégias tendo em conta a base teórica.

**Entrevistador** – Sim, as estratégias que a educadora me referiu na entrevista são muito específicas desta patologia.

**Pai** – Também lemos muito sobre isto. E andámos à procura de estratégias em livros. Só que nós achámos que o caso dele não era severo o suficiente para algumas delas. Tínhamos na mesma presente, caso fossem necessárias.

**Mãe** – A terapeuta deu-nos várias indicações de onde poderíamos saber mais.

**Pai** – Mas algumas das estratégias nós pensávamos que eram indicados e de repente ele mudava o comportamento e já não davam.

**Mãe** – O próprio A. é muito esforçado e isso ajudou muito, porque todo o trabalho é principalmente dele. Ele é uma criança que se esforça imenso para fazer como os outros.

**Pai** – Isto é muito do esforço dele. Para além de todos os adultos o principal foi o trabalho dele. Ele percebe que é diferente. Ele sabe que é diferente.

**Mãe** – Ele lá em casa deu um exemplo de uma menina da sala que tinha muitas borbulhas, ele quando tem alguma coisa na cabeça, está sempre a repetir. Depois expliquei-lhe que ela tinha uns problemas e ele respondeu “Sim, eu sei, é como eu!”.

**Entrevistador** – Mas por exemplo, no caso da C. acho que ela já não é como o A. Já fica mais de parte. Enquanto o A. se dá com toda a turma.

**Mãe** – Porque o próprio A. também não se deixa ficar de parte. Ele procura sempre entrar nas brincadeiras dos colegas. Às vezes eles até ficavam muito chateados porque ele se metia numa brincadeira deles, em que eles estavam a fazer sequências ou coisas assim.

**Pai** – Era a maneira que ele tinha de entrar nas brincadeiras. Ele tem sempre esta preocupação. Lá está o que eu dizia, é muito maduro para a idade dele, não querer desapontar, ele quer se esforçar para fazer, quer se esforçar para corresponder. Ele é muito esforçado.

**Entrevistador** - Ao longo do tempo, que aprendizagens foram fazendo ao longo dos anos de convivência com esta patologia?

**Pai** – O problema é que nós temos esta postura porque também já tínhamos estas aprendizagens, porque isto é uma questão de abertura.

**Mãe** – Nós já eramos assim. Nós já chegávamos a um ponto que brincávamos com isto. Dizíamos que o A. tinha de ser diferente, porque nós próprios já somos diferentes. Nós vemos aí pessoas preocupados com coisas insignificantes. Preocupadas com as notas dos filhos. Nós já eramos assim, já dávamos valor a outras coisas.

**Pai** – Temos um quadro de valores diferente.

**Entrevistador** – Assim também acabou por ser mais fácil a aceitação.

**Pai** – Vemos os pais sempre a compararem as notas e nós só nos preocupamos com o facto de o A. conseguir fazer o teste no mesmo tempo dos colegas. Outras pessoas poderão vir a aprender muita coisa.

**Mãe** – Acho que todas as pessoas deviam ter contacto com um caso assim, para aprenderem o que é realmente importante. Toda a gente dia ser como o A. Muitas das vezes nós pensamos que ele é que está correto.

**Pai** – Eu vejo situações em que acho que ele está muito avançado. Há um autor, que é autista profundo e hoje dá palestras sobre o autismo, agora não me lembro o nome, mas hoje dá o seu testemunho. Depois da ajuda que ele teve, agora dá ajuda a outros autistas.

**Mãe** – De facto nós já tínhamos estes valores. O que nós mais aprendemos foi a aproveitar o tempo com ele e a ligar mais à parte dos carinhos e assim.

**Entrevistador** – Ele é muito afetuoso.

**Mãe** – É muito porque nós em casa somos assim com ele. Às vezes um abraço faz toda a diferença. Eu tinha vezes que vinha buscar o A. à escola e ele vinha com algumas frustrações, porque teve que lidar com muitas aqui.

**Pai** – E injustiças ... Quando elas incutem um valor é para toda a gente. Porque se alguém não faz, é um problema para ele. Porque ele até pode ter feito ontem, mas se hoje não fez ... fica muito revoltado.

**Mãe** – Muitas vezes, quando vinha com essas frustrações, ele chegava ali e gritava, chamava-lhe nomes, quase que me batia. Os outros pais até achavam que era mal criado

porque não conheciam a situação. Eu parava e pedia-lhe para me contar o que é que se passava, mas ele continuava a dizer muitos nomes. Houve uma vez que eu percebi que eu saí dali e disse-lhe para ele me dar um abraço e a partir daí percebi que bastava aquilo, não era necessário falar com ele naquela altura. Daí ele hoje, quando sente que começa a perder ali qualquer coisa, vai dar um abracinho.

**Entrevistador** – Acho muito engraçado, ele de vez em quando perguntar à professora se se está a portar bem, se ela está feliz com ele.

**Mãe** – Porque nós em casa dizemos “Ai nós estamos tão felizes contigo filho!”. E ele percebe e volta e meia percebe e pergunta se estamos felizes com ele, porque ele é muito esforçado, é um menino que se tem esforçado imenso. E nós estamos constantemente a reforçar isto.

**Pai** – Isso não é por acaso. Não é uma pergunta abstrata para ele. Ele sente mesmo. Acaba por ser um conforto para ele, porque sabe que tem algumas diferenças.

**Mãe** – É muito importante estas crianças sentirem que são amadas.

**Entrevistador** – Mas por exemplo, se falta alguma coisinha, a professora diz que está mas ainda falta um bocadinho ... Então ele vai logo fazer.

**Pai** – É claro que estamos a falar do A. Outras crianças poderia não ser assim. Isto é caso a caso.

**Entrevistador** – Estas crianças são todas diferentes.

**Mãe** – Depois dele sai nesse estado, ele chagava a pedir-me para irmos dar uma volta e íamos dar comida aos passarinhos. Eu perguntava-lhe se já podíamos ir embora e ele, se achasse que ainda não estava calmo, pedia para ficarmos mais um bocadinho. Depois dizia que já podíamos ir e íamos. Ele tem muita perceção do que é, do que precisa.

**Pai** – Não quer dizer que as outras crianças não o tenham, mas ele consegue equilibrar a balança.

**Entrevistador** – Ao nível da evolução, em que áreas notaram uma maior evolução por parte do vosso filho?

**Mãe** – Em tudo ... Na linguagem ...

**Entrevistador** – O que a educadora me referiu mais foi a parte da socialização.

**Mãe** – Sim, talvez, porque a parte do falar, ele já falava e depois é que deixou.

**Entrevistador** – A impulsividade também ...

**Mãe** – Sim.

**Pai** – Ao longo da história toda dele, talvez a parte da socialização, sim. Se bem que não muito longe das outras.

**Entrevistador** – No geral, ele evoluiu em tudo, pelo que eu tenho percebido.

**Mãe** – Sim, é uma criança que evoluiu em todas as características.

**Entrevistador** - Como é o relacionamento do vosso filho com as outras pessoas (crianças e adultos; familiares e amigos)?

**Mãe** – Muito bom. Às vezes até demais, porque ele próprio se impõe. Por exemplo, por vezes vamos ao café e ele já está sentado à mesa com outra pessoa a falar com ela e a fazer perguntas.

**Pai** – É aquela falta de filtros que eles todos têm não é. Mas não mal-educado, ele aproxima-se.

**Mãe** – Pois e nem sempre as pessoas gostam muito.

**Entrevistador** – Falem-me um pouco sobre as rotinas e as preferências do vosso filho.

**Pai** – Ele é um espetáculo com as rotinas em casa. Aquilo é um robozinho. Ele próprio entra nas rotinas, porque também precisa não é.

**Mãe** – De manhã o pai põe-lhe um o pequeno-almoço na mesa e ele senta-se e come. O pai vai para o banho, deixa a roupinha pronta e ele veste-se. Não é preciso estar sempre a chamar à atenção.

**Pai** – Mas ainda há outra coisa ... gostava muito de ajudar a mãe na cozinha. Às vezes até é demais.

**Mãe** – Mas é muito fácil lidar com ele. Basta falar e explicar e está feito. Hoje em dia é muito fácil lidar com ele, o que não era há um tempo atrás.

**Pai** – Em relação às rotinas, ele é muito fácil. É a coisa que menos stress nos dá. Poder-se-ia dizer que ele é muito educadinho.

**Mãe** – A técnica dizia-nos que estas crianças não compreendem muito as ironias e assim, mas ele entende.

**Pai** – Aliás, agora parece que só ele é que percebe.

**Mãe** – Elas diziam que ele nunca ia entender as metáforas, que ele nunca ia perceber outros sentidos, e nós vemos ele a fazer isso.

**Entrevistador** – Como é o relacionamento entre vós e a escola (técnico, professora, auxiliares ...)?

**Mãe** – Sempre muito bom. Ainda há pouco tempo houve aí uma situação, outra vez, foi a última assim mais grave dele, em que ele teve assim uma reação um bocado agressiva com a professora. A professora mandou-nos logo recado a informar que ele andava assim um bocadinho impulsivo. Quando há uma mudança, ele fica mais assim.

**Pai** – Ele sofre muito por antecipação. Nós não lhe podemos dizer o que é que é vamos fazer no fim-de-semana, porque se não já não fazemos nada dele o resto da semana.

**Mãe** – Em alturas em que a rotina muda, o A. muda logo o comportamento. Anda logo ansioso.

**Pai** – Não come tão bem. Não dorme tão bem. Dói-lhe a barriga. As novidades fora da rotina mexem logo com ele. Porque ele é muito rotineiro.

**Mãe** – Quando ele teve esses comportamentos mais agressivos, marcámos logo reunião com a psicóloga para ver se havia mais alguma coisa a fazer e ela interveio logo, porque nós manifestamos preocupação com ele e com tudo o que se passa com ele. Entretanto isto passou-lhe.

**Pai** – Isto foi uma situação pontual, mas nós ficamos logo preocupados.

Entrevistador - Sentem por parte da escola e de outras entidades o apoio necessário?

**Mãe** – Sim, claro.

**Pai** – Aliás, ele está aqui ainda por causa disso, muito sinceramente. Sempre que nós precisámos ou achámos que era necessário, corresponderam. A nossa prioridade é o nosso filho, não é a instituição onde ele está. E ele ter aquilo que nos achamos que é mesmo preciso, seja onde for. Se eu entendesse que aqui começavam a falhar ... oh meus amigos ... Até agora tem corrido tudo bem. E as próprias pessoas, nós percebemos que são pessoas preocupadas.

**Mãe** – Até mesmo o professor de natação tem sempre o cuidado de falar connosco e transmitir-nos as coisas. Ele foi para a natação por ter problemas com a coordenação motora, tinha muitas limitações a esse nível ao início. A educadora foi a que sempre teve

mais dificuldades em transmitir-nos o que fazia com o A., mas começou a perceber que nós precisávamos mesmo de saber. E ela começou a abrir mais o “jogo”. Nós precisávamos de saber o que é que ele fazia na escola. E depois a terapeuta ia arranjando estratégias para adaptar as atividades da educadora ao A.

**Pai** – Tem que ser tudo a trabalhar para o mesmo objetivo.

**Mãe** – Porque nós em casa sozinhos não dá. Porque não sabíamos o que fazer. E sempre que houver dúvidas tem que se tirar.

**Pai** – Tem que haver partilhar de informação desses três ângulos. Fora de casa, fora da escola tem que haver um terceiro elemento com os dados dele, para partilhar tudo.

**Entrevistador** – Bem, já terminei as minhas questões, não sei se têm mais alguma coisa a dizer ...

**Pai** – Basicamente é isto.

**Entrevistado A2 – Pais**

**Grelha de análise de conteúdo - Matriz**

<u>Tema geral</u>	<u>Categorias</u>	<u>Excertos</u>	<u>Onde se encontra</u>
<p>Necessidades Educativas Especiais</p> <p>Dificuldades de Aprendizagem Especifica:</p> <p><b><u>O Autismo</u></b></p>	<p>Conhecer o processo de diagnóstico e conhecimento da patologia</p>	<p>“Antes dos três anos já tínhamos detetado algumas características, mas associamos sempre ao ele estar em casa e não estar num infantário. Mas quando foi mesmo diagnosticado, foi aos três anos, quando ele entrou para aqui para a pré”.</p> <p>“Veio para a pré e a educadora, na altura, também notou essas diferenças e chamou-nos à escola. Primeiro para nos dizer as diferenças, que nós já nos tínhamos apercebido que existiam. Tal como a minha mulher disse, ele esteve até aos três anos sempre em casa comigo, porque eu trabalhava em casa e tive também a ajuda do meu pai enquanto eu ia trabalhar. Mas ele estava muito em casa, muito sozinho, muito com ele mesmo ou com o meu pai ou comigo. E nós notamos que ele tinha um comportamento ligeiramente diferente das outras crianças, parecia muito introvertido, muito recatado, não comunicava muito. As coisas que nós percebíamos que ele queria ou precisava, era mais por intuição nossa”.</p>	<p>p. 1 1. 6 à 8</p> <p>p. 1 1. 9 à 17</p>

		<p>“Aos três anos não falava nada”.</p> <p>“ (...) Em termos de brincadeira, por exemplo, também tentávamos pegar num livro, qualquer coisa, e ele nem sequer nos olhava. Às vezes, parecia que não nos ouvia, chegámos a pensar que tinha problemas ao nível da audição. Fomos ao otorrino para despistar também, porque nós chamámos e ele não ouve, simplesmente não respondia (...)”.</p> <p>“Parecia que ele tinha uma bolha à volta dele e estava no mundo dele”.</p> <p>“ (...) E nós percebemos logo que ele tinha alguma coisa, porque ele teve cerca de um mês inteiro, por volta dos três meses, em que só chorava, de manhã à noite. Ele não dormia, não conseguíamos que ele dormisse, e aí percebemos que aquilo não era normal (...)”.</p>	<p>p. 1 l. 19</p> <p>p. 1 l. 26 à 30</p> <p>p. 2 l. 27</p> <p>p. 2 l. 41 à 44</p>
--	--	---	---

		<p>“ (...) Outra situação, por exemplo, eu ia a um café, e assim que entrávamos no café era insuportável, gritava até eu sair de lá, porque ele não suportava os ruídos. Tudo o que fosse barulhos, pessoas a falar alto, tudo o que fosse um bocadinho mais acima do tom normal (...)”.</p> <p>“Ele também a brincar alinhava as coisas, colocava tudo por grupinhos. Por exemplo, os lápis de cor, nós dávamos os lápis para pintar e ele não pintava, alinhava os lápis todos e passava horas naquilo. Pronto e nós deixávamos, deixávamos ele fazer sempre isso. <i>Inclusivé</i> na escola também fazia. A educadora diz que quando ele entrou era a mesma coisa. Começou por se isolar. Quando nós chegávamos para o ir buscar, era estava isolado num canto sempre sozinho”.</p> <p>“Nós já tínhamos vindo, porque nós somos daqui perto, e eu tenho alguma ligação com algumas professoras daqui e elas próprias, um bocadinho a medo, também me alertaram, pois perceberam também alguma coisa nele. E tentaram-me dizer para um colocar aqui porque seria bom para conviver com outras crianças. <i>Inclusivé</i>, uma delas perguntou se eu queria que ela tentasse arranjar aqui uma consulta com a psicóloga da escola, para nos dar uma</p>	<p>p. 3 l. 64 à 67</p> <p>p. 4 l. 94 à 99</p> <p>p. 4 l. 106 à 113</p>
--	--	---	--

		<p>opinião sobre o A. Tentaram sempre perceber a nossa aceitação e assim que perceberam que sim ... Claro que quem nos dera que aquilo tudo não fosse nada, mas se fosse ...”</p> <p>“Mais vale sabermos logo se sim ou se não do que ficarmos naquela expectativa do que é que seria e pronto dissemos que sim. Eu vim a uma entrevista com a psicóloga, onde ela no fim de fazer uns testes ao A. Na altura ele não olhou sequer para ela, ela chamava-o e ele nem sequer olhava ...”</p> <p>“Com ela não fez um único. Só fazia com pessoa com quem ele já tinha alguma à vontade, mas só de vez em quando. Com quem não tinha, não fazia mesmo, não fazia nenhum. Ela não conseguiu resposta nenhuma da parte dele. Tentou dar-lhe coisas para a mão e ele não pegou em nada. Lembro-me perfeitamente que ele não fez nada. E ela disse que sim, que achava então que o diagnóstico era uma variante do autismo. Não me poderia dizer até que ponto. A intensidade e assim, mas achava que sim e que deveríamos se calhar, numa primeira fase, pô-lo numa sala para perceber se ele interagia com os outros. Foi então o que nós fizemos. A educadora quis também saber se nós aceitaríamos e que ela chamasse a equipa de intervenção precoce e nós dissemos que sim, que claro que concordávamos para também percebermos.</p>	<p>p. 4 e 5 l. 115 à 118</p> <p>p. 5 l. 120 à 132</p>
--	--	---	---

		<p>Fomos a entrevista com a técnica, para falarmos de todas estas características de modo a pô-la a par e ela começou a intervir, a ir à sala. Primeiro observá-lo com os colegas, ver a interação e perceber realmente essas características. Depois começou a levá-lo para fazer terapia com ele”.</p> <p>“Depois sugeriram logo a terapeuta da fala, por causa dele ainda não dizer quase nada nessa altura”.</p> <p>“Ele não tinha um atraso na fala, era mais a parte da comunicação. Enquadrar o discurso dele, no discurso normal. Os tempos fazem-lhe confusão. O ontem, o hoje e assim. Pare ele, o momento é este, o ontem ele não sabe o que é. Esta parte ainda tem de ser mais trabalhada. Às vezes está distraído e eu pergunto alguma coisa que ele tenha feito ontem e ele não sabe dizer. Diz algo que fez hoje. Só quando para um bocadinho para pensar é que consegue dizer alguma coisa que fez ontem. Para ele é só hoje, Eles vivem no momento”.</p>	<p>p. 5 l. 136 à 137</p> <p>p. 11 l. 312 à 318</p>
--	--	--	--

		<p>“Depois também pedimos a ajuda da psicóloga daqui, que periodicamente ia ver como é que ele estava, qual era o progresso ou não. Também tivemos sempre consulta periodicamente com a pediatra do desenvolvimento que também quis fazer uma data de testes fisiológicos, e se ao nível da cabeça havia mais alguma coisa ou não”.</p> <p>“Há crianças que têm certas coisas e ele também é uma criança, então tentamos junto da psicóloga perceber se algumas coisas eram da patologia dele ou se eram normais das crianças da idade dele”.</p>	<p>p. 11 1. 320 à 323</p> <p>p. 12 1. 333 à 335</p>
	<p>Adaptação da criança com autismo no ensino regular</p>	<p>“O primeiro degrau foi ela. Porque ela é que estava diariamente com ele, a técnica de intervenção, ia lá duas vezes por semana. E a técnica dava-lhe estratégias de como agir com ele. A primeira linha de todas, que começou a mudar a situação, foi a educadora, que explicou mais ou menos aos colegas que o A tinha ali algumas diferenças, mas que era um menino como os outros”.</p>	<p>p.6 1. 148 à 152</p>

		<p>“ Mas estes colegas também o aceitaram logo muito bem, percebendo tudo. A própria professora também teve uma conversa com eles para lhes explicar o porquê do A. Ter um tratamento diferente e de ela permitir algumas situações que não permitia aos outros”.</p> <p>“Ela tinha lá um cantinho onde ele tinha que ir acalmar”.</p> <p>“Nunca o A. Chegou a casa a dizer que o gozaram, nem desde a pré, nem agora. Já veio muito chateado porque lhe disseram que tem o cabelo muito grande e que parece uma menina (risos), coisas assim do género”.</p> <p>“Ele adaptou-se. Eles está adaptado”.</p> <p>“Muito bem. Desde o pré, muito bem”.</p>	<p>p. 6</p> <p>l. 161 à 163</p> <p>p. 6</p> <p>l. 164</p> <p>p. 6</p> <p>l. 169 à 171</p> <p>p. 8</p> <p>l. 239</p> <p>p. 13</p> <p>l. 363</p>
--	--	--	--

		<p>“Porque a educadora podia não ter tido esta coisa de estar lá e não ter agido. Mas ela teve logo esta preocupação de falar com os amigos para o ajudarem. E eu cheguei ao recreio, muitas vezes, que eram tantos a querer ajudá-lo, que às vezes até era demais. Eram uns de um lado a pegarem por um braço, eram outros a puxaram por outro ... todos queriam ajudar o A. e isto era assim maravilhoso de se ver”.</p> <p>“Ela foi sempre trabalhando e adaptando o trabalho dela à questão do A.”.</p> <p>“Há sempre momentos em que sentimos que eles não estão adaptados. Tem a ver também com as transições, com o crescimento dele, com atividades novas, que para ele são novidade”.</p> <p>“Adaptação, principalmente quando ele ia às visitas de estudo”.</p>	<p>p. 13 l. 368 à 372</p> <p>p. 13 l. 379 à 380</p> <p>p. 13 l. 382 à 384</p> <p>p. 13 l. 385</p>
--	--	---	---

		<p>“Não. Até porque os dados que vêm da educadora e da professora é que, apesar de algumas fases, o A. consegue adaptar-se muito bem”.</p> <p>“No início, havia aquele desconforto da parte da tarde. Ela tinha que o deixar. Ele corria por aí acima para acalmar e exteriorizar. Mas em termos de aprendizagem nunca ficou para trás. Às vezes podia ficar um pouco, mas depois recuperava facilmente”.</p>	<p>p. 14 l. 394 à 395</p> <p>p. 14 l. 412 à 414</p>
	<p>Estratégias utilizadas para a adaptação</p>	<p>“Tínhamos reuniões periódicas todos os meses com toda a equipa em que trocávamos opiniões e tirávamos as nossas dúvidas e eles próprios é que nos ajudavam”.</p> <p>“Transmitiam-nos muitas estratégias tendo em conta a base teórica”.</p> <p>“Também lemos muito sobre isto. E andámos à procura de estratégias em livros”.</p>	<p>p. 14 l. 418 à 419</p> <p>p. 14 l. 420</p> <p>p. 15 l. 423</p>

		“A terapeuta deu-nos várias indicações de onde poderíamos saber mais”.	p. 15 l. 426
	Estudar o processo evolutivo da criança	<p>“Hoje em dia em completamente o contrário. É uma criança muito mais sensível. Desenvolveu todas essas características e hoje é uma criança que percebe muito mais as coisas”.</p> <p>“Em tudo ... Na linguagem ...”</p> <p>“Ao longo da história toda dele, talvez a parte da socialização, sim. Se bem que não muito longe das outras”.</p> <p>“Sim, é uma criança que evoluiu em todas as características”.</p>	<p>p. 6 e 7 l. 177 à 179</p> <p>p. 17 l. 501</p> <p>p. 17 l. 506 e 507</p> <p>p. 17 l. 509</p>

	Caraterizar as interações	“Muito bom”.	p. 18 1. 512
	Identificar as preferências e as rotinas do aluno	<p>“Ele é um espetáculo com as rotinas em casa. Aquilo é um robozinho. Ele próprio entra nas rotinas, porque também precisa não é”.</p> <p>“Mas é muito fácil lidar com ele. Basta falar e explicar e está feito. Hoje em dia é muito fácil lidar com ele, o que não era há um tempo atrás”.</p> <p>“Sempre muito bom”.</p>	<p>p. 18 1. 510 e 520</p> <p>p. 18 1. 526 e 527</p> <p>p. 18 1. 536</p>

	<p>Identificar o tipo de relação família/escola</p>	<p>“Nós queremos é uma base de dados comum para a coisa ter um fio condutor não é”.</p> <p>“Nós sabemos coisas sobre ele que a professora não sabe, como a professora sabe coisas sobre ele que nós não sabemos e se conjugarmos isto tudo, é melhor”.</p> <p>“ (...) a educadora e consequentemente a auxiliar também não é, os colegas, a psicóloga da instituição, a terapeuta de intervenção precoce, a terapeuta da fala, a pediatra do desenvolvimento e nós. E este progresso só aconteceu por causa deste mecanismo todo. Porque se isto não for assim, eu desconfio muito que não vai haver progresso. Tem que ser assim. Porque isto está a resultar (...)”.</p> <p>“Isto funciona porque há uma equipa. Acho que foi uma grande ajuda trabalharmos em equipa. Cada um trabalha individualmente, mas depois o levamos, cada um, o que tinha aprendido o que se tinha apercebido. Porque nós em casa apercebemo-nos de umas características, elas em sala apercebem-se de outras”.</p>	<p>p. 8 l. 291</p> <p>p. 10 l. 293 à 294</p> <p>p. 11 l. 328 à 332</p> <p>p. 12 l. 345 à 348</p>
--	---	---	--

		<p>“Tem de ser sempre na escola e em casa e tem de haver sempre alguém externo a estes dois ambientes, um psicólogo, um terapeuta de intervenção precoce, como nós tivemos, ou até a pediatra do desenvolvimento. Tem que haver um trinómio aqui. Os pais, a escola e alguém fora disto tudo que também dê o seu contributo, porque a conjugação disto tudo é que funciona, senão não há progresso”.</p> <p>“Tem que haver partilhar de informação desses três ângulos. Fora de casa, fora da escola tem que haver um terceiro elemento com os dados dele, para partilhar tudo”.</p>	<p>p. 12 l. 354 à 358</p> <p>p. 20 l. 568 e 569</p>
--	--	--	---

## **Síntese da entrevista A3:**

O A. foi uma criança que esteve aos cuidados da mãe até aos três. Os pais decidiram colocá-lo na instituição, devido ao facto de este apresentar algumas características fora do que era esperado para a sua idade. A criança não falava, apenas fazia gestos de modo a que os pais compreendessem o que é que ele queria. Não consegui estar em locais com muito barulho, era intolerante aos barulhos. Apresentava comportamentos estereotipados nas suas brincadeiras. Só mantinha contacto visual com as pessoas que já conhecia muito bem. Não brincava com nenhuma criança, estando sempre num canto sozinho, enquanto as outras crianças brincavam. Toda a vez que alguém tentava interagir com o A., este parecia encontrar-se sempre no seu mundo, ignorando tudo o que o rodeava. O seu diagnóstico foi feito precisamente aquando da sua entrada para o pré-escolar, onde a educadora detetou logo que algo de diferente se passava com o A., convocando de imediato os pais para uma reunião. Primeiramente, e após uma consulta com a psicóloga, esta referiu logo que devia ser uma vertente do autismo, mas não deu logo o diagnóstico, primeiro optou por assistir aos seus comportamentos em sala de aula, na interação com os outros.

Desde logo, a educadora entrou em contacto com os técnicos especializados na área – educadora de intervenção precoce. Todos os profissionais envolvidos no processo, educadora, educadora de intervenção precoce, terapeuta da fala e psicóloga, demonstraram sempre uma disponibilidade muito grande para ajudarem os pais em tudo o que necessitassem, visto que seria o primeiro filho com alguma patologia. Também algumas professoras da instituição, amigas da mãe, a tentaram alertar para o que seria melhor, ajudando-os em todo o processo. Foi uma dessas professoras que lhes arranhou uma consulta com a psicóloga do colégio. Os pais aceitaram desde sempre o problema do A. para que o pudessem ajudar da melhor maneira. Esta ajuda foi mais visível da parte da técnica de intervenção, que desde logo lhes deu algumas estratégias para intervir com o seu filho.

Através destes profissionais, os pais foram adquirindo todas as aprendizagens necessárias para saberem como lidar com o seu filho. Também através da leitura de alguns livros relacionados com a PEA, os pais foram aprendendo mais sobre esta patologia, visto que não tinham conhecimento de nenhum caso perto deles, o que fez com que tivessem menos conhecimentos sobre como agir.

Ao nível da inclusão, os pais sentiram que o seu filho foi sempre muito bem incluído em todas as valências (pré-escolar e primeiro ciclo). No pré-escolar, o trabalho tinha de ser e foi maioritariamente todo da educadora. Esta teve uma conversa com todas as crianças a fim de tentar sensibilizá-las para a questão do A. Esta inclusão teve sucesso, devido ao facto de todos os colegas, apesar da idade, terem compreendido o que lhes foi transmitido, fazendo sempre os possíveis para que o A. se sentisse parte da turma. Esta inclusão foi visível tanto nas brincadeiras no recreio, como nas atividades em sala de aula. Por vezes, até se tornava excessivo, pois encontravam-se sempre de volta do A. a tentar ajudá-lo em tudo o que pudessem. Para os pais, esta inclusão teve um impacto muito positivo, visto que vê-lo incluído nas brincadeiras lhes dava alguma tranquilidade em relação ao que estaria a ser feito para que o seu filho tivesse um desenvolvimento igual a todas as outras crianças. Tanto no pré-escolar, como no primeiro ciclo, existia um PEI, contudo, este nunca foi necessário, pois o aluno acompanhou sempre os colegas em todas as aprendizagens.

No que diz respeito à adaptação do A., os inquiridos sentiram algumas dificuldades na adaptação do seu filho aquando das transições de ciclo, bem como nas visitas de estudo, devido ao facto deste sair do seu ambiente natural e ficando assim rodeado por pessoas que não sabiam da sua patologia, tendo estas algumas atitudes que perturbavam a criança. Quanto à transição de ciclo, só os pais e a educadora é que sentiram que o aluno estava preparado para avançar para o primeiro ciclo. Todos os outros profissionais achavam que este deveria permanecer mais um ano no pré-escolar. Hoje em dia, é possível verificar que a entrada no primeiro ciclo decorreu da maneira esperada para a idade. Ainda assim, a adaptação ao primeiro ciclo não foi fácil, pois existiam momentos em que o aluno ainda demonstrava algum desconforto e alguns momentos de grande impulsividade.

A fim de contribuir de forma positiva para o desenvolvimento do aluno, eram realizadas reuniões periódicas com os pais e com os técnicos todos os meses em que se trocavam opiniões e onde os pais tiravam as dúvidas que tinham. Todas as estratégias que lhes eram transmitidas tinham como base toda a teoria relacionada com a patologia, de modo a que a intervenção fosse mais eficaz. Estas estratégias, dadas pela terapeuta, nem sempre eram as indicadas para a situação, pois o A. rapidamente mudava o seu comportamento e deixavam de fazer sentido.

Apesar de, muitas das vezes, os pais destas crianças não aceitarem a questão dos filhos, neste caso, estes pais sempre tentaram reagir da melhor maneira e prosseguir com o que fosse melhor para o seu desenvolvimento. Toda esta aceitação só foi possível devido aos valores e à maneira de ver as coisas que já tinham antes do diagnóstico. Toda a vida foram pessoa muito abertas em todas as situações. Contudo, aprenderam que existem situações muito mais importantes do que as pequenas coisas que as pessoas dão importância nos dias de hoje. Aprenderam também a aproveitar todo o tempo que têm com o seu filho e a dar mais importância aos afetos.

No que diz respeito à evolução do A. os pais acreditam que esta foi mais visível ao nível da linguagem, da socialização e da impulsividade. Estas foram as áreas onde se notou uma maior evolução, mas no geral, a criança evoluiu em todas as áreas que demonstrava ter mais dificuldade.

Hoje em dia, a criança relaciona-se muito bem com todos os que o rodeiam. Por vezes, até se torna excessiva esta maneira de se relacionar, pois chega a interagir com pessoas que estão na rua e que não conhece, nunca sendo mal-educado.

Em casa obedece a tudo o que os pais lhe pedem para fazer, inclusive quer sempre ajudar a mãe nas tarefas da cozinha. Tudo o que lhe é pedido, ele realiza no momento sem dar problemas aos pais. Ainda assim, nem sempre esta comunicação foi fácil.

Ao longo de todo o percurso escolar, o relacionamento dos pais com a escola sempre foi muito bom. Sempre que existiam/existem situações menos aceitáveis, os pais são contactados de imediato e juntos (pais e técnicos) tentam perceber o que se passou e o que pode ser feito para superar essa situação. Existe sempre um contacto permanente de modo a que a intervenção continue a ser feita da melhor maneira. Da parte dos pais, estes sentem e sempre sentiram todo o apoio necessário, não só a eles, como também, e essencialmente, ao seu filho. Esta cooperação foi fulcral na evolução do A. pois foi através destes três ângulos (pais, escola e técnicos) que todos trabalharam para o mesmo objetivo e que a evolução da criança é muito notória

## Anexo III

### Tabelas organizadoras das respostas, face aos objetivos

---

## Tabelas correspondentes aos objetivos da dissertação

Caraterísticas ao aluno	
Pré-escolar	1.º Ciclo
<ul style="list-style-type: none"><li>- Não mantinha contato visual com os colegas e adultos;</li><li>- Gritava muito;</li><li>- Tentava fugir constantemente;</li><li>- Gestos repetitivos (comportamentos estereotipados);</li><li>- Muito pouco sociável;</li><li>- Não suportava barulhos;</li><li>- Não conseguia estar em locais onde estivessem muitas pessoas;</li><li>- Não se relacionava com os seus pares nem com os adultos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ainda apresenta algumas dificuldades no contato visual;</li><li>- Criança muito enérgica e que não consegue estar muito tempo concentrada no seu trabalho;</li><li>- Simula brincadeiras com o material escolar (ex.: lutas entre borrachas e lápis.);</li><li>- Coordenação motora - postura incorreta, movimentos desastrados, por vezes estereotipia;</li><li>- Relaciona-se bem com todos os colegas e tem uma relação muito próxima com a professora titular;</li><li>- Chama à atenção dos colegas quando estes têm atitudes menos corretas;</li><li>- Dificuldade no controlo das emoções e impulsividade;</li></ul>

Estratégias utilizadas para a inclusão	
Pré-escolar	1.º Ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de tarefas em grupo de pares, pequeno grupo e grande grupo.</li> <li>- Incentiva à identificação e cumprimento das regras e rotinas da sala/grupo.</li> <li>- Utilização de jogos com regras simples (ex. aguardar a vez, saber a sua vez).</li> <li>- Atividades de expressão dramática (representar uma personagem simples numa dramatização, teatro de fantoches, jogo simbólico, com base em histórias ou situações da rotina diária).</li> <li>- Incentivo à interação com pares e adulto.</li> <li>- Ajudas físicas, verbais e demonstrativas.</li> <li>- Reforços positivos;</li> <li>- Elaboração um PEI e um PIIP, assim como a intervenção de uma terapeuta da fala;</li> </ul>	<p>O aluno ingressou no primeiro ano com alguns colegas do pré-escolar, para manter algumas referências e conhecimentos. No entanto, manteve um apoio de uma técnica da terapia da fala, externa ao CEBI para aferir qual a evolução e /ou colmatar eventuais dificuldades que o A.C pudesse revelar no início do processo da leitura e da escrita, o que felizmente não aconteceu.</p>

## Estratégias utilizadas para um desenvolvimento mais eficaz

Pré-escolar	1.º Ciclo
<p>O envolvimento de todos os técnicos e dos pais, assim como estratégias específicas -</p> <p>Incentivo à interação com os pares, à participação nas atividades de grupo e ao cumprimento das atividades propostas</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ajudas verbais e demonstrativas;</li><li>- Reforços positivos e negativos;</li></ul>	<p>No primeiro ano foi necessário criar um espaço para o A.C, longe do olhar dos colegas, mas dentro da sala de aula, onde ele pudesse exteriorizar toda a agitação que tinha contida dentro de si. Nesse espaço ele podia ler livros, jogar dominó ou desenhar. À medida que ele foi adequando o seu comportamento esse espaço foi-lhe sendo vedado, até ao ponto em que deixou de ser necessário.</p> <p>No segundo ano é um aluno igual aos seus pares, que não requer muitas estratégias de adaptação, mas adora ter a atenção concentrada nele.</p>

Estratégias utilizadas pela escola em conjunto com os pais	
Pré-escolar	1.º Ciclo
<p>Exploração dos momentos de atividades e rotinas diárias incentivando a criança a desenvolver as atividades com redução gradual das ajudas físicas (higiene, alimentação e vestuário).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo simbólico através de atividades diárias</li> <li>- Ajudas verbais</li> <li>- Reforços positivos</li> <li>- Utilização de lotos e cartões com imagens reais e simbólicas</li> <li>- Ouvir e ver histórias simples em livros</li> <li>- Exploração de canções e rimas simples</li> <li>- Exploração de sons recorrendo à identificação e imitação, utilizando objetos, instrumentos musicais, microfones, gravador (gravar e ouvir sons e vozes)</li> <li>- Incentivo à interação com os pares, à participação nas atividades de grupo e ao cumprimento das atividades propostas</li> <li>- A exploração dos momentos de atividades e rotinas diárias incentivando a criança a desenvolver as atividades com</li> </ul>	<p>Principalmente o diálogo e a explicação detalhada do que se pretende e do que se vai trabalhar com o A.C, para que em casa também haja continuidade.</p>

redução gradual das ajudas físicas (higiene, alimentação e vestuário).

- Jogo simbólico através de atividades diárias

- Ajudas verbais

- Reforços positivos- Ajudas verbais e demonstrativas

- Reforços positivos e negativos

- Desenvolvimento de atividades de estimulação à motricidade fina (pintura, modelagem, desenho, rasgagem, colagem, enfiamento, encaixe, enroscar e desenroscar, folhear livros e revistas...)

- Desenvolver atividades de motricidade global através de atividades de movimento

...

- Identificação dos interesses da criança e adequação dos objetivos e estratégias, explorando e generalizando os interesses e motivações.

- Incentivo ao cumprimento das tarefas propostas (iniciar e completar uma tarefa simples).

- Utilização de materiais didáticos diversificados e novas tecnologias.

- Estímulo à interação entre pares.

- Incentivo à entreaajuda por parte de outros pares que apresentem menos dificuldades no cumprimento das tarefas.

- Ajudas verbais e demonstrativas.

- Reforços positivos.

Estas estratégias foram utilizadas, algumas pelos pais e outras em contexto de sala pela educadora do ensino regular.

Havia reuniões de quinze em quinze dias com os pais, educadora de sala, educadora da intervenção precoce e terapeuta da fala.

Esta reunião consistia para em conjunto darmos estratégias para os pais trabalharem com a criança em casa e para termos o feedback dos pais, como a criança estava em casa e quais os seus progressos.

Anexo IV  
Carta dos direitos das crianças com  
autismo

---

## **Carta dos direitos das crianças com autismo**

1. O DIREITO de as pessoas com autismo viverem uma vida independente e completa até ao limite das suas potencialidades.
2. O DIREITO de as pessoas com autismo terem um diagnóstico e uma avaliação clínica precisos, acessíveis e livres de preconceitos.
3. O DIREITO de as pessoas com autismo receberem uma educação acessível e apropriada.
4. O DIREITO de as pessoas com autismo (e seus representantes) serem implicadas em todas as decisões que afetem o seu futuro; os desejos do indivíduo devem, na medida do possível, ser reconhecidos e respeitados.
5. O DIREITO de as pessoas com autismo terem uma habitação acessível e adequada.
6. O DIREITO de as pessoas com autismo terem equipamentos, assistência e serviços de apoio necessários a uma vida plenamente produtiva, digna e independente.
7. O DIREITO de as pessoas com autismo receberem um rendimento ou um salário suficientes para uma alimentação, vestuário e habitação adequados tal como para as outras necessidades vitais.
8. O DIREITO de as pessoas com autismo participarem, tanto quanto possível, no desenvolvimento e na administração dos serviços criados para o seu bem-estar.
9. O DIREITO de as pessoas com autismo terem acesso a aconselhamento e cuidados apropriados à sua saúde mental e física e à sua vida espiritual. Isto inclui a acessibilidade a tratamentos de qualidade e a medicação administrativa somente no seu melhor interesse e tomadas todas as medidas de proteção necessárias.
10. O DIREITO de as pessoas com autismo a um emprego significativo e formação vocacional sem discriminação ou estereótipo; a formação e o emprego devem respeitar as capacidades e escolhas do indivíduo.
11. O DIREITO de as pessoas com autismo terem acessibilidade ao transporte e liberdade de movimentos.
12. O DIREITO de as pessoas com autismo terem acesso à cultura, ao lazer, às atividades recreativas e desportivas e de nelas participarem plenamente.

13. O DIREITO de as pessoas com autismo terem igual acesso a todos os equipamentos, serviços e atividades da comunidade e poderem utilizá-los.
14. O DIREITO de as pessoas com autismo terem relações sexuais e outras, incluindo o casamento, sem a elas serem forçados ou nelas explorados.
15. O DIREITO de as pessoas com autismo (e os seus representantes) terem representação legal e assistência jurídica assim como a completa proteção de todos os seus direitos legais.
16. DIREITO de as pessoas com autismo não serem submetidas ao medo e à ameaça de um internamento compulsivo em hospitais psiquiátricos ou outras instituições restritivas da sua liberdade.
17. O DIREITO de as pessoas com autismo não serem submetidas a tratamentos físicos abusivos ou a negligência de cuidados.
18. O DIREITO de as pessoas com autismo não serem submetidas ao uso abusivo ou inadequado de farmacologia.
19. O DIREITO de as pessoas com autismo (ou os seus representantes) ao acesso a todas as informações contidas nos seus relatórios pessoais, médicos, psicológicos, psiquiátricos e educacionais.