

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

“A influência de um Programa de Treino de Pares no desenvolvimento de interações sociais, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo”

Paula Cristina Moreira Gonçalves de Almeida

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Paula Cristina Moreira Gonçalves de Almeida

”A influência de um Programa de Treino de Pares, no desenvolvimento de interações sociais, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo”

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Motricidade e Cognição apresentada ao Departamento da Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção de grau Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Anabela Panão Ramalho

Maio 2014

Agradecimentos

Este estudo, reflete o trabalho desenvolvido ao longo de quatro semestres e resulta de um conjunto de contributos que deverão ficar expressos neste espaço.

Em primeiro lugar, agradeço à professora doutora Anabela Panão Ramalho, pela forma como orientou o meu estudo, pelas questões sucessivas que me foi colocando, que me fizeram refletir e pesquisar e que foram decisivas para que o pudesse concluir. Agradeço ainda a sua disponibilidade, o seu incentivo permanente, a gentileza e a liberdade de ação que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e académico, indo ao encontro do meu objetivo inicial.

Em segundo lugar, agradeço a todos os professores, deste ciclo de estudos.

Gostaria ainda de agradecer à minha família pela paciência e incentivo constantes, ao Agrupamento de Escolas, por ter permitido desenvolver este estudo e a todos os intervenientes neste processo. Sem eles não teria sido possível.

À minha amiga professora doutora Maria do Céu Castelo Branco, pelo apoio.

À Dr^a Paula Vital Costa e à Dr^a Maria José Cavaleiro que nos momentos finais foram essências para a conclusão deste trabalho final.

À Rita Silva, à Isabel Marcelino, à Paula Gomes e à Clara, que demonstraram uma grande amizade e disponibilidade para me ouvirem e me incentivaram nos momentos mais difíceis.

Por último, mas não menos importante, ao meu aluno e à sua família, por todos os momentos que vivemos juntos, pela sua evolução e desenvolvimento.

A todos os que contribuíram para esta tese, pelo incentivo quer profissional, quer emocional,

Obrigada!

”A influência de um Programa de Treino de Pares, no desenvolvimento de interações sociais, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo”

Resumo: O presente estudo, insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial, ministrado na Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Coimbra, e visa perceber e promover o desenvolvimento de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente na sua interação com os pares, em vários contextos de intervenção.

A inclusão é um grande desafio que se coloca à escola. É fundamental que esta seja capaz de promover os meios mais adequados para responder com eficácia às necessidades educativas das crianças com Necessidades Educativas Especiais, neste caso, em especial, na perturbação do espectro do autismo. É neste contexto, que pretendemos obter resposta ao nosso problema inicial que nos leva à seguinte questão: *Em que medida os programas de Treino de Pares potenciam interações recíprocas, numa criança com PEA?*

Neste estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, enquadrando-se por isso, num estudo de caso, sobre uma criança com PEA, no qual descrevemos e pretendemos compreender como desenvolver interações recíprocas com os pares.

Apresentamos a metodologia aplicada, ou seja, a forma de seleção das estratégias, os instrumentos usados e os participantes; os resultados obtidos no número de sessões efetuadas, acompanhando o texto narrativo de quadros e figuras que ilustram os principais resultados obtidos e as diferentes análises observadas, os conteúdos abordados, as estratégias, o trabalho com os pares, avaliação pré e pós intervenção, seguidos das respetivas conclusões e discussão dos resultados obtidos.

O principal objetivo foi, portanto, verificar, durante o ano letivo 2011/2012, a eficácia deste tipo de abordagem na promoção de interações de qualidade e a sua generalização a vários contextos e intervenientes.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, Interação de Pares, Programas de Interação de Pares.

"The Influence of Peer Training Program in the development of social interaction in a child with Autism Spectrum Disorder"

Abstract: This study is part of the Master's Degree in Special Education, taught in College of Education / Polytechnic of Coimbra, and aims to understand and promote the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in particular their reciprocal interaction with peers in various intervention contexts.

Inclusion is a major challenge schools have to face. It is essential that they promote the most appropriate means to respond effectively to the educational needs of children with Special Educational Needs, in this particular case with the Autism Spectrum Disorder. It is in this context that we intend to get an answer to our initial problem, leading to the following question: To what extent do Peer Interaction Programs potentiate reciprocal interactions on a child with ASD?

In this study we have used a qualitative approach, thus fitting into a case study, about a child with ASD, in which we aim to describe and understand how to develop reciprocal interactions with peers.

It is our intention to present the applied methodology, videlicet the selection of strategies, the instruments used and the participants; the results on the number of sessions performed about the narrative text of tables and figures that illustrate the main results obtained and the different observed analyzes, the content, the strategies, the work with peers, the evaluation before and after the intervention, followed by the conclusions and the discussion of the results.

Our main aim was therefore to determine, during the school year 2011/2012, the effectiveness of this type of approach in promoting quality interactions and its generalization to multiple contexts and actors.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Peer Interaction, Peer Interaction Programs

Sumário

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Sumário	VII
Abreviaturas	IX
Índice de quadros	X
Índice de Gráficos	X
1. Introdução	1

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Perturbação do Espectro do Autismo	5
1.1. Evolução do Conceito da PEA e dos Critérios de Diagnóstico.....	7
1.2. A Interação de pares na criança com Perturbação do Espectro do Autismo	15
1.3. Programas de Treino de Pares	17

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**Capítulo 2 - Metodologia**

2.1. Estudo de Caso	25
2.2. Recolha de Dados.....	28
2.3. Calendarização	29
2.4. Participantes	30
2.5. Objetivos	31

2.6.Contexto Natural de Intervenção	32
2.7. Planificação da ação	35
2.8. Procedimentos	37
2.8.1. Observação da criança junto dos pares sem treino	37
2.8.2. Programa de Intervenção	38
2.8.3. Sensibilização dos pares para a inclusão da criança com PEA	39
2.8.4. Seleção e treino dos pares	40
2.8.5. Programa de Desenvolvimento de Interações com Pares	43
Capítulo 3 - Apresentação, Interpretação e Discussão dos Resultados	
3.1. Observação direta junto dos pares sem treino.....	49
3.2. Observação direta durante a aplicação do Programa	51
3.3. Considerações Finais	60
Conclusão	63
Referências Bibliográficas	69
Anexos	73

Abreviaturas

AAP – Associação Americana de Psiquiatria

CEI – Currículo Específico Individual

CF – Currículo Funcional

DEB – Direção do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PDD – Pervasive Developmental Disorders

PGD – Perturbação Global de Desenvolvimento

SEE – Sala de Ensino Especializado

TEACH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

Índice de Quadros

Quadro 1: Resumo comparativo dos critérios de diagnóstico da Dsm-IV para autismo e síndrome de Asperger	8
Quadro 2: Critério de Diagnóstico de perturbação autística, segundo a DSM-IV-TR.....	10
Quadro 3: Proposta de critérios de diagnóstico da DSM-V para A09 Perturbação do espectro do autismo.....	13
Quadro 4: Níveis de gravidade para a PEA – Proposta de Critérios da DSM-V.....	14
Quadro 5: Cronograma.....	29
Quadro 6: Planta de uma UEE	34
Quadro 8: Exemplo de um Guião	41
Quadro 9: Reforços Positivos Aplicados durante a intervenção	42
Quadro 10: Exemplo de atividade a implementar (nº1)	42
Quadro 11: Exemplo de atividade a implementar (nº2)	43
Quadro 12: Exemplo de atividade a implementar (nº3)	43
Quadro 13: Programa de treino de Interações com pares	44

Índice de Figuras

Fig.1 – Fotos da SEE/UEE (AEA 2012)	34
Fig. 2 – Um momento a brincar com partilha e interação	59

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Comportamentos Exibidos pelo L, antes da Intervenção.....	50
Gráfico 2 - Comportamentos Exibidos pelo L, após um mês de Intervenção	52
Gráfico 3 - Comportamentos Exibidos pelo L, após a Intervenção	58

1. INTRODUÇÃO

A perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é um transtorno que ocorre na proporção de um em cada mil nascimentos, afeta mais o sexo masculino do que o feminino na proporção de três para um (DGIDC, 2008). As suas características variam significativamente, não havendo dois indivíduos exatamente iguais. No entanto, há características que permitem alguma generalização, como definimos no primeiro capítulo, a PEA é uma perturbação psicológica resultante de uma disfunção neurológica que consiste na grande dificuldade em compreender o mundo exterior e que compromete três áreas de desenvolvimento: a comunicação, o comportamento e a interação social.

Este projeto de intervenção explora o conhecimento das dificuldades na interação social, mais significativamente na interação com pares e, espera-se que algumas das sugestões, nomeadamente ao nível da intervenção neste problema, possam vir a ser integradas de forma mais explícita nos programas educativos das crianças com PEA, ajudando-as a compreender o meio envolvente e a possibilitar aos vários intervenientes alterar, os contextos numa perspetiva mais inclusiva.

A criança com PEA, frequentemente, aparenta estar a brincar quando coloca objetos de forma alinhada. No entanto, após algum tempo do decorrer desta ação, é possível verificar as suas limitações, nomeadamente quando surge outra criança, ou adulto a pretender interagir no jogo ou na sua rotina. Neste tipo de situação, a criança com PEA reage com “birras” e/ou comportamentos desajustados ao seu nível etário. Constata-se, assim, que as suas limitações condicionam a sua interação social, a sua relação com o mundo bem como as suas aprendizagens. O brinquedo, podendo representar um objeto da vida real, é utilizado como um meio facilitador para o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais na criança com PEA, da sua socialização e na partilha com os pares.

A maior parte das situações de aprendizagem destas crianças são potenciadas através da ação do adulto (educadores, professores, pais, ...), é evidente que “aprender” num contexto inclusivo é vital, pois os modelos são essenciais à aprendizagem. O sucesso deste tipo de abordagem, mesmo mediante a orientação de um adulto, leva o seu tempo e deve ser bem estruturado para atingir o sucesso expectável. Neste sentido, o treino de pares reveste-se de grandes potencialidades nesta área (ponto 1.3). O princípio base centra-se no treino de pares competentes que

consigam estimular a criança com PEA e a levem a responder a um estímulo verbal ou não-verbal, através de um jogo ou de um brinquedo. A compreensão das razões subjacentes aos comportamentos, que por vezes, podem parecer bizarros, permite aos pares desenvolverem um conjunto de estratégias facilitadoras de uma aprendizagem efetiva. Contudo, as limitações da criança com PEA, as suas estereotípias, a ecolalia retardada, impõem aos pares uma grande capacidade de persistência, coragem, resiliência na aplicação das estratégias e utilização dos materiais.

Tendo em conta as características da criança com PEA, a intervenção deve prever períodos de tempo em que esta é ensinada a “tolerar” a proximidade dos outros, a cooperar e a colaborar em tarefas de aprendizagem com os pares e, mais tarde, a saber generalizar a outros contextos e outros intervenientes, aumentando, assim, progressivamente, a sua autonomia como forma de adquirir emoções e capacidades para conseguir antecipar reações, face ao comportamento do outro.

I PARTE -ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

1.1.Evolução do Conceito da PEA e dos Critérios de Diagnóstico

A primeira utilização do termo *Autismo* foi usado em 1910, por Eugene Bleuler, (Filipe, 2012) para caraterizar comportamentos observados em doentes com diagnóstico de esquizofrenia.

Filipe (2012) escreveu que “ Estes doentes revelavam uma perda de contacto com a realidade, que se manifestavam através de uma fuga ao contacto social, indiferença ao afecto dos outros e desinteresse face ao exterior, por estarem centrados na sua “vida interior”, percebida como sendo a verdadeira realidade (resultante da “produção” delirante)” (p. 15).

Esta teoria não se enquadra na definição de *Autismo* defendida pelo psiquiatra infantil Austríaco, residente nos Estados Unidos da América, Leo Kanner, no seu histórico artigo intitulado “*Alterações Autísticas do Contacto Afectivo*”, onde descreve o *Autismo* como uma perturbação que designou por “*Autismo infantil*” (Filipe, 2012). Esta definição foi baseada na observação de 11 crianças com diagnóstico de esquizofrenia infantil, que apresentavam caraterísticas diferentes das anteriormente observadas.

Leo Kanner faz uma descrição criteriosa sobre os comportamentos das crianças, avaliadas onde a caraterística comum era o isolamento social, o que as distinguia das anteriormente observadas, pois esta característica surgia na sua vida desde cedo. Kanner reconheceu o isolamento do autista como sendo diferente do esquizofrénico. (Lima, 2012). Segundo Filipe (2012), “Este isola-se para fugir a um mundo que o invade e o controla, a Pessoa com Autismo, isola-se por ser incapaz de aceder a um mundo que não consegue compreender e por isso torna-se inacessível”.

Quase em simultâneo, em Viena, em 1944, Hans Asperger destacou como caraterística central das crianças que observou, a sua extrema dificuldade em “entregar-se” ao nível das interações e da participação social. Asperger e Kanner (ao descreverem o Autismo, como uma perturbação) distinguem-se pois Kanner descreve-a com um nível de gravidade superior ao de Asperger (Filipe, 2012).

Ambas as caracterizações apresentam diferenças a saber: Asperger apresenta uma definição mais ampla e abrangente em que centra as perturbações ao nível da interação social, da linguagem, dos comportamentos restritos e da adesão a rotinas menos acentuadas, não coexistindo a deficiência mental, já Kanner refere um défice grave nos padrões de interação social, uma perturbação grave da linguagem, comportamentos estereotipados e interesses restritos, podendo, nestes casos, coexistir a deficiência mental. Ambas as definições baseiam o diagnóstico, em problemas de adaptação social, em dificuldades desenvolvimentais e comportamentais e de comunicação, independentemente do grau que apresentam.

Quadro 1: Resumo comparativo dos critérios de diagnóstico da DSM-IV para autismo e síndrome de Asperger (Filipe, 2012, p.46)

Domínio de funcionamento	Autismo	Asperger
Défice de interação social: <ul style="list-style-type: none"> • Défice na interação não-verbal • Dificuldade no estabelecimento de relações sociais • Dificuldade em partilhar interesses e prazeres • Falta de reciprocidade emocional 	Dois ou mais sintomas	Dois ou mais sintomas
Défices qualitativos na comunicação: <ul style="list-style-type: none"> • Atraso ou ausência de linguagem oral • Incapacidade de iniciar ou manter diálogo • Linguagem estereotipada ou repetitiva • Ausência de jogo realista ou imitativo espontâneo 	Um ou mais sintomas	Sem atrasos significativos
Restrição de interesses, comportamentos repetitivos: <ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com padrões estereotipados • Adesão a rotinas ou rituais não funcionais • Maneirismos motores e estereotípias • Preocupação persistente com partes de objetos 	Um ou mais sintomas	Um ou mais sintomas

Os primeiros critérios de diagnóstico foram definidos em 1980, através do Manual de diagnóstico das doenças mentais, da Associação Americana de Psiquiatria

(AAP), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), que enquadra o diagnóstico desta perturbação nas “Pervasive Developmental Disorders” (PDD), adaptado ao português como Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD). Na revisão de 1987 a DSM – III –R reforça a tríade de Lorna Wing, ao centrar o diagnóstico no défice de Interação Social, na Comunicação e no Comportamento desajustado e repetitivo, em relação ao grupo etário.

A tríade de Lorna Wing, sugere três défices no *autismo*: “Défice na interação social”, onde se denota uma redução acentuada de sinais não-verbais de interesse e prazer em estar com outra pessoa, redução no contacto visual, manifesta dificuldades em responder ao sorrir, dificuldades em iniciar e responder ao contacto físico carinhoso, tais como o abraçar, o beijar, o cumprimentar e despedir-se (acenando adeus).

O início das interações sociais nas crianças com desenvolvimento típico, pode ser percebido pelos outros, desde muito cedo, muito antes de a linguagem se desenvolver, mesmo, em crianças com deficiência grave ou sem linguagem adquirida.

“ Défice na comunicação”, refere-se à diminuição da capacidade da reciprocidade não-verbal e verbal com outra pessoa, compartilhando ideias e interesses ou capacidade de negociar de forma positiva e amigável. A primeira manifestação de comunicação social nas crianças com desenvolvimento típico, é manifestada quando partilha um interesse, geralmente no final do primeiro ano de vida. As pessoas com espectro do autismo apresentam também problemas no âmbito da compreensão na linguagem recetiva interpretando de forma literal o que lhes é dito.

“O défice de imaginação social” traduz-se na diminuição da capacidade de pensar e de prever as consequências das suas próprias ações, para si e para as outras pessoas, capacidade esta que em crianças com um desenvolvimento típico se desenvolve até aos 3 anos de idade.

Hoje, classifica-se e define-se o autismo com a expressão “Perturbação do Espectro do Autismo” (PEA), referindo-se assim a um leque variado de manifestações do comportamento, com o uso dos critérios de diagnóstico da AAP de

1994 DSM – IV, com revisão de texto em 2000, a DSM – IV – TR, que afeta 15 a 20% das crianças. (Oliveira,G., 2009).

Quadro 2: Critérios de Diagnóstico da Perturbação Autística, segundo a DSM-IV-TR

A. No global, presença de seis ou mais critérios na interação social (IS), na comunicação (C) e no comportamento repetitivo (CR), pelo menos dois de IS, um de C e um de CR.
Déficite qualitativo na IS, manifestdo pelo menos por duas das seguintes características: a) acentuado déficite no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como o contacto visual, a expressão facial, a postura e os gestos reguladores da interação social; b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento; c) ausência da tendência espontânea para partilhar prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse) com os outros; d) falta de reciprocidade social ou emocional (alteração na sintonia emocional com os outros).
Déficite qualitativo na C, manifestado pelo menos por uma das seguintes características: a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica); b) uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros, nos sujeitos com um discurso adequado; c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento
Déficite qualitativo no CR, manifestado pelo menos por uma das seguintes características: a) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que são anormais, quer pela intensidade quer pelo objetivo; b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais; c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo); d) preocupação persistente com partes do objeto.
B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das áreas (IS, C, CR) com início antes dos três anos de idade.
C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma perturbação de Rett ou perturbação desintegrativa da segunda infância
NOTA: Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (PGD/SOE) ou autismo atípico, para as crianças que apresentam alguns critérios de perturbação autística, mas em que o número ou a gravidade não são suficientes para este diagnóstico; ou em que a sintomatologia surgiu após os três anos de idade.

IN, Rev Port Clin Geral 2009;25:688-95

De acordo com os critérios diagnóstico da DSM-IV-TR, para a PEA, devem pelo menos coexistir a presença de seis ou mais critérios no global, pelo menos dois

na interação social (IS), um na comunicação (C) e um no comportamento repetitivo (CR). As características mais comuns, destas crianças, manifestam-se através de padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, não-funcionais e atípicos (como o agitar das mãos, balanceamentos, andar em bicos de pés, etc), de interesses específicos por determinados objetos ou partes de objetos fazendo-se acompanhar por eles, de temas que são muitas das vezes ligados a carros, dinossauros, desenhos animados sendo muito intensos e obsessivos (Lima, 2012).

Estas crianças apresentam graves dificuldades na partilha e na brincadeira social, alinhando os brinquedos em número exato, sempre na mesma posição e de forma repetitiva, estes comportamentos, como são disfuncionais, impedem a criança de participar em jogos e brincadeiras com os pares, não possibilitando assim o desenvolvimento de novas aprendizagens, (Lima, 2012) potenciando o isolamento.

As crianças com PEA, apresentam incapacidade em prever e aceitar mudanças de atividade ou ambientes, manifestando uma grande persistência, em manter um determinado comportamento ou atividade fazendo, por vezes, recusa no momento de terminar. Assim, quando surge a necessidade de mudança de atividade, ou de uma rotina, elas reagem negativamente, “gritam”, “saltam”, “mordem-se”, “fazem birras” ou “batem com a cabeça”. Estes momentos geram elevados níveis de ansiedade e levam a criança a descompensar, pois esta sua necessidade de manutenção das rotinas e da sua previsibilidade faz com que apresentem dificuldades em adaptarem-se a novas situações e a novas pessoas na sua vida, sendo necessário ajustar o meio às suas necessidades (DGIDC, 2008).

A criança com PEA apresenta ainda dificuldades de imitação, em compreender e cumprir regras estabelecidas, em manter contactos visuais e próximos, manifesta ausência de curiosidade, de consciência dos sentimentos dos outros, sem “interesse pela amizade”, com movimentos e gestos estereotipados que comprometem seriamente a socialização e, inerentemente, a sua interação e aceitação do outro. Estas crianças não conseguem perceber que os adultos e os seus pares são seres intencionais, o que lhes não permite desenvolver uma capacidade simbólica, tornando-as excluídas do seu meio social, não usufruindo dos ideais, crenças e valores. Estas falhas ao nível social são um factor preponderante no isolamento da criança.

Na Comunicação não mostra interesse nem intenção comunicativa, recorrendo a um discurso imitativo, sem sentido de transmissão ou troca de ideias e um défice acentuado na compreensão da linguagem, podendo apresentar até ausência completa, acompanhada de ecolália imediata ou retardada (a criança repete a mesma palavra continuamente e de forma descontextualizada), uso repetitivo estereotipado de palavras ou expressões, imaturidade na estrutura gramatical e inversão dos pronomes.

A interação social e a dos afectos carecem pois de reciprocidade pelo que, as crianças com desenvolvimento típico, não conseguem compreender os comportamentos desajustados da criança com PEA, encontrando aqui a maior barreira à socialização logo, à verdadeira inclusão.

Filipe (2012), um dos estudiosos desta perturbação, em Portugal, nos últimos doze anos, no seu livro *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*, parte de uma revisão histórica e apresenta a evolução das ideias e conceitos resultantes da sua experiência pessoal, clínica e científica, através de testemunhos e da observação de alguns casos que acompanhou. Expõe, os novos critérios de diagnóstico, apresentados pelo Comité Internacional da DSM-V, nesta proposta o termo “perturbações globais ou pervasivas do desenvolvimento” deixa de ser utilizada passando a usar-se de forma explícita o termo “Perturbação do Espectro do Autismo”, (Filipe,2012). Citando ainda este autor, dentro do espectro,

“... não é reconhecida a existência de diferentes categorias de diagnóstico mas sim uma variação, mais ou menos contínua, de perturbação. Dentro do espectro serão depois definidos especificadores, com o objetivo de melhor caracterizar cada caso. Nesta proposta surge já definido o especificador da gravidade, em função do grau de suporte que a pessoa necessita para funcionar do dia-a-dia.”

Os critérios de diagnóstico da PEA assenta agora em dois défices, fundindo-se a interação social e a comunicação num só défice e, o outro, nos problemas de comportamento. No quadro nº3, apresentamos a proposta de critérios de diagnóstico de perturbação de espectro do autismo, pela DSM-V (Filipe, 2012), onde podemos ver as alterações propostas face à anterior. e no quadro nº4, podemos analisar os vários

níveis de gravidade para a PEA - Proposta de critérios da DSM-V, referida pelo mesmo autor.

Quadro 3: Proposta de critérios de diagnóstico da DSM-V para A09 Perturbação do Espectro do Autismo. (Filipe 2012)

Tem de preencher os critérios A,B,C e D:
<p>A. Défices persistentes na comunicação e na interação social, observáveis em diferentes contextos, não atribuíveis a atrasos do desenvolvimento em geral e manifestando-se em todos os seguintes 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Défices de reciprocidade socioemocional; variando desde uma abordagem social anormal e falhas na capacidade normal de conversação, passando por uma reduzida partilha de interesses, emoções e afetos, até uma ausência total de iniciativa de interação social. 2. Défices nos comportamentos de comunicação não-verbal utilizados na interação social; variando desde uma integração pobre entre a comunicação verbal a não-verbal, passando por anomalias no contacto visual e na expressão corporal, ou défices na compreensão e uso da comunicação não-verbal, até uma total ausência de expressão facial ou de gestos. 3. Défices de estabelecimento e manutenção de relações sociais ajustadas ao nível de desenvolvimento (para além das que estabelece com os cuidadores); variando desde dificuldades em ajustar o comportamento para se adaptar a diferentes contextos sociais, passando por dificuldades em participar em jogo simbólico e em fazer amigos, até uma aparente ausência de interesse pelas pessoas.
<p>B. Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, que se manifestam, pelo menos, por dois dos seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso repetitivo ou estereotipado, movimentos motores ou manipulação de objetos (tais como estereotípias motoras simples, ecolalia, uso repetitivo de objetos, ou frases idiossincráticas). 2. Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal ou não-verbal, ou resistência excessiva à mudança (tais como rituais motores, insistência no mesmo trajeto ou mesma comida, perguntas repetitivas ou agitação extrema face a pequenas mudanças). 3. Interesses fixos, altamente restritos, que são anormais na intensidade ou no foco (tais como grande ligação ou preocupação com objetos invulgares, interesses excessivamente circunscritos ou insistentes). 4. Hiper ou hipo-reatividade sensorial ou interesse invulgar por aspetos sensoriais da envolvente (tais como aparente indiferença a dor/calor/frio, resposta adversa a determinados sons ou texturas, cheirar ou tocar excessivamente em objetos, fascinação por brilhos ou objetos giratórios).
<p>C. Os sintomas devem ter sido presentes no início da infância (mas podem não se manifestar completamente até que as solicitações sociais excedam as capacidades limitadas).</p>
<p>D. O conjunto dos sintomas limitam e incapacitam o funcionamento no dia-a-dia.</p>

Quadro 4- Níveis de gravidade para a PEA - Proposta de critérios da DSM-V (Filipe, 2012)

Gravidade da perturbação do espectro do autismo		
Caso a caso, deverá ser indicado o grau de gravidade da perturbação do espectro do autismo, como se segue:		
Nível de gravidade para a perturbação do espectro do autismo	Comunicação social	Interesses restritos & comportamentos repetitivos
Nível 3 “necessitando de suporte muito substancial”	Défices graves na comunicação verbal e não-verbal causando incapacidade grave de funcionamento social; iniciativa de interação social muito reduzida e respostas mínimas às iniciativas de abordagem social por parte dos outros.	As preocupações, os rituais fixos e/ou os comportamentos repetitivos, interferem gravemente com o funcionamento em todas as áreas. Agitação extrema quando os rituais ou as rotinas são interrompidos; muito difícil de redirecionar para fora de um interesse fixo ou volta para ele rapidamente.
Nível 2 “necessitando de suporte substancial”	Défices marcados nas capacidades de comunicação verbal e não-verbal; incapacidades sociais que são aparentes mesmo em presença de suportes adequados; iniciativa de interação social limitada e respostas reduzidas ou anormais às abordagens sociais por parte dos outros.	Os rituais e os comportamentos repetitivos (RCR) e/ou preocupações ou interesses fixos surgem com uma frequência suficientemente grande para serem óbvios para qualquer observador e interferem com o funcionamento numa variedade de contextos. Agitação ou frustração são aparentes quando os RCR são interrompidos; difícil de redirecionar para fora de um interesse fixo.
Nível 1 “necessitando de suporte”	Na ausência de suportes adequados os défices na comunicação social são aparentes. Tem dificuldade em iniciar a interação social e os tipos de respostas que evidencia quando é abordado pelos outros são claramente invulgares ou mal conseguidos.	Os RCR interferem de forma significativa com o funcionamento em um ou mais contextos. Resiste às tentativas dos outros de interromperem os RCR ou de ser redirecionado para fora de um interesse fixo.

1.2 . A interação de pares na criança com Perturbação do Espectro do Autismo

A família é a primeira rede social dos seres humanos e é a partir desta que as crianças com desenvolvimento típico vão aprender a relacionar-se e, quando confrontadas com outros ambientes, poderão desenvolver uma nova rede social, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua personalidade.

Leitão (1998) escreveu que a criança dispõe de um conjunto de meios de comunicação – choro, sorriso, vocalizações – que de forma efectiva captam a atenção do adulto, promovendo e facilitando a interação social. Os pais respondem contingentemente aos apelos da criança, adaptando os seus comportamentos ao nível de desenvolvimento comunicativo e cognitivo dos seus filhos” (p.20).

O ser humano, sendo um ser social, necessita de modelos para o seu desenvolvimento. Na relação mãe-filho, a mãe ao responder à criança, dá significado às suas iniciativas de comunicação, proporcionando-lhe os primeiros modelos para que esta a imite e a possa repetir. Leitão (1998), refere que estes “jogos sociais” desenvolvem na criança competências pré-linguísticas e linguísticas, promovendo o seu desenvolvimento.

“ O envolvimento da criança nessas atividades vai sendo progressivamente maior: a mãe reduz a sua participação e as suas ajudas; as regras que governam esses jogos interativos tornam-se mais flexíveis; os comportamentos da mãe e da criança vão-se modificando, passando esta a assumir os papéis que anteriormente pertenciam à mãe.” (Leitão, 1998, p.22)

Na criança com PEA, esta habilidade de manter relações sociais encontra-se comprometida, pois apresenta um défice nas interações sociais (DSM-IV-TR), limitando a sua capacidade de processar as informações provenientes do ambiente

que a rodeia. Assim, é importante reforçar o papel da intervenção precoce após o diagnóstico, com a sua inclusão no ensino pré-escolar (contexto onde a criança poderá iniciar o seu desenvolvimento e aprendizagem) para iniciar as primeiras relações sociais fora do contexto familiar.

O tempo passado com os pares ao longo da sua vida pré-escolar e escolar é superior a qualquer outro agente de socialização, pois é na escola que a criança passa um grande número de horas. É neste contexto que se experimenta a oportunidade de partilhar, brincar, rir e aprender com os pares (English, Shafer, Goldstein et Kaczmarek, 1997).

Inês Sim-Sim (1998), reforça a importância dos diferentes contextos sociais e culturais da sociedade, como motor de desenvolvimento da comunicação infantil e consequente desenvolvimento das interações sociais que começam com o adulto nos primeiros meses de vida e, posteriormente, com os pares na sua inclusão escolar.

O princípio da igualdade da e na educação (Unicef, 2000), refere a relação com os pares como essencial ao seu desenvolvimento. Os benefícios do treino de pares foi intensivamente estudado por vários investigadores (Egel, Richman, and Koegel, 1981) e demonstrou ser um facilitador na alteração de vários comportamentos, incluindo comportamentos como “partilhar”, “auto-reforço”, “resolução de problemas”, “brincar adequadamente”, e “comportamentos sociais e emocionais”, na criança com PEA (Rogers, 2000).

A interação com os pares, na criança com PEA, sendo uma dificuldade, torna-se o objetivo deste estudo.

Para desenvolver competências sociais, torna-se necessário o estabelecimento de comportamentos sociais positivos e diminuição de comportamentos desajustados inerentes à PEA, assim sendo, apesar de ser uma área transversal às várias áreas do desenvolvimento funcional, neste programa de intervenção, é trabalhada separadamente, focando-se no aumento de capacidades sociais, numa criança com PEA, a partir do envolvimento de pares treinados em momentos de situação de jogo (brincar), através de um Programa de Treino de Pares.

A criança com PEA, consegue memorizar e mecanizar alguns comportamentos sociais de cortesia (Equipa Autismo, Região Centro, 2000), pelo

que damos ênfase ao “iniciar” contacto social, “manter uma interação com os pares” e ao “prazer dos jogos de interação social”.

Estas competências sociais, na criança com PEA como não é compreendida instintivamente, são uma área deficitária, devendo ser ensinada através de treino, onde podem incluir-se por isso, atividades de autocontrolo fundamentais para seguir regras sociais comuns, tal como respeitar a sua vez e a do outro (Rogers, 2000). Estas atividades têm como objetivo treinar capacidades e conceitos que promovam o comportamento social adequado à sua faixa etária.

Investigações realizadas por Wagner S. (1998-1999) e por English, Shafer, Goldstein, Kaczmarek (1997) e nas intervenções, para promover a socialização, analisadas por Rogers (2000), referem ainda a importância vital dos pais na participação e promoção do desenvolvimento das interações, ou seja, numa participação conjunta ter efetivamente um impacto positivo, sendo que o envolvimento familiar poderá ajudar nas intervenções eficazes com as crianças com PEA devendo, por isso, a intervenção privilegiar vários contextos, um dos quais a casa do aluno. É a família que, na avaliação diagnóstica, ajuda a identificar as principais dificuldades e as limitações da criança, tais como as suas preocupações face ao seu desenvolvimento, essenciais para o desenho de um Programa de Intervenção ajustado.

1.3 – Programas de treino da interação com pares.

A criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), como já referimos anteriormente, devido às suas características e dificuldades em desenvolver interações sociais recíprocas, necessitam de intervenção para a promoção desta competência, no intuito de potenciar a sua inclusão.

A maioria das intervenções publicadas baseiam-se em teorias behavioristas (Rogers, 2000) definindo, cuidadosamente, o comportamento a adquirir, a melhorar ou a diminuir, registando os antecedentes e as consequências. Estas intervenções são sempre implementadas, (Rogers, 2000; English and al., 1997 e Wolfberg, 2003), nos ambientes naturais da criança, expandindo-se a outros contextos para que haja transferência da aprendizagem.

“A transferência da aprendizagem refere-se à aquisição e prática de competências, realizadas sob determinado conjunto de condições e à viabilidade da sua execução, num espaço de tempo relativamente curto, em condições diversas, sem orientação educativa direta, na ausência de pessoal docente” (Brown, Shiraga, York, Zanella&Rogam, 1984, p.).

As várias abordagens referidas nestes estudos incidem numa variedade de estratégias de mediação e intervenção dos pares com o mínimo de intervenção do adulto. Os pares, com desenvolvimento típico, são ensinados a iniciar uma interação; a responder à criança com PEA ou a responder quando a interação é iniciada por outra criança ou adulto. Mais tarde, poderão ser ensinadas a serem tutores, quer nas tarefas escolares, quer nos tempos livres. O jogo com pares é, ainda, uma estratégia importante para expandir e diversificar o vocabulário da criança com PEA, permitindo que esta aprenda a dar conta da perspetiva do outro, envolvendo a atenção compartilhada, a alternância de tarefas e a imitação (Rogers, 2000).

English and al.(1997) no seu programa de treino de competências sociais, *Teaching Buddy Skills to Preschoolers*, centram a intervenção no par colega. Segundo os autores, as crianças com desenvolvimento típico interagem com outras crianças, frequentemente sem necessitarem de intervenção, ao contrário da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Relativamente às interações, a criança com NEE interage, geralmente, melhor com os adultos, comparativamente com a criança com desenvolvimento típico.

Desta forma, o objetivo do programa de treino de pares é promover o desenvolvimento de estratégias sociais, aumentando a interação com os pares e reduzindo-a com os adultos, tentando-se, também, que a criança com desenvolvimento típico interaja com a criança com NEE como com qualquer outra criança tornando possível que a criança com NEE tenha oportunidades de partilhar, brincar, rir com ... e, aprender a partir dos modelos dos pares. O valor destes relacionamentos não deve ser sobrestimado, “*uma criança com incapacidades gosta de ter amigos, mas desenvolver a amizade na criança com NEE requer intervenção*” (English and al., 1997).

Este programa descreve estratégias testadas, facilitadoras das interações e promotoras do desenvolvimento da amizade entre crianças com ou sem dificuldades na educação pré-escolar.

A intervenção é dividida em várias fases, com a seguinte sequência: o educador inicia o programa com uma aula de pré-treino/sensibilização, conduzindo o treino de pares que consiste em três conceitos básicos “estar com ...”, “brincar ou jogar com...” e “falar com ...”, devendo usar estas três condições em pelo menos três momentos de intervenção diária, seguidamente promovem-se reforços positivos com lembranças e/ou estímulos para os pares treinados e para a criança com PEA e avalia-se a eficácia do programa de treino. O programa de treino de pares é avaliado tantas vezes quantas necessárias, até se verificar que ambos os pares aprenderam e compreenderam os seus estilos comunicativos da criança com PEA e que são capazes de brincar e partilhar de forma gratificante para ambos, libertando-os dos reforços positivos e das lembranças.

É considerada uma interação qualquer comportamento social ou comunicativo (verbal ou não-verbal), nomeadamente fazer um comentário; perguntar ou responder a uma pergunta; tocar num braço para obter atenção; pegar ou aceitar um brinquedo; puxar uma manga; sorrir, etc. Neste programa, o registo das interações é feito através de uma grelha, em segmentos de observação com a duração de 3 a 4 minutos, durante as diferentes atividades realizadas e períodos de tempo. Esta grelha de registo pode ser usada pelo educador, pelo pai, por um técnico operacional, por um voluntário ou por qualquer outro interveniente educativo. A grelha atrás mencionada encontra-se no anexo nº1.

Importa salientar que o jogo é o recurso usado nos vários programas analisados como meio de promoção das competências sociais em crianças com PEA, ajudando a expandir e a diversificar o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Desta forma, o jogo é visto como o recurso principal capaz de levar a criança a ter noção das necessidades e das expectativas do outro, envolvendo simultaneamente aspetos como a atenção partilhada, a alternância de turno e a imitação recíproca (Schuler & Wolfberg, 2003).

Schuler e Wolfberg (2003) publicaram um programa “*Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children’s Socialization and Imagination*”

com o objetivo de orientar o desafio complexo de desenvolver experiências de brincar com os pares.

Este programa é um guia prático que fornece os princípios básicos, as estratégias e as técnicas concebidas para crianças com défice de experiências com pares, como a criança com PEA, que devem ser desenvolvidas, essencialmente, durante o período da infância. “Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children’s Socialization and Imagination” dirige-se a crianças com diversas idades e competências, nomeadamente a criança com PEA e pares com desenvolvimento típico em que são utilizados grupos de jogo de três a cinco pares: os pares experientes, com desenvolvimento típico, que ajudam os pares principiantes com PEA a compreender os comportamentos comunicativos e a criar estratégias para os envolver nas atividades. A compreensão dos comportamentos comunicativos permite desenvolver a sua atenção para diversos aspetos, como as expressões faciais, o olhar, os gestos, a movimentação corporal e a ecolália.

No início da implementação deste Programa, o adulto é uma peça essencial para guiar e servir de intérprete (play guide), para ajudar o par com desenvolvimento típico (experiente) a compreender o que o par quer manifestar. Mais tarde, essa responsabilidade será do par experiente quando já for capaz de responder e promover as iniciações do jogo. Outra característica do Programa, à semelhança dos anteriores, é que este deverá incidir num contexto natural, previsível e estruturado, devendo decorrer num período de trinta minutos a uma hora, duas ou mais vezes por semana. A avaliação e a reflexão deverão ser uma constante, ao longo do ano letivo.

Este Programa apresentou ganhos significativos após três meses de intervenção, generalizando-se a outros contextos sociais. Foi possível verificar que as crianças interagem mais naturalmente nos grupos de pares do que noutras situações de inclusão, pois, neste tipo de intervenção, os pares tornam-se familiares, havendo maior reciprocidade entre eles, embora os pares menos experientes possam requerer suporte extra. Neste tipo de Programa, as rotinas são muito importantes assim como as pistas visuais.

Estes grupos foram considerados terapêuticos, oferecendo um ambiente seguro, capaz de promover mais oportunidades para relacionamentos sociais

comparativamente com a simples manutenção/integração da criança com PEA numa sala de ensino regular.

O Programa inicia-se com a seleção e a preparação dos pares para o “trabalho” a desenvolver no grupo e, posteriormente, executam-se os preparativos e a estruturação das sessões e das atividades a implementar. A duração das sessões varia em função do perfil de funcionalidade da criança, tendo em conta que umas poderão necessitar de mais tempo do que outras, dependendo da idade, da experiência ou de outras condicionantes. Nesta fase do Programa, é importante que a criança se sinta familiarizada com os pares e que seja feita uma antecipação das sessões (anexo nº3) e das sequências visuais (anexo 4).

Cada sessão tem início e termina com uma saudação (com crianças pequenas, educação pré-escolar, esta saudação poderá incluir uma canção falando da amizade, da hora de chegada e de despedida). Este ritual poderá ser um simples “Olá”, “Adeus”, “um aperto de mão” complementado, logo no início da atividade, com uma foto de quem vai brincar com a criança. No momento da despedida, é importante recordar quando é que o par volta, reforçando-se essa informação através da utilização de um calendário de parede ou de um horário personalizado. Outro aspeto fundamental no decorrer de todo este processo passa pelo uso de velcro, com imagens das várias atividades, para que a criança possa decidir o que quer fazer.

Durante a observação das crianças a brincar, Schuler e Wolfberg (2003) reforçam a importância de relaxar, principalmente no início, para sermos bons observadores, observando de perto, sem intervir. Nesta etapa, evidenciam ainda a importância dos dados recolhidos para a elaboração da linha de base. Na aplicação do nosso programa de intervenção, a autora sugere algumas pistas que devemos seguir como observadoras: respeitar as decisões das crianças deixando fluir as suas próprias ideias, expandir as suas atividades favoritas, deixando repetir o jogo aprendido, podendo até tentar introduzir um maior grau de dificuldade ou novas regras e, sobretudo, relaxar, pois é essencial não criar ansiedades desnecessárias que possam pôr em causa a fidelidade da nossa observação.

Na globalidade, os vários programas indicam um aumento das interações sociais na criança com PEA. Nos grupos de jogo integrado, os contextos naturais, os materiais usados e os espaços de jogo bem estruturados, são considerados a base

central das intervenções. O adulto tem como papel preparar os pares, orientar e ser um facilitador (tradutor/intérprete) na compreensão da criança com PEA, apoiando as primeiras intervenções, avaliando sistematicamente a eficácia das mesmas, no intuito de promover interações de qualidade. O adulto deve também ajudar os pares a alterarem as suas expectativas iniciais, encorajando-os a esforçarem-se na promoção do desenvolvimento do comportamento social adequado na criança com PEA, recorrendo para isso a um guião das sessões (Quadro nº8).

Rogers (2000) refere que as intervenções que usam os pares como modelos são mais eficazes na promoção destas competências relativamente às intervenções realizadas com adultos, pois as primeiras são mais eficazes na generalização a outros contextos e pessoas, enquanto as intervenções com os adultos são menos eficazes, tornando-se num obstáculo à transferência de aprendizagens.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2.1. Estudo de Caso

O conhecimento científico baseia-se em acontecimentos reais que se transformam num problema que pode ser solucionado, através da aplicação de estratégias e de procedimentos adequados, em função dos objetivos estabelecidos, a este processo chamamos “método”.

No primeiro momento deste projeto de intervenção, definimos o nosso problema no enquadramento do objeto de estudo, ou seja, tendo em conta o tema que nos despertou curiosidade e que nos levou à questão fundamental para a qual pretendemos obter resposta: *Em que medida os programas de Treino de Pares potenciam interações recíprocas, numa criança com perturbação do espectro do autismo?*

Este problema levou-nos à construção de um quadro teórico que contém elementos relevantes para a compreensão do objeto de estudo. No sentido de auxiliar esta tarefa, fizemos uma revisão de literatura e de pesquisa sobre trabalhos de investigação realizados anteriormente com base nas palavras-chave: “Perturbação do Espectro do Autismo”, “Interação de Pares” e “Programa de Treino de Interação com Pares”.

As consultas bibliográficas tiveram como fim a obtenção de diversas abordagens teóricas para podermos confrontar diferentes perspetivas e, assim, compreender o nosso objeto de estudo.

O estudo de caso é a estratégia de investigação mais utilizada em Ciências Sociais (Yin, 2004), associada à investigação qualitativa e naturalista. A investigação qualitativa surge no final do séc. XIX /início do séc. XX, atingindo notoriedade nos últimos anos, o que dá a sensação de que é algo de novo na educação especial (Bodgan e Bikten, 2010). Estes autores referem que, na investigação qualitativa, os dados surgem a partir do contexto natural onde se insere o objeto de estudo da intervenção, sendo o investigador o principal elemento de recolha dos dados. A investigação descritiva deve ser rigorosa e resulta dos dados recolhidos (Carmo e Ferreira, 1998). O registo dos dados recolhidos deve resultar de fontes diversificadas, incluindo registos de observação, de análise documental (oficiais e pessoais), de fotografias, de gravações de vídeo, sendo a base de análise obtida nos momentos e

nos contextos de intervenção, respeitando sempre a forma segundo a qual foram recolhidos. Tais procedimentos permitem uma análise sistemática, porque exigem que, à medida que se recolhem os dados, estes sejam interpretados, fazendo-se uma análise qualitativa da realidade. Sendo o investigador a fonte de recolha de dados, a objetividade na leitura que este faz dos resultados é o principal obstáculo, uma vez que a validade e a fiabilidade dependem da qualidade dos registos feitos. Neste tipo de estudo, o investigador interessa-se mais pelo processo em si do que especificamente nos resultados, tentando compreender o significado das vivências dos participantes, tentando conhecê-los como pessoas e participando nas suas vivências e rotinas diárias. Assim, a sua principal preocupação não é perceber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim se estes podem ser alargados a outros contextos. Esta estratégia é usada quando não é possível controlar os acontecimentos nem as suas causas - Yin (2004).

Segundo Bogdan e Biklen (2010), este tipo de investigação qualitativa, também chamada naturalista, 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 dos mesmos;
2. a recolha dos dados é essencialmente descritiva;
3. os investigadores interessam-se mais pelo caso do que pelos resultados;
4. a análise dos dados é por indução;
5. o investigador tenta compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Tuckman, (2000); Carmo e Ferreira, (1998) e Yin (2004), caracterizam o estudo de caso numa pesquisa empírica em que o objeto de estudo é muito específico (programa, um indivíduo, uma instituição, ...) no seu contexto real e atual, baseado na sua própria experiência a partir de situações da sua vida prática que podem resultar de deduções a partir da teoria, da revisão de literatura. Consequentemente, deve-se formular a *questão-problema* (Porque é que algo acontece e como?), tentando compreender esses acontecimentos partindo do mesmo pressuposto: o “porquê” e o “como”. O passo seguinte é a escolha do objeto de estudo.

O nosso projeto de intervenção retrata um Estudo de Caso de caráter qualitativo que se caracteriza por se desenvolver num ambiente naturalista (a escola), com os pares da sua turma de referência, através da realização do trabalho de campo e da observação participante. A observação é naturalista pois é realizada no local específico em que ocorrem os comportamentos, as ações e as percepções dos intervenientes e também porque este é o tipo de observação aconselhado nos vários Programas de Treino de Pares analisados, conforme referimos anteriormente.

Na nossa observação, o registo é descritivo e contínuo (anexo nº5), proporcionando uma imagem clara das ocorrências, contendo informações ricas e pormenorizadas (Lopes e Rutherford, 2001). Este registo tenta mostrar os acontecimentos/comportamentos observados durante o programa de intervenção, em vários contextos, nomeadamente dentro e fora da esfera da comunidade educativa. Tenta, ainda, retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a diversidade das dimensões presentes no problema em estudo. Assim, pretendemos observar e representar as diversas experiências vivenciadas durante o estudo, de modo a que o leitor possa fazer a sua generalização naturalista sobre o desenvolvimento de competências sociais numa criança com PEA, a partir de um Programa de Treino de Pares, desenvolvido no seu meio natural: o contexto escolar e a casa do aluno, recorrendo a uma folha de registo sugerida no manual “Peer Play and Autism Spectrum”. O registo de frequência, também aplicado neste estudo, discrimina o comportamento observado e o número de vezes que este ocorre e é utilizado sempre que um comportamento bem definido é observado num determinado intervalo de tempo, e seja passível de registo (Lopes e Rutherford, 2001). Este procedimento de fácil aplicação ajuda a determinar os comportamentos manifestados e, posteriormente, a planificar a intervenção, definindo os comportamentos a modificar (Rogers 2000). A grelha utilizada para este registo é a já mencionada anteriormente (anexo nº 1), foi adaptada com a devida autorização, de acordo com os comportamentos do aluno com PEA.

Importa referir que todas as sessões do projeto de intervenção estão sujeitas a registos sistemáticos através da observação direta. Assim, o método de recolha de dados é essencialmente descritivo e pretende identificar a evolução das atitudes dos alunos face às interações promovidas durante a aplicação do programa de

intervenção. Pretende-se, igualmente, compreender as suas preferências e as dificuldades, bem como a contribuição do programa de Treino de Pares no desenvolvimento das interações numa criança com PEA.

2.2.Recolha de dados

Nos momentos de recolha de dados utilizamos técnicas inerentes à metodologia qualitativa, a saber: questionário, entrevista aberta, Diário de Bordo, grelhas de registo e observação naturalista. A observação naturalista afigurou-se como uma estratégia pertinente na obtenção de dados acerca da criança, pois permitiu a recolha de informação fidedigna sem modificação do contexto natural.

A entrevista aberta foi utilizada aquando da recolha de opiniões e perceções por parte dos intervenientes habituados a interagir com a criança nas atividades do dia a dia ou nas atividades no contexto educativo do aluno, nomeadamente nas áreas em défice como a Comunicação Social (compreensão e uso da comunicação não verbal nas interações sociais); a Regulação Emocional (capacidade para regular o estado de excitação e o estado emocional) e o Apoio Transacional (meios em que os colegas e as atividades de aprendizagem apoiam o desenvolvimento para posterior análise e fundamentação das conclusões conseguidas).

Os registos descritivos realizados ao longo da observação foram construídos a partir das seguintes questões:

- O L responde às interações promovidas pelos pares?
- O L partilha objetos?
- O L partilha espaços?
- O L apresenta iniciativa de se aproximar dos pares?
- O L tem iniciativa comunicativa?
- Os pares executam o Programa mantendo as permissas essenciais pré-estabelecidas?
- O L mantém uma interação?
- O L inicia uma interação?

Mensalmente realizou-se uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, recolha de relatos e perceção dos pares e de todos os intervenientes no processo educativo do

aluno. Esta reflexão permitiu analisar a pertinência da manutenção das estratégias ou a reformulação relativamente à qualidade das interações, dando reforço positivo aos pares face aos sucessos para manter a persistência e a execução do programa. Foi também aplicado um questionário à turma, no sentido de obter dados que nos ajudassem na seleção dos colegas (nossos parceiros na intervenção junto do L) com o perfil adequado para participar no projeto.

2.3. Calendarização

O projeto de investigação decorreu entre outubro de 2011 e junho de 2012, no Agrupamento de Escolas, na EB1 denominada Centro Escolar. A intervenção foi programada para o período de quatro meses.

Quadro 5 - Cronograma

DATA	PROCEDIMENTOS	DESCRIÇÃO
Setembro de 2011	Contato com os Encarregados e Educação	Explicação do objeto de estudo do projeto de investigação a desenvolver e objetivos a alcançar. Explicação do envolvimento necessário Pedido formal de autorização (em anexo).
Setembro de 2011	Contato com o Agrupamento de Escolas de Anadia	Explicação do objeto de estudo do projeto de Intervenção a desenvolver, objetivos a alcançar e recursos necessários.
Setembro de 2011	Contato com professora titular de turma	Explicação do objeto de estudo do projeto de Intervenção a desenvolver e objetivos a alcançar. Explicação do Programa e articulação no uso dos pares.
Janeiro de 2012	Sensibilização da turma	Explicação do objeto de estudo, abordagem do tema Perturbação do Espetro do Autismo, aplicação de um teste sociométrico, entrevista aberta. Exploração da história BRINCACOMIGO.
Fevereiro 2012	Seleção dos pares	Seleção dos colegas de turma responsáveis pela intervenção sob orientação da Professora de Educação Especial.
Fevereiro de 2012	Treino dos pares	Desenvolvimento de atividades que permitam treinar as competências necessárias para implementar o Programa de treino de pares.
Fevereiro de 2012	Implementação do Programa de treino de pares.	Implementação de estratégias que promovam os objetivos traçados.
Março a Junho de 2012	Observação	Direta, numa primeira fase, no espaço BRINCAR, na sala de recurso, alargado a vários contextos, durante a implementação do programa, como recreio protegido, recreio geral e casa do aluno, ao fim de semana.

2.4. Participantes

Os participantes no programa de intervenção são três alunos da turma do terceiro ano de escolaridade, do primeiro ciclo do ensino básico: o aluno em estudo e dois colegas de turma.

A partir da análise documental e após termos em nossa posse as respetivas autorizações (anexos nº 6 e 7), consultámos o processo individual do aluno, procedendo à recolha de informações, nos documentos disponíveis, sobre o percurso escolar do aluno e contextos em que esteve incluído. Esta análise permitiu-nos fazer uma breve caracterização do aluno com PEA que passamos a apresentar.

O aluno com PEA, tem nove anos de idade e vamos atribuir-lhe o nome de Lucas (L), nasceu em 30/11/2002 e frequentou a Educação Pré-Escolar a partir do ano letivo de 2006/2007. Importa referir que só em janeiro de 2007 é que foi realizado o diagnóstico de Perturbação de Espectro da Autismo, na consulta de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra, apesar de ter havido já uma primeira referência à PEA, aquando da consulta no Hospital de Aveiro.

O aluno, após se ter procedido à sua referenciação, passou a integrar a Educação Especial, no ano letivo de 2008/2009, sendo abrangido pela legislação em vigor. Tendo em conta o seu mês de nascimento (novembro), o aluno não foi matriculado, nesse ano letivo, no primeiro ano de escolaridade, do primeiro ciclo do ensino básico.

Foi no ano letivo de 2009/2010 que o aluno transitou para o primeiro ciclo do ensino básico, beneficiando desde logo do apoio de uma docente da Educação Especial (quatro manhãs por semana), ao abrigo do Dec.-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

No ano letivo seguinte (2010/2011), o aluno foi integrado, com a anuência do encarregado de educação, na sala de Ensino Especializado do Agrupamento de Escolas de Anadia, ao abrigo da mesma legislação, passando a beneficiar de um Currículo Específico Individual (CEI) com um Currículo Funcional (CF). Esta integração num CEI surge da necessidade de desenvolver competências nas áreas “Domínios da Vida” e “Domínios Individuais” na criança com PEA.

A área “Domínios da Vida” diz respeito à forma como as pessoas se organizam e se incluem entre os seus pares, nomeadamente ao seu lugar no seio da família, na sua profissão e educação, nos seus tempos livres e também na sua relação com a comunidade. No concerne a área “Domínios Individuais”, esta está mais relacionada com o desenvolvimento de aspetos como a responsabilidade, a preparação para realização/concretização de atividades de vida adulta que abrangem, não só a sua segurança, mas também a saúde física e emocional e o seu desenvolvimento pessoal. A inter-relação destes dois domínios prepara e orienta o aluno para a vida adulta, possibilitando-lhe qualidade de vida, independência, autonomia, reconhecimento social e inserção no mundo do trabalho.

Relativamente à já referida sala de Ensino Especializado, baseada no modelo Teach, caracterizada no ponto 2.6, esta reúne condições que proporcionam um ambiente mais previsível e acessível, de forma a ajudar o aluno com PEA a encontrar uma maior disponibilidade para a comunicação, interação e realização de aprendizagens. Esta resposta educativa específica procura aumentar o seu nível de autonomia e de participação na escola e também junto dos seus pares.

No ano letivo 2011/2012, o aluno continuou a usufruir das mesmas medidas educativas, iniciando, apesar de curtos, períodos de inclusão na sala de ensino regular com a seguinte periodicidade: à quarta e sexta-feira de tarde, das 13:30h às 15:30h, e à quinta-feira de manhã, das 11 horas às 12 horas.

Ainda no ano letivo atrás referido, o almoço do aluno é feito na cantina da escola, com acompanhamento por parte dos docentes e das assistentes operacionais. É durante este período que o aluno desenvolve as áreas da autonomia na alimentação e na higiene pessoal, de acordo com o seu perfil de funcionalidade. Convém referir que esta sala de Ensino Especializado obteve homologação para Unidade de Ensino Estruturada (UEE), no decurso do ano letivo de 2012/2013.

2.5.Objetivos

O objetivo desta investigação é o desenvolvimento de competências sociais numa criança com PEA, de modo a fomentar a sua inclusão nos contextos em que se insere e, por inerência, melhorar a sua qualidade de vida, a partir da implementação

de um Programa de Desenvolvimento de interações com os pares treinados para o efeito.

Assim, através de um Programa de treino de pares, em contexto de jogo, pretendíamos também:

- conseguir que o aluno-alvo manifestasse comportamentos de tolerância para com os colegas e comportamentos de partilha de objetos e ambientes;
- promover, em contexto de jogo, a díade aluno-alvo/par ou grupo de pares, diminuindo o tempo de jogo isolado;
- levar o aluno com PEA a iniciar comportamentos de interação com os pares e a aumentar o tempo de interação sempre que esta fosse conseguida;
- promover a generalização das competências adquiridas, nomeadamente ao nível do contexto familiar.

2.6.Contexto Natural de Intervenção

O nosso estudo desenvolveu-se no contexto natural do aluno, sendo, por isso, o mais adequado para a implementação deste projeto de intervenção, conforme explicitámos no primeiro capítulo: a escola do aluno, mais especificamente na SEE, no recreio da escola e, posteriormente, em casa do aluno. Convém reforçar que sempre que possível o aluno participa no plano anual de atividades da escola, podendo-se observar o seu comportamento em atividades que não estão previstas neste estudo.

Apresentamos de seguida uma breve caracterização do contexto de intervenção onde o aluno-alvo deste estudo está integrado, a saber: uma SEE que aguarda homologação, com a filosofia do modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação).

Este modelo tem como objetivo principal ajudar a criança com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) a crescer da melhor maneira possível, de modo atingir o máximo de autonomia na idade adulta (DGIDC, 2008). É “um modelo de intervenção que através de uma «estrutura externa», organização do espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente «estruturas internas» que devem

ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula, em ambientes menos estruturados”. Neste modelo é importante o conceito de independência uma vez que o mesmo é necessário para a vida adulta, investe na autonomia da criança, é gerador de autoconfiança e do desenvolvimento da autoestima. Logo, a forma como o professor organiza cada área da sala de atividades, a própria disposição do mobiliário e dos materiais é muito importante para o sucesso do método.

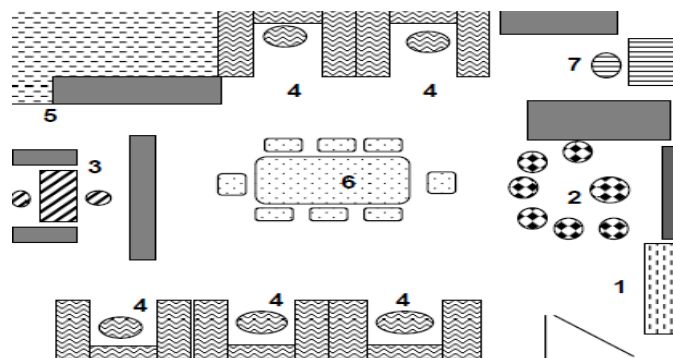
Desde 1996 que o ensino estruturado é utilizado em Portugal, veiculado pelo Modelo TEACH, como resposta educativa para crianças com PEA, através das Unidades de Ensino Estruturado (UEE), (DGIDC 2008).

Este tipo de ensino centra-se nas áreas fortes das crianças, como o processamento visual, a memorização de rotinas funcionais e de interesses especiais – adaptando-as a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança. Este é um modelo flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças e permite, também, ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

Na SEE/UEE, existem áreas com atividades específicas que são determinadas pelos materiais aí existentes. Cada área é limitada por fronteiras compostas por armários, cadeiras e mesas e representada por um símbolo que informa o aluno sobre o que aí acontece. Este suporte visual indica à criança o local e o tipo de atividade a desenvolver. A sala é um espaço com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas (armários). As delimitações ajudam a criança a compreender onde cada área começa e termina. A própria estrutura visual da sala ajuda a criança a focar a sua atenção nos aspetos mais relevantes das tarefas, registadas no quadronº6 e na figura nº1.

A organização do meio ambiente é uma das prioridades do ensino estruturado assim como a definição de rotinas de horários e de trabalho. No momento da aprendizagem, deve-se minimizar as distrações visuais e auditivas que possam dificultar a realização das atividades e ajudar o aluno a focalizar os conceitos, evitando assim que este se focalize nos detalhes.

Quadro 6- Planta de uma UEE (DGIDC, 2008)



Legenda:

- 1 - Área de transição
- 2 - Reunião
- 3 - Aprender
- 4 - Trabalhar
- 5 - Brincar
- 6 - Trabalho de grupo
- 7 - Computador

Fig. 1- Fotos da SEE/UEE (2012)



No ensino estruturado todos os espaços são bem definidos e identificados. Assim, são seis as áreas de aprendizagem que, habitualmente, compõem uma sala TEACCH, a área **Aprender** é uma área de ensino individualizado de 1:1, que privilegia o desenvolvimento de novas aprendizagens, desenvolve a atenção e concentração, facilita a interação e a focalização do olhar, estando o aluno de frente para o adulto e de costas para fatores de distração.

A área **Trabalhar** é a área de trabalho individual e autónomo, chamada de “gabinete de trabalho”; permite a redução de estímulos distratores e focaliza a atenção nos aspetos importantes da tarefa. O plano de trabalho indica à criança as atividades a realizar e a sua sequência, estando as tarefas propostas organizadas em caixas individuais.

A área **Brincar** é o local para brincar e, principalmente, para aprender a brincar, é também um espaço de relaxamento e de lazer onde podemos promover a escolha de brincadeiras e o desenvolvimento de atividades com os pares. Esta área

possibilita a imitação de atividades da vida diária, a existência de brinquedos, almofadas, espelho e música.

A área do **Computador** é um espaço destinado ao trabalho com o computador, facilita a atenção e a concentração, permite consolidar aprendizagens e minimizar dificuldades na escrita.

A área de **Trabalho de grupo** é a zona destinada à promoção da interação social, é um espaço que estimula a partilha e o trabalho com os pares com NEE e fomenta a diversificação de atividades.

A área da **Reunião** é o local para a exploração de objetos, imagens, sons e gestos. Enfim, é o espaço consagrado ao desenvolvimento de competências ao nível das noções espaço-temporais, da autonomia e da compreensão de ordens verbais.

Finalmente, a área de **Transição** diz respeito ao local onde se encontram os horários individuais de cada aluno. O aluno dirige-se a esta zona da sala sempre que termine uma atividade ou quando necessita de consultar o seu horário individual, o cartão de transição indica ao aluno que se deve dirigir a esta zona.

A informação visual da sala, as áreas de trabalho devidamente identificadas servem para o aluno perceber em que espaço vai ser realizada a tarefa que consta no horário individual. A informação visual dada ao aluno auxilia-o na minimização dos problemas de memória e atenção; ajudando-o a reduzir os problemas relacionados com a noção de tempo e de organização, ajuda-o também a compensar as dificuldades ao nível da linguagem recetiva e motiva o aluno a realizar as atividades, a mostrar as tarefas a realizar e sua sequência. Concluindo, é um aspeto fundamental para prevenir a desorganização interior e as crises de angústia, visando, sobretudo, possibilitar a independência e promover a autonomia.

As crianças com PEA estão matriculadas/inseridas nas turmas da escola e a sua permanência nas turmas de referência é estabelecida de acordo com o horário que consta do seu programa educativo, após a avaliação prévia das suas competências e do seu perfil.

2.7. Planificação da ação

A nossa ação foi norteadada por uma linha de pensamento que procurou atuar, não só sobre o aluno-alvo, mas também sobre os contextos onde este se inseria. Assim,

tendo por base o funcionamento das interações sociais, pretendemos compreender seguintes questões: "Porque é que o aluno se comporta de determinada forma?", "O que é que os pares pensam do aluno em estudo?", "Em que medida este aluno é afetado pelo meio e os acontecimentos que o rodeiam?", "Como podemos intervir?", "Que tipo de estratégias poderemos desenvolver para promover as interações com pares?" e "Como é que as interações com os pares melhoram a qualidade de vida deste aluno?".

O nosso estudo foi orientado em quatro fases:

- a primeira, baseada na observação direta da criança, no seu ambiente natural, em situação de recreio com os pares sem treino para avaliar diversos aspetos: o que sentem emocionalmente os pares (colegas) quando se deparam com criança com PEA; quais as interações, se existentes; quais as interações que serão pertinentes para desenvolver com o aluno; quais as eventuais estereotípias e comportamentos desadequados para estabelecer uma linha de base. Em suma, pretendemos conhecer o nosso objeto de estudo para, a partir desse conhecimento, construir o Programa de Interações com os Pares.

- a segunda fase, mais sistemática, inclui o treino dos pares, adotando os conceitos básicos do Programa de treino de competências sociais, *Teaching Buddy Skills to Preschoolers*, English and al. (1997), com atividades do interesse da criança e a recolha dos dados a as seguintes premissas: “estar com”, “brincar com e falar com a criança com PEA”.

- na terceira fase, aplicamos o programa de treino de pares que incluiu ainda estratégias baseadas no Programa “*Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children’s Socialization and Imagination*” Schuler e Wolfberg (2003). Assim, tentamos desenvolver comportamentos no âmbito de iniciação (saudações, tocar no ombro, canções,...), de resposta e de manutenção da interação com os pares (“Boa!”, “Parabéns!”, “bombons”, diploma: “Já sei brincar!”) - anexo nº8. Tendo em conta as sugestões da autora na sua experiência em treino de pares, ao planificar as atividades, devemos estar preparadas para as crianças brincarem outra coisa qualquer que não esteja planificada; repetir e expandir as atividades favoritas, usar apoios visuais (fotos dos intervenientes, sequência de uma sessão de brincar e guiões de apoio para os pares).

Durante a implementação do programa, a avaliação contínua é de extrema importância, pois vai dando-nos conta de como se sentem emocionalmente os pares (colegas) após aprenderem como interagir e como atuar perante uma criança com PEA; registamos a opinião dos pares sobre a qualidade das interações; avaliamos as interações iniciadas pelo aluno, verificando se este consegue manter comportamentos de contato ocular durante as interações e se consegue manter comportamentos de interação; confirmamos se mantém as estereotípias e os comportamentos desadequados.

- na quarta fase, analisam-se e interpretam-se os dados, culminando na elaboração de um relatório.

2.8. Procedimentos

2.8.1. Observação da criança com PEA junto dos pares sem treino

Nesta observação o L demonstrou muita dificuldade em focalizar a atenção, dispersa-se facilmente perante estímulos sonoros ou visuais, muda de atividade constantemente, a menos que encontre algo que seja realmente do seu interesse. Quando isso acontece, o L fecha-se em si próprio e demonstra resistência em responder às interações promovidas pelos pares que o chamam, morde os dedos, grita, salta e tapa os ouvidos, tende a isolar-se, agarrando-se ao adulto e enfiando a cabeça debaixo do braço, como medida de proteção. Neste momento, o L tem muitos medos.

Após a primeira observação, construiu-se a linha de base que permitiu registar o tipo de interações existentes entre o L e os pares não treinados, bem como os comportamentos a desenvolver com os pares.

Após a análise destas observações, pareceu-nos importante intervir no sentido de:

1. Fomentar a tolerância do L relativamente à presença dos pares e de outras pessoas que não conhece;
2. Promover a interação da criança com os pares;

3. Fomentar a partilha através do “brincar estruturado”, numa 1ª fase, passando para o “brincar livre”, numa 2ª fase;
4. Aumentar a capacidade de L em esperar pela sua vez;
5. Facilitar a perceção da criança sobre a presença de outras pessoas e as reações das mesmas frente às suas ações, através das brincadeiras desenvolvidas, desenvolvendo a noção de causa/efeito;
6. Aumentar a duração das interações e sua manutenção;
7. Promover as respostas às interações;
8. Promover iniciações de interações de interação pela criança com PEA quer verbal quer não-verbal;
9. Generalizar estas aprendizagens a outros pares com desenvolvimento típico e outros contextos;
10. Integrar novos pares, mas sem treino.

2.8.2. Programa de Intervenção

Neste item, planificamos as estratégias utilizadas para promover competências sociais facilitadoras na interação recíproca com os pares. Pretendemos proporcionar ao aluno com PEA a oportunidade de partilhar espaços e recursos, brincar, rir com os pares e aprender com eles atitudes adequadas à sua idade, tarefa esta difícil de transmitir pelo adulto (Wolberg, 2003).

Neste Programa, pretendemos desenvolver a amizade numa criança com PEA em idade escolar. A amizade como um sentimento importante no desenvolvimento do indivíduo e nas relações com os pares, pois, como já referimos previamente, a criança com PEA não sabe como iniciar uma interação com os pares ou como ser amigo, por outro lado, a criança com desenvolvimento típico não compreende a criança com PEA. Logo, estas competências têm de ser ensinadas reciprocamente. É neste âmbito que o papel do observador/professor é fulcral, promovendo estratégias que aumentem a confiança mútua das crianças, o prazer de estarem juntas, a amizade, elevando a previsibilidade quando partilham espaços e diminuindo, consequentemente, a ansiedade.

2.8.3. Sensibilização dos pares para a inclusão da criança com PEA

Nesta fase, procurámos abordar junto dos colegas do aluno-alvo temas que ajudassem na sua sensibilização para a inclusão do colega com PEA, nomeadamente dando uma noção do que é o autismo, exemplificando algumas das características do aluno com PEA e, sobretudo, dando pistas para promover atitudes positivas visando melhorar as competências sociais da criança com PEA. Assim, no horário de Apoio ao Estudo, procedeu-se a esta sensibilização junto de toda a turma:

- Responderam um questionário (anexo nº9);

- Contámos a história “*Brinca Comigo*” e promovemos o diálogo sobre a mesma, procurando estabelecer semelhanças com o L; falou-se sobre a comunicação verbal e não-verbal, tentou-se abordar os temas da amizade e do companheirismo e ensinou-se a estar atento às iniciações do L (anexo nº10);

- Possibilitámos a visualização de vídeos de sensibilização para que os pares começassem a compreender o L e conseguissem diferenciar os momentos em que o L tenta comunicar e os momentos em que recusa fazê-lo.

Após a análise do questionário (anexo nº11), verificámos que ninguém escolheu o L para brincar porque ele isola-se, grita, tapa os ouvidos e não responde às suas tentativas de comunicação. Tentámos, então, perceber o que são comportamentos não-verbais e comportamentos verbais:

Comportamentos não-verbais:

1. Tocar para chamar à atenção;
2. Agarrar;
3. Dar um objeto;
4. Pegar num brinquedo;
5. Sorrir;
6. Olhar;
7. Em situação de jogo, recebe uma bola, atira uma bola ao colega;
8. Saltar, morder, ecolália quando quer manifestar desconforto face à situação do momento.

Comportamentos verbais:

1. Responder;
2. Pedir;
3. Cumprimentar de forma ajustada.

2.8.4. Seleção e treino dos pares

A seleção dos pares regeu-se pelos seguintes critérios:

- A mesma idade do L;
- Uma criança do sexo masculino e outra do sexo feminino;
- Ter um irmão com quem, habitualmente, brincam;
- Apresentar comportamentos socialmente aceites e adequados que possam servir de modelos;
- Os pares mais escolhidos pela turma no teste sociométrico.

Após a seleção dos pares, parceiros na intervenção junto do L, é necessário iniciar o seu treino, implementado a partir das seguintes premissas:

- **permanecer** junto da criança com PEA
- **brincar** com a criança com PEA
- **falar** com a criança com PEA. English and al. (1997)

Este treino tem como objetivo consciencializar os colegas do L da importância do incentivo permanente, da persistência na tentativa de criar necessidade à criança com PEA de responder às solicitações dos pares, dos reforços positivos, nomeadamente felicitando o aluno com PEA em momentos de sucesso. É fundamental que os colegas percebam a importância de serem perseverantes.

Paralelamente, dialogamos com os alunos sobre o aluno com PEA e as suas características, as dificuldades e o modo habitual de atuação. Levámo-los a perceber que uma interação de qualidade seja no “brincar”, no “partilhar” ou no “falar”, tem de ter reciprocidade. Assim, para uma pergunta há uma resposta. Portanto, as crianças têm de ser encorajadas a obter uma resposta por parte do colega com PEA, dando-lhe tempo para responder, quer de um modo verbal quer não-verbal.

O treino de pares foi pensado para decorrer em três sessões. No entanto, estávamos conscientes de que esta previsão poderia ser alterada, já que só poderíamos avançar a partir do momento em que aquelas premissas estivessem adquiridas. Planificámos jogos modelo para o treino (quadros nº 9,10,11).

Na prática, tendo em conta as suas características, os alunos devem aproximar-se calmamente do colega com PEA e devem ser muito pacientes (anexo12). Numa primeira abordagem, os alunos devem refletir sobre o que fazemos quando nos aproximamos de alguém, quando falamos com as pessoas em geral ou quando nos apresentamos: “Olá”/ ”Bom dia”, “Eu sou o...”/ “Como te chamas?”, “O que estás a fazer?”/”Posso brincar contigo?”/”Queres brincar comigo?”. Após estas tentativas, mesmo que o aluno com PEA não responda, o “par treinado” deve iniciar o “brincar” calmamente e aguardar que o colega se aproxime, dando-lhe tempo (anexo nº12). Caso ele não o faça, o “par treinado” deve ir convidando, intermitentemente, e, sempre que necessário, a professora de educação especial participará. O “par treinado” partilhará os brinquedos, falando sobre eles, descrevendo-os, contando-os, pedindo-os, questionando sobre as cores, etc. Sempre que é apresentado um comportamento adequado pela criança com PEA é dado um reforço positivo (quadro nº 8).

Após esta abordagem teórica, iniciou-se a etapa de experimentar atividades modelo (quadros nº10,11 e 12) com os pares para treinar e experienciar o que vamos fazer com o L. Este treino seguiu sempre uma sequência base, usado como guião de apoio aos pares (quadro nº 8).

Quadro nº 8 – Exemplo de Guião para os pares treinados

OLÁ L (nome do colega...)(dar tempo para responder)
Vamos brincar? (dar tempo para responder)
O que queres brincar? (dar tempo para responder)
Estás a brincar com o quê? (dar tempo para responder)
Posso brincar contigo? (dar tempo para responder)
Dá-me(dar tempo para responder)
Quantos animais/objetos tens? (dar tempo para responder)
Olha para mim/Anda comigo ...
Queres jogar à bola?

Adaptado Peer Play and the Autism Spectrum

Quadro nº9: Reforços positivos aplicados durante a intervenção.

Sempre que se verifique um comportamento	Reforço verbal	Sempre que se verifique um comportamento	Reforço verbal e/ou lembrança
Estar com o colega com PEA		Sempre que o L partilha o espaço	
Brincar com o colega com PEA		Sempre que o L partilha objetos	
Falar com o colega com PEA		Sempre que o L dá resposta verbal/não verbal	
Dar tempo ao colega com PEA		Sempre que o L apresenta iniciativa de se aproximar dos pares	
Dar ajuda verbal		Sempre que o L apresenta iniciativa de comunicação	
Dar ajuda física (concretizar a tarefa)		Sempre que o L olha para os pares	
Criatividade nos jogos		Sempre que o L sorri	
Chegar a horas à atividade		Sempre que o L vai ao encontro dos pares	
Ter pressa em ir embora (sair mal toque)		Sempre que o L mantém uma interação	
Apesar de tocar, manter-se na atividade		Sempre que o L não responde	

Quadro nº 10 – Exemplo de atividade a implementar (nº1)

Atividades: Cócegas
Área: Socialização, interação
Meta: Promover a interação social e o divertimento, com contacto físico
Objetivo: Reagir adequada e amigavelmente ao contacto físico
Material: Animal (Panda que acompanha o aluno diariamente)
Procedimento: Sentar com o L na manta, na Área de Brincar. Pegar no Panda e dizer: “Olha o L”. Tentar chamar a atenção para o Panda, se necessário passar com ele no seu campo de visão. Usar o Panda para tocar no L, muito carinhosamente, fazendo cócegas. Quando lhe tocar sussurrar palavras agradáveis: “Olá L...”, de início por pequenos períodos, estando muito atento para não causar desconforto ao L.e verificar se manifesta prazer em continuar..

Quadro nº 11 – Exemplo de atividade a implementar (nº2)

Atividades: Jogos cooperativos com Imanes
Área: Socialização, interação
Meta: Promover sequências interativas e desenvolver a alternância dando a vez
Objetivo: Alternar a colocação dos imanes na construção de figuras.
Material: Imanes
Procedimento: Sentar com o L na manta, na Área de Brincar. Juntar os imanes e mostrar o efeito dentro do seu campo de visão. Apontar para um íman e dizer: “ Põe aqui um e aponte para os imanes que já estão juntos.” Guiar a mão de L para colocar o íman e deixá-lo sentir a atração. De seguida colocar outro em cima dos que já estão colocados e voltar a pedir ao L para fazê-lo na sua vez e assim sucessivamente.

Quadro nº 12 – Exemplo de atividade a implementar (nº3)

Atividades: Brincar com uma bola
Área: Socialização, interação
Meta: Promover a interação social e desenvolver atividades de jogo
Objetivo: Atirar a bola ao colega e recebê-la
Material: Bola espuma (numa primeira abordagem)
Procedimento: Colocar-se a alguma distância de intervalo, mantendo-se no seu campo de visão, certificar-se se o L está a olhar para os dois, para ele ver o par a atirar a bola, sem se assustar. A primeira vez entre a C e o A, e só depois para o L, para ele perceber o objetivo da atividade. De início poderá ser necessário o reforço verbal ou mesmo ajuda física por parte da professora, usar a palavra “bola”, atirar e receber, várias vezes para se ir habituando a elas. Continuar a atividade enquanto manifestar interesse.

2.8.5. Programa de desenvolvimento de interações com pares

Pretende-se implementar estratégias que levem o aluno com PEA a substituir o “brincar isolado” pelo “brincar partilhado”, a aceitar o outro, a olhar o outro, a interagir com o outro, a manter a interação com o outro e, por fim, a iniciar uma interação.

Quadro nº 13- Programa de treino de pares

Área	Socialização - Desenvolvimento das interações com pares
Duração	30m
Objetivos Gerais	Desenvolver Competências Sociais
Objetivos específicos /Competências	Tolerar a presença dos pares e outras pessoas que não conhece; Promover a interação da criança com os pares; Facilitar a partilha através do brincar estruturado, Esperar pela sua vez; Facilitar a perceção da criança sobre a presença de outras pessoas e as reações das mesmas, frente às suas ações através das brincadeiras desenvolvidas, noção de causa/efeito; Aumentar a duração das interações e sua manutenção; Promover as respostas às interações; Promover iniciações de interações de interação pela criança com PEA quer verbal quer não-verbal; Generalizar estas aprendizagens a outros pares com desenvolvimento típico e outros contextos. Integrar novos pares, estes sem treino.
Estratégias e Atividades	Atividades estruturadas em pequeno grupo com ímanes, para fazer construções; Exploração de animais ou outros objetos que suscitem interesse ao aluno. Jogos com bola estruturados, numa primeira fase e livres posteriormente.
Recursos Humanos	Um menino Uma menina Colegas da turma sem treino
Recursos materiais	Animais, jogo dos ímanes, bola, puzzles, objetos ou brinquedos trazidos pelo aluno de casa.
Avaliação	Diário de bordo síntese descritiva/Grelha de registos

Inicialmente, recorreu-se a atividades de jogo estruturado, já treinadas com os pares nas sessões de treino utilizando objetos do interesse do aluno, como animais e jogos de construção (ímanes), na Sala de Ensino Especializado, no Espaço Brincar, no ambiente natural do aluno (Schuler e Wolfberg, 2003).

Para dar início ao Programa de Treino de pares, foram apresentadas três propostas de atividades anteriormente mencionadas, a partir dos interesses do L, já usadas nas sessões de treino dos pares e que eram os modelos para os pares poderem

implementar. Posteriormente, assim que o aluno com PEA mostrou evolução e manutenção dos comportamentos, passou-se para o jogo livre, a decorrer no recreio protegido. No final, avançou-se para o recreio geral e expansão aos pares não treinados.

De seguida, pretendeu-se alargar estas estratégias a outros contextos, nomeadamente na celebração de certas festividades (Dia da Criança), na cantina e em casa do aluno, reduzindo, gradualmente, a intervenção do adulto.

Os alunos quando chegavam perto do L cumprimentam-no: “-Olá L.” A observadora ajuda-o e diz “L diz: Olá A”/ “Olá C”; insistiam, mesmo que não respondesse eles iniciavam um jogo e começavam a brincar. A primeira abordagem teve como objetivo o L tolerar os pares no mesmo espaço, evitando que ele repetisse “Vai embora”, “Adeus”, situação que acontecia, sistematicamente, aquando da entrada de alguém estranho ao seu ambiente.

Quando esta barreira foi ultrapassada, ou seja, logo que o L tolerou os pares, tentou-se brincar com ele, chamando-lhe a atenção e motivando-o para a brincadeira. Pretendeu-se brincar com o L, partilhando o mesmo brinquedo ou jogo. Neste momento, o papel do observador foi importante no sentido de incentivar o L a brincar com os pares e, ao mesmo tempo, reforçar a iniciativa destes, orientando as atividades e dando reforços positivos à medida que iam sendo alcançados sucessos.

Nesta fase, promover a amizade/interação recíproca com a criança com PEA podia requerer um suporte e encorajamento suplementares. No início do programa, as interações como eram “fracas” era essencial avaliar continuamente para determinar a eficácia do treino, seguindo algumas questões previamente estabelecidas:

- a) Os pares estão a usar as pistas ensinadas, cumprindo e nunca desistindo?
- b) A criança com PEA responde às tentativas dos pares?
- c) Os pares treinados mantêm-se junto da criança com PEA?
- d) Os pares percebem e respondem às tentativas da criança quando esta tenta iniciar uma interação?
- e) O L mantém contato ocular?
- f) O L partilha brinquedos?

- g) O L respeita a sua vez nos jogos?
- h) O L parece gostar da companhia dos pares?

Posteriormente, com base nos dados/registos recolhidos, identificar-se-ão eventuais comportamentos que necessitem de ser modificados/reajustados para promover a qualidade das interações.

**CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

3.1 Observação direta junto dos pares sem treino

Na primeira fase do estudo, estabelecemos a linha de base a partir da observação direta do aluno com PEA, no recreio junto dos pares sem treino, com a função de definir o problema do aluno-alvo e permitir estabelecer quais os comportamentos que pretendíamos desenvolver, melhorar ou diminuir (Rogers, 2000). Os dados recolhidos são descritivos. Para estabelecer a linha de base foram recolhidos dados através da observação do aluno-alvo com os colegas (sem treino), no intervalo das 10:30 às 11:00, durante 5 sessões e com o apoio de grelhas.

O L recusou-se a sair da SEE durante o período do recreio devido ao barulho existente. Tentámos que o aluno saísse da sala antes de tocar com o recreio vazio. Quando tocou o aluno tapou os ouvidos e começou a saltar e a gritar em simultâneo, tentámos acalmá-lo. À medida que os alunos da escola chegavam ao recreio e se aproximavam de nós, principalmente os colegas de turma que vinham com o intuito de o cumprimentar, o L demonstrou muita dificuldade em focalizar a atenção, pois dispersa-se facilmente perante estímulos sonoros ou visuais.

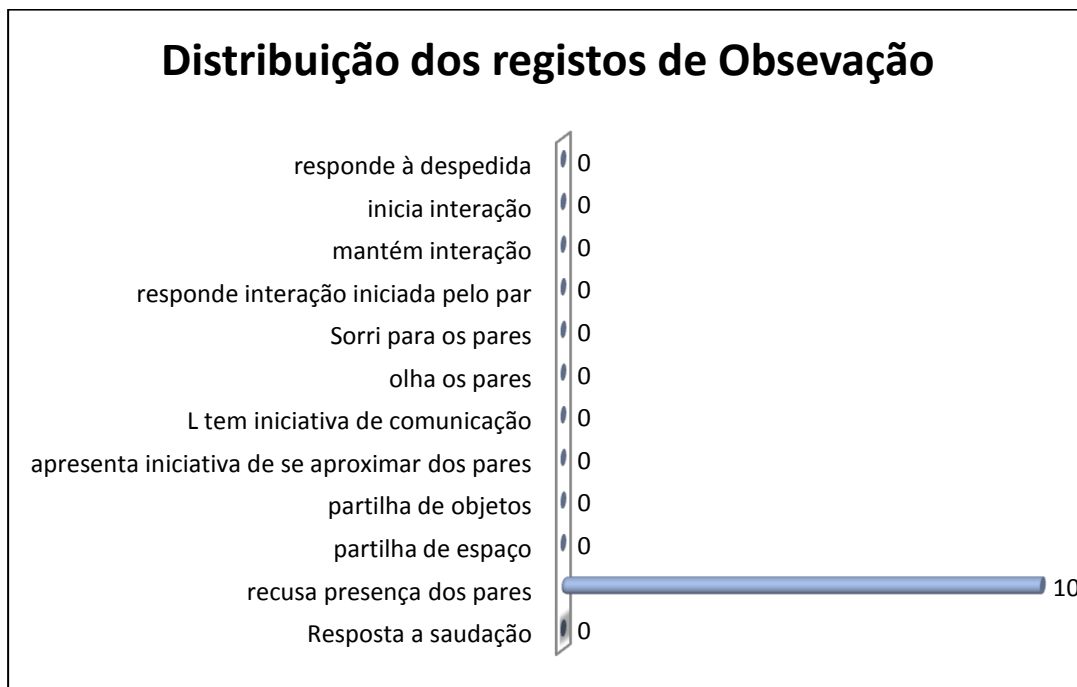
Verificou-se que muda de atividade constantemente, a menos que encontre algo que seja efetivamente do seu interesse. Neste momento, fechava-se em si próprio e demonstrava resistência em responder às interações promovidas pelos pares que o chamavam, mordida os dedos, gritava, saltava e tapava os ouvidos, tendia a isolar-se, agarrava-se ao adulto enfiando a cabeça debaixo do braço, como medida de proteção (anexo nº13).

Os objetivos para implementar o programa de desenvolvimento da interação com pares foram estabelecidos a partir das suas limitações e das suas potencialidades, no sentido de estabelecer as metas a atingir.

Tornou-se necessário promover a interação do L com os pares; facilitar a partilha através do “brincar estruturado”, numa 1ª fase, passando para o “brincar livre”, numa 2ª fase; facilitar a perceção da criança sobre a presença de outras pessoas e as reações das mesmas, frente às suas ações através das brincadeiras desenvolvidas, noção de causa/efeito; trabalhar a noção de espaço e tempo. Para os pares aplicarem o programa de treino de pares, segundo o treino realizado; iniciar uma interação, dar tempo de resposta, ajudar na resposta, promover a continuidade

de resposta não deixando que o L desista e mude de tarefa, seguindo a premissas do programa e o guião pré-estabelecido.

Figura nº2 : Comportamentos exibidos pelo L, antes da intervenção.



Antes da intervenção, o L recusava-se a sair da sala, tapava os ouvidos e agarrava-se ao adulto. Sempre que entrava um elemento estranho à sala, isolava-se, não respondia às iniciações e vocalizava: “adeus”, “vai embora”, reagia negativamente e gritava “Ah, Oui, Oui,...”, tapava os ouvidos, mordía os dedos. Se alguma criança se dirigisse a ele e o agarrasse, ele pulava e, por vezes, magoava os colegas, pois não estavam a contar com aquela reação explosiva. Ao toque de saída e entrada tapava sempre os ouvidos. Na cantina era necessário entrar um quarto de hora mais cedo, pois, assim que chegavam os alunos da escola, ele levantava-se da mesa, deixava de comer e fugia para a sala.

3.2 – Observação direta durante a aplicação do Programa

Quanto à operacionalização do Programa, tendo em conta as metas estabelecidas, aplicou-se em períodos de 20 e 30 minutos, das 10:30h. às 11:00h, durante 27 sessões programadas. O espaço de intervenção iniciou-se na Área de Lazer/Área de Brincar, na SEE/UEE, por ser um contexto natural, familiar ao aluno, a observação na grelha de registo (anexo nº1) e através do registo descritivo (anexo nº5).

No dia 28 de fevereiro, deu-se início ao Programa de Intervenção com o aluno com PEA. No horário pré-estabelecido os alunos A e C, pares treinados, dirigiram-se à SEE, bateram à porta, entraram e deram início à aplicação das estratégias de intervenção previamente treinadas, com as premissas sempre em mente: “falar com o L”, “estar com o L” e “brincar com o L”, dando-lhe tempo de resposta.

O A cumprimentou o L e ele não respondeu, a C também o cumprimentou verificando-se o mesmo, eu dei reforço verbal dizendo ao L para dizer “Olá A”, mas não respondeu. O L iniciou ecolalia, saltou, correu pela sala, mordeu a mão, etc. O A e a C (recorreram a estratégias treinadas nas sessões de preparação) sentaram-se na manta da área de lazer e começaram a brincar com um jogo de ímanes, a fazer construções (jogo do interesse do L). Enquanto brincavam, iam questionando o L se queria brincar. Este manteve-se afastado a observar. Nas sessões seguintes, o esquema de trabalho foi o mesmo, só no dia 9 de março, o L respondeu ao cumprimento com ajuda verbal e sentou-se junto dos pares.

No dia 13 de março, começou a responder aos incentivos do A e da C, dando as peças pedidas pelos colegas, mantendo-se junto deles durante 8 minutos.

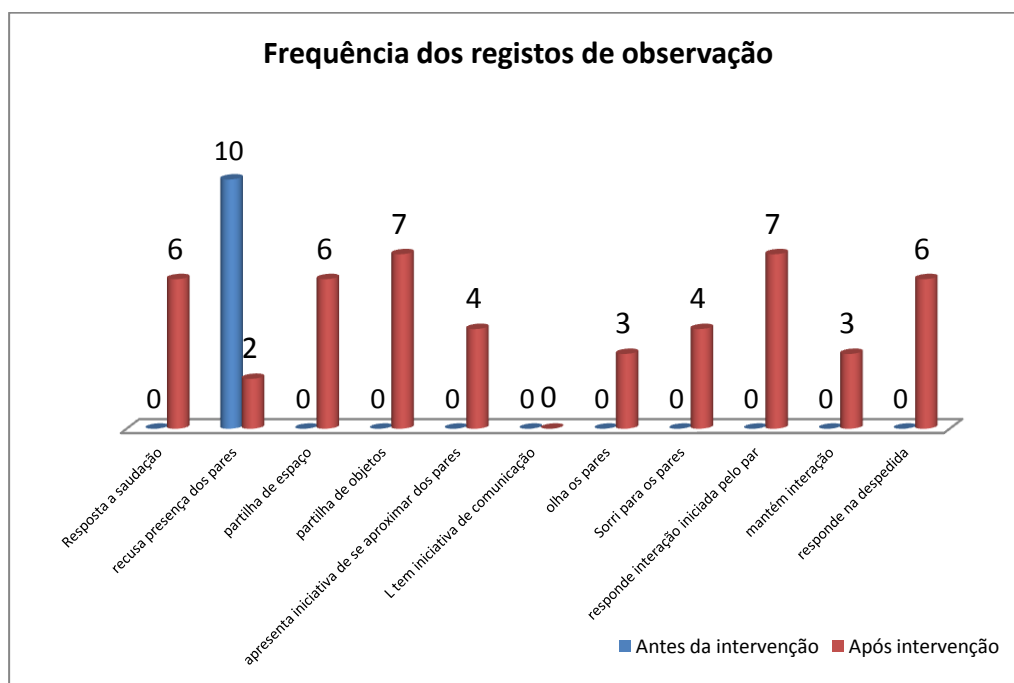
No dia 15, A e C questionaram o L se queria brincar com animais ou com o jogo dos ímanes, o L escolheu os animais. Cumprimentou e despediu-se com ajuda verbal.

No dia 20, já partilhou o espaço e o jogo, apesar de ainda alternar o “brincar paralelo” (sozinho) e o “brincar com os pares” respondendo às suas iniciações sempre em linguagem não-verbal. Fez-se a primeira avaliação com os pares em que estes referem: “ *O L já responde aos nossos pedidos, já participa no jogo, por vezes,*

vai embora, mas nós chamamos e ele regressa, senta-se e continua a brincar, mas se não falarmos sempre com ele, brinca sozinho.”

No dia 22 de março, após 9 sessões, sendo o último dia de intervenção, antes da interrupção letiva da Páscoa, os colegas trouxeram gomas, o L agarrou a mão do A com muita força mal o viu, mordendo, em simultâneo, a outra mão. O A e a C cumprimentaram-no, respondeu ainda com ajuda verbal, mas à questão do A “Queres brincar?”, ele respondeu espontaneamente “Brincar!”.

Gráfico nº2 : Comportamentos exibidos pelo L, após um mês de intervenção.



Podemos observar que, após um mês de intervenção, a média dos comportamentos, por sessão, com maior índice de registos, foram a partilha de objetos. No entanto, constata-se que o comportamento com a média inferior, ou seja, ainda sem evolução, é a apresentação de iniciativa de comunicação.

No dia 10 abril, reiniciámos o Programa de Desenvolvimento da Interação com os Pares, após a interrupção. Como estávamos no início do 2º Período, o receio estava presente, pois já se tinha verificado que o L, após todas as interrupções letivas, apresentava algum retrocesso, dificuldades em retomar as rotinas, na realização de

tarefas, etc. Neste contexto, algumas questões surgem na nossa mente: “Será que o L vai recusar novamente os colegas? Se sim, como vamos reestruturar o programa? Como irão reagir os colegas? Será que vão compreender?”. O A e a C vieram por iniciativa própria, não foi necessário lembrá-los, o que, para nós, foi um aspeto deveras positivo. Já o L reagiu sem alterações comportamentais e começava a manifestar preferências pelo A. Em resposta ao cumprimento da C respondeu espontaneamente: “Olá, vai embora...”

Os colegas reiniciaram as estratégias de intervenção e implementaram o programa, o L colaborou e, na hora da despedida, o L respondeu: “Brincar!”. Perante esta situação, dirigimo-nos ao Horário Individual e explicámos, através dos símbolos, que era hora de Trabalhar.

No dia 13 de abril, o L ao ouvir a campainha do recreio, levantou-se e disse: “Brincar!”. Como não estava calendarizado, mandámos chamar os colegas e questionámo-los sobre a sua vontade de brincar com o L, eles responderam positivamente. Assim que o L viu o A, agarrou-lhe na mão e disse: “Senta!” também respondeu, sem ajuda verbal, ao cumprimento repetindo o que o A lhe disse: “Olá L!” Eu reforcei: “L” diz Olá A!” e ele repetiu corretamente.

No dia 17, o A trouxe uma bola para brincar, mas, sem nos avisar. No entanto, não intervi, pois o objetivo era passar da “brincadeira estruturada” para a “brincadeira livre”, assim que fosse possível. O L ficou muito contente. No início, brincava sozinho, mas o A e a C começaram a brincar entre eles e a reforçar com o Luís: “Agora atira ao A, agora à C, ...” ajudando-o a partilhar a brincadeira e a interagir entre si. A minha intervenção foi praticamente nula.

Para avaliar a generalização destes comportamentos, iniciámos a atribuição da seguinte tarefa: Fazer recados. Começámos a solicitar-lhe que fosse entregar objetos (como agrafador, a tesoura, etc.) a uma Técnica Operacional (TO) não pertencente à sala UEE, mas conhecida do aluno; foi-lhe ainda pedido que fosse buscar fotocópias à reprografia (na primeira proposta de qualquer tarefa, foi sempre acompanhado por um elemento da SEE/UEE, para poder compreender o pedido).

O L reagiu positivamente a estas tarefas, as TO reagiram com surpresa pois o L ao entregar os objetos diz: “Obrigado”. Enfim, começou a realizar várias tarefas com um grau de dificuldade simples, nomeadamente ir ao W.C. sozinho, fora do

horário do recreio, ir aos momentos de inclusão sem a TO, sempre quando os corredores já estavam em silêncio, na cantina solicitar a repetição de alimentos, etc. Começou a manifestar alguma iniciativa de comunicação verbal, nomeadamente para manifestar as suas necessidades, durante as suas rotinas diárias.

Nos dias 24 e 26, fez-se a introdução de um novo jogo cujos objetivos são: Saber esperar e respeitar a sua vez. O jogo consistia no seguinte: L e A têm 3 bolas amarelas e 3 bolas vermelhas, respetivamente. No chão encontrava-se uma bola azul. A C é o árbitro e orienta o jogo, atribuindo a vez de jogar a cada jogador que tem como função atirar a sua bola, na sua vez, para junto da bola azul. No final, ganhava quem tivesse mais bolas junto da bola azul. O L percebeu o objetivo do jogo. No entanto, assim que atirava a sua bola, dava uma corrida e voltava. Para tentar controlar este comportamento, colocámos uma cadeira e, assim, o L sentava-se enquanto esperava a sua vez. O L estava muito feliz e os colegas manifestaram uma grande satisfação, pois, apesar de já ter tocado para o regresso à aula, mantinham-se com o colega. Foi necessário avisar o A e a C que tinham de ir para a sala.

No dia 1 de maio foi feriado e no dia 2 o L faltou por doença. No dia 3 de maio, mantivemos a estrutura das sessões anteriores. O L já não necessitava de ajuda verbal para responder aos colegas, embora a sua resposta continuasse a ser a repetição da pergunta, necessitando de correção, através do reforço positivo do colega ou do adulto.

No sentido de manter um percurso coerente na implementação do programa, importa insistir na manutenção das interações, nomeadamente respostas socialmente corretas e promover iniciações da interação por parte do L, pois este ainda mantém o “brincar isolado”.

No âmbito da nossa abordagem, considerámos que o aluno já estava preparado para alargar e aumentar os contextos de intervenção para o recreio da escola. De acordo com o depoimento obtido junto da professora titular e da sua encarregada de educação, a primeira referiu que os colegas (como tutores) são facilitadores da inclusão do aluno, não só nas tarefas, mas também no cumprimento de regras na sala de aula. Esta mudança de comportamento deixou a sua mãe muito contente e com uma maior expectativa face ao futuro e à qualidade de vida do aluno.

Assim, como no dia 16 tínhamos a foto dos alunos na escola, a encarregada de educação de L autorizou que este tirasse fotos. Esta situação diverge do sucedido em anos anteriores, pois L não colaborava nesta atividade, não fazia o que lhe pediam, rejeitando os fotógrafos. Tendo em conta esses antecedentes, surgem imensas questões relativamente à sua reação, mas concluiu-se que teríamos de o confrontar com este momento e, assim, avaliar a sua receptividade. Na altura de tirar as fotografias, foi uma surpresa para todos, pois iniciou-se a atividade na SEE e passámos depois para a sala de aula. Posteriormente, deslocámo-nos ao recreio com o grande grupo. Pela primeira vez, o L teve um álbum de fotos, pois colaborou, em todos os momentos, com todos os intervenientes, olhando de frente para a foto. A encarregada de educação nem queria acreditar, tendo ficado muito feliz.

No recreio, os colegas sem treino olham o L, o A, e a C, observam-nos com curiosidade. Alguns dos colegas (poucos) aproximam-se e questionam-me se também podem brincar, eu respondo positivamente. Eles aproximam-se e tentam imitar os pares treinados. O L tolera a sua presença, mas não responde às interações iniciadas por eles.

No dia 18, fizemos inclusão de dois pares sem treino, de forma intencional. O L só respondeu às interações do A e da C, mas tolerou a presença dos colegas não treinados.

No dia 19 de maio, concretizou-se a ida dos colegas a casa do L, decidimos elaborar um convite com uma imagem escolhida pelo aluno na internet (anexo nº13). Só o aluno A foi a casa do L, a C não pode ir, pois era incompatível para a família (apesar de termos tentado outras datas). Na sequência desta visita a casa de L, a sua mãe colocou imensas questões, pois sempre que recebem visitas, este diz insistentemente: “Adeus, vai embora!”. Neste dia, a mãe de L foi a observadora, trazendo registo fotográfico (anexo nº15) e o respetivo relato (anexo nº 16). Em suma, o balanço final foi positivo.

No dia 1 de junho (“O dia da criança”), celebração promovida pela Câmara Municipal de Anadia, teve como ponto de comparação os comportamentos do aluno em relação ao ano transato, pois, na altura, fizemos pequenas filmagens. Nesse ano, ao fim de aproximadamente uma hora, tivemos de abandonar as atividades e regressar à escola, porque o L recusou o espaço, as atividades e os monitores. Nessa

atividade, o aluno fez unicamente uma pintura na mão e ouviu uma pequena história realizada só com 4 alunos da SEE/UEE, mas sempre com movimentos desajustados: fugiu dos insufláveis, tapou os ouvidos, mordeu as mãos, gritou, fez ecolália e permaneceu isolado no fundo da sala, apesar ter sido estimulado para participar.

Este ano letivo, 2011/2012, o L apresentou comportamentos ajustados, participou na história com o grupo turma, sentou-se no chão com os colegas. Apesar de não brincado nos insufláveis, permaneceu com a turma, seguiu as instruções dos monitores sem ecolalia, não tapou os ouvidos nem apresentou estereotípias. No final das atividades, enquanto se despediam, as monitoras comentaram: “Nem parece o L do ano passado. Parabéns L!”

Durante o mês de junho, o L foi ao recreio durante o intervalo das 10:30 e as 11:00. No dia 4, não fez recusa (com a minha companhia à distância), foi brincar com o J (um aluno sem treino) e a C (aluna com treino). Os colegas aproximaram-se e convidaram-no para brincar, inicialmente tapava os ouvidos, mas com o decorrer do jogo foi tirando as mãos, tendo mantido comportamentos de interação durante 20 minutos. Quando tocou, não largou o jogo e manteve-se no local. Os colegas disseram-lhe que tinha tocado e ele respondeu: “Jogar”.

No dia 05, o L aproximou-se da porta, hesitou, entrou e voltou a sair. Segui-o, sem que ele me visse, foi brincar com o A, o J e a C. Inicialmente, tapava os ouvidos, mas com o decorrer do jogo foi tirando as mãos. Manteve-se os mesmos 20 minutos. Quando tocou, agarrou na bola e veio para a sala.

No dia 06, manteve a rotina do intervalo: após ter tocado, foi ao armário buscar uma bola, abriu a porta (segui-o sem que ele me visse), começou a brincar sozinho com a bola. Entretanto, aproximou-se um menino da turma dele que nunca tinha brincado com o L (o R) que foi jogando com ele. Logo a seguir, chegou o J que se integrou no jogo. A certa altura, aproximou-se o A e disse “Olá, L!” ele respondeu “Olá!”. Jogaram os quatro durante os mesmos 20 minutos. Quando tocou, L agarrou na bola para se dirigir à Sala e o André disse: “Chau L” ele respondeu: “Chau”. No dia 07 foi feriado. No dia 08, fomos ao parque infantil e L começou a brincar nos vários balancés. Perante este comportamento foram-se aproximando meninas (da escola) para brincar com ele, L aceitou a sua presença, olhando para elas e sorrindo.

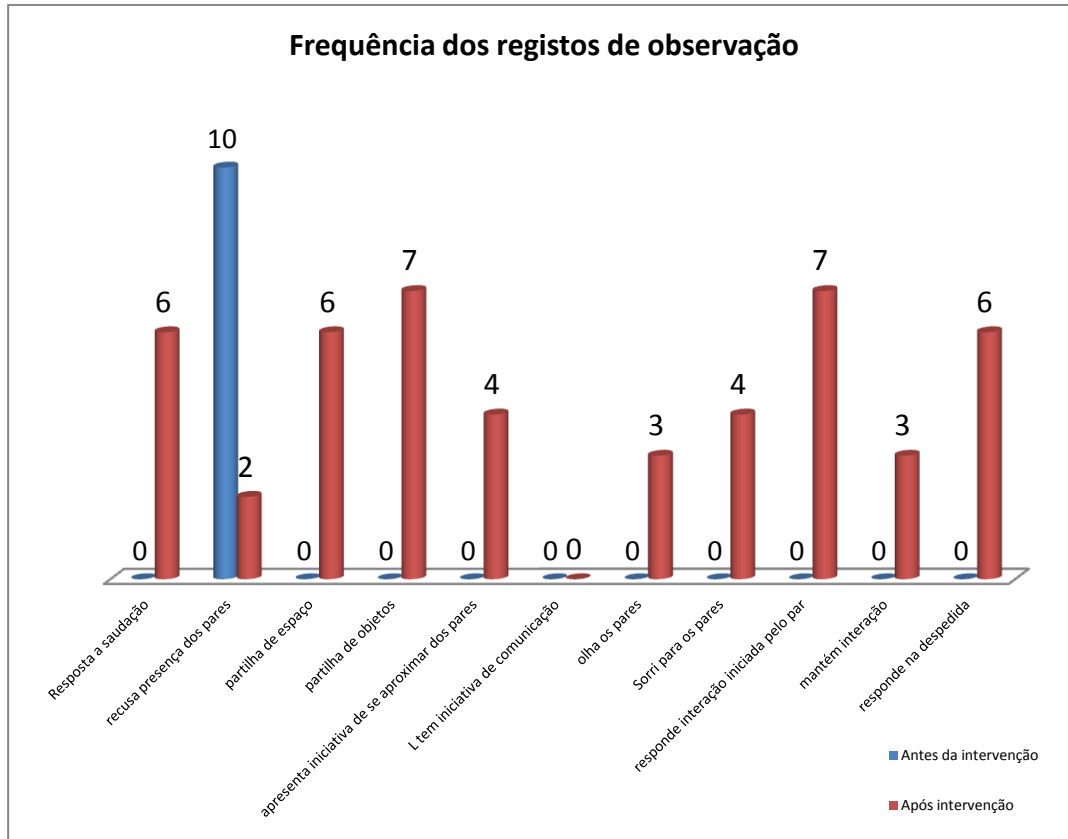
As meninas diziam: “Olá, Luís!” e ele respondia “Olá”. A evolução de L é notória, pois, no início do programa, ele diria “Vai embora”.

No dia 11, L começou a brincar sozinho com a bola, aproximou-se o R disse-lhe “Olá” o L não respondeu mas o R insistiu e ele respondeu “Olá” foram jogando, entretanto chegou o J integrou-se no jogo, aproximou-se o P (da Turma) jogou, aproximou-se o A que estava a jogar com outros meninos da escola (pare com treino de pares) e disse “Olá Luís” ele respondeu “Olá” e jogaram os cinco durante os mesmos 20 minutos, quando tocou agarrou na bola para se dirigir à Sala o André disse: “chau Luís” ele respondeu: “Chau”, os outros colegas disseram-lhe adeus e ele respondeu com gesto.

No dia 12, o L após lanchar começou a andar pela sala de forma nervosa. Então perguntei-lhe: “L, o que se passa?” Ele dirigiu-se ao armário e disse: “A bola.” Eu perguntei-lhe “Onde queres ir?” e respondeu-me “À rua” e saiu da sala sozinho. O L já assumiu o recreio como rotina, já partilha o espaço exterior com os colegas, reduziu número de momentos em que coloca as mãos nos ouvidos (à exceção das alturas em que passam crianças a gritar). No recreio não faz ecolalia, não se isola – atira a bola a outras crianças. Já jogou à bola com meninos do 2º ano, sem treino, que perceberam a sua iniciação quando ele lhes atirou a bola (pedido não verbal) e começaram a jogar com ele, normalmente. De vez em quando passavam crianças e davam um pontapé na bola e ele ia a correr buscá-la, mas sem ficar nervoso. As TO vêm ao meu encontro e exprimem a evolução do L com expressões: “O L está tão diferente!...”, “O L já não tapa os ouvidos...”, “O L brinca com outras crianças, já não foge, nem salta, ... está tão diferente...” (relato de uma TO, anexo nº 17).

Pode-se concluir que a generalização a outros contextos, com outras crianças e com adultos foi conseguida.

Gráfico nº 3: Comportamentos exibidos pelo L, após a intervenção



As metodologias utilizadas neste estudo trouxeram benefícios quer para a criança que participou neste estudo, quer para nós que implementámos este programa, quer para toda a comunidade educativa que percebeu que é possível e acreditou neste projeto.

Salientamos o facto de este Programa de Intervenção ter proporcionado oportunidades educativas que potenciaram, de forma bastante positiva, uma maior tolerância da parte de L aos pares, tal só foi conseguido devido a uma intervenção mais adequada; à existência de mais informação para a tomada de decisões sobre a intervenção; à documentação do progresso do aluno L com a finalidade de promover interações de qualidade com os pares e a sua generalização a vários contextos e, conseqüentemente, criar mais expectativas relativamente aos seus progressos.

Importa ainda reforçar que apesar do desenvolvimento da linguagem e da comunicação do aluno não ter sido um objetivo planificado, neste Programa de Intervenção, foi uma competência adquirida por parte do aluno com PEA.

Fig. 2 – Um momento a brincar com partilha e interação na SEE/UEE



3.3. Considerações Finais

No início deste estudo, a inclusão de uma criança com PEA no contexto educativo, apresentava-se como um grande desafio, sobretudo quando verificámos a necessidade de desenvolver interações recíprocas com pares. O aluno recusava a presença quer de adultos desconhecidos, quer da maioria das crianças que o rodeavam, não suportando alterações de rotinas nos contextos nem com os intervenientes.

Assim, no sentido de responder com eficácia às necessidades específicas do aluno, envolvemo-nos num desafio que nos parecia muito difícil, à partida. A maior dificuldade inicial foi perceber o que fazer e como fazer. Procurando solucionar estas questões, realizámos uma pesquisa, no âmbito dos programas já desenvolvidos nesta área de intervenção comportamental para delinear as estratégias a implementar neste programa de intervenção e tendo sempre presente, obviamente, o perfil de funcionalidade do aluno e os interesses da família.

Tendo como objetivo central deste estudo: desenvolver comportamentos de interação recíprocos entre o aluno e os pares, ao longo deste percurso, à medida que analisámos e observámos os resultados, fomos considerando que adotámos as estratégias mais adequadas.

No final da intervenção, comparámos os resultados da primeira avaliação com os resultados finais e verificámos uma evolução positiva. Considerámos, por isso, que estava atingida a meta a que nos propuséramos. No entanto, era ainda necessário confirmar se a melhoria da qualidade de vida do aluno, tinha sido efetivamente atingida, conforme preconizámos no início desta dissertação.

Assim, procedemos à comparação dos resultados dos questionários respondido pelos pares, no início e no final da intervenção. Após análise, constata-se que, no início, ninguém escolheu o L para brincar, mas, no final da intervenção, todos referiram o L como um possível par com quem brincar no recreio. Importa salientar que, nos diversos depoimentos facultados pelos vários intervenientes no processo educativo do aluno, são unânimes as referências às melhorias observadas nos comportamentos do aluno. Afinal, constata-se que o L já sai da sala para o recreio, desloca-se até à cantina, no horário estabelecido para toda a comunidade

escolar, tolerando já os ruídos inerentes aos referidos espaços. É possível verificar a inclusão do aluno na turma com autonomia, sem recorrer apoio da TO, participando efetivamente em todas as atividades do Plano Anual de Atividades da escola. Com este Projeto foi possível também que o L recebesse amigos em casa. Uma vez que se constata que estas competências foram adquiridas, consideramos que as estratégias implementadas foram eficazes.

Apesar do balanço ser extremamente positivo, é um facto de que ainda que há muito a fazer nesta área e que temos/devemos de continuar a trabalhar neste sentido, pois o L ainda apresenta alguma dificuldade, especialmente em iniciar comportamentos de interação. Conclui-se assim que, para além de manter-se a continuidade deste programa no ano letivo de 2012/2013, é imperativo implementar um novo Projeto de Desenvolvimento de Interações, fora do contexto de intervenção escolar, no 4º ano, visando a preparação da transição do aluno para o 2º CEB (anexo nº 18), com aprovação do Conselho Pedagógico.

A intervenção com o treino dos pares é um dos aspetos a salientar, pois os colegas aprenderam a compreender o L, a saber o que fazer face aos seus comportamentos e, sobretudo, sentiram que o seu papel era essencial para a evolução do colega com PEA. Desta forma, respondemos à questão inicial: o Treino de Pares é essencial à inclusão da criança com PEA e ao desenvolvimento de comportamentos de interação com os pares.

CONCLUSÃO

Neste Programa de Treino de Pares, sugerimos estratégias de intervenção com as quais os intervenientes no processo educativo da criança com PEA podem compensar o seu défice de competências na interação com pares, tendo em conta as principais características desta perturbação.

Um pré-requisito para o sucesso desta intervenção passa por ensinar os pares a intervir e a compreender a criança com PEA. É particularmente importante reconhecer que as estratégias aqui apresentadas devem ser adequadas a níveis distintos, diferentes de criança para criança e variáveis, ao longo do tempo, e de acordo com o contexto, não sendo previsíveis com suficiente exatidão dentro dos normais padrões de causa efeito.

O estudo prévio da criança em contexto é essencial para se conseguir realizar uma intervenção de sucesso. Nesta intervenção, destaca-se o benefício obtido pela criança com PEA, numa abordagem que integra os pares como modelos para que adquiram competências mínimas de inclusão, através da integração social. As características da criança com PEA conduzem a um grau de isolamento dos pares, devendo, por isso, a nossa intervenção procurar reduzir esta característica inata.

Inevitavelmente muitos dos intervenientes no processo educativo podem sentir que esta é uma tarefa já de si suficientemente difícil e morosa com todos os condicionamentos existentes no contexto escolar. Contudo, é evidente que este tipo de intervenção se torna muito importante para inclusão da criança com PEA, para as suas famílias, numa perspetiva de igualdade de oportunidades e como veículo para outras aquisições, considerando-se quer os pontos fracos, quer os pontos fortes, podendo desbloquear outras áreas de intervenção, até aí inacessíveis, como a comunicação e controlo comportamental.

Relativamente aos objetivos a que nos propusemos alcançar com este programa de desenvolvimento da interação com pares, pensamos que foram atingidos, na medida em que foi promovida a interação do aluno com os seus pares; desenvolvendo com estes atitudes de partilha, de ajuda e de afeto. Conseguiu-se a redução de comportamentos como a ecolália em momentos de interação, o morder das mãos, o gritar, a rejeição de espaços externos à SEE.

Foi notório o aumento de interação com pares e adultos desconhecidos, da partilha de espaços e objetos, do aprender a saber esperar a sua vez nas várias

atividades ou jogos, da existência de momentos de inclusão com comportamentos ajustados que foram promovidos através da intervenção dos pares, com um ensino positivo e com modelos adequados.

Os testemunhos/comentários dos vários observadores e intervenientes (TO da UEE e da escola, encarregada de educação e da professora titular) demonstram que a evolução do L foi notória e que este começa a passar despercebido quando incluído em grande grupo, pois permanece sentado e apresenta comportamentos ajustados. Importa salientar que estes testemunhos favoreceram o meu distanciamento, permitindo-me “ver” os resultados desta intervenção com outros olhos, articulando a prática com a observação.

Como consequência desta evolução, registou-se ainda progresso no processo de ensino/aprendizagem, pois o L já conclui tarefas na sala de aula, conseguindo-se um aumento da sua participação nas atividades do Plano Anual de Atividades do Agrupamento bem como na sua integração no grupo turma e no desenvolvimento da sua linguagem e comunicação.

Contudo, apesar de todos estes aspetos positivos, sentimos algumas limitações, pois nem sempre é possível fazer o aumento dos contextos ao fim de semana, nomeadamente com as famílias dos pares que nem sempre se demonstram disponíveis, como foi o caso da família da C. Importa referir que não conseguimos fazer registos audiovisuais, pois estes acabariam por ser um obstáculo à implementação do programa, uma vez que, quando os tentávamos realizar, o L agarrava-se à câmara de filmar e fixava-se nela.

Foi necessária muita dedicação e persistência em relação a esta causa: “promover e desenvolver interações recíprocas”, por parte dos pares que nunca desistiram e implementaram a intervenção com bastante rigor, tendo em conta a sua faixa etária.

Este consenso geral dos intervenientes e os registos de observação feitos permitem-nos pensar que esta intervenção poderá ser um contributo para a inclusão de outras crianças com PEA. Consideramos, pois que as consequências que daqui advêm ao nível da promoção de competências sociais, através do desenvolvimento das interações com os pares, possa ser uma mais-valia para os professores de educação especial.

É de realçar que esta intervenção não está concluída e pode ser considerada um ponto de partida para a continuação da promoção de novas interações, em novos contextos.

Foi por todos reconhecida a importância desta intervenção e da necessidade de desenvolver as interações com os pares, pois proporcionou a aceitação mútua, permitindo desenvolver uma atitude mais positiva face ao aluno com PEA, permitindo também uma aproximação dos pares sem treino. Para além desta mudança de atitude, pode verificar-se um desenvolvimento global na sua inclusão, quer na diversificação dos intervenientes quer dos contextos de intervenção.

É nossa convicção que o aprender a brincar com os pares, proporcionou ao L um sentimento de descontração e afetividade evidenciado, no final do programa de intervenção, sempre que a interação surgia naturalmente. Acreditamos que facilitou a aceitação mútua e que o L adquiriu confiança não só nos pares que o rodeiam, mas também nos adultos e nos contextos menos familiares, promovendo assim sua qualidade de vida e o seu bem-estar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L.S.; Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 1ª Edição. Coimbra: Aport.
- Bardin, L. (2011) *Análise de Conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Edições 70, Lisboa.
- Bogdan, R.; Biklen, S., (2010). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Coleção Ciências da Educação, Porto, Porto Editora.
- Costa, A. M., Leitão, F., Santos J., Pinto, J., Fino, N. (2000). *Currículos Funcionais – Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo H., Ferreira M.M., (1998) *Metodologia da Investigação, Guia para Autoaprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2007). *Estudo de caso*. Braga.
- Costa, H. B. & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e sobre a Acção através de Diários de Formação, in L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (orgs.) *Investigação em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2008) A qualidade da Investigação educativa de natureza quantitativa: questões relativas à fidelidade e validade- *Revista Educação Unisinos* 4, 5-15. (Consult. 2011-05-09). Obtido através de; http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf.
- Coutinho, C.P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: Questões Paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *A Avaliação de Competências. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela experiência.*, (pp. 436-448). Minho.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132, obtido através de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>

English, K.; Shafer, K.; Goldstein, H.; Kaczmarek, L. (1997) Teaching Buddy Skills to Preschollers, American Association on Mental retardation, Washinton, DC

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 4ª edição.

FILIPE, C. N. (2012). *Autismo: conceito, mitos e preconceitos*. Lisboa: Editorial Verbo.

Guia Prático para atividades baseadas no TEACH, (2000), Centro de Desenvolvimento da Criança – HPC, DGEC, PIIP.

Lima, C. (2012), *Perturbação do Espectrum do Autism- Manual Prático de Intervenção*. Lisboa LIDEL- Edições técnicas, Lda.

Lima. M., e Vieira. C. (1996). *Metodologia de Investigação Científica*. Cadernos de apoio. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Leitão, F. (1998). *Interação Mãe-Criança e atividade simbólica*. SNR nº2, 2ª edição, Lisboa.

Lopes, J e Rutherford, R.. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Miller, AD., Barbetta, P. M., Drevno, G.E., Martz, S.A. & Heron, T.E. *Math Peer Tutoring for Students With Specific Learning Disabilities*. (Consult. 2011-05-09). Disponível em <http://isc.sagepub.com/content/43/2/82.refs>

Northway, M e Weld, L. (1999). *Testes sociométricos – um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

OLIVEIRA, G. (2009). Autismo: Cuidados Primários de Saúde. Obtido em: <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php?journal=rpmgf&page=article&op=view&path%5B%5D=10695>, (2011-05-04).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.-* (CIF-CJ). Lisboa: Direção-Geral da Saúde

PEREIRA, E. G. (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação .

Revista de Educação Especial e Reabilitação, REER, Volume 14, (2007) IV série, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa

Rogers, S. (2000). Interventions That Facilitate Socialization in Children with Autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, Vol. 30, nº5.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Teaching Students with Autsm: A resource Guide for Schools. (2000). British Columbia, Ministry of Education Special Programs Branch (www.gov.bc.ca).

Telmo, I., 2001. *BRINCACOMIGO – Para a Inclusão das crianças com autismo nas escolas do 1º ciclo*. SNR, APPDA, Lisboa.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

UNICEF (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV).

Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras. (2008). Ministério da Educação/DGIDC. Lisboa

Wagner, S. M. Ed.(1999) *Inclusive Programing For Elementary Atudents With Autism*. Future Horizons Inc.USA

Wing, L., Gould J., Gillberg C. “Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV?” *Research in Developmental Disabilities* 32 (2011) 768–773. Pdf.

Wolfberg “P. *PeerPlay and the Autism Spectrum: the art of guiding children’s socialization and imagination: integrated play groups field manual*, (2003) Autism Asperger Publishing Co. Kansas. USA.

Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre : Bookman.

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

Autistic children learn to socially interact -obtido através de ;
<http://www.youtube.com/watch?v=zUXail4VwTI>, fevereiro de 2012

Autismo- consciencialização – Vídeo da Turma da Mónica, obtido através de ;
<http://www.youtube.com/watch?v=3lqLNmlh3ZE>, fevereiro 2012

Social Interaction with Autistic Child- obtido através de
:<http://www.youtube.com/watch?v=y-xeL7lyn-g&feature=related>, fevereiro de 2012

www.dsm5.org

ANEXOS

ANEXO Nº1


Nome: _____ Data: ____/____/____ Tempo de observação:

Registro pré pós treino de pares

Código das letras:

L – Aluno com PEA **A** = Colega masculino (par treinado) **C**=Colega feminino (par treinado) **O** = Observador

Orientações:

1. Registrar colocando um  círculo à volta de quem inicia: 1. as interações sociais (verbais ou não verbais); 2. As respostas (verbais ou não verbais); com o código das letras. Cada L-A-C-O, representa uma interação ou uma resposta.
2. Para registrar a sequência de qualquer interação, desenhar uma linha entre quem inicia e em quem termina.

Quem inicia a interação: (período de 4 minutos)

L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O

Originally published in English, K., Shafer, K., Goldstein, H., & Kaczmarek, L. (1997). *Teaching Buddy Skills to Preschoolers*. Washington, DC: AAMR. Used with permission.

Competências Sociais:

Cumprimenta com ajuda verbal iniciativa própria

Pede para brincar com ajuda verbal iniciativa própria

Olha

Contato mínimo

Manipulação ativa Sucesso Rejeição

Observação:

Total de Interações (iniciação/resposta):

L _____

A _____

C _____

O _____

Observador: _____

Opinião:

Originally published in English, K., Shafer, K., Goldstein, H., & Kaczmarek, L. (1997). *Teaching Buddy Skills to Preschoolers*. Washington, DC: AAMR. Used with permission.

Anexo nº2

27/04/13

Gmail - Information about use of content



Paula Almeida <paula.almeid@gmail.com>

information about use of content

Books <books@aaidd.org>

24 de maio de 2012 17:42

Para: Paula Almeida <paula.almeid@gmail.com>

Dear Ms. Almeida:

AAIDD grants you permission to use Figure 3 from TEACHING BUDDY SKILLS TO PRESCHOOLERS in your case study. Please include the following credit line where you reproduce the figure:

Originally published in English, K., Shafer, K., Goldstein, H., & Kaczmarek, L. (1997). *Teaching Buddy Skills to Preschoolers*. Washington, DC: AAMR. Used with permission.

Also, please send us a PDF file of the adaptation for our records.

Thank you for your interest. Good luck with your case study.

Best wishes,

Lisa

Lisa Culp-Neikirk

Staff Editor

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)

501 Third Street, NW, Suite 200

Washington DC 20001-2760

202-387-1968, ext. 206

fax: 202-387-2193

fax: 202-387-2193



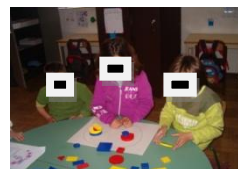
https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=ee55a7ebeb&view=pt&q=goldstein&q_s=true&search=query&msg=1377bae410616cc

1/2

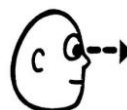
Anexo nº 3

VOU BRINCAR COM O **A** E A **C**

EU ESTOU A APRENDER A BRINCAR COM OS OUTROS



EU OLHO PARA O QUE ESTÁ A ACONTECER



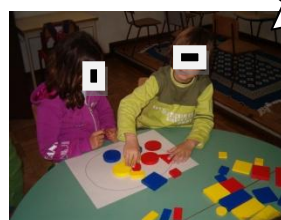
EU OUÇO PARA SABER O QUE ESTÁ A ACONTECER



EU VOU PARA JUNTO DO **A** E DA **C**



EU PERGUNTO SE POSSO BRINCAR



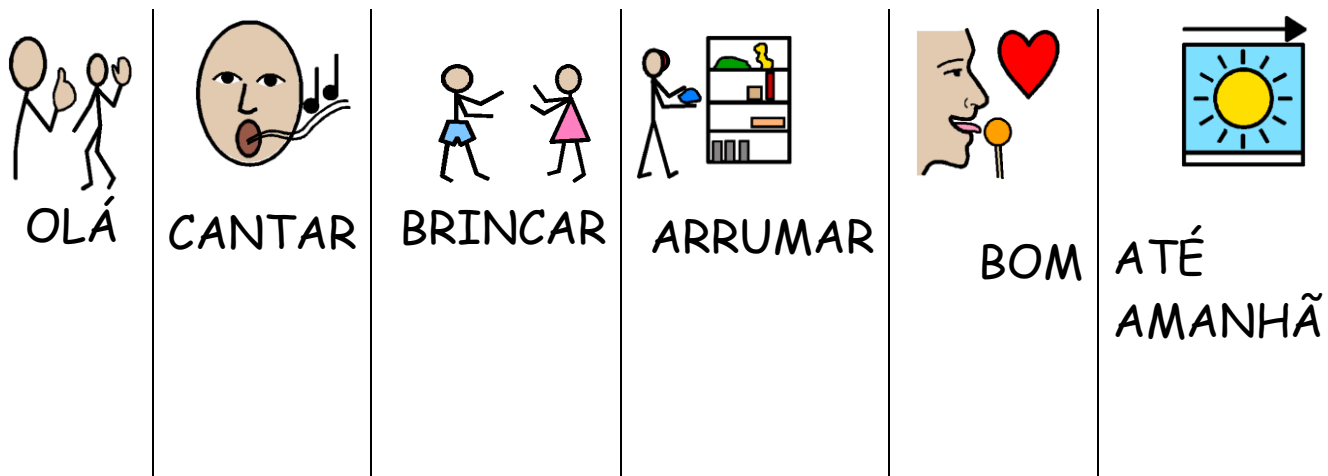
POSSO BRINCAR?

EU VOU OLHAR, OUVIR , APROXIMO-ME E PERGUNTO:” POSSO BRINCAR?”

Teaching Students with Autism - <http://www.youtube.com/watch?v=APY2akeZPLk&feature=related>
Março 2012

Anexo nº4

SEQUÊNCIA VISUAL PARA ANTECIPAÇÃO DA ATIVIDADE A REALIZAR EM SPC:



Anexo nº6

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE _____

REQUERIMENTO

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de _____,

Paula Cristina Moreira Goncalves de Almeida, Professora do Quadro de Escola do Grupo 910, portadora do NIF_____, emitido pelo Arquivo de identificação de Aveiro, vem por este meio requerer a V. Exa., autorização para desenvolver um estudo de caso, com um aluno com Perturbação do Espetro do Autismo, matriculado na EB 1 de _____, no 3º ano de escolaridade, estabelecimento de ensino onde exerce funções letivas, no âmbito do Projeto Final de Investigação, do Mestrado em Educação Especial, 2ª edição, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Certa da importância de uma reflexão partilhada acerca da existência de novos modelos de intervenção, em domínios específicos das Necessidades Educativas Especiais e da contribuição do referido estudo, para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas na criança com PEA, pede deferimento.

Anadia, 8 de Novembro de 2011.

A Professora de Educação Especial,

Anexo nº7

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Educação Especial 2ª edição

Título do Estudo de Caso: "PROGRAMA DE TREINO DE PARES COM UM ALUNO COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO"

Eu, _____ = (Encarregada de Educação), do aluno _____ concordo em participar no Programa de Intervenção, acima mencionado, (podendo o nome sofrer alterações), sob a responsabilidade da professora de educação especial, Paula Gonçalves de Almeida.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. A intervenção educativa decorrerá entre os meses de janeiro e junho, na escola EB1 de _____, a funcionar no Centro Escolar de _____;
2. As atividades serão dinamizadas pela professora de Educação Especial;
3. Durante o decorrer do estudo, irei preencher algumas grelhas, e reunirei com a professora de educação especial, sempre que necessário;
4. Os dados pessoais da nossa família serão mantidos em sigilo;
5. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a professora responsável.

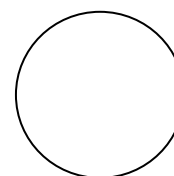
Local, _____ de _____ 2011

A Encarregada de Educação

ANEXO Nº 8

DIPLOMA: “EU JÁ SEI BRINCAR”

PARABÉNS!



NOME: _____

DATA: ____/____/____

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE INTERAÇÕES COM PARES

SÍMBOLOS SPC – COMUNICAR COM SÍMBOLOS

Anexo nº9

Nome: (primeiro e último) _____ Data: ____ / ____ / ____

Instruções:

Lê as questões com atenção.

Pensa nos teus colegas de turma e indica os nomes e apelido por ordem de preferência.

1- O que gostas mais de fazer no recreio?

1.1 – Com **quem** gostas mais de estar / brincar durante o recreio).

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

2- O que mais gostas de fazer quando estás na tua mesa, na sala de aula?

2.1 – **Quem** gostarias mais que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

3- O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres (fora da escola)?

3.1 – **Quem** convidarias para estar contigo nos teus tempos livres, festas / convívios?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

OBRIGADO!

(Adaptado de Northway & Weld, 1999)

ANEXO N° 10

Motivação Sensibilização na Turma

HISTÓRIA BRINCA COMIGO



Anexo nº11

Respostas dos alunos às várias questões do questionário passado:

	1ª																		
	QUESTÃO/RECREIO	A	2	3	4	6	C	8	9	10	L	12	13	14	15	16	17	18	19
1	JOGAR À BOLA						X								X				X
2	BRINCAR								X			X		X					
3	BRINCAR		X					X	X										
4	BRINCAR					X		X				X							
5	BRINCAR	X						X				X							
6	JOGAR À BOLA	X													X				X
7	BRINCAR					X						X	X						
8	BRINCAR		X	X										X					
9	BRINCAR C/ PÓNEIS					X	X		X										
10		X										X			X				
11	JOGAR À BOLA															X	X	X	
12	BRINCAR							X											
13	APANHADAS							X		X		X							
14	JOGAR À BOLA	X														X		X	
15	JOGAR À BOLA	X					X												X
16	JOGAR À BOLA	X					X												X
17	JOGAR À BOLA	X													X				X
18	JOGAR À BOLA	X					X								X				
	TOTAL	8	2	1	0	3	5	5	3	1	0	6	1	2	5	2	1	2	5

Anexo nº12

REGRAS PARA BRINCAR COM O L:

PODES FAZER PERGUNTAS (É ATRAVÉS DAS PREGUNTAS QUE APRENDEMOS)

SÓ POR SER DIFERENTE NÃO FAZ COM QUE TENHA ALGO DE ERRADO (DEVEMOS ENSINAR A SER TOLERANTES E PACIENTES PARA PREVENIR AGRESSÕES E ESTABELECEER UMA RELAÇÃO DE PARES POSITIVA))

IR COM GENTILEZA, FAZER TUDO DEVAGAR, TER PACIÊNCIA (GESTOS REPENTINOS E SEM AGRESSIVIDADE PODEM SER ASSUSTADORES PARA A CRIANÇA COM PEA, PODENDO IMPOSSIBILITAR UMA SITUAÇÃO DE JOGO) QUANDO NOS APROXIMAMOS CALMAMENTE O LUÍS NÃO SE IMPORTA DE PARTILHAR

BRINCAR COM OS SEUS JOGOS E À SUA MANEIRA – IMITAR AS SUAS BRINCADEIRAS É UM BOM COMEÇO, PROMOVENDO COMUNICAÇÃO RECETIVA E EXPRESSIVA, QUE MUITAS VEZES A SUA FALTA É INIBIDORA DE ATIVIDADES COMO SOCIALIZAÇÃO ENTRE PARES. FAZENDO COISAS QUE O L GOSTA PODEMOS BRINCAR COM ELE.

ADAPTADO DE Kelly's Special Friend, Peer Relations Book On Autism-
<http://www.youtube.com/watch?v=oB3GzOrRzpY>

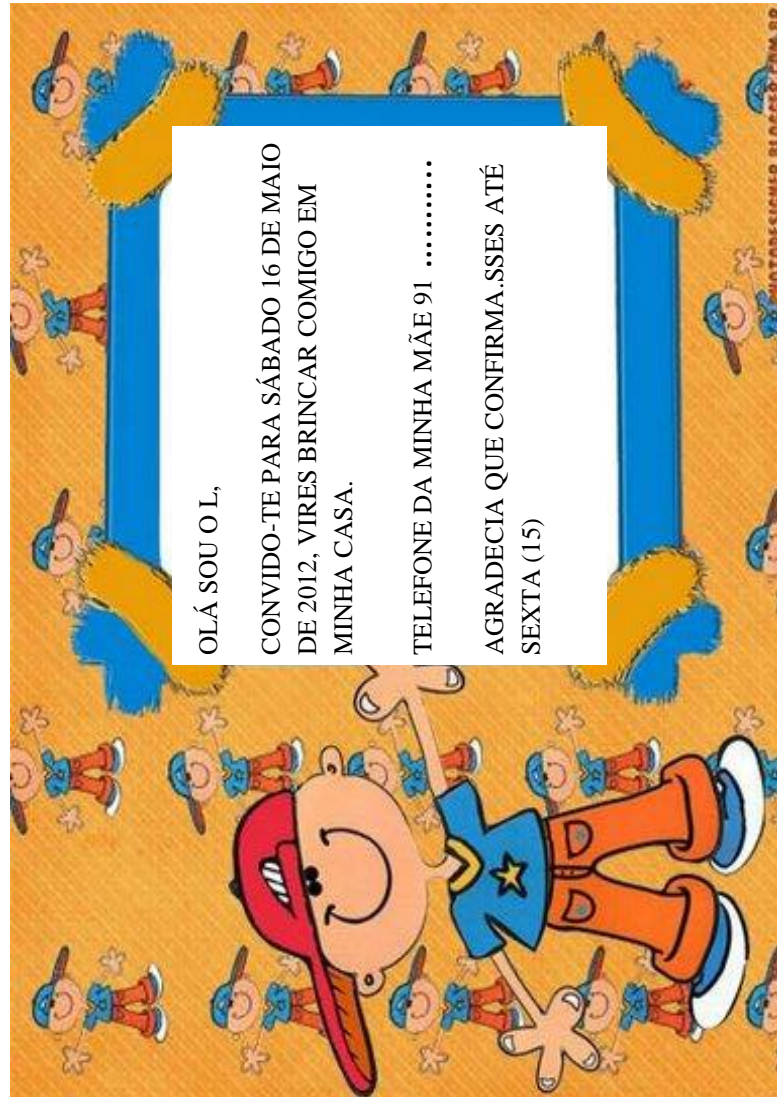
Anexo nº 13

GRELHA DE REGISTO DO COMPORTAMENTO DO ALUNO NO RECREIO COM PARES SEM TREINO

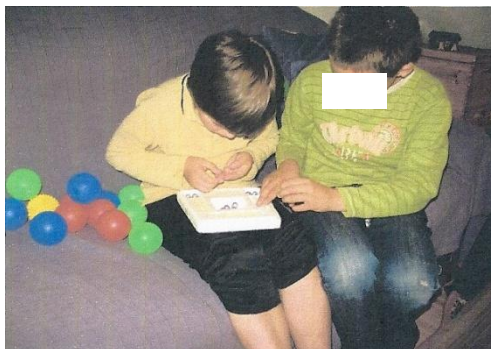
MÊS: NOVENBRO	HORA	OBSERVAÇÃO
DIA: 7	10:30 às 11:00	Local: recreio – o aluno tapa os ouvidos, se alguma criança o agarra ou puxa para brincar ele grita e salta, “assustando” os colegas. Agarra-se a mim. Peço a um colega para o chamar para jogar à bola: “ L queres jogar à bola? ” ele com ouvidos tapados, não responde. Insisto “ L queres jogar à bola? ” diz: Bola, os colegas atiram-lhe a bola, ao que ele se encolhe e apanha a bola do chão e guarda-a para ele, não a atira aos colegas.
DIA: 14	10:30 às 11:00	Local: ainda na sala – o aluno não quer sair da sala. Tento convencê-lo, agarra-se a mim, enfia a cabeça debaixo do meu braço, não consigo convencê-lo a sair. Ficou todo o intervalo na sala.
DIA: 21	10:30 às 11:00	O aluno quer ir ao quarto de banho, chega até à porta diz: “chi-chi-chí!...” mas, volta para trás tentei com insucesso ir ao W.C., só foi após o toque. Brincou na sala com os animais.
DIA: 28	10:30 às 11:00	LOCAL: Sala de recurso, inclusão inversa, o aluno faz anos e convidámos a turma para vir festejar com o L. Quando os alunos (colegas da turma do regular) entraram, o L tapou de imediato os ouvidos. Pedimos aos alunos para cantarem os Parabéns baixinho para ele não tapar os ouvido e assim aconteceu, bateram as palmas abanando as mãos, depois o L (a pedido) foi distribuindo o bolo sem interagir com os colegas, não olhou para nenhum deles, não falou, no fim pedimos para ele agradecer, ou seja: L diz: “ Obrigado ” com insistência acabou por dizer.
DIA: 30	14:30 ÀS 15:00	LOCAL: Polivalente, assistir a uma demonstração de arte em papel. O L disse Banana, cavalo, vaca... (ecolália), enquanto o animador falava, esteve calmo conseguindo manter-se até ao fim da exposição, os alunos estava em silêncio o que permitiu a sua manutenção
Em Dezembro tentar que o Luís vá ao recreio		Antecipar com símbolo Brincar e sim ou não , perguntando “ L queres brincar? ”, esperar a resposta e respeitar a sua resposta Se sim esperar que se dirija para a porta (ajuda verbal se necessário)

MÊS: DEZEMBRO	HORA	OBSERVAÇÃO
DIA: 5	10:30 às 11:00	Local: recreio – Antecipar com símbolo Brincar e sim ou não , perguntando “ L queres brincar? ”, esperar a resposta e respeitar a sua resposta Se sim esperar que se dirija para a porta (ajuda verbal se necessário) O L respondeu: Não.
DIA: 12	10:30 às 11:00	Local: ainda na sala – o aluno não quer sair da sala. Tento convencê-lo, pediu para fazer chichi, disse –lhe para ir para o W.C. Não quis sair estava a brincar com o Panda lá dentro. De regresso à sala um aluno agarrou-se a ele para lhe dar um beijo e ele gritou, dando um salto em simultâneo.
DIA: 14	9:30 às 12:30	<u>Ida ao cinema</u> – correu bem o aluno viu o filme todo sentado no lugar, de vez em quando tapava os ouvidas mas, permaneceu na sala sem qualquer dificuldade. O Luís gosta de ver filmes repetidamente. NOTA: Não interagiu com as outras crianças, as crianças que não o conheciam perguntavam-lhe o nome, ele tapava os ouvidos e saltava com um grito. Dizendo “Ah oui, oui,....” Fugia sempre para locais sem ninguém, o canto da sala ou o W.C.
DIA: 15	13:30 às 15:30	<u>Festa de Natal na Escola, peça de Teatro</u> , o L apesar de ir com ouvidos tapados aceitou ir, mas após 5m fugiu para a sala recusando-se ficar no salão.

Anexo nº 14



Anexo nº 15 - Ida do A, a casa do L.



Anexo nº16 - Observação da ida à casa do L, do A, pela mãe.

Sábado 19.5.2012

Relatório da mãe do []

O [] aceita muito bem a presença do [] e ele gostou de ir com ele. Ele disse que não gosta de ir com ele, quando ele foi para dizer o [] que ele o fez.

Quando foram para brincar o [] jogou na bola e dirigiu-se para a mãe. Começou a bater a bola sozinho e a passar ao [] quando ele pediu a partir daí jogaram sempre um para o outro.

No jogo seguinte com os irmãos não jogou muito o [] fez as construções e o [] não quis quando o [] pediu ajuda. O [] jogou com três peças e juntou as do [] e não fez mais nada.

No jogo das bolas pequenas o [] pediu as bolas por eles e o [] fez. Eles sempre o [] foi perguntando quantas bolas tinha e o [] respondeu sempre bem.

O [] esteve sempre junto ao [] olhou muito para ele e segurava a mão muitas vezes as mãos.

No jogo das cartas jogamos os três. O jogo era para encontrar os pares. Acho que correu muito bem a pesar do [] tirar mais de duas cartas quando não encontrava o par a paiomeira. Depois do lanche foram um com filme até o [] ir embora.

Na música a música acho que este primeiro encontro do [] com um colega da escola com esse correu muito bem nota-se que o [] gosta do [] já tem companhia no colega e gosta de brincar com ele.

O [] compreende o [] e sabe como incentivá-lo quando é preciso.

O [] está muito dependente de que ele mas precisa ainda de ajuda mas penso que de maneira como ele reagiu a este primeiro encontro as competências do [] irão ser cada vez mais.

Sd [] Fd []

Anexo nº 17- Testemunho de uma TO

EU A convocada para o trabalho no centro escolar em na sala dos especiais, em 20/3/12, durante a minha estadia no trabalho, fui verificando o desenvolvimento dos meninos dia após dia, chamando mais atenção o menino L 3, o qual eu acompanhava no início que o conheci, era tímido, não suportava barulhos, tapando os ouvidos, refugiava-se sempre encostando-se à auxiliar (eu Anaes) e que no final do ano letivo verifiquei uma mudança qualificada. O menino L 3 tá mais disposto, mais auto-confiante, não tapa tanto os ouvidos, vai ao encontro dos amigos e os amigos com ele, já pede a comida na cantina quando quer mais, a jogar a bola pede a bola mais alta ou mais baixa, sabe ver quando foi bom e diz "gooo", por vezes diz obrigado. Senti um desenvolvimento dia após dia.

Foça L 3 - tá no bom caminho

Beijinhos para todos

Anexo nº18

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA BÁSICA Nº2 DE

Ano Letivo 2012/2013

**PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO DE INTERAÇÕES
FORA DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

1. FASE DE PLANIFICAÇÃO

Dinamizadores: Paula Gonçalves de Almeida

Responsável: Paula Gonçalves de Almeida

Professores acompanhantes: Paula Gonçalves de Almeida

Destinatários: alunos com Currículo Específico Individual, ao abrigo do D.L.nº3/2008, de 7 de janeiro

Locais da intervenção: Anadia

Calendarização da visita: ao longo do próximo ano letivo, à sexta-feira das 9:30 às 11 horas

Entidades a visitar: Biblioteca Municipal, Supermercado, Pastelaria, EB2,3 de ...

Meio de transporte: A pé

Horários: Partida: 9.30 H Chegada: 11:00 H

Contacto em caso de necessidade: 96.....10 (telemóvel do responsável)

Integração curricular da atividade: Com implicação das aulas de: Educação Especial

Sem implicação de aulas

<i>Objectivo(s)</i>	<i>Conteúdo(s)</i>	<i>Actividade(s)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Promover o contacto com instituições da comunidade local : Biblioteca Municipal, Supermercado, Pastelaria; - Promover o contacto com novos ambientes e pessoas; - Proporcionar novas experiências de vida (lanchar fora do ambiente familiar e escolar, ir às compras, ler um livro/requisitar); - Promover a socialização entre os alunos e alunos /professores e outras pessoas fora do contexto escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições de utilidade pública - Instituições culturais e de lazer -Alimentação (espaços e postura adequados). - Socialização 	<ul style="list-style-type: none"> - Almoçar num restaurante. - Fazer compras (lista de compras em SPC). - Ouvir histórias, assistir a dramatizações.

2. FASE DE AUTORIZAÇÃO

Tomada de conhecimento			
	Professor	Direção do Agrupamento	Conselho Pedagógico
Data	___/___/___	___/___/___	___/___/___
Rubrica			

O Responsável
