

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Filipa Rocha Pinto

## Inclusão Socioeducativa e desenvolvimento de competências pessoais e sociais através do ócio

Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Motricidade e  
Cognição apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri: Prof.Doutora Anabela Panão, Sílvia Parreiral, Sofia Silva

Presidente: Prof. Doutora Anabela Panão

Arguente: Prof. Doutora Sílvia Parreiral

Orientador: Prof. Doutora Sofia Silva



## **Agradecimentos**

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Um agradecimento especial a todos aqueles que me forneceram um importante apoio e aos quais estarei eternamente grata:

Aos meus pais pelo apoio incondicional prestado e incentivo nos momentos mais difíceis;

Aos meus amigos, em especial à Mariana, por toda a sua paciência, amizade e companheirismo alegrando-me sempre, dando-me força e apoio para continuar;

À professora Sofia Silva, pela sua orientação, pelas opiniões e críticas e colaboração no solucionar de dúvidas durante a realização deste trabalho;

À educadora de Infância, por toda a sua sabedoria, esforço e conselhos fornecidos durante todas as fases do projeto. Considero-me sortuda por me ter proporcionado esta experiência maravilhosa e por todas as aprendizagens que pude adquirir. Tornei-me uma pessoa mais rica no saber;

Às assistentes operacionais do jardim-de-infância, à professora de educação especial, à terapeuta da fala e terapeuta ocupacional pela sua colaboração durante a execução do projeto;

Aos pais das crianças por terem permitido a escolha do caso. Obrigada pela sua simpatia e disponibilidade mostrada;

Às crianças do jardim-de-infância e às crianças do estudo pela simpatia com que me receberam, pela boa disposição com que vivenciaram toda a intervenção, surpreendendo-me muitas vezes. Obrigada por me proporcionarem esta experiência e por me permitirem crescer também convosco.



## **Inclusão Socioeducativa e desenvolvimento de competências pessoais e sociais através do ócio**

**Resumo:** A presente investigação centra a sua problemática na caracterização da Perturbação do Espectro do Autismo visando a necessidade de se criar um programa de ócio diversificado em contexto inclusivo, permitindo que as crianças possam usufruir do prazer do brincar e ao mesmo tempo, desenvolver potencialidades e atenuar determinadas dificuldades inerentes à própria patologia. Trata-se de um estudo de caso que tem em vista a promoção de uma mudança na realidade estudada.

Através da análise dos dados numa avaliação inicial, verificou-se que as crianças apresentavam dificuldades específicas em áreas como a comunicação, socialização e cognição. Averiguou-se ainda uma escassez de atividades culturais e recreativas no âmbito da componente não letiva que fizessem jus às necessidades das crianças.

Para colmatar estas dificuldades foi realizado o programa de ócio: *escutar, pensar e interagir*, elaborado especificamente para o contexto desta investigação tendo como objetivo o desenvolvimento de três áreas específicas: social, comunicativa, cognitiva.

Após a aplicação deste programa foi realizada uma nova avaliação. Verificou-se que as crianças apresentam algumas melhorias nas áreas da interação social, comunicação e cognição. O perfil pragmático das crianças passa a ser caracterizado por um maior número de aspetos facilitadores e sucessiva diminuição de alguns aspetos perturbadores. No entanto, verifica-se que ainda há muitos aspetos para trabalhar.

Através da implementação do programa de intervenção pretende-se que as crianças ao longo do tempo possam criar brincadeiras mais espontâneas, desenvolver outras competências pessoais e que o seu processo de inclusão possa ser potenciado.

**Palavras – chave:** Perturbação do Espectro do Autismo; Inclusão Socioeducativa; Programa de Ócio; Atividades de Animação e Apoio à Família

## **Socio-educational inclusion and Development of personal and social skills through recreational and leisure activities**

**Abstrat:** The present study focus its discussion on the description of Autism Spectrum Disorder. The investigation's main driver is the need to create a program with a wide range of recreational and leisure activities in an inclusive context, allowing children to enjoy the pleasure of playing while developing their potential and overpassing some obstacles inherent to their pathology. Therefore, it is Case Study aiming a foster change in the studied reality.

It was performed a data analysis during an initial evaluation that allowed to conclude that children had specific difficulties in some areas such as communication, socialization and cognition. Moreover, a shortage of cultural and recreational activities within the non-teaching component that met the children's needs while occupying their free time was also verified.

In order to overcome the difficulties above mentioned, a program was drawn up: *to think, listen and interact*, specifically thought on the context of the present investigation and aiming the development of three specific areas above mentioned: communication, socialization and cognition.

After the application of this program it was realized another evaluation. Children reveled some improvement in the areas of focus. Therefore, a higher number of facilitator aspects and successive decrease of the disrupting aspects characterized children's pragmatic profile. However, various aspects remain to work on.

Through the implementation of this intervention program it is expected children to be able to create more spontaneous plays and develop other personal skills over time as well as a boost in their inclusion process.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorders, Socio-educational inclusion, Recreational and Leisure Activities Program, Entertainment Activities and Family Support.

## Sumário

Introdução.....	1
Parte I -Enquadramento conceptual.....	3
Capítulo 1 -Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), conhecer e compreender para agir!.....	5
1.1 -Perturbação do espectro do autismo.....	7
1.1.1 -Perspetiva histórica das Perturbações do Espectro do Autismo.....	7
1.1.2 -Perturbação do Espectro do Autismo- Definição conceptual.....	10
1.1.3 -Comorbilidades e Diagnóstico Referencial na Perturbação do Espectro do Autismo .....	12
1.1.4 -Dados Epidemiológicos da Perturbação do Espectro do Autismo.....	15
1.1.5 -Fatores Etiológicos da Perturbação do Espectro do Autismo.....	16
1.1.6 -Critérios de diagnóstico.....	19
1.1.7 -Apresentação Clínica: Características evolutivas e Sintomas.....	23
1.1.8 - Metodologias de Intervenção da Perturbação do Espectro do Autismo...28	
1.1.8.1 -Intervenções psicoeducativas.....	28
1.1.8.2 -Terapias realizadas com crianças com espectro do autismo.....	40
Capítulo 2 -Inclusão, ócio e o papel dos pais no desenvolvimento da criança com Perturbação do Espectro do Autismo.....	43
2.1 -Escola e a Educação Inclusiva.....	45
2.1.1 -Orientações curriculares para a educação pré-escolar.....	45
2.1.2 -A inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no jardim-de-infância.....	47
2.1.3 -O papel dos pais/ educadores no desenvolvimento da criança com Perturbação do Espectro do Autismo.....	53

2.1.4 -Intervenção socioeducativa inclusiva: importância de programas e atividades no âmbito escolar.....	56
2.1.5 -O ócio: o princípio para a inclusão.....	59
2.1.6 -O brincar no processo de construção do conhecimento.....	62
Parte II -Parte empírica.....	67
Capítulo 3 -Enquadramento metodológico.....	69
3.1 – Definição do problema de investigação.....	71
3.1.1 -Questões de investigação.....	72
3.1.2 -Objetivos da investigação.....	73
3.1.3 -Método de investigação.....	73
3.1.4 -Técnicas de recolha de dados.....	75
3.1.5.-Caracterização e contextualização da problemática.....	82
3.1.5.1 -A escola: descrição da estrutura e da dinâmica escolar.....	82
3.1.5.2 -A turma.....	84
3.1.5.3 - As crianças com perturbação do espectro do autismo.....	86
3.1.6 -Apresentação do contexto de intervenção: Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).....	88
Capítulo 4 -Descrição da Intervenção.....	93
4.1 -Objetivos da intervenção: objetivo geral e específicos.....	95
4.1.1 -Programa de Intervenção - Programa EPI (escutar, pensar e interagir): Estrutura das sessões de intervenção; estratégias de intervenção; frequência e duração da intervenção.....	96
4.1.2 -Implementação de um programa de ócio.....	97
4.1.3 -Avaliação sumativa da intervenção.....	106

Capítulo 5 -Análise e Análise dos resultados.....	109
5.1 -No decorrer da avaliação inicial (pré-teste).....	111
5.1.1 -Análise das entrevistas.....	111
5.1.2 -Apresentação e análise dos resultados relativos à aplicação das grelhas de observação.....	114
5.1.2.1 -Análise do perfil pragmático da criança.....	117
5.1.3 -Apresentação e análise dos resultados relativos à aplicação do Childhood Autism Rating Scale (CARS).....	120
5.1.4 -Interpretação global dos resultados.....	122
5.2 -Após Intervenção (pós- teste).....	126
5.2.1 -Apresentação e análise dos resultados relativos à aplicação das grelhas de observação.....	126
5.2.1.1 - Análise do perfil pragmático da criança .....	129
5.2.2 -Apresentação e análise dos resultados relativos à aplicação do Childhood Autism Rating Scale (CARS).....	132
5.2.3 -Interpretação global dos resultados.....	135
Conclusão.....	142
Referências Bibliográficas.....	143
Anexos.....	148

## **Abreviaturas**

ESEC –Escola Superior de Educação de Coimbra

QI –Quociente de Inteligência

DSM-5 –Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

TGD –Transtornos Globais do Desenvolvimento

APA –American Psychiatric Association

TDAH –Transtorno de Atenção e Hiperatividade

PECS –Picture Exchange Communication System

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

DIR –The Developmental, Individual-differences, Relationship-based model

DTT –Disorder Trial Teaching

OCEPE –Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE –Lei de Bases do Sistema Educativo

AAAF –Atividades de Animação e Apoio à Família

NEE –Necessidades Educativas Especiais

NAECS/SDE –National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education

NAYEC –National Association for the Education of young Children

DAP –Developmentally Appropriate Practice

PEI –Plano Educativo Individual

ASD – Autism Spectrum Disorders

CIF –Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ –Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente

Programa EPI – programa saber Escutar, Pensar e Interagir

T.O – Terapia Ocupacional

T.F – Terapia da Fala

## **Tabelas**

Tabela 1. Critérios de Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo

Tabela 2. Níveis de Severidade da Perturbação do Espectro do Autismo

Tabela 3. Quadro síntese do programa de atividades de ócio realizado em contexto inclusivo

Tabela 4. Caracterização do perfil pragmático das crianças (Igor e Marco)

Tabela 5. Comparação entre os resultados relativos aos aspetos perturbadores de desenvolvimento do Igor em pré e pós-teste.

Tabela 6. Comparação entre os resultados relativos aos aspetos perturbadores de desenvolvimento do Marco em pré e pós-teste.

Tabela 7. Entrevista

Tabela 8. Entrevista

Tabela 9. Entrevista

Tabela 10. Entrevista

Tabela 11. Grelha de avaliação das três áreas de conteúdo/ desenvolvimento das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

Tabela 12. Escala de Avaliação Childhood Autism Rating Scale ( CARS)

Tabela 13. Calendário de atividades

## **Gráficos**

Gráfico 1. Caraterização do perfil pragmático do Igor em pré-teste

Gráfico 2. Caraterização do perfil pragmático do Marco em pré-teste

Gráfico 3. Caraterização do perfil pragmático do Igor em pós-teste

Gráfico 4. Caraterização do perfil pragmático do Marco em pós-teste



## INTRODUÇÃO

O conceito de Autismo evoluiu bastante ao longo do tempo. Foi a Kanner, em 1943, que se atribuíram as primeiras descrições sobre o autismo. Hoje em dia, e com o aparecimento da DSM-5, surge uma única categoria diagnóstica, a Perturbação do Espectro do Autismo, considerada como uma síndrome neurodesenvolvimental. Segundo Gillet (2014), trata-se de uma perturbação que resulta de “anomalias que afetam certas partes do cérebro, aquelas relacionadas com a iniciativa, a motivação, a planificação, a comunicação e as emoções” (p.49).

A problemática inerente à presente investigação intitula-se como Inclusão Socioeducativa e desenvolvimento de competências pessoais através do ócio. Pretende-se analisar como é que através de um programa de ócio se podem desenvolver competências pessoais e promover a inclusão social e educativa. O estudo foi realizado junto de duas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. A problemática reveste-se neste modo de uma forte motivação pessoal e curiosidade acerca desta patologia.

Para muitas famílias receber o diagnóstico de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo não é fácil de aceitar, gera alguma angústia. A falta de reciprocidade e interesse nas pessoas, a ausência do desejo de pertença, a dificuldade na comunicação, da atividade imaginativa e o reportório de interesses e atividades repetitivas e restritas são alvo de preocupações.

A própria patologia, especificidades e exigências de uma criança com espectro do autismo implicam sucessivas adaptações e organizações por parte da família e da escola.

As escolas regulares devem criar intervenções realistas e especializadas envolvendo técnicos, professores mas também os encarregados de educação para lidar com crianças com esta patologia. Todos devem trabalhar tão estritamente quanto possível. As escolas regulares que envolvam crianças com desenvolvimento típico e atípico devem permitir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender umas com as outras de forma a consolidar o saber estar/ser.

Para uma inclusão de sucesso devem-se criar formas alternativas e adaptadas para lidar com estas crianças, bem como adaptar métodos/estratégias de forma a terem uma maior flexibilidade nas abordagens a utilizar.

Ao nível da composição, este trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos divididos por duas partes: a primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico (capítulo 1 e 2), onde se dá a conhecer o conceito, as causas, os sintomas, critérios de diagnóstico, comorbilidades, metodologias de intervenção da Perturbação do Espectro do Autismo, são dadas a conhecer as orientações curriculares para a educação pré-escolar, a importância da inclusão socioeducativa na escola, o papel dos pais no desenvolvimento da criança com espectro do autismo e a importância de se criarem programas de ócio inclusivos nas escolas.

A segunda parte do trabalho diz respeito ao enquadramento empírico (capítulo 3, 4, 5) onde se procede à descrição do trabalho de campo e à exposição de todo o processo de investigação dando a conhecer os objetivos da investigação e da intervenção, as opções metodológicas, a implementação do programa de ócio, bem como a apresentação e a análise dos resultados obtidos antes e após a intervenção.

## **Parte I – Enquadramento conceptual**

“A interação da criança com NEE [Necessidades Educativas Especiais] com o meio físico e social em contextos educativos é influenciada por fatores de ordem política, social, educativa e cultural. Em diferentes momentos da história estes fatores foram determinantes nos movimentos de segregação, posteriormente de integração e, mais recentemente, de inclusão destas crianças em contextos educativos regulares” (Grande, 2013, p.34).



**CAPÍTULO 1 – PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA):  
CONHECER E COMPREENDER PARA AGIR!**



## **1.1. Perturbação do Espectro do Autismo**

### **1.1.1. - Perspetiva histórica da Perturbação do Espectro do Autismo**

Segundo Correia (2013), o termo autista “deriva do grego *autos*, que significa próprio/eu, e de *ismo*, que traduz um estado ou orientação (...) [o autismo significa] uma *orientação para o eu*, ou seja, a condição ou estado de alguém que apresenta estar involuntariamente absorvido a si próprio” (p.11).

Sobre esta temática foram conduzidos vários estudos por vários investigadores que tentaram, através das suas experiências, encontrar uma explicação para o autismo.

A primeira experiência realizada foi sobre um menino que apresentava características do espectro do autismo (datada de 1800), “a criança selvagem”, uma criança encontrada nua e coberta de cicatrizes nos bosques de Aveyron. Esta criança, que mais tarde foi chamada de Victor de L’Aveyron, apresentava traços autistas, como dificuldades a nível da interação social, estereotípias, dificuldades de comunicação e ausência de imaginação (Correia, 2013).

Eugen Bleuler, médico suíço, utilizou o termo *autismo* para caracterizar alguns dos sintomas que julgou derivar da esquizofrenia (Correia, 2013).

Correia (2003) menciona que é a Leo Kanner, psiquiatra Americano, que se atribuem as primeiras descrições do autismo quando escreveu o seu artigo em 1943 “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Distúrbios Autísticos de Caráter Afetivo). Correia (2003) relata que Kanner (1993) identificou esta síndrome através da observação clínica de 11 crianças com alterações comportamentais marcadas e que se distinguiam sobretudo pelo seu isolamento social, sendo o seu quadro clínico denominado de Autismo Infantil Precoce.

Essas crianças, com idades compreendidas entre os dois e os oito anos, mostravam dificuldades extremas a nível das relações sociais, dificuldades na comunicação e comportamentos obsessivos. Kanner notou que, embora alguns dos sintomas destas crianças fossem semelhantes às das crianças com esquizofrenia, as perturbações não eram as mesmas. As crianças dos seus estudos mostravam uma extrema indiferença perante o que as rodeava desde a nascença e não respondiam a

nada que viesse do mundo exterior, sendo consideradas como tendo “autismo clássico” (Gallo, 2010).

Quando ouvem falar de autismo, algumas pessoas têm a imagem de crianças a balouçarem-se para a frente e para trás, a bater com a cabeça, a agitar as mãos ou a girar objetos, etc.

Kanner (1943) no seu artigo, identificou os autistas como aqueles que tinham dificuldades a nível das relações sociais (nas interações pessoais, na interação com os outros, manifestando mais interesse por objetos do que por pessoas), um atraso na aquisição da linguagem (linguagem não comunicativa), uma inversão pronominal (a criança substitui o ‘eu’ pelo ‘tu’), atividades repetitivas e estereotipadas, desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira, ansiedade, etc. Kanner reduziu estas características em duas formas: a manutenção do “*sameness*” (repetição atenuada de gestos e comportamentos) e o isolamento (Correia, 2013).

Hans Asperger foi outro importante psiquiatra e pediatra austríaco a pronunciar-se sobre o autismo. Asperger escreveu o artigo *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter* (A Psicologia Autista da Infância), em 1943, abordando estudos sobre o padrão de comportamentos e habilidades de mais de 400 crianças.

Ao contrário de Kanner, Asperger definiu uma síndrome mais ligeira, “a síndrome de Asperger”, onde se observaram comportamentos ligeiramente diferentes (crianças com esta síndrome possuem competências linguísticas e cognitivas mais elevadas, ao contrário das crianças observadas por Kanner).

Gallo (2010) reporta que Asperger descrevia estas crianças como “pequenos professores” devido aos seus grandes interesses em falar em profundidade sobre determinados temas específicos.

Tanto Kanner como Asperger estudaram perturbações que designavam o termo autista. Segundo Pereira (1996), a característica mais destacada das crianças que kanner e Asperger observaram, é a de um ensimesmamento que a criança manifesta, sendo difícil verificar-se uma “entrega” à troca e à participação social. São capazes de mostrar ainda algumas estereotípias e determinadas habilidades em tarefas específicas.

Correia (2013), refere que para Bruno Bettelheim (1967) psicólogo, o autismo era considerado essencialmente uma perturbação da capacidade da criança de “sair de si” e explorar o mundo. A criança teria de desenvolver a sua autoconfiança e sentir-se capaz para poder “sair de si” para o mundo e entrar nele como participante ativo. Esta ideia está na base da sua teoria das “mães frigorífico”, onde defendeu que o autismo era causado por uma falta de calor materno, ou seja, as crianças tornavam-se autistas como resposta adaptativa a um ambiente ameaçador e não afetuoso por parte da mãe. As mães eram consideradas responsáveis pelo comportamento atípico dos seus filhos, sendo as suas relações com os filhos comparadas metaforicamente ao frigorífico, como sendo algo geladas, frias.

Hoje em dia sabemos que esta teoria foi descartada e que atualmente existem grandes probabilidades de que as causas do autismo tenham uma origem biológica.

Michael Rutter (no início dos anos 70) deu também o seu contributo para o conhecimento sobre o autismo, ao afirmar que as crianças autistas sofriam de um atraso e de deficiências no desenvolvimento da linguagem, caracterizado pelo seu uso inadequado. Este investigador verificou a existência de variações ao nível da inteligência de crianças autistas e mostrou que nem todas as crianças autistas tinham um QI normal (Correia,2013).

Elizabeth Newson (s.d) alargou os critérios de Rutter no que diz respeito ao “atraso e desvio no desenvolvimento da linguagem” referindo antes “dificuldades em todos os tipos de comunicação”, incluindo a expressão facial e a gestual (Correia, 2013).

Correia (2013) refere que, em 1979, Lorna Wing e Judith Gould criaram a expressão “espectro do autismo” referindo-se ao facto de se manifestarem várias combinações possíveis de sintomas em várias perturbações com gravidade de maior ou menor intensidade. Wing e Gould (1979) trouxeram algumas contribuições ao apresentar um estudo que concluiu que as crianças diagnosticadas no espectro do autismo apresentavam uma tríade de características muito específicas, chamada de “Tríade de Lorna Wing”. Essas características incluíam a dificuldade de comunicação, uma incapacidade em estabelecer relações de interação social e a limitação da possibilidade de utilização da capacidade imaginativa e de fantasia.

Nos inícios dos anos 70 levantaram-se inúmeras dúvidas relativamente aos critérios a serem utilizados para uma identificação clínica eficaz e competente dos autistas.

Um dos problemas com que muitos investigadores se debateram ao longo do tempo foi acerca das diversas formas de terminologia de diagnóstico para identificar o termo “Autismo”. Vários termos foram utilizados para identificar esta perturbação, desde: “psicose infantil precoce”, “esquizofrenia infantil”, “debilidade”, etc. Hoje em dia, e contrariando a perspetiva inicial acerca do desenvolvimento e das conceções sobre a perturbação, já não se considera o autismo como uma psicose infantil ou ligada a uma perturbação psicótica adulta.

### **1.1.2 - Perturbação do espectro do autismo - Definição conceptual**

Antes do aparecimento do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5,2013), foi criada uma classe diagnóstica de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD), do qual faziam parte vários transtornos. No DSM-IV (1994), o transtorno do espectro do autismo fazia parte desta classe, assim como outros transtornos, nomeadamente o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, incluindo autismo atípico. O Transtorno do Espectro do Autismo era caracterizado por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento.

Com o DSM-5 (2013) surgem algumas alterações: os diversos “autismos” do DSM-IV são englobados numa única categoria diagnóstica chamada de *Perturbação do Espectro do Autismo*. A Perturbação ou Transtorno do Espectro do Autismo (PEA) deixou de ser considerada como uma doença e passou a ser referenciada como uma síndrome.

O Transtorno do Espectro do Autismo passou a incluir no DSM-5, o transtorno autístico (autismo), a síndrome de Asperger, o transtorno infantil desintegrativo e o transtorno global ou invasivo do desenvolvimento não especificado (autismo atípico). A síndrome de Rett deixa de fazer parte dos padrões

de diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo, sendo reconhecida como uma patologia à parte.

A Perturbação/Transtorno do Espectro do Autismo é caracterizada por um conjunto de sintomas provocados por um problema a nível neurológico: vários graus de atraso ao nível da interação social, dificuldades na comunicação verbal e não-verbal e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

O Transtorno do Espectro do Autismo manifesta diferentes graus de gravidade, sendo composto em dois domínios/critérios principais que o caracterizam - défice persistente na comunicação social e interação social em vários contextos, onde se podem incluir: a) défice na reciprocidade social, b) comportamentos não-verbais de comunicação utilizados para a interação social, e c) habilidades de desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações. Para além disto, o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo requer a presença de padrões de comportamento, interesses e atividades repetitivos e restritivos.

Os défices na comunicação e comportamentos sociais são inseparáveis (utilizamos a comunicação para fins sociais, sendo que um défice na comunicação poderá afetar o desempenho social da criança), e podem ser avaliados mais detalhadamente quando observados como um único conjunto de sintomas com especificidades contextuais e ambientais.

Os atrasos de linguagem não são características exclusivas da perturbação do espectro do autismo e não fazem parte dos critérios de diagnóstico das perturbações do espectro do autismo, no entanto, estes podem ser definidos como fatores que podem influenciar os seus sintomas clínicos.

Estes dois domínios são muito importantes para diagnosticar o espectro do autismo. Segundo a American Psychiatric Association (APA) “quando apenas o primeiro se manifesta, não podemos falar em autismo, mas em “Perturbação da Comunicação Social” (Correia, 2013, p.45).

Se ambos os critérios forem preenchidos, ou seja, se se observar a existência desses dois critérios, melhor será a especificidade do diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo. Salienta-se que as manifestações da perturbação do espectro do autismo variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança.

### **1.1.3 - Comorbilidade e Diagnóstico Referencial**

A perturbação do Espectro do Autismo pode estar associada a várias patologias agravando ainda mais o quadro existente, acabando por ter repercussões negativas a nível da funcionalidade da criança/jovem.

Com base no Diagnostic and Statistical Mental Disorders - Critérios de Diagnóstico dos Transtornos do Espectro Autista (DSM-5, 2013), podemos identificar algumas patologias mais relevantes que fazem parte do diagnóstico referencial da Perturbação do Espectro do Autismo nomeadamente: a síndrome de Rett, o mutismo seletivo, os distúrbios de linguagem e distúrbios de comunicação social (pragmática), a deficiência intelectual (Perturbações na deficiência intelectual) sem perturbação do espectro do autismo, perturbações dos movimentos estereotipados, défice de atenção/ perturbação de hiperatividade e a esquizofrenia.

Relativamente à Síndrome de Rett, podemos dizer que esta é caracterizada por uma deterioração neuromotora, em crianças do sexo feminino, sendo acompanhado por hiperamonemia<sup>1</sup>. Esta síndrome causa alterações ao nível da função motora e intelectual, provocando também distúrbios de comportamento e dependência. A partir dos 18 meses de idade, a criança começa a mudar o seu padrão de desenvolvimento, ocorrendo microcefalia. Surgem movimentos estereotipados das mãos (contorções, aperto, bater de palmas, levar as mãos à boca, lavar as mãos e esfregá-las), resultando na perda de habilidades manuais e na estagnação do desenvolvimento neuropsicomotor.

O Mutismo Seletivo é considerado um transtorno psicológico frequente em crianças. As crianças que são afetadas exibem capacidades de comunicação apropriadas em certos ambientes e contextos e recusa em falar noutras situações. Por exemplo, uma criança pode ficar completamente calada na escola, por anos, mas falar à vontade em casa.

---

<sup>1</sup> Transtorno metabólico onde é encontrado excesso de amônia no sangue

Outra patologia associada são os Distúrbios de linguagem e distúrbios de comunicação social (pragmática). Quando um indivíduo mostra falhas na comunicação social e nas interações sociais, mas não mostra comportamentos ou interesses restritivos e repetitivos, os critérios aplicados são perturbações na comunicação social e não perturbações do espectro do autismo, embora ambos possam estar comprometidos.

Outro problema associado é a da Deficiência Intelectual (Perturbações na deficiência intelectual) sem perturbação do espectro do Autismo. A deficiência intelectual sem perturbações do espectro do autismo pode ser difícil de diferenciar das perturbações do espectro do autismo em crianças muito jovens. Os indivíduos com deficiência intelectual que não desenvolveram capacidades linguísticas e simbólicas apresentam um desafio para o diagnóstico diferencial, uma vez que o comportamento repetitivo ocorre também nestes indivíduos.

Sabemos que um diagnóstico de perturbação do espectro do autismo num indivíduo com deficiência intelectual ocorre quando a comunicação social e interação são bastante afetadas em relação ao nível de desenvolvimento das capacidades não-verbais do indivíduo (por exemplo, habilidades motoras finas). Por outro lado, o diagnóstico respetivo à deficiência intelectual é adequado quando não há aparente discrepância entre o nível de competências sócio comunicativas e outras habilidades intelectuais.

Relativamente às Perturbações dos Movimentos Estereotipados, podemos referenciar que uma das características que podem fazer parte das perturbações do espectro do autismo são os estereótipos motores (fazem parte de comportamentos repetitivos que são melhores explicados pelas perturbações do espectro do autismo). No entanto, quando os estereótipos são causados por uma autolesão e se tornam um foco de tratamento, ambos os diagnósticos (perturbação do espectro do autismo ou perturbações dos Movimentos Estereotipados) podem ser apropriados.

O Défice de Atenção/ Perturbação de Hiperatividade também é um dos problemas que muitas vezes podemos encontrar em crianças com espectro do autismo. Os problemas de atenção bem como os de hiperatividade são comuns nos indivíduos com perturbações do espectro do autismo. Deve ser considerada a realização de um diagnóstico de défice de atenção/perturbação de hiperatividade

quando os padrões observados excedem os padrões normais do comportamento próprio para a idade.

Um outro transtorno a considerar é a esquizofrenia. A esquizofrenia na infância ocorre após um período de desenvolvimento normal na criança. O conhecimento científico acerca da relação entre o autismo e esquizofrenia tem vindo a evoluir desde meados da segunda metade do século XX, época em que o autismo era visto como uma manifestação precoce de esquizofrenia.

Atualmente o espectro do autismo e a esquizofrenia são consideradas perturbações no nível do neuro-desenvolvimento, com um início precoce e tardio, respetivamente.

Muitas vezes, os sintomas psicóticos nos pacientes com perturbação do espectro do autismo são atribuídos ao autismo erradamente, visto que há fenómenos autistas que se assemelham muitas vezes a sintomas psicóticos de doentes esquizofrénicos. O exemplo desses sintomas são a perda de contacto com a realidade, devido à grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação interpessoal.

### **Comorbilidade**

Segundo Bianchini e Souza (2013) as comorbilidades que podem estar relacionadas com o espectro autismo são a epilepsia, problemas do sono, transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade, estereotipia, comportamento infrator (comportamentos antissociais) e deficiência intelectual.

Na DSM-5 (2013) a respeito da comorbilidade, são referidos outros fatores tais como: Transtorno do desenvolvimento da coordenação, dificuldades de aprendizagem específicas (literacia, por exemplo), transtornos depressivos e transtornos alimentares (Perturbação esquiva/restritiva na ingestão de alimentos).

Devem-se conhecer primeiramente os critérios de cada um destes transtornos. Só depois é que se devem definir os diagnósticos mais acertados de cada um.

#### **1.1.4-Dados Epidemiológicos da Perturbação do Espectro do Autismo**

O primeiro estudo epidemiológico sobre a Perturbação do Espectro do Autismo foi realizado por Victor Lotter em 1966. Posteriormente foram realizados muitos outros estudos sobre a percentagem de pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo.

Segundo Correia (2013), estudos realizados depois de 1989 referem que a prevalência do espectro do autismo foi de 7 crianças por 10.000 indivíduos. No entanto, a passagem do DSM-III (1980) para o DSM-IV (1994) indica-nos que para uma população de 10.000 indivíduos, a prevalência do espectro completo sobre o autismo era de 10 crianças. No que diz respeito ao autismo clássico a sua prevalência é de 5 crianças em cada 10.000 habitantes e na síndrome de Asperger é de 7,1 por 10.000 habitantes, numa proporção de 4 ou 5 rapazes por 1 rapariga (Correia, 2013).

Estudos mais recentes (Correia, 2013) revelam uma percentagem diferente na prevalência do espectro do autismo. Aponta-se para uma prevalência de 90 a 120 crianças por 10 mil indivíduos.

Frith (1989) afirma que a proporção de rapazes em relação às raparigas com espectro do autismo em casos mais acentuados foi de 5:1 e nos casos de autismo menos acentuados foi de 3:1 (p.53). Correia (2013) partilha da opinião de Frith (1989), realçando o facto de que a perturbação do espectro do autismo é muito mais frequente no sexo masculino do que no feminino, numa proporção de 5 para 1 no autismo clássico.

Segundo a DSM-5 (2013), “ainda não está claro se as taxas mais elevadas refletem uma expansão dos critérios de diagnóstico do DSM-IV para incluir casos subliminares, maior consciencialização, diferenças na metodologia de estudo, ou um verdadeiro aumento na frequência de transtorno do espectro do autismo” (p.96).

### **1.1.5-Fatores Etiológicos da Perturbação do Espectro do Autismo**

As causas relacionadas com as Perturbação do Espectro do Autismo permanecem desconhecidas, no entanto acredita-se que existem fatores diferentes para as diferentes perturbações (origem multifatorial), considerando que o autismo é um transtorno que pode derivar de fatores genéticos, ambientais ou ambos.

Quanto aos fatores genéticos, segundo a DSM-5 (2013), as estimativas de herdabilidade para a Perturbação do Espectro do Autismo variam de 37% até mais de 90%, isto baseado numa taxa de concordância entre gémeos. A DSM-5 (2013) relata ainda que, atualmente, 15% dos casos de transtorno do espectro autista parecem estar associados a uma mutação genética conhecida.

Segundo Lima (2012,) a perturbação do espectro do autismo é considerada “uma das patologias complexas mais hereditáveis” (p.13). Segundo o autor, a perturbação do espectro do autismo apresenta uma hereditariedade poligénica (sem doença ou síndrome associada) complexa composta por um conjunto de genes responsáveis pela suscetibilidade da patologia. Lima (2012) afirma que existe uma concordância entre gémeos monozigóticos mais alta do que entre gémeos dizigóticos, numa correspondência de 70-90% para gémeos monozigóticos e 0-10% em gémeos dizigóticos.

Lima (2012) refere que existem fatores importantes na identificação de diversos genes de suscetibilidade ao autismo, acreditando que existe maior probabilidade do indivíduo desenvolver autismo se ele possuir uma variante deste gene (variações frequentes no risco da doença e no fenótipo existente), ou em alguns casos, uma mutação rara. Crê-se ainda que alguns desses genes específicos possam interagir com determinados fatores ambientais.

Para Bailey (Riva & Fraile, 2006) existe uma concordância na associação da Perturbação do Espectro do Autismo a gémeos monozigóticos em cerca de 92%, e cerca de 10% em gémeos dizigóticos.

Ferreira (2011) refere que existem investigações centradas no estudo da serotonina, um neurotransmissor que faz a comunicação entre as células nervosas que são essenciais para o funcionamento do cérebro. Podemos aludir ao facto que,

um nível elevado de serotonina “implica alterações nos seus recetores e transportador, o que pode ser determinado a nível dos genes” (Ferreira, 2011, p. 10).

Lima (2012) alega também que, na identificação de possíveis genes candidatos (genes de suscetibilidade) está o gene do transportador da serotonina (SLC6A4), considerando que este gene “é relevante para a genética das Perturbações do Espectro do Autismo, influenciando diretamente o fenótipo, ou modulando a severidade de Perturbações do Espectro do Autismo em relação aos sintomas de obsessão-compulsão” (Lima, 2012).

Lima (2012), alega que determinados estudos aludem para o facto de que a Perturbação do Espectro do Autismo resulta de uma perturbação em determinadas áreas do sistema nervoso central com consequências ao nível do desenvolvimento da linguagem e da cognição, bem como défices ao nível do comportamento emocional, da comunicação, provocando também alterações no controlo da atenção, orientação perceptual e ação.

Relativamente a outros fatores de risco para o desenvolvimento do autismo podemos identificar: o sexo (os rapazes estão quatro a cinco vezes mais inclinados a desenvolver autismo do que as raparigas); o histórico familiar (as famílias que já tenham tido algum integrante com autismo correm riscos maiores de ter outro posteriormente e outros transtornos, afirmando que existem muitas doenças/síndromes que têm sido associadas a um risco aumentado da Perturbação do Espectro do Autismo).

Ferreira (2011) declara que perturbações como as síndromes de Rett e do X-Frágil, a Esclerose Tuberosa e doenças mitocondriais e/ou metabólicas poderão estar presentes em indivíduos com espectro do autismo.

Lima (2012) afirma que “a doença mais prevalente associada à PEA [Perturbação do Espectro do Autismo] é a esclerose tuberosa (ET) e a Síndrome do X-Frágil” (p. 17). Lima (2012) expõe a ideia de que, considerando algumas síndromes conhecidas, anomalias citogenéticas identificadas e mutações raras, consideram-se que todas estas façam parte dos 10%-20% dos casos das Perturbações do Espectro do Autismo.

Apesar de todas estas fontes partilharem da mesma ideia acerca da associação da Perturbação do Espectro do Autismo a fatores genéticos, estas divergem entre si

nas percentagens que atribuem na relação entre gémeos, mutações associadas, outras síndromes, etc.

Para além dos fatores genéticos realça-se a contribuição dos fatores ambientais associados ao espectro do autismo.

Alguns estudos alertam para que a existência de fatores desfavoráveis ocorridos em períodos pré, peri e pós-natais, podem estar associados às perturbações do espectro do autismo. Entre eles destacam-se: o stress, as infeções (Ex: infeção intrauterina), a exposição a substâncias químicas tóxicas, a utilização pela grávida de fármacos como a talidomida e ácido valpróico, o consumo de drogas como o álcool, o uso de medicação, complicações durante a gravidez, desequilíbrios metabólicos, hemorragias após o primeiro trimestre de gravidez, alterações no líquido amniótico, gravidez tardia, baixo peso ao nascer e prematuridade (que podem estar na origem de infeções maternas, consumo de tabaco por parte da mãe, etc.) e traumatismo de parto. Estes são alguns exemplos que podem contribuir para o risco das perturbações do espectro do autismo.

Para Frith (1989) um grande número de estudos revela que os riscos de gravidez e de parto estão significativamente mais associados ao nascimento de crianças autistas do que ao nascimento de crianças com desenvolvimento típico.

Outro fator ambiental a considerar, que poderá estar associado a uma das causas do autismo, é a idade dos pais. Quanto mais avançada a idade dos pais, mais hipóteses tem a criança desenvolver autismo até aos três anos. Segundo Lima (2012) “o risco de [Perturbação do Espectro do Autismo] tende a aumentar com a idade paterna”, no entanto outros estudos revelam também uma associação ao aumento da idade materna, mas com menos impacto (p.19).

Silva (2011) salienta que o baixo peso das crianças ao nascer, a prematuridade, as infeções maternas, as complicações obstétricas poderão dar origem a esta perturbação. Silva (2011) e Lima (2012) alertam para o facto de que, a administração de vacinas (sarampo, rubéola) ou timerosal (usado como conservante em algumas vacinas) não está associado à Perturbação do Espectro do Autismo, no entanto refuta do mesmo em relação ao aumento da idade dos progenitores, afirmando a falta de evidências que liguem o aumento da idade parental ao autismo.

Quando se observa algum atraso de linguagem e/ou sinais de perturbação do espectro do autismo, é aconselhado que se leve a criança/jovem a fazer um rastreio sensorial (audiológico e oftalmológico) para que não se confundam os sintomas da Perturbação do Espectro do Autismo com eventuais défices (atraso na aquisição da linguagem, agitação motora, comportamentos atípicos). Devem, para além deste rastreio, ser realizados ainda um exame físico e um exame neurológico para despiste de epilepsia e outras doenças neurológicas. Pode ser ainda feito um despiste genético de forma a verificar se existem síndromes genéticas que se possam associar juntamente a esta perturbação (e.g. síndrome do X-frágil) (Lima, 2012).

#### **1.1.6 - Critérios de diagnóstico**

Na DSM-5 está presente uma unificação dos critérios de diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo (cf. Tabela 1), com a existência de vários níveis de severidade do transtorno baseados nas deficiências a nível da comunicação e interação social e nos padrões restritivos e repetitivos do comportamento (cf. Tabela 2). O diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo é obtido através da observação clínica e pela história referida pelos pais ou responsáveis pela criança.

**Tabela 1. Critérios de Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo**

A	<p><b>Déficite persistente na comunicação e interação social:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Limitação na reciprocidade social e emocional;</li> <li>2. Limitação nos comportamentos de comunicação não-verbal utilizados para interação social;</li> <li>3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos próprios do nível etário, dificuldade na adaptação de comportamento em diversas situações sociais.</li> </ol>
B	<p><b>Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritivas e repetitivas, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspetos observados ou pela história clínica:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;</li> <li>2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não-verbais;</li> <li>3. Interesses anormais restritos na intensidade e foco;</li> <li>4. Hiper ou hipoatividade a estímulos sensoriais do ambiente.</li> </ol>
C	<p>Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento, mas podem não ser detetados antes, devido às demandas sociais mínimas na mais tenra infância (devem exceder as capacidades limitadas), e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida.</p>
D	<p>Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente, ou seja, limitam e incapacitam o funcionamento do dia-a-dia.</p>
E	<p>Esses distúrbios não são tão bem explicados para a deficiência cognitiva (intelectual) ou atraso global do desenvolvimento. A deficiência intelectual e as Perturbações do espectro do autismo podem frequentemente coocorrer. Para fazer diagnósticos de comorbilidade de transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual, a comunicação social deve ser inferior ao esperado para o nível de desenvolvimento em geral.</p>

Fonte: DSM-5, 2013, p.93.

### **Especificadores:**

Dentro do diagnóstico de transtorno do espectro do autismo, as características clínicas individuais são observadas através do uso de especificadores: 1 e 2.

- 1 - a) Com ou sem acompanhamento da deficiência intelectual;
- b) Com ou sem o acompanhamento de comprometimento da linguagem estrutural;
- c) Associado com a / condição de conhecimento adquirido médico / genética ou ambiental;
- d) Associado a outros distúrbios neurodesenvolvimentais, mentais ou comportamentais.

2 - a) Outros especificadores que descreveriam os sintomas autistas (idade da primeira preocupação, com ou sem perda de competências estabelecidas; severidade).

Estes especificadores permitem aos médicos uma oportunidade de individualizar o diagnóstico e comunicar uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados (e.g. através destes níveis é possível distinguir uma criança com síndrome de Asperger de outra com autismo clássico).

**Tabela 2 - Níveis de Severidade da Perturbação do Espectro do Autismo**

Nível de severidade	Comunicação e interação social	Padrões de comportamento repetitivo e restritivo
Nível 3-exigência de um apoio muito substancial	Graves deficiências na capacidade de comunicação social, verbal e não-verbal, causa prejuízos graves no desenvolvimento da criança, iniciação muito limitada de interações sociais e mínima resposta às interações sociais de outros. É o exemplo de uma pessoa com algumas palavras de um discurso inteligível que raramente inicia interação e, quando ele ou ela o faz, faz abordagens invulgares para atender apenas às necessidades e responde apenas a abordagens sociais muitas diretas	Inflexibilidade no comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança, ou com outros comportamentos repetitivos / restritos, interfere significativamente com o funcionamento de todas as esferas. Grande aflição / dificuldade em alterar o foco ou ação.
Nível de severidade	Comunicação e interação social	Padrões de comportamento repetitivo e restritivo
Nível 2-Exigência de um apoio substancial	Deficiência acentuada nas capacidades de comunicação social verbal e não-verbal, iniciação limitada de interações sociais, respostas reduzidas a insinuações sociais de outras pessoas (dificuldade em responder).  É o exemplo de uma pessoa que fala frases simples, mas cuja interação é limitada a interesses especiais restringidos e tem dificuldades a nível da comunicação não-verbal	Inflexibilidade no comportamento, dificuldade em lidar com a mudança, outros comportamentos repetitivos / restritos aparecem frequentes vezes, tornam-se óbvios para o observador em causa e interferem no desenvolvimento do indivíduo em vários contextos. Angústia e / ou dificuldade em alterar o foco ou ação
Nível de severidade	Comunicação e interação social	Padrões de comportamento repetitivo e restritivo
Nível 1- Exigência de apoio	Deficiência na comunicação social causa prejuízos visíveis, dificuldade no desenvolvimento de interações sociais, e exemplos claros de resposta atípica ou mal sucedida de insinuações sociais dos outros. Diminuição do interesse em estabelecer interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar frases completas e se envolve na comunicação, mas falha a nível da comunicação frente a frente com outros. As tentativas de fazer amigos são estranhas e geralmente sem sucesso.	A inflexibilidade no comportamento causa interferências significativas no funcionamento da criança em um ou mais contextos.  Dificuldade alternada entre atividades.  Problemas de organização e planeamento dificultam a independência

Fonte: DSM-5, 2013, p.93.



### **1.1.7-Apresentação Clínica: Características evolutivas e sintomas**

As Perturbações do Espectro do Autismo são perturbações neurodesenvolvimentais que persistem ao longo de toda a vida do indivíduo, apesar da existência de tratamentos/terapias que poderão ser úteis de certa forma e apoiar na melhoria do desenvolvimento da criança.

Os primeiros sintomas das Perturbação do Espectro do Autismo segundo a DSM-5 (2013) são evidentes nos primeiros dois anos de vida (12-24 meses), mas podem ser observados mais cedo do que os 12 meses se os atrasos de desenvolvimento forem graves, ou observados depois dos 24 meses se os sintomas forem mais subtis. A idade de aparecimento da Perturbação do Espectro do Autismo pode variar, mas geralmente surge antes dos 3 anos.

Lima (2012) refere que “a Academia Americana de Pediatria indica que o rastreio deve ser feito nas consultas pediátricas nas idades-chave: aos 18 e aos 24 meses. Para que haja um diagnóstico seguro do espectro do autismo, este deve ser geralmente feito por volta dos três anos de idade” (p.6).

Riva e Fraile (2006) partilham da opinião de Lima referindo que: “En el momento que empieza a deambular, se suele detectar el autismo ya que el niño tiende a alejarse de las personas. Por todo esto la mayoría de los niños son detectados en tomo a los 18 meses, edad habitual de aparición de los síntomas; momento en el que las diferencias entre un niño con desarrollo normal y otro con trastorno autista son ya significativas” (p.93). Na opinião destes autores, começa-se a desconfiar do autismo a partir do momento em que se observa um isolamento e falta de interação de uma criança com as outras pessoas (analisado em vários contextos).

Frith (1989) descreve que o autismo é uma perturbação que ocorre precocemente, sendo que o termo “precocemente” geralmente é definido desde o nascimento até aos três anos de idade: “Autism is a disorder of early onset, but early onset is generally defined as from birth to three”, salientando ainda que nem sempre os sinais podem ser identificados e que são difíceis de se manifestar antes dos três anos de idade (p.64).

Em estudos realizados, Frith (1989) alerta para o facto de que fazer um diagnóstico comportamental sobre o autismo numa criança é repleto de dificuldades se o reportório comportamental dessa mesma criança for limitado, tal como acontece nas crianças muito novas (ainda se desconhecem todos os sinais).

Na DSM-IV existiam três critérios diferentes para o diagnóstico do transtorno do autismo: perturbação da interação social, perturbação da comunicação e perturbação dos comportamentos. Na versão DSM-5 (2013), as Perturbações do Espectro do Autismo passam a ser classificadas segundo dois critérios, sendo realizadas distinções de acordo com o nível de gravidade em relação à interação e comunicação. Desses dois critérios fazem parte *o défice na comunicação social e em interação social e os padrões de comportamentos, interesses e atividades repetitivas e restritas*.

Quanto ao primeiro critério do *deficite na comunicação social e em interação social* podemos incluir vários subtópicos, onde podemos salientar: a) o défice na reciprocidade social no qual a criança sente uma dificuldade acrescida em estabelecer interações sociais normais com os outros, tornando-se incapaz de estabelecer uma conversa e de partilhar interesses, emoções e afetos; b) comportamentos não-verbais de comunicação utilizados para a interação social, caracterizados por haver uma reduzida integração entre as comunicações verbais e não-verbais na criança, um contacto visual e linguagem corporal anormal, um défice no entendimento e uso de uma comunicação não-verbal e uma ausência total de expressões faciais e de gestos; c) ao nível das habilidades de desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações, nota-se um défice ao nível do desenvolvimento e dificuldade da criança em manter relacionamentos próprios tendo em conta o seu nível etário, predominando uma dificuldade da criança em ajustar o seu comportamento a diferentes contextos sociais, na complexidade em partilhar brincadeiras imaginativas e em fazer amigos e numa aparente ausência de interesse pelas pessoas que a rodeiam.

No que diz respeito ao segundo critério, o dos *padrões de comportamentos, interesses e atividades repetitivas e restritas*, podemos dividi-los também em alguns subtópicos nomeadamente: 1) diálogo, movimentos motores ou uso de objetos estereotipados ou repetitivos (e.g. alinhar carros, rodar rodas dos carros, andar com objetos nas mãos), prevalecendo os estereótipos motores simples, a repetição

automática das vocalizações e o uso repetitivo de certos objetos e frases idiossincráticas; 2) adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamentos verbais e não-verbais ou resistência excessiva a mudanças, este é caracterizado pela existência de rituais motores, pela insistência na mesma rotina, no questionamento repetitivo e pelo stress extremo em pequenas mudanças; 3) interesses anormalmente restritos e fixos, na intensidade ou foco, remetem para um forte apego ou preocupação da criança com certos objetos e nos interesses constantemente limitados ou repetitivos; 4) hipo ou hiperatividade a estímulos sensoriais, evidencia-se o facto de a criança aparentar algumas indiferenças relativamente a algumas sensações, na resposta adversa a sons ou texturas específicos e ainda no fascínio por luzes ou certos objetos.

Com a DSM-5 passa a haver uma nova categoria, a da “Perturbação do Espectro do autismo” no qual estão incluídos: o Transtorno Autístico (autismo), Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Segunda Infância e Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico), sendo excluído a Síndrome de Rett das Perturbações do Espectro do Autismo.

Esta nova categoria contribuiu para uma maior reflexão da atual pesquisa sobre apresentação e patologia do autismo.

Relativamente a alguns sinais/sintomas de alarme das Perturbações do Espectro do Autismo, segundo Lima (2012) podemos considerar o atraso na linguagem ou a falta de resposta ao estímulo auditivo “a criança não responde ao nome”; a falta de intenção comunicativa (só comunica após solicitação); a falta de contato visual “ a criança não olha para o adulto/par”; o isolamento – a falta de interesse na interação com os outros preferindo ficar sozinho em vez de acompanhado, não sorri em resposta a uma interação por parte do outro; um défice a nível das expressões faciais e gestos para regular a interação social; desinteresse pelos brinquedos e pelo brincar; mostra falta de empatia; ausência de atenção partilhada; possui dificuldades na apropriação do Eu (por exemplo, dizer "você quer água" quando a criança quer dizer "eu quero água"); falta de desejo ou necessidade de estar perto do outro; predomina a ausência de jogos de imitação – dizer adeus por exemplo, fazer “cu-cu”; atraso ou ausência do jogo simbólico; não aponta para chamar a atenção das pessoas para objetos (não mostra interesse); possui

comportamentos repetitivos; demonstra apego anormal aos objetos; chora e faz birras frequentemente e sem razão aparente; manifesta uma desadequada sensibilidade sensorial (texturas, sabores, sons, etc.); manifesta hiperatividade ou hipoatividade e resiste à mudança de rotinas (pp. 6-7).

Outros autores, Riva e Fraile (2006), realçam também alguns sinais que poderão ou não fazer parte desta perturbação, nomeadamente a dificuldade ou inexistência de linguagem e comunicação (ecolalia, atraso no desenvolvimento da fala, dificuldades sintáticas no uso da fala, tendência em compreender a linguagem de forma muito literal, inversão com os pronomes pessoais “eu” e “tu”, etc.); falta de flexibilidade e adesão a rotinas (interesse em seguir padrões de comportamentos fixos, rígida aderência a rotinas, insistência na invariabilidade dos contextos etc.), dificuldades no comportamento a nível das relações sociais (não mantém o contato visual, ausência do jogo imaginativo, baixa tolerância à frustração, crises de agitação, limitação nas relações sociais, ausência de interesse em brincadeiras partilhadas etc.).

A maioria dos sinais/sintomas do espectro do autismo estão na base da perda ou ausência de linguagem, do desinteresse por brinquedos variados e pelo brincar, do isolamento e de comportamentos repetitivos.

É importante salientar que o facto de alguns destes sintomas/sinais serem característicos de crianças com autismo acentuado, isto não quer dizer que os mesmos sintomas sejam iguais para todas as crianças com esta perturbação, pois cada caso é um caso a ser observado e analisado ao pormenor.

Existem diversos sintomas que podem apontar para o autismo, e nem sempre a criança apresentará todos eles. Torna-se necessário proceder a uma avaliação por uma equipa multidisciplinar, onde se englobam neurologistas, psicólogos, pediatras, terapeutas da fala, entre outros, e avaliar cada caso individualmente verificando os critérios de forma a obter um diagnóstico da perturbação mais acertado.

A evolução da criança com Perturbação do Espectro do Autismo depende muito da gravidade dos problemas e das comorbilidades existentes. Sabe-se que quanto mais precoce for a intervenção, maior é a probabilidade de haver uma melhor evolução na criança. Neste sentido, segundo Lima (2012) podemos referir alguns fatores para um melhor prognóstico: “linguagem funcional antes dos 5 anos; boa

competência intelectual; formas mais ligeiras de autismo; intervenção especializada precoce e adequada e apoio do ambiente educativo e familiar” (p.7).

Embora não exista cura para o autismo, existem tratamentos e medidas educativas que permitem lidar melhor com esta situação, de forma a reduzir os comportamentos mais perturbadores e a oferecer maior autonomia na criança.

No tratamento podem constar vários tipos de terapias e intervenções tais como: intervenções psicoeducativas, médicas (medicamentos para a ansiedade, agressividade hiperatividade que alguns autistas podem manifestar), intervenções terapêuticas, terapia ocupacional, fisioterapia e terapia da fala, tratamentos fonoaudiológicos, musicoterapia, equoterapia, hidroterapia. São ainda usados alguns programas para tratar problemas sociais, de comunicação e de comportamento tais como o Applied Behavioral Analysis Program (ABA), o Son-Rise Program; o Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), o Developmental, Individual Difference, Relationship-based (DIR), etc.

Para Riva e Fraile (2006), o momento de observação contínua, diária e sistemática de uma criança com autismo é essencial. No momento da observação pode ser feita uma avaliação psicopedagógica, onde são administrados alguns questionários, escalas e testes para esse efeito. Podemos nomear algumas dessas avaliações: 1- Autism Diagnostic Interview (ADI-R) – uma entrevista extensa e estruturada realizada aos pais favorecendo a compreensão de alguns comportamentos atuais e passados da criança; 2- Childhood Autism Rating Scale (CARS) - escala que contém 15 itens com opções de escolha. É aconselhado realizar a crianças com mais de 24 meses (2 anos) permitindo identificar o grau de severidade do autismo (não autismo, moderado, leve); 3- Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) - instrumento que permite avaliar indivíduos com autismo (crianças e adultos) baseado em quatro áreas como a comunicação, a interação social recíproca, o jogo social e os comportamentos estereotipados.

### **1.1.8-Metodologia de Intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo**

Ao longo dos anos foram desenvolvidas várias metodologias e programas de intervenção com o objetivo de contribuir para a redução dos comportamentos mais perturbadores da criança, bem como propiciar o estímulo de determinadas áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, o jogo.

O objetivo de qualquer intervenção é de minimizar os défices existentes e maximizar as competências fortes das crianças, de forma a promover a sua autonomia e qualidade de vida.

Cada intervenção pode ter um impacto específico para cada criança, dependendo da idade, do grau de deficit cognitivo, da presença ou não de linguagem e da gravidade dos sintomas gerais da criança.

Deve-se iniciar o processo de intervenção o mais precocemente possível, elaborando um programa planeado com atividades específicas, trabalhando os objetivos delineados na avaliação da criança.

Neste tópico serão abordadas algumas das intervenções psicoeducativas mais estudadas do ponto de vista científico, dando, no entanto, maior relevância à metodologia TEACCH [Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children] (utilizada nas Unidades de Ensino Estruturado).

#### **1.1.8.1- Intervenções psicoeducativas:**

##### **Picture Exchange Communication System (PECS).**

O Picture Exchange Communication System foi desenvolvido em 1987 por Lori Frost e por Andrew Bondy. Este programa foi utilizado para ajudar crianças e adultos autistas ou com outras perturbações a adquirirem habilidades de comunicação. Neste modelo ensina-se a criança a comunicar usando a troca de figuras/imagens.

Em estudos efetuados observou-se que muitos dos resultados foram encorajadores ao nível do aumento da comunicação espontânea, da fala e em alguns casos a diminuição de problemas de comportamento. Este sistema de comunicação é

diferente de outros sistemas na medida em que: não necessita de pré-requisitos, foi criado para suprimir a falta de motivação ao nível do reforço social e ensina a iniciar a comunicação em vez de ensinar a responder antes de iniciar, ou seja, é um sistema composto por vários passos, pretendendo que a criança cumpra cada uma desses passos de forma autónoma até conseguir compreender e responder ao que lhe é pedido (Tien, 2008).

Este programa funciona como um sistema de comunicação aumentativa projetado para aumentar as capacidades de comunicação funcional e potencializar a constituição de uma ponte para a aquisição da fala, podendo ser facilmente implementado por pais ou famílias (desde que possuam formação para tal).

O Picture Exchange Communication System ajuda a criança a entender que através da comunicação a mesma pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a assim a comunicar. A lógica que está por detrás deste programa é a troca de uma imagem por um item de reforço paralelo, dando-se assim uma troca comunicativa.

A criança, depois de ensinada a usar este modelo, é capaz de escolher a imagem que demonstra o que quer e dar a imagem para outra pessoa, estabelecendo a comunicação e promovendo o desenvolvimento da fala. Sempre que a criança utiliza uma certa imagem para solicitar algo, esse pedido deve ser prontamente atendido.

Este sistema possibilita benefícios como: uma troca de comunicação clara; facilita a interação social com os pares e torna a comunicação significativa (Christian, 2006).

### **Intervenções Psicoeducativas:**

#### **Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)**

Esta metodologia foi criada na década de 70 por Eric Schopler. Segundo Carujo (2014) este programa é “baseado no tratamento e na educação/aprendizagem de crianças, de todas as idades, com autismo e também com dificuldades na capacidade de comunicação, atendendo às suas necessidades diárias e proporcionando-lhes uma melhor qualidade de vida” (p. 56).

Esta metodologia conta com uma equipa transdisciplinar (ex.: terapeutas, psicólogos, etc.) que respeita as características de cada criança, adequando-se a elas.

O Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children surgiu na sequência de um projeto de investigação que tinha como objetivo fornecer e ensinar apoios e técnicas comportamentais que respondessem às necessidades das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (Lima, 2012).

A intervenção, numa fase inicial, foca-se mais no diagnóstico e no acompanhamento dos pais. No entanto, quando as crianças atingem a idade escolar, a intervenção passa a centrar-se ao nível das suas dificuldades de aprendizagem e nos problemas ao nível da comunicação (e.g. dificuldade em expressar necessidades e desejos) e da linguagem.

Com esta metodologia pretende-se ensinar capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Através deste modelo são realizadas tarefas com uma estrutura própria que atenuem algumas limitações nestas crianças e que ao mesmo tempo se centram nas suas áreas fortes: processamento visual; memorização das rotinas funcionais e nos interesses especiais. Para além disso, este programa de intervenção visa uma individualização de metas por parte de cada criança, ensina-as a adquirirem independência e a desenvolver habilidades (Corsello, 2005).

O Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children é também denominado como “Structured Teaching”, ou seja, um “Ensino Estruturado”. Mesibov e Shea (2009) concebem a ideia de que os mecanismos essenciais no ensino estruturado são: a) estruturar o ambiente e as atividades em formas que sejam compreensíveis para o indivíduo; b) aproveitar habilidades fortes como as capacidades visuais e os interesses dos indivíduos para compensar outras habilidades mais fracas; c) recorrer aos interesses especiais dos indivíduos para os envolver nas tarefas; d) auxiliar na auto iniciação relativamente ao uso da comunicação significativa. The National Research Council (2001, cit. in Mesibov & Shea, 2009) recomenda “repeated, planned teaching opportunities” (p.3), ou seja, a repetição e o planejar oportunidades de ensino estão na base de um ensino estruturado.

Todo o trabalho desenvolvido através deste método deve permitir à criança atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.

Este programa pretende ajudar a criança a crescer, promovendo competências adaptativas (ajuda a promover a adaptação da criança) tornando-a mais apta e capaz de lidar com diferentes realidades e contextos, com o intuito de maximizar a sua autonomia e independência, preparando-a para o futuro (as crianças devem adquirir aprendizagens e habilidades necessárias no âmbito da comunicação e da interação social).

Este programa requer uma avaliação contínua assentando em três pilares: melhoria das capacidades adaptativas da criança; colaboração entre pais, professores e técnicos e o reforço das competências e habilidades da criança.

A aplicação da metodologia Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children pressupõe a organização do tempo, onde é definido um horário individual (definição de horários descrevendo a sequência de atividades a realizar ao longo do dia) e o plano de trabalho (indica as tarefas a realizar numa determinada área através de uma sequência de símbolos de cima-baixo ou da esquerda-direita que se encontram em cima da mesa correspondentes aos que estão em tabuleiros com as tarefas a realizar) de forma a proporcionar assim uma melhor adaptação da criança, etc. (Carujo, 2014).

Este modelo, ao ser aplicado, pressupõe também um planeamento e organização de todo um ambiente físico de ensino/aprendizagem, criando áreas bem definidas onde a criança obtenha informação e se organize de forma autónoma: 1) área de transição, um local onde se encontram os horários individuais que orientam as atividades diárias da criança; 2) área de trabalho ou espaço para aprender, onde se trabalha individualmente com a criança a aquisição de novas competências através de ajudas físicas, demonstrativas ou verbais; 3) área de trabalho independente ou autónomo, com recurso a um plano de trabalho que fornece à criança informação visual sobre o que fazer e qual a sequência da tarefa bem como a noção de princípio, meio e fim; 4) área do trabalho em grupo, onde são desenvolvidas atividades musicais, de expressão plástica, jogos de grupo de forma a promover e desenvolver as interações sociais e a capacidade de generalizar aprendizagens; 5) área do brincar, um espaço onde são permitidas estereotípicas e onde a criança aprende a relaxar e a

brincar, a desenvolver o jogo simbólico; 6) área do computador, onde se desenvolvem atividades ajudando a criança a ultrapassar dificuldades ao nível da reprodução gráfica, a nível de atenção, perseverança, da realização de atividades partilhadas (Capucha, 2008).

Pode-se recorrer a instruções visuais, como fotografias, figuras ou cartões, pistas verbais, ajudas físicas, reforços positivos de forma a ajudar na realização de tarefas, possibilitando às crianças o processamento da informação de forma mais eficaz, facilitando desta forma a sua aprendizagem.

Deve-se ainda eliminar sinais que possibilitem a distração da criança (sinais sonoros ou outros sinais visuais) que poderão desconcentrar as crianças na tarefa a realizar.

Segundo Carujo (2014) “A Unidade de Ensino Estruturado é um dos métodos pedagógicos mais importantes da metodologia Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (é aplicado em Portugal desde 1966 como opção do Ministério da Educação) e consiste basicamente num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças e a diminuir a ocorrência de problemas de comportamento” (p.58). Cada Unidade deve dar apoio a um número máximo de 6 alunos (Capucha, 2008).

## **Intervenções Psicoeducativas:**

### **Applied Behavioral Analysis Programs (ABA)**

Ringdahl, Kopelman e Falcomata (2009) relatam que a “ABA is a methodology that can be used to select change, and evaluate human behavior” (p.16).

Este modelo baseia-se na diminuição de comportamentos que são desajustados (e.g. movimentos estereotipados, comportamentos agressivos), visando o estabelecimento de comportamentos sociais adequados.

É realizada uma avaliação do comportamento da criança através da recolha de informação de forma a ter uma descrição clara sobre o problema de comportamento específico da criança, identificando os possíveis antecedentes, consequências e

outros fatores ambientais que possam contribuir para a manifestação desse comportamento não adequado. É recolhida também informação sobre a motivação que leva a criança a ter aquele comportamento, de modo a direcionar e a levar a criança a adaptar o seu comportamento (Lima, 2012).

Para Lima (2012), uma das técnicas mais conhecidas deste modelo é o Discrete Trial Teaching (DTT). Com esta técnica são ensinadas algumas competências às crianças através de várias tentativas (trials) nas quais existe um antecedente (uma instrução ou reforço), uma resposta comportamental da criança e um reforço consequente face a essa resposta (sendo correta ou incorreta).

Quando são detetadas respostas comportamentais corretas na criança, esta é recompensada, ou seja, é-lhe dado algo agradável. Face a respostas comportamentais incorretas é dada uma punição à criança. Na punição positiva apresenta-se um estímulo aversivo à criança e na negativa é removido o estímulo agradável, resultando estas duas punições numa diminuição de comportamentos (Ringdahl, Kopelman, & Falcomata, 2009).

As tarefas/competências que se colocam são repetidas de forma contínua até a criança dominar a resposta comportamental. No caso de a recompensa (da resposta comportamental correta) funcionar e se for utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir os mesmos comportamentos (Lima, 2012).

### **Intervenções Psicoeducativas:**

#### **Developmental, Individual Difference, Relationship-based model (modelo DIR)**

Este modelo foi desenvolvido por Stanley Greenspan e colaboradores, nos EUA (1980). Este modelo é baseado na relação entre níveis funcionais de desenvolvimento emocional, diferenças individuais e relação/afeto. Este programa é um tipo de intervenção não-dirigida onde a participação da família é estimulada.

O DIR baseia-se em sessões no chão (Floortime), que podem ser vistas como uma terapia que possibilita a interação social e a promoção de relações emocionais entre a criança e um adulto através de brincadeiras e de atividades com jogos. Esta terapia, baseia-se nos interesses da criança, os pais seguem a atividade da criança e

tentam através de ações e da própria expressão afetiva levar a criança a envolver-se e a interagir com eles.

Este tipo de intervenção foca-se em várias áreas, em especial na atenção compartilhada, na reciprocidade de efeitos, no relacionamento social, na comunicação, no desenvolvimento do pensamento simbólico, etc. (Volkmar, & Wiesner, 2009).

Esta terapia pode ser utilizada com outras simultaneamente.

Segundo Silva et al. (2003, cit. in Carujo, 2014) esta abordagem tem como princípios básicos: “seguir a atividade da criança e entrar na mesma, levar a criança a envolver-se e a interagir, abrir e fechar ciclos de comunicação, alargar as experiências interativas da criança e as suas competências motoras e de processamento sensorial” (p.59).

Este modelo é relevante na integração das crianças em escolas regulares, através do contacto com os pares, ajudando a criança a funcionar num meio natural.

## **Intervenções Psicoeducativas:**

### **Son-Rise Program (Metodologia Son-Rise)**

Este modelo foi criado pela família Kaufman, na década de 60, quando foi diagnosticado ao seu filho, Rauf Kaufman, autismo. Esta família sentiu necessidade de intervir de forma terapêutica e intensiva para reduzir os problemas e dificuldades que Rauf apresentava face ao seu problema e para que este conseguisse, ao mesmo tempo, desenvolver algumas competências/capacidades.

O programa Son-Rise visa implementar programas e ações centradas na criança tornando-a participante ativa.

Neste programa é de salientar que a criança não é julgada e os seus comportamentos não são vistos como bons ou maus. A criança é vista de acordo com as suas capacidades/potencialidades e o que poderá fazer de melhor. Cada passo conseguido deve ser visto como uma vitória (Tolezani, 2010).

Este tipo de intervenção não ocorre só com o terapeuta, mas terá também de ser levada a cabo, de forma articulada, em casa da criança. Segundo Tolezani (2010)

“as sessões do programa são realizadas na residência da criança ou adulto com autismo num quarto especialmente preparado com poucas distrações visuais e auditivas contendo brinquedos e materiais motivadores para a criança ou adulto com autismo que sirvam como instrumento de facilitação para a interação e subsequente aprendizagem. Os pais aprendem a construir, no dia-a-dia, experiências interativas estimulantes que convidem a criança a desenvolver-se socialmente dentro de um currículo claramente definido” (p.8). Desta forma, os pais, aprendem a interagir de forma divertida e dinâmica com os seus filhos encorajando o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Para Mesquita & Campos (2013) “a participação dos pais durante o Programa é imprescindível pelo facto deles estarem com os filhos, poderem identificar quais são os seus interesses, necessidades e dificuldades, planeando o próximo passo a ser trabalhado na conquista do desenvolvimento de habilidades físicas, comunicativas ou visuais” (p.87).

O tratamento tem início na procura de uma genuína e profunda compreensão do próprio mundo da criança autista, observar como é que esta se comporta, interage e comunica, assim como os seus interesses, sendo depois possível a sua intervenção de forma mais adequada.

Com o Programa Son - Rise, pretende-se desenvolver técnicas que vão para além dos comportamentos repetitivos (sem pararmos ou desencorajarmos o comportamento da criança), que visem aprender novas habilidades (sem termos de pressionar ou obrigar), possibilitando que as crianças se aperfeiçoem em todas as áreas da aprendizagem, desenvolvimento, comunicação e aquisição de habilidades e, principalmente, que permitam criar relações significativas, de carinho e segurança conosco e com os outros (sendo este o principal foco).

O adulto, ao seguir as ações da criança, tem a capacidade de alterar a quantidade, a duração e o tipo de estimulação que a criança recebe durante a interação (Davis, 2006).

O ingrediente indispensável para o sucesso na aplicação deste programa, é a persistência e o amor dos pais no seu filho autista.

## **Intervenções Psicoeducativas:**

### **Outras abordagens...**

Ao trabalhar-se com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo é indispensável que os profissionais tenham o máximo de conhecimento acerca desta temática e que tenham a capacidade de trabalhar em equipa e com a família. Na intervenção/tratamento psicoeducativo devem constar quatro etapas de intervenção que, segundo Bosa (2006), são as seguintes: “1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do quotidiano; e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo” (p.2).

Relativamente à primeira etapa “estimular o desenvolvimento social e comunicativo” podemos dizer que em crianças com algum nível de défice comunicativo, é aconselhado o uso de sistemas alternativos de comunicação. A escolha desses sistemas depende muito das habilidades e comprometimento linguístico da criança. O Picture Exchange Communication System (PECS) é um bom sistema de comunicação que ajuda nas habilidades de comunicação e compreensão através da associação entre objeto/tarefa-símbolo e encoraja a criança a nível da expressão (a usar a fala). Para Christian (2006) “PECS is primarily used with individuals who are nonverbal or who use speech with limited effectiveness to assist them in acquiring functional communication skills” (p.46). Em crianças sem graves problemas de linguagem (mas com dificuldades na comunicação complexa) são utilizadas terapias próprias para melhorar a comunicação (expressão e compreensão). Podem ainda requerer alguns sistemas potencializadores da comunicação em certas situações (e.g. o Picture Exchange Communication System para ajudar na área forte deles que é o processamento visual). A maioria das crianças autistas apresenta dificuldades de compreensão de linguagem abstrata ou dificuldade para lidar com sequências complexas, necessitando de serem decompostas em unidades menores (e.g. contar histórias, usar imagens visuais, quatro ou cinco, para eles perceberem a sequência das situações). Deve-se ainda fornecer instruções diretas

e claras à criança (e.g. dizer “vai arrumar as canetas no armário” em vez de dizer apenas “vai arrumar as canetas”), evitar usar metáforas e usar, sempre que possível, questões simples, reduzindo a ambiguidade (e.g. evitar dizer “podes dar-me a bola” dizendo antes “vai buscar a bola ao canto da sala”) (Bosa, 2006).

Na segunda etapa “aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas” é referido que o programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) é um instrumento importante na estrutura e organização do ambiente, no uso de pistas visuais, incidindo o trabalho nas habilidades prévias da criança, em vez de se focar na tentativa de superar os deficits da Perturbação do Espectro do Autismo. Um ambiente estruturado com rotinas previsíveis e com uma determinada sequência de atividades traz benefícios à criança nomeadamente ao nível da segurança e da ansiedade (a criança fica mais calma, sabe o que é esperado dela) acabando por atenuar alguns problemas de comportamento. Este programa, ao incidir em áreas fortes da criança como o processamento visual, a memorização de rotinas e os interesses especiais, acaba por funcionar como ponto de partida para aprimorar outras competências. Segundo Lal e Shahane (2011) “the TEACCH priorities centre on understanding autism, making necessary adaptations, and selecting strategies for intervention that utilize the person’s existing skills and interests” (p.170).

A terceira etapa, “diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do quotidiano”, refere-se à necessidade de se intervir principalmente usando técnicas de intervenção que ajudem a desenvolver e a melhorar algumas áreas limitadas nas crianças como as habilidades sociais e a comunicação, mais do que propriamente a eliminação de problemas desafiadores (o gritar, bater, etc.). Estas crianças possuem uma incapacidade para interpretar, usar e responder de forma apropriada à comunicação bem como decifrar e reagir adequadamente a diferentes situações e regras sociais (Hewitt, 2006). Acredita-se que muitos desses comportamentos desafiadores usados pelas crianças têm funções comunicativas, ou seja, são uma forma de comunicar aos adultos/pares aquilo que desejam (e.g. necessidade de atenção, escapar a atividades que causam sofrimento, o desejo por determinado objeto, forma de estimulação, etc.). Para Hewitt (2006) as crianças com autismo “podem ficar absorvidas ou

distraírem-se, desligando-se simplesmente do ambiente imediatamente próximo e das tarefas educacionais, [envolvendo-se em comportamentos percecionados muitas vezes como inapropriados] (...) tais comportamentos inapropriados são muito mais provavelmente comportamentos de consolo (...) ou uma forma de comunicar as suas reais necessidades e desejos” (p.1).

É de salientar, no entanto, que é importante não encorajar determinados comportamentos que, enquanto crianças à partida não apresentarão problemas, mas mais tarde, quando adultas, poderão tornar-se sinais de preocupação (e.g. fixação por determinados objetos, etc.). A atitude do adulto perante tais comportamentos é um fator importante no desenvolvimento futuro da criança.

É prioritário recorrer à modificação de comportamentos desafiadores, de forma gradual (para não causar uma mudança forte na criança) substituindo-os por outros mais adequados, com o objetivo de reduzir a sua ansiedade e o seu sofrimento. Segundo Bosa (2006) existem algumas diretrizes consideradas fundamentais nessa modificação de comportamentos tais como o “estabelecimento de regras claras e consistentes (quando o comportamento não é admitido ou permitido) (...), modificações ambientais (e.g. mudança nas atitudes ou tornar a situação mais previsível) e transformação das obsessões em atividades adaptativas” (p.4). Deve-se oferecer sempre que possível as mesmas oportunidades às crianças com desenvolvimento atípico e típico para que as crianças com desenvolvimento atípico possam observar e interagir espontaneamente com outras crianças.

Outras intervenções podem ser feitas propriamente na sala de aula regular, sendo aconselhável que as crianças com autismo se sentem próximo da parte de frente da sala/ou que se sentem no tapete à frente do grupo (no caso do ensino pré-escolar), para que o professor as possa ver facilmente orientando-as; podem também ficar ao lado de um colega bem comportado e trabalhador que o motive. Nas brincadeiras, é aconselhável que a criança seja orientada por amigos mais solidários e compreensivos, uma vez que estas crianças ao mostrarem problemas ao nível da socialização, devem ser trabalhadas com elas as competências sociais e nada melhor que esses pares para assegurar que as suas primeiras abordagens são socialmente aceitáveis (Hewitt, 2006).

A quarta etapa consiste em “ajudar as famílias a lidarem com o autismo”. Geralmente quando as famílias são confrontadas com o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo do seu filho, causa neles um grande impacto, gerando períodos de grande ansiedade, stress e necessidade de mudanças de rotina face às necessidades da criança. A intervenção não deve estar somente centrada na criança com Perturbação do Espectro do Autismo, mas em toda a família (deve-se conhecer as preocupações da família, as suas expectativas, os interesses da criança) para melhor se poder atuar.

É de extrema importância a necessidade de serem criados apoios para grupos de pais, de forma a fornecer-lhes o suporte crucial necessário para superar as preocupações e os problemas relacionados com a sua criança. Os profissionais que trabalham com as famílias podem auxiliá-los avaliando os fatores de stress dos pais, arranjar recursos para solucionar problemas, reestruturar regras com a criança, padrões de interação e estabelecer relações com a comunidade.

No desenvolvimento de grupos para pais, é importante ter-se a noção que entre os vários membros da família existem diferentes visões e perspectivas tanto sobre a criança como sobre as próprias necessidades dos pais. É essencial apresentar propostas face aos problemas inerentes, refletindo e mostrando o que fazer (possíveis soluções).

Shapiro (1978) menciona que a intervenção com crianças autistas deve dirigir-se também a algumas classes de comportamento: extinção do comportamento autodestrutivo, do comportamento auto-estimulante e no ensino de comportamentos adequados apesar de não desenvolvidos (em alguns casos), como a linguagem. Para o autor “children learning language become remarkably proficient with the code which is then as an important social device so quickly that many believe that the achievement of language competence does not follow simple rules of learning” (p.363).

Todas as intervenções/terapias realizadas servem para propiciar nos indivíduos a adoção de novas formas de aprendizagem e comportamentos mais adequados.

Cervera, Romero, Mas e Delgado (2011) afirmam que para uma intervenção com crianças com autismo o essencial é definir prioridades e estas passam por

melhorar competências sociais e cognitivas (através da imitação e observação de ações. O adulto pode contribuir para a melhoria do conhecimento que a criança tem acerca da realidade em que vive, proporcionando-lhe experiências significativas), competências a nível da linguagem e comunicação (de forma a colocar em prática as suas capacidades de representação simbólica e de interação com os outros), no brincar (e.g. devem proporcionar atividades com base nos seus interesses/necessidades para que se possam envolver com outras crianças, estimulando e estruturando assim as relações sociais) e competências comportamentais. “In the intervention program, priorities for action should be established to improve social competences, communication and language skills, play and adaptive and behavior skills” (Cervera et al., 2011, p.142).

Um Programa de intervenção precoce estruturado e sistemático é importante para melhorar o prognóstico de uma criança com autismo. Cervera et al. (2011) relatam que são muitas as crianças que respondem favoravelmente a estas intervenções conseguindo atenuar alguns dos seus sintomas autísticos, melhorando ao mesmo tempo a sua atenção e algumas competências cognitivas, comunicativas, sociais, etc. Pode-se considerar como alguns exemplos de intervenção: o respeitar o ritmo de trabalho de cada criança, colocando tarefas que vão ao encontro dos seus interesses e motivações; a utilização de símbolos visuais ou comunicação alternativa/aumentativa que ajudam na comunicação e linguagem da criança (símbolos esses que ajudam ao controlo do comportamento, atenção e relações entre pares); intervenções que passem por tentar atenuar algumas estereotipias e rituais através de técnicas de modificação de comportamentos; proporcionar às famílias o conhecimento necessário e fornecer algumas estratégias para que possam participar no programa de intervenção realizado etc. (Cervera et al., 2011).

### **1.1.8.2 – Terapias realizadas com crianças com espectro do autismo**

São utilizadas algumas terapias aplicadas de forma isolada e não integradas num programa global que poderão ser utilizadas com crianças com perturbações do espectro do autismo tais como: terapia ocupacional, terapia da fala, apoio psicológico, musicoterapia, hidroterapia, hipoterapia.

As crianças com perturbação do espectro do autismo possuem alguns défices ao nível da interação social, têm tendência a isolar-se, evitam o contacto social e têm comportamentos muitas vezes disruptivos, dificultando a sua forma de conviver em sociedade. Algumas formas de reabilitação terapêutica tais como a hipoterapia são importantes para a criança, pois permitem desenvolver algumas capacidades como a postura e o equilíbrio, promovem a autoestima, o aumento do tempo de atenção/concentração, a imitação (através da execução de exercícios em cima do cavalo), a autoconfiança (capacidade de controlar o cavalo) e a comunicação (o seguir as ordens do terapeuta para numa fase posterior, dependendo do grau de severidade, a criança poder dar ordens ao cavalo).

A hidroterapia, por outro lado, reforça a criança a trabalhar a atenção sustentada (capacidade de seguir ordens), promove a estimulação sensorial, ajuda ao nível da coordenação motora e equilíbrio, a diminuir o stress e ajuda a criança a relaxar.

Outra terapia abordada é a musicoterapia. Esta forma de reabilitação auxilia a criança a comunicar e a melhorar os seus comportamentos através do aumento da atenção compartilhada (o saber ouvir para imitar é importante nesta terapia). As atividades ligadas à música envolvem imitação e sincronização, ajudando a melhorar ao mesmo tempo a capacidade de estimulação sensorial da criança.



CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO, ÓCIO E O PAPEL DOS PAIS NO  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO  
DO AUTISMO



## **2.1 Escola e a Educação Inclusiva**

### **2.1.1 Orientações curriculares para a educação pré-escolar**

A aprovação das Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (OCEPE) devem ser comuns a todos os contextos institucionais em que a Educação Pré-Escolar se desenvolve propondo uma aproximação entre jardins-de-infância e Escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico para que se possam encontrar formas de articulação curricular entre ambos. Esta articulação será importante, pois o ensino pré-escolar é considerado uma das primeiras etapas da educação básica no processo de educação ao longo da vida, havendo uma estreita cooperação com a família de forma a favorecer a formação e o desenvolvimento da criança. As orientações curriculares constituem-se como um conjunto de princípios gerais pedagógicos permitindo ao educador de infância a tomada de decisões sobre a sua prática. Através dessas orientações, é possível ter um conhecimento mútuo do trabalho do educador desenvolvido com as crianças, delinear métodos, estratégias, averiguar as problemáticas dos currículos, fornecer apoios para as crianças. Esta articulação é imprescindível para o processo de aprendizagem da criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

Na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro de 1997, são mencionados alguns princípios gerais da educação pré-escolar dos quais se salientam: 1- artigo 3.º “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada nos estabelecimentos de educação pré-escolar”; “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que, cabe primeiramente à família a educação dos filhos (...);” a instituição deve proporcionar às crianças “atividades educativas, e atividades de apoio à família”; 2- artigo 4.º, a família deve “desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa” bem como “participar (...) sob a orientação da direção pedagógica em atividades educativas de animação e de atendimento” (Ministério da Educação, 1997, p.19-21).

As orientações curriculares referidas na Lei-quadro de Educação Pré-escolar (1997) assentam em alguns fundamentos nomeadamente: no reconhecimento da criança como sujeito no processo educativo, ou seja, deve-se valorizar os saberes da criança e partir do que a criança já sabe para gerar novas aprendizagens; na necessidade de fornecer resposta a todas as crianças, sendo para isso necessário uma pedagogia diferenciada baseada na cooperação, proporcionado a cada criança tirar partido do processo educativo desenvolvido com o grupo; na construção articulada do saber, ou seja, todas as áreas a contemplar no processo educativo devem ser abordadas de uma forma global e integrada. O educador, com base nestes princípios deverá ter em conta os objetivos gerais que orientam a sua prática profissional; a organização do ambiente educativo onde se inclui a organização do grupo, do espaço, do tempo, a relação com os pais das crianças; as áreas de conteúdo que farão parte do processo de planeamento e avaliação do processo de aprendizagem; a continuidade educativa, partindo do que as crianças sabem e aprenderam para ensinar outras aprendizagens e a intencionalidade educativa, na qual o educador realiza uma observação, planeamento e avaliação adequando a sua prática às necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Nas Orientações curriculares para a educação pré-escolar são mencionadas as três áreas de conteúdo e desenvolvimento: 1) Área da Formação Pessoal e Social, que é uma área transversal, integradora, que enquadra e dá suporte a todas as outras onde se pretende promover hábitos/valores e atitudes, para que se tornem cidadãos conscientes e solidários. Pretende-se ajudar a criança a resolver problemas sociais do quotidiano, a ser solidária e a saber partilhar, a adquirir regras de comportamento para funcionar em sociedade, a respeitar diferentes culturas etc.; 2) Área da Expressão/ Comunicação, que incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem englobando as aprendizagens relacionadas com o domínio da matemática, o domínio de diferentes formas de linguagem e a abordagem da escrita, incluindo outras linguagens como a informática e a audiovisual e o domínio das expressões com diferentes vertentes, como a expressão motora, dramática, plástica e musical; 3) Área do Conhecimento do Mundo, que permite à criança adquirir conhecimentos sobre o que a rodeia, ajuda a estimular a sua curiosidade e o desejo de

aprender, saber e compreender o porquê das coisas (sobre as pessoas, objetos, animais, o mundo natural).

Os objetivos do ensino pré-escolar complementam áreas do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo, pessoal e social. Esses objetivos pedagógicos contemplam: 1) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas experiências de vida numa perspectiva de educação para a cidadania; 2) Inserir a criança em grupos sociais diversos para que possa ter respeito e contacto com outras culturas; 3) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; 4) Estimular o desenvolvimento global da criança respeitando as suas características individuais; 5) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; 6) Proceder à despistagem de inadaptações e deficiências promovendo desta forma, melhor orientação e encaminhamento da criança; 7) Estimular a participação das famílias no processo educativo (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar,1997).

Cada criança tem um currículo e a sua gestão deve ser realizada pelo educador de infância, que define estratégias de concretização e de operacionalização das orientações curriculares, adequando-as ao contexto, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

A educação pré-escolar não se deve organizar numa perspectiva de escolaridade obrigatória, mas, ao invés disso deve perspectivar-se no sentido de educação ao longo da vida, onde a criança adquira aprendizagens com sucesso que lhe permita ter condições de percorrer a etapa seguinte.

### **2.1.2.A inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no jardim-de-infância**

I'll pass you the ball  
And give my best.  
-Can we play together?  
David Rodrigues  
(2015,s.p)

Antes de se abordar o conceito de inclusão, é importante abordar-se o conceito de integração.

O termo “integrar” para Correia (2008) implica “a inserção de crianças com NEE [necessidades educativas especiais] ligeiras, nas escolas regulares” (p.145).

A criança ao integrar-se numa turma acaba por estabelecer contacto/comunicação com outras crianças/colegas, dando-lhe possibilidade de se reconhecer e de se ajustar ao contexto/ambiente real. Antes da década de 70 as escolas regulares acolhiam e integravam crianças com necessidades educativas especiais, mas só se estas conseguissem acompanhar a turma, algo que dificilmente acontecia porque muitas destas crianças tinham ritmos de aprendizagem diferentes.

Inicialmente foram criadas escolas especiais paralelas às escolas regulares de forma a separar os alunos “normais” dos alunos com deficiência, prevalecendo uma escola integrativa para cada tipo de aluno.

O termo “inclusão” tem as suas origens na educação especial. Antes da década de 70, crianças com necessidades educativas especiais eram muitas vezes excluídas do ensino regular devido à falta de serviços de apoios especializados para colmatar as necessidades individuais de cada uma delas. Grande (2013), refere que a educação especial ou funcionava como um complemento ou era inteiramente separada do ensino regular. Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) pais de alunos com necessidades educativas especiais apelaram à necessidade de se criarem condições nos contextos regulares que pudessem responder às necessidades educativas dos seus filhos com incapacidade. Neste sentido, foram criados serviços de educação especial em escolas regulares ao nível local, levando à necessidade de mudanças na organização da escola regular, dos currículos e das estratégias de ensino/ aprendizagem (Correia, 2008).

A inclusão é entendida como a máxima inserção dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, salientando a necessidade da escola estar inserida no meio onde a criança habita. Este processo implica que se responda à diversidade das necessidades de todos os alunos respeitando as suas diferenças individuais, devendo estas diferenças ser observadas não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem (Grande, 2013).

Com a declaração de Salamanca de 1994, deixou-se de falar do termo integração e passou a tomar lugar o termo de inclusão. Defende-se uma escola inclusiva, em que todas as crianças devem ter o direito à educação. Deve haver uma qualidade de ensino que possibilite o sucesso de todos os alunos independentemente da sua condição. Uma escola inclusiva é aquela que afirma que as escolas se devem

ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

A inclusão visa terminar com a dicotomia de educação regular/educação especial, considerando apenas uma única educação que se traduz por um “processo de aprendizagem e mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele seja exposto nos vários ambientes onde interaja” (Correia,1991, cit. in Correia & Serrano, 2008, p.146).

Este processo de inclusão veio permitir que o aluno com necessidades educativas especiais tivesse o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-o ao acesso de um currículo comum e a um conjunto de apoios face às suas necessidades e capacidades.

Incluir significa antes de mais que tenha havido uma rejeição, ou seja a exclusão de qualquer criança/jovem, sendo portanto necessário uma intervenção nesse campo. Quando falamos em inclusão, falamos na construção de contextos inclusivos, falamos do direito ao tempo livre com qualidade, do acesso ao desporto, do acesso à cultura, às relações interpessoais para com a família/adultos/par, à capacidade de comunicação, do acesso a terapias, a apoios adequados. Devem ser introduzidas na vida diária da criança normas e condições as mais parecidas possível às consideradas como habituais na sociedade.

No que diz respeito à inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo numa sala de aula regular, pressupõe-se que haja uma diferenciação curricular e que se eduquem os alunos todos juntos, prevalecendo a perspetiva de “educar todos com todos” apelando para uma escola que tenha em atenção a criança-todo e não só a criança-aluno, aproveitando o potencial, a riqueza e as diferenças de cada um.

É fundamental refletir sobre qual a finalidade da inclusão das crianças com autismo no ensino regular. Siegel (1996) reporta que existem dois propósitos para que isso aconteça, a inclusão académica e a social. O primeiro permite que a criança desenvolva um determinado ritmo de aprendizagem (normalmente acontece numa área particular) desenvolvendo assim o seu potencial cognitivo; o segundo objetivo por sua vez, é crucial para as crianças com autismo, pois o relacionamento com os

colegas propicia a estas crianças a oportunidade de aprender a ser/estar em situações de grupo, como é que brincam em grupo, etc.

Do ponto de vista educativo, a inclusão deve apontar para a colocação da criança com deficiência, ou com necessidades educativas especiais (NEE), junto das outras crianças para fins académicos (acesso a serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados: classe regular, terapias, unidades de ensino estruturado [UEE]) e sociais, procurando que a criança consiga atingir o máximo de progresso possível. Segundo Correia (1997, cit. in Franco, Riço, & Galésio, 2002) “a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE [necessidades educativas especiais] e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados” (p.3).

Do ponto de vista social, todo o processo de inclusão, com vista ao estabelecimento de relações com os outros, leva a atitudes de conhecimento, atitudes de solidariedade e de valorização do outro.

Segundo Correia e Serrano (2008) podemos considerar que os princípios da inclusão são os seguintes: “ambientes de elevada qualidade, serviços especializados e serviços centrados na família.” (p.147).

É da competência das escolas ter um papel fundamental na criação de serviços de qualidade com respostas diferenciadas e especializadas ajustadas às necessidades individuais e particulares de cada criança. No caso das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo podem aprender aquilo que as outras crianças aprendem, mas de forma diferente (deve haver adaptações a nível de estratégias e metodologias). Devem-se contemplar adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem (e.g. apoio pedagógico personalizado), possibilitando às crianças uma resposta educativa adequada face às suas necessidades.

Quanto mais cedo se iniciar este processo de inclusão nas escolas, maiores serão os benefícios para as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo ao nível do seu desenvolvimento, da sua inserção social e da sua capacidade de integração em turmas de ensino regular.

Para Grande (2013) os benefícios da inclusão pré-escolar são os seguintes: a) as crianças com desenvolvimento atípico quando incluídas em contextos inclusivos e com suporte adequado, mostram níveis de interação social mais elevados no contacto

com crianças de desenvolvimento típico; b) as competências de comunicação, sociais e desenvolvimentais de crianças com incapacidades melhoram; c) não existem dados que comprovem que a presença de crianças com incapacidades possa trazer prejuízos na realização das crianças com desenvolvimento típico; d) o custo de serviços inclusivos a longo prazo é menor do que o custo dos serviços segregados.

Nos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, o apoio pedagógico é fundamental, na medida em que permite o reforço de estratégias a desenvolver com esses alunos no que respeita à organização do espaço e das atividades, bem como o estímulo e o reforço de competências básicas necessárias à aprendizagem.

As crianças com perturbação do espectro autista têm ainda a possibilidade de usufruir de adequações curriculares individuais, relativamente às adequações do currículo, tendo a possibilidade de adicionar disciplinas específicas, sem colocar em causa o currículo comum.

Outros autores declaram que em relação ao ensino pré-escolar, ambientes inclusivos em crianças com necessidades educativas especiais, trazem ganhos significativos ao nível da socialização e do comportamento da criança. Segundo Correia e Serrano (2008) nos ambientes pré-escolares inclusivos “as crianças apresentam níveis mais elevados de socialização e padrões superiores de interação verbal com os companheiros (...) [produzindo também] níveis cognitivos mais elevados”(p.147).

A National Association for the Education of Young Children (NAYEC) e a National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE), em 1987, publicaram num livro intitulado por *Developmentally Appropriate Practice* (DAP) o estabelecimento de linhas orientadoras de práticas educacionais apropriadas ao desenvolvimento de crianças desde os 0 aos 8 anos. Correia e Serrano (2008), com base no livro *Developmentally Appropriate Practice* alegam que “o currículo da educação pré-escolar deve assegurar (...) respostas adequadas às necessidades desenvolvimentais de todas as crianças, designadamente nas áreas de comunicação, socialização, adaptação, cognição e na área emocional” (p.148).

Segundo Correia (2008) os princípios da educação especial para crianças com necessidades educativas especiais requerem a necessidade de serviços específicos,

envolvendo estratégias de intervenção diferenciadas, terapias adequadas e equipamentos especiais, bem como a necessidade de um ensino estruturado e intenso onde se possam promover aprendizagens com sucesso. Nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, sobretudo quando são mais pequenas, o ensino estruturado é muito significativo.

Quando uma criança é simplesmente colocada numa classe regular, mas sem ter acesso aos serviços de apoio que necessita, ou quando se espera que o professor da classe regular responda a todas as necessidades da criança com necessidades educativas especiais, sem o apoio de especialistas de educação escolar, terapeutas, etc., não podemos falar de inclusão.

As crianças com autismo manifestam dificuldades ao nível da imitação espontânea e ao nível da mímica social. Algumas crianças com autismo não revelam dificuldades significativas no campo da imitação, no entanto esta tende a ocorrer mais quando solicitada e não tanto espontaneamente em resposta a algo que a criança vê alguém fazer.

Um elevado grau de rotinas e de estruturação, segundo Siegel (1996), ajuda as crianças com autismo no contexto regular de sala de aula, uma vez que aprender a saber o que esperar “é útil, ajuda-as a ultrapassar a necessidade de estar constantemente consciente daquilo que todos os outros estão a fazer e começar a fazê-lo também” (p. 295).

As tarefas a realizar na sala de aula podem ser um quebra-cabeças para as crianças com autismo. Não conseguem estar motivadas para realizar uma tarefa (muitas vezes nem sabem o que se espera que elas façam) juntam-se apenas ao grupo de colegas. Nestes casos, torna-se necessário um apoio extra para integrar e fornecer apoio à criança com autismo na sala de aula de ensino regular, uma vez que, enquanto as outras crianças se mostram motivadas na realização de uma tarefa, para a criança com autismo a motivação é baseada mais em termos instrumentais.

Para desenvolver as atividades no contexto regular de sala de aula, as crianças com autismo necessitam de ser ensinadas para se conseguirem integrar, não basta apenas “pegar no passarinho retirado do ninho e lançá-lo no ar para ver se voa”, mas é substancial esse apoio e à medida que a criança vai dominando as atividades, o adulto vai-se retirando gradualmente (Siegel, 1996, p. 296).

A escola não deve ser vista como o único meio de inclusão da criança. Educar para a inclusão significa considerar também os restantes contextos em que a criança vive e as suas rotinas. A intervenção deve ser ajustada aos interesses, potencialidades, estilos de vida das famílias e da criança e ao fazer isso estamos a criar um processo inclusivo.

A participação e a colaboração dos pais na educação dos seus filhos com Perturbação do Espectro do Autismo é fundamental neste processo de inclusão. Ao fazerem isso, acabam por ter um maior conhecimento e acompanhamento da aprendizagem das suas crianças, das suas dificuldades e da superação das mesmas, o conhecimento das suas competências e da forma mais eficaz para lidar com elas, proporcionando uma melhor qualidade de vida tanto à criança como aos próprios pais.

O conceito de “escola inclusiva” deve supor uma observação e planeamento por parte do educador de infância tendo em conta todo o grupo; o plano de intervenção deve ser adaptado, diferenciado e organizado garantindo condições para que cada uma das crianças possa tirar partido de uma aprendizagem de qualidade. Segundo o Ministério da Educação (1997), esta abordagem “vai mais longe que a perspectiva de integração que admitia a necessidade de planos individuais e específicos para as crianças “diferentes” (p.135).

### **2.1.3. O papel dos pais/ educadores no desenvolvimento da criança com Perturbação do Espectro do Autismo**

O nascimento de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo, segundo Correia (2013), simboliza para os pais a perda da existência de uma criança idealizada/sonhada, gerando muitas vezes atitudes de stress, apatia, sensação de desapontamento, alterações emocionais, angústia, ansiedade, depressão caracterizada por uma diminuição da autoestima e uma visão negativa de si próprios, trazendo implicações na dinâmica da própria família. A rotina diária com estas crianças torna-se um constante desafio para as famílias trazendo preocupação, instabilidade, alterações no horário e rotinas, deparando-se com extremas dificuldades em lidar com as várias situações problemáticas inerentes à própria perturbação autista.

Andrade e Teodoro (2012) declaram que a presença de uma criança com autismo leva a “mobilizações que vão desde aspetos financeiros até àqueles relacionados com a qualidade de vida física, psíquica, social dos cuidadores diretos” (p.135).

À medida que uma família cresce, existirão sempre aspetos que funcionarão melhor que outros. Para algumas famílias, a tensão acrescida de uma criança com autismo vem aumentar os problemas já existentes na vida do casal ou cria novas áreas de conflito. Outras famílias encontram estratégias para se adaptar tão bem quando possível ao nascimento de uma criança com autismo (Siegel, 2008).

Um dos critérios das perturbações do espectro do autismo está relacionado com um défice na comunicação e interação social, e neste sentido essa perturbação causa dificuldades na própria relação criança-pais e vice-versa, conduzindo a um desequilíbrio nas suas relações, provocando angústia nos progenitores.

Segundo Marques (2000, cit. in Correia, 2013) é necessária uma “reorganização do ambiente psíquico de forma a ter em conta as necessidades especiais da criança (...) por parte dos pais” (p.42).

A família e a escola são dois núcleos cruciais onde ocorre o desenvolvimento e o crescimento da criança. A participação dos pais no processo educativo das crianças com necessidades educativas especiais é um fator importante na promoção do seu desenvolvimento.

As crianças com autismo têm muita dificuldade em partilhar os conhecimentos que adquirem na escola e em generalizar competências aprendidas. Neste sentido, torna-se indispensável que as famílias colaborem com as equipas de intervenção (profissionais de educação especial e de intervenção precoce), não só para avaliar o interesse e aptidões da criança como também para falar sobre as suas próprias expectativas, preocupações e desejos. Deve-se envolver a família em todo o processo de avaliação, atendendo às suas necessidades e prioridades na organização e elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) (Correia, 2013).

Os diversos profissionais (técnicos, educadores, professores de educação especial) têm o papel de informar as famílias sobre as intervenções realizadas, os progressos e as dificuldades detetadas na criança com perturbação do espectro do autismo.

O facto de muitas vezes estes pais terem dificuldades em compreender e em lidar com crianças com esta perturbação, a intervenção por parte dos educadores e técnicos, que lidam com a criança com autismo, passa também pelo apoio às famílias que muitas vezes manifestam sentimentos de culpa (sentem-se culpabilizados pela problemática da criança), por alertar os pais a valorizar e a reconhecer pequenas coisas que os seus filhos fazem e aquilo que eles próprios podem fazer com eles, por lhes vulgarizar o papel que, enquanto pais, têm para o filho a nível da educação e desenvolvimento, etc. (García & Rodrigues, 1997).

A família, para lidar com esta patologia, desenvolve diferentes estratégias de *coping* (enfrentamento) que podem ser passivas ou ativas. Para Andrade e Teodoro (2012), os pais que utilizam frequentemente uma estratégia de *coping* passivo tendem a ignorar, a esquecer a situação, esperando que milagres aconteçam. Nestes casos, os pais apresentam níveis elevados de depressão, isolamento e maior tensão conjugal; além disso, apresentam níveis de stress elevados, prejudicando a qualidade de vida geral da família.

Saber lidar com uma criança com autismo não é uma tarefa fácil. Muitas vezes os pais não estão cientes nem conseguem identificar as necessidades dos seus filhos, se estão com fome, doentes, se estão tristes, com dores, tornando-se numa situação angustiante e stressante para eles, sobretudo se a criança com autismo não fizer uso da comunicação verbal. A incapacidade de comunicação surge como um fator de stress para os pais. Outros fatores de stress são o facto de as pessoas da comunidade não estarem preparadas, não entenderem ou não estarem sensibilizadas para determinados comportamentos característicos que possam ocorrer nas crianças com autismo. O bem-estar futuro destas crianças, a sua independência futura e o aspeto financeiro para pagar os serviços que prestam apoio a crianças com estas necessidades, são outras preocupações constantes (Hartmann, 2012).

Ao falarmos de *coping* ativo, podemos dizer que os pais que utilizam esta estratégia apresentam níveis mais baixos de stress e um aumento na coesão familiar.

Muitas destas famílias que utilizam estratégias de *coping* ativo, recorrem a terapias (individuais, familiares, etc.) e a redes de suporte onde se destaca o apoio social (apoio de outros familiares e amigos na participação dos cuidados da criança com autismo); serviços de apoio (tipo de serviço onde um adulto especializado

assume o papel de cuidador para crianças com deficiência por curtos períodos de tempo) e o suporte formal (acesso aos serviços de suporte formal, tais como grupos de apoio, serviços de saúde de profissionais de aconselhamento) (Andrade & Teodoro, 2012).

Torna-se necessário que os pais aceitem o diagnóstico do seu filho, adaptando-se à sua perturbação, pois quanto mais cedo o fizerem melhor será para o desenvolvimento da criança. A forma como a família se irá colocar perante o problema pode ser determinante para o desenvolvimento da criança.

#### **2.1.4. Intervenção socioeducativa inclusiva: importância de programas e atividades no âmbito escolar**

As crianças com autismo recebem, processam organizam e armazenam a informação de forma diferente. Essa dificuldade que têm em processar a informação que vão recebendo ocorre em diferentes graus e combinações em crianças de todo o espectro e por essa mesma razão, o autismo raramente afeta as crianças exatamente da mesma forma. É vital para os professores/educadores entenderem a individualidade de cada criança para puderem ajustar o método de ensino mais adequado (Magnusen, 2005).

A aprendizagem de programas e atividades em ambiente escolar para as crianças com autismo pode ser algo de difícil adaptação, no entanto, considera-se que o cérebro é um sistema adaptativo e moldável às diversas experiências e que a aprendizagem é contínua. Neste sentido, há uma esperança para os professores que têm nas suas classes crianças com esta patologia, acreditando que o facto da condição destas crianças não ser estática mas mutável, isto significa que as mesmas podem ser ensinadas. A aprendizagem nestas crianças pode ser alcançada através da continuidade de experiências (uma espécie de rotina) e da repetição de informação. Segundo Magnusen (2005) “children with autism (...) are often susceptible to learning new information when their sensory experiences have a routine element to them” (p.17).

A educação inclusiva vai mais para além das ações concretizadas dentro de uma sala de aula. Envolve também outros espaços onde as crianças/jovens convivem

diariamente (o recreio, a sala de atividades de animação, etc.). Pretende-se desenvolver intervenções socioeducativas inclusivas de forma a oferecer qualidade a todos os alunos, apostando sempre no princípio básico da justiça social, da igualdade de oportunidades e da não discriminação.

Tentar traçar algumas linhas de intervenção torna-se uma tarefa complicada porque nem sempre as intervenções que se utilizam num contexto com uma determinada realidade podem ser aplicadas noutro contexto, com outra realidade. Deve-se avaliar cada contexto/situação individualmente nomeadamente: as características sociais, pessoais, económicas e pessoais que caracterizam as crianças e a própria escola; o público a quem se dirige a intervenção e as suas necessidades reais; os recursos e meios; o grau de envolvimento e experiência da equipa de intervenção.

Por outro lado, outro fator que pode tornar a intervenção realizada nas escolas uma tarefa complicada, é o facto de esta estar dependente das políticas e planos de ação que são geralmente definidos de acordo com os regulamentos.

Para uma intervenção socioeducativa adequada em contextos escolares em crianças do ensino pré-escolar, devem-se desenvolver atividades e programas que envolvam as habilidades sociais, de comunicação, de lazer/ócio; devem ser trabalhados os problemas comportamentais; os obstáculos à aprendizagem; a capacidade de ‘aprender a aprender’, ou seja, a capacidade de estar sentado com o grupo de colegas, de prestar atenção a uma tarefa; a generalização das aprendizagens e o conhecimento acerca do mundo real (habilidades adaptativas) (Volkmar & Wiesner, 2009).

No entanto, e tendo em conta os pontos referidos anteriormente, as linhas de intervenção que se podem levar a cabo num contexto escolar, segundo Álvarez (2014), são: a) Uma intervenção preventiva que consiste em detetar as condições pessoais e sociais que facilitam/dificultam o processo de aprendizagem dos alunos. Para isso torna-se necessário recolher informação junto dos professores/titulares de turma sobre o ambiente social e familiar das crianças e as suas necessidades, levando a cabo intervenções para introduzir modificações de forma a colmatar as situações detetadas; b) Uma intervenção ao nível do pré-escolar na integração de crianças com necessidades educativas especiais detetadas por serviços de saúde ou outros serviços.

Deve-se fornecer os recursos e apoios necessários para que seja normalizado o seu processo de escolarização; c) Uma intervenção específica referindo-se a ações realizadas com alunos, pais, professores, levadas a cabo com a própria instituição escolar ou em colaboração com outras que desenvolvem programas concretos de intervenção específicos para atenuar determinadas situações, nomeadamente no caso do ensino pré-escolar onde se pretende desenvolver habilidades sociais e técnicas para melhorar a autoestima, desenvolver a aprendizagem, melhorar comportamentos e valores etc.; d) Uma intervenção em problemáticas socioeducativas sobretudo no jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico de forma a evitar o absentismo escolar e melhorar as relações sociais com os professores, com os pares, as habilidades comunicativas e os comportamentos, de forma a evitar situações que se poderão tornar graves; e) Intervenções em equipa interdisciplinar para elaboração, acompanhamento e avaliação de programas de ação para a atenção à diversidade, devendo atender todos os alunos. Podem ser promovidas ações de atualização e renovação profissional, podem ser levadas a cabo atividades que ajudem no desenvolvimento de atitudes/valores e competências dos alunos, que promovam um clima social positivo e cooperativo entre todos, que desempenhem um papel de mediação entre professores/família e que promovam e/ou implementem atividades para atingir um maior envolvimento das famílias no processo educacional. Torna-se importante um papel ativo dos pais no processo educativo dos filhos para que possam juntos aprender e desenvolver essas competências e outras em casa, facilitando desta forma o processo de aprendizagem mútuo (escola-casa); f) Intervenção em equipa interdisciplinar para elaboração, acompanhamento e avaliação de programas individualizados para alunos com necessidades educativas especiais onde sejam promovidas atividades que tragam benefícios para o desenvolvimento da criança com espectro do autismo, e elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das adaptações curriculares (dando um especial ênfase às áreas da autonomia e da socialização); g) Necessidade de desenvolver e difundir materiais e instrumentos para intervenção socioeducativa, ou seja, utilizar materiais específicos para atividades concretas como questionários de triagem, materiais para aconselhamento e treinamento dos pais, etc.

Para Magnusen (2005) os programas e atividades realizadas no âmbito escolar devem possibilitar às crianças com e sem espectro do autismo: alcançar um estado de independência, desenvolver uma comunicação espontânea em situações cotidianas e na relação com os outros, serem capazes de tomar decisões próprias; serem capazes de adquirir e aplicar conhecimentos acadêmicos de forma funcional no seu cotidiano.

### **2.1.5. O ócio: o princípio para a inclusão**

Quando falamos de ócio podemos referir-nos a dois pontos de vista: o ócio entendido como um tempo vago para não fazer absolutamente nada, apenas para relaxar, ou: “(...) en una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada [pela própria criança], cuyo desarrollo resulta satisfactorio o placentero para el individuo” (Álvarez, 2014, p.3). É nesta última perspectiva que pretendemos debruçar-nos sobre o ócio, como uma atividade de tempo livre aproveitado, que pretende ocupar o tempo do indivíduo de forma satisfatória e prazerosa. O ócio não deve ser encarado apenas como uma mera distração, mas entendido como uma forma útil de utilizar o tempo livre de forma adequada com atividades adequadas que possibilitem a distração, o divertimento, o relaxamento, mas também o desenvolvimento físico, emocional, social, intelectual onde a criança/jovem possa desenvolver habilidades importantes como a atenção e concentração, a inteligência, a imaginação, a criatividade, onde seja capaz de aprender regras sociais, onde seja capaz de explorar os seus sentimentos, onde aprenda a comunicar com os outros, a desenvolver vocabulário, a reforçar as suas relações sociais e onde aprenda a lidar com o stress (Álvarez, 2014).

Segundo Cabeza (2004), os elementos que definem o conceito atual de ócio, que se encontram descritos numa carta sobre a Educação do ócio redigida pela World Leisure & Recreation Association são os seguintes: a) o ócio refere-se a uma área específica da experiência humana produzindo benefícios próprios (liberdade de escolha, criatividade, satisfação, etc.) e abrange formas de expressão ou atividade geralmente de natureza física, intelectual, social, artística; b) o ócio é um recurso

importante para o desenvolvimento pessoal, social, económico e cultural capaz de criar emprego, bens e serviços. É considerado um fator importante para a qualidade de vida dos indivíduos; c) o ócio contribui para o bem-estar, fornecendo aos indivíduos a capacidade de selecionar de entre as várias opções de atividades aquelas que mais se adequam às suas necessidades/interesses; d) o ócio é um direito humano e como tal, ninguém deveria ser privado independentemente do género, da idade, da raça, da incapacidade, da condição económica; e) o ócio é atualmente visto como uma forma de realização pessoal, como um direito e qualidade de vida. Existem cada vez mais na nossa sociedade períodos de insatisfação, falta de empenho em executar atividade física, falta de criatividade, alienação na vida quotidiana das pessoas e todas estas características podem ser substituídas mediante atividades de ócio que podem estar presentes através do desporto, da leitura, do turismo, do jogo, etc.

Às pessoas com deficiência ou problemas de desenvolvimento, devem ser dadas as mesmas condições (dentro do possível) de usufruir do ócio tal como se dão às pessoas sem deficiência ou sem problemas de desenvolvimento. As experiências de ócio devem contribuir tanto quanto possível para o desenvolvimento integral e bem-estar de todas as pessoas (Ortuzar, 2009).

Muitas vezes, as pessoas com deficiência ou com algum problema de desenvolvimento podem ter algumas dificuldades que limitam a sua participação em atividades de ócio tais como: dificuldades pessoais (inerentes à sua deficiência ou problemas de desenvolvimento: e.g. agitação, falta de atenção/de compreensão, falta de experiência), dificuldades de comunicação (compreensão/expressão), dificuldades sociais (falta de interação com outras pessoas) e familiares (superproteção). Torna-se então necessário que os profissionais adaptem as atividades de forma a serem acessíveis a todos os participantes, possibilitando desta forma que as crianças tenham oportunidade de escolher as atividades de acordo com os seus gostos e interesses. Deve-se proporcionar sempre um ócio inclusivo tanto em equipamentos como em recursos e atividades (Álvarez, 2014).

A inclusão baseia-se no reconhecimento de que todas as pessoas têm direito a participar na mesma base de igualdade e respeito à diversidade. A inclusão assume que a diversidade, a convivência e a aprendizagem em grupos heterogéneos é a melhor forma de beneficiar todos os participantes. Um ambiente de ócio inclusivo é

aquele em que todas as pessoas podem participar numa atividade num determinado espaço e onde todos se relacionam entre si e neste sentido, para que isso se torne possível, foram lançados três desafios fundamentais para aplicação do princípio de inclusão através do ócio (Álvarez, 2014):

1) Paradigma da Diversidade, onde todas as pessoas devem ser consideradas de igual valor para a sociedade (pessoas com desenvolvimento típico e atípico). Deve haver uma mudança na prestação de serviços de ócio para que sejam adequados às necessidades de cada indivíduo. Qualquer criança com necessidades educativas especiais ao longo da sua vida e nas mais diversas experiências de ócio que lhe sejam proporcionadas, deve ter acesso a ajudas pessoais, técnicas ou materiais com o objetivo de garantir a sua participação com qualidade e sucesso;

2) Acessibilidade, no caso das crianças com autismo, este aspeto diz respeito ao conjunto de condições utilizadas de forma a facilitar a compreensão da informação por parte da criança entre outros aspetos;

3) Oferta do ócio baseada na criança, este princípio depende de três dimensões: do direito ao ócio (baseado na não discriminação, onde todos independentemente das suas limitações têm direito a divertir-se e a desenvolver competências de aprendizagem); de um ócio de qualidade (onde todos devem vivenciar experiências de ócio gratificantes e acesso a apoios necessários às necessidades de cada um) e por último da dimensão social do ócio compartilhado (possibilita uma aprendizagem mútua e respeito pela diferença estabelecendo algumas bases para uma sociedade diversificada).

O ócio é um aspeto importante para uma educação integral. O ócio pode estar presente através do jogo, de atividades lúdicas e é através deste meio que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. O brincar é considerado como um meio de aprendizagem sobretudo em crianças do ensino pré-escolar, permitindo que estas desenvolvam uma série de competências importantes para seu crescimento e educação.

Os programas de ócio inclusivo devem permitir o contacto com diferentes realidades, a partilha de espaços, infraestruturas, serviços e equipamentos de ócio, a adoção de condições facilitadoras de inclusão e a conceção global das necessidades e respostas a dar a cada criança (Ortuzar,2009).

Ao promover a inclusão socioeducativa através do ócio pretende-se que todas as pessoas (com desenvolvimento típico ou atípico) possam participar conjuntamente e partilhar das mesmas atividades, aprendizagens e acesso a serviços e apoios. Através do ócio inclusivo no ensino pré-escolar é possível estabelecer relações sociais, aprender regras sociais, aprender a partilhar, a desenvolver brincadeiras variadas com os outros, a desenvolver a comunicação como também adquirir competências de atenção e concentração que poderão ajudar nas mais variadas habilidades cognitivas (inclusão socioeducativa). Projeta-se que ao longo dessas brincadeiras elas consigam atingir o máximo de autonomia possível.

Segundo Trinca e Vianna (2014) “é através das atividades lúdicas, dos jogos e brincadeiras que se dá o contacto físico e significativo com outros colegas, desta forma é impossível pensar na aprendizagem social e afetiva sem esse convívio, essa interação com o outro, que torna a aprendizagem espontânea e propicia momentos de significativas experiências de vida” (p.162).

Ao brincar criam-se aprendizagens mútuas onde cada criança manifesta os seus saberes/conhecimentos, através de diferentes formas de comunicação. Ao brincar aprendem-se regras sociais, normas e o respeito pela aceitação do outro.

#### **2.1.6. O brincar no processo de construção do conhecimento**

O jogo é uma importante estratégia que proporciona à criança a oportunidade de aprender e de aplicar as habilidades sociais que se tornam fundamentais para o contexto escolar e para a sociedade em geral. Este meio educativo contribui também para a boa autoimagem/autoconceito da criança, uma vez que através do jogo ela desenvolve e explora capacidades e competências acabando por se conhecer melhor e por conhecer o outro.

O brincar através do jogo pode ser um meio onde se aprofundam conhecimentos já construídos e uma forma de resgatar o que não se conseguiu assimilar (e.g. compreensão e interpretação de histórias/contos no ensino pré-escolar). O jogo também serve como meio para desenvolver competências pessoais (autoestima, motivação, autoconhecimento) e atenuar algumas dificuldades. No caso

das crianças com perturbação do espectro do autismo, o jogo pode ser utilizado para colmatar algumas dificuldades do foro neurológico (competências sociais, comunicativas, cognitivas).

A atividade lúdica através do jogo propicia o pensar dando possibilidade à criança/jovem de criar hipóteses para encontrar possíveis soluções para a elucidação do jogo proposto.

O lúdico muitas vezes é visto apenas como um momento de divertimento e de distração para as crianças ocuparem o tempo livre. O lúdico deve ser visto mais do que ‘uma ocupação de tempo’, pois proporciona a criação de momentos de trocas significativas (a nível de conhecimentos, de competências sociais) e gera motivação possibilitando aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades, potencialidades, saberes, e a aquisição de novos conhecimentos e de novas descobertas durante os jogos (Saldanha, 2014).

O brincar através do jogo tem várias funções: contribui para o desenvolvimento da socialização (estabelecimento de relações) e linguagem (funciona como instrumento da socialização); tem função de transformação; ajuda à capacitação cognitiva da criança; ajuda a despertar a curiosidade; a raciocinar; gera motivação (sem motivação dificilmente se geram aprendizagens significativas); ajuda na capacidade para aprender e a solucionar problemas (e.g. jogo de quebra cabeças); desperta a criança para o questionamento; enriquece e estimula a imaginação e funciona como um desafio às suas capacidades.

Através da brincadeira a criança aprende a trabalhar a persistência, a motivação, a atenção, a compreensão, o aprender a dialogar, o aprender a errar e a continuar, etc.

O brincar assume assim uma grande importância no desenvolvimento das crianças, na medida em que contribui para o seu autoconhecimento, permite interiorizar valores morais e culturas, promove a autoestima, a capacidade de cooperação, promove a imaginação, a fantasia e criatividade, e adquire sentido crítico.

Daguano e Fantacini (2011) referem que “através das atividades lúdicas a criança com [perturbação do espectro do autismo] assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente

e aprimora habilidades motoras [e cognitivas, aumenta o raciocínio lógico, a atenção etc.]. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e a tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar [momentos agradáveis e menos agradáveis,] a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade” (p.114). Ao brincar a criança torna-se operativa e agente ativa do seu próprio processo de desenvolvimento.

Algumas brincadeiras proporcionam à criança o treino do saber esperar pela vez, o desenvolvimento do contacto visual com os outros colegas e a partilha do prazer, o desenvolvimento da comunicação, da imaginação, etc. A aprendizagem realizada através de jogos convencionais/funcionais passando de seguida para a aprendizagem do jogo simbólico permite à criança raciocinar, dar outro significado ao objeto, imaginar e criar.

As crianças com espectro do autismo não se juntam espontaneamente a outras crianças nos jogos do ‘faz-de-conta’, no entanto podem aprender com os colegas ou com o educador quando este assim o solicita a executar determinadas ações.

As crianças envolvem-se e usam as brincadeiras para adquirir novas competências, para praticar competências que já dominam, variam a brincadeira, experimentando novas formas criativas de usar os brinquedos e objetos e utilizam-nas para praticar as suas aptidões sociais. No entanto, no caso das crianças com perturbação do espectro do autismo, as suas brincadeiras variam relativamente aos seus pares. Segundo Dowson, Rogers e Vismara (2015) estas crianças passam um tempo invulgarmente longo com os seus brinquedos preferidos (não se aborrecem rapidamente como as outras crianças), as suas brincadeiras podem ser muito mais simples não as explorando para desenvolver novas competências, podem brincar com objetos invulgares ou de forma invulgar (e.g. brincar com os carros na mão ou alinhá-los em vez de os guiarem), demonstram menos interesse e competências na brincadeira do faz-de-conta (têm dificuldades a entender este tipo de brincadeira) e preferem ficar mais felizes a brincar com os seus brinquedos do que em brincar com os pares. Pode-se gerar então a seguinte questão. Porque é que isto é um problema? Todos estes fatores acabam de certa forma por limitar a criança em adquirir e a variar

os conceitos de brincadeiras com os seus pares, de se relacionar com os outros, de adquirir vocabulário e comunicar de forma mais complexa, de imitar os outros, etc.

Ao programar atividades lúdicas para as crianças é essencial que estas sejam estruturadas e que façam parte da rotina das crianças com autismo. Mostrando às crianças *o que é para fazer, como, quando e onde* são realizadas as atividades, permite reduzir o stress da criança com autismo, como também possibilita a sua compreensão acerca da própria atividade e do que é esperado dela. Para estruturar as atividades de tempo livre, segundo Jordan (2000), a maneira mais fácil de o conseguir é através da utilização de esquemas visuais.

O jogo deve ser adaptado às necessidades e limitações das crianças e no caso das crianças com perturbação do espectro do autismo não é exceção. As crianças com autismo, ao estarem integradas numa turma regular (sempre que possível), têm a oportunidade de usufruir dos mesmos direitos a oportunidades e aprendizagens que as outras crianças com desenvolvimento neurotípico. As crianças com perturbação do espectro do autismo, ao estarem integradas e incluídas numa turma, são estimuladas a desenvolver jogos como o jogo simbólico ou o faz-de-conta (forma de construção da realidade que está ligada à linguagem e a uma forma de pensamento diferente do real), brincadeiras convencionais ou funcionais, brincadeiras de causa-efeito, jogos de expressão, jogos de exploração (e.g. quebra cabeças), jogos de construção e de encaixe (e.g. puzzle, caixas de encaixe), jogos de enfiamento, brincadeiras no exterior (e.g. realizar passeios), jogos de recurso às novas tecnologias (e.g. aplicativos para Tablet), jogos com bola, brincadeiras com materiais de arte, jogos de mesa (e.g. xadrez), etc., devendo sempre privilegiar de diferentes espaços comunitários e diferentes espaços na própria escola/ jardim-de-infância (Saldanha, 2014).

As crianças com espectro do autismo, ao brincarem com outras crianças, acabam por reconhecer diferentes papéis sociais e compartilhar interesses e atividades.

É importante realçar que, quando a criança com autismo tem uma aptidão particular ou está bastante interessada em realizar determinadas tarefas, é aí que se devem basear as atividades de lazer. Torna-se também necessário ampliar o reportório das crianças ao nível das suas brincadeiras e promover a sua flexibilidade,

se as brincadeiras realizadas pelas crianças com autismo forem muito limitadas e repetitivas (Jordan, 2000).

O educador que trabalha com a criança com perturbação do espectro do autismo deve não só conhecer o perfil da criança e trabalhar de forma a colmatar as suas dificuldades, como também deve trabalhar as suas potencialidades baseadas nos seus interesses e procurar atualizar as suas práticas pedagógicas.

## **Parte II- Parte Empírica**

“Os estudos em educação [...] constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e de agir «melhor» que anteriormente” (Langeveld, 1965, cit. in Bell, 1997, p.36).



### CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO



### 3.1. Definição do problema de investigação

A problemática geral deste projeto consiste na abordagem do perfil pragmático das crianças, assim como da análise do Plano Educativo Individual e das observações realizadas em ambiente escolar. Durante o projeto em estudo, será elaborado um plano de intervenção, com o qual se pretende que o mesmo venha a contribuir para uma melhoria qualitativa e eficaz no desenvolvimento das crianças com espectro do autismo.

Segundo Grande (2013) “promover programas de qualidade para crianças com incapacidades em contextos inclusivos é o grande desafio que se coloca aos educadores responsáveis por estas crianças (...)” (p.258).

O tema centrado na *Inclusão Socioeducativa e no desenvolvimento de competências pessoais através do Ócio* surge pela necessidade de se melhorar a qualidade de intervenções realizadas no Jardim-de-Infância através da promoção de uma diversidade de atividades que colmatem algumas das dificuldades desenvolvimentais das crianças com perturbação do espectro do autismo. Pretende-se que a intervenção seja realizada em contexto inclusivo com outras crianças com desenvolvimento típico, garantindo a oportunidade de que todas possam participar em atividades de caráter cultural, educativo, social numa perspetiva de aprendizagem mútua.

As crianças com perturbação do espectro do autismo segundo a DSM-5 (2013), apresentam vários graus de atraso ao nível da interação social, dificuldades na comunicação verbal e não-verbal e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, vivendo muitas vezes isoladas no seu próprio mundo. Através do brincar é possível entrar no mundo delas e, de forma lúdica, desenvolver competências ao nível da socialização (e.g. partilhar brinquedos, ser solidário, brincar com outras crianças), da imaginação e da comunicação.

A literatura sobre a qualidade de programas para crianças com incapacidade é restrita, pelo que se torna relevante neste sentido desenvolver uma investigação com base nesta temática.

O maior desafio que se coloca quando trabalhamos com crianças com autismo é compreender a essência da patologia e ter consciência de que cada caso é um caso,

cada criança apresenta as suas especificidades. Os programas de intervenção devem ser definidos em função da observação e análise da especificidade individual de cada criança e pretendendo que este projeto seja realizado em contexto inclusivo, deve-se trabalhar e educar em prol do grupo.

Trabalhar com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo é bastante desafiador. O desconhecido é sempre assustador, mas acaba por ser um trabalho aliciante e cativante, não só pela diferença, como pelo desafio que nos lançam enquanto profissionais da área da educação.

### **3.1.1. Questões de Investigação**

“As questões de investigação são como uma porta aberta para o campo da pesquisa (...). Os critérios essenciais para avaliar as questões de investigação terão a ver não só com a sua solidez e clareza, mas também com a possibilidade de gerarem respostas (...)”(Flick, 2005, p.51).

Questão principal:

De que forma a elaboração de um programa de ócio pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais beneficiando ao mesmo tempo de uma inclusão socioeducativa?

As subquestões de investigação formuladas com a intenção de compreender e explicar a realidade deste estudo são as seguintes:

1) As crianças em estudo apresentam dificuldades nas áreas de conteúdo assinaladas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEP) (domínio social e pessoal, comunicativo/expressões e conhecimento do mundo)?

2) As crianças em estudo apresentam modificações quanto ao perfil pragmático?

3) A aplicação de um programa de atividades de ócio pode melhorar determinados aspetos do perfil pragmático das crianças, bem como algumas áreas de conteúdo estipuladas nas OCEP?

4) As atividades de ócio podem tornar-se num facilitador da inclusão socioeducativa?

### **3.1.2. Objetivos de investigação**

Os objetivos de investigação são os seguintes:

- 1) Avaliar o perfil pragmático da criança, verificando quais as suas facilidades e dificuldades de acordo com uma grelha de observação;
- 2) Avaliar o nível de interação e comunicação com os colegas no âmbito das atividades não letivas (grelha de observação);
- 3) Avaliar o grau de severidade do autismo de cada criança (escala de avaliação Childhood Autism Rating Scale);
- 4) Detetar quais as áreas de desenvolvimento mais afetadas nas crianças com autismo, bem como a necessidade de elaboração de atividades de ócio (entrevista);
- 5) Elaborar um programa de atividades de ócio que vá ao encontro das dificuldades detetadas ao nível do perfil pragmático da criança e de algumas áreas de conteúdo baseadas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (grelha de observação; grelha de observação do perfil pragmático da criança; entrevistas).

### **3.1.3. Método de Investigação**

A presente investigação assume-se como um estudo de caso que proporciona a oportunidade para estudar determinado (s) aspeto (s) de um problema em tempo restrito.

Os estudos de caso são geralmente descritivos onde o investigador pretende descrever e apresentar uma determinada situação tal como ela é (Vasconcelos, 2016).

O presente estudo é um estudo de caso intrínseco (pretende compreender uma situação concreta, reconhecendo a especificidade de uma situação), sistemático (baseado em factos concretos), analítico (confronta-se a situação com teorias existentes) qualitativo (quanto à obtenção e tratamento de dados) e prático.

A presente investigação é sobre um estudo de caso de duas crianças, o Igor e o Marco<sup>2</sup> com espectro do autismo.

Trata-se de um estudo específico com vista a intervir em algumas áreas deficitárias nomeadamente a comunicação, a socialização e a cognição (défice de atenção e concentração que dificultam a aquisição de aprendizagens). Apesar de

ambas as crianças possuem dificuldades nessas áreas, cada uma delas é um caso diferente a estudar e por isso, a intervenção tem em conta as suas especificidades. Quanto à prática, criou-se um programa de atividades de ócio cujo objetivo consiste em verificar como é que o mesmo pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e cognitivas nas crianças e facilitar uma inclusão social e educativa. Este estudo é maioritariamente qualitativo, tendo por base a descrição da análise dos resultados de grelhas de observação do desenvolvimento, da escala de avaliação e da grelha do perfil pragmático das crianças acima mencionadas.

A informação aproveitada e recolhida através de técnicas e instrumentos de recolha de dados é baseada em fenómenos descritivos relativamente às pessoas e ao contexto do estudo e as questões de investigação são formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural. A metodologia qualitativa é rica de interpretações realizadas pelo próprio investigador, mas baseando-se sempre em fontes concretas e reais, aproximando-se do aspeto fundamental que neste caso é compreender como é que as *atividades de ócio poderão contribuir para a inclusão socioeducativa de crianças com Perturbação do espectro do autismo*.

Uma das finalidades do estudo de caso é a interpretação. Surge a necessidade de observar o desenvolvimento do caso, de registar o que está a acontecer e simultaneamente analisar e interpretar o que se observa redirecionando a observação para melhorar e dar maior substância a esses significados (Vasconcelos, 2016).

O método utilizado na recolha de informação foi o método misto, porque embora seja meramente qualitativo, uma vez que se faz uma descrição da análise dos resultados obtidos através das grelhas de observação, das entrevistas e da escala de avaliação utilizada, recorre-se também a dados quantitativos (para a escala de avaliação e grelha de observação do perfil pragmático das crianças). O método qualitativo é aquele que não é traduzido em números ao contrário do método quantitativo.

No método qualitativo, a realidade social é complexa, diversa e dinâmica e depende dos sujeitos que a vivem e a constroem. O objeto da ação é o próprio sujeito e a compreensão do mesmo não parte de hipóteses feitas à partida, mas procuram-se

e descobrem-se em terreno, baseiam-se em respostas indutivas e os resultados a que se chegam não são pré-determinados, podem-se modificar, são flexíveis.

### **3.1.4 -Técnicas de Recolha de dados**

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de dados foram utilizadas como técnicas de investigação a observação estruturada, utilizando como instrumento de avaliação grelhas de observação. As grelhas foram aplicadas às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Este instrumento permite registar informação acerca dos comportamentos das crianças tanto na componente letiva como não letiva, das suas potencialidades, da interação e comunicação com os pares. Numa primeira fase pretendia-se observar as criança de longe de forma a compreender o seu perfil de desenvolvimento, posteriormente intervir-se-ia quando surgisse necessidade da mesma e após conhecer um pouco melhor o perfil das crianças.

Na grelha de observação (cf. Anexo 2, pp. 142-144) estão discriminadas três áreas de conteúdo e desenvolvimento (área da formação pessoal e social, área da comunicação/expressão, área de conhecimento do mundo) que fazem parte das orientações curriculares para a educação pré-escolar. Essa grelha permite analisar algumas capacidades e limitações das crianças ao nível social, comunicativo e cognitivo pelo que será utilizado como pré-teste e pós-teste neste estudo.

Outra técnica utilizada foi a técnica participativa das conversas informais. Esta técnica foi utilizada com a educadora de infância, com a professora de educação especial e com as terapeutas. Foram ainda realizadas conversas informais com as assistentes operacionais que apoiam a educadora, no âmbito da componente letiva e que dão apoio na componente não letiva, de forma a inteirar-me das atividades que se realizam com as crianças da turma (incluindo as com autismo) e as que poderão ser criadas de forma a complementar as já existentes, em benefício da inclusão das crianças com autismo, garantindo assim um panorama de atividades de ócio diversificadas e enriquecedoras, tanto a nível do desenvolvimento das crianças em geral, como também da própria comunidade educativa.

Para compreender melhor a problemática da perturbação do espectro do autismo e como é fulcral numa investigação sondar outros locais para aprofundar

melhor o tema deste estudo, visitei um agrupamento de escolas, para compreender melhor como funciona uma sala de Unidade de Ensino Estruturado para crianças com autismo, as atividades realizadas nesse local e as competências essenciais a desenvolver em crianças com autismo na sua transição do jardim-de-infância para o 1.º ciclo. As conversas informais foram realizadas com uma docente de Educação Especial habilitada a desenvolver trabalho com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Foram realizadas também entrevistas: à educadora de infância para compreender o trabalho que realiza com a turma de forma a gerar um ambiente inclusivo, para compreender as principais limitações e capacidades das crianças com autismo e as atividades realizadas em grupo; à professora de educação especial; às famílias das crianças com espectro do autismo por lidarem diariamente com a criança e por nos poderem fornecer informações mais fidedignas sobre o seu próprio desenvolvimento e necessidades, o tipo de atividades/jogos que costumam realizar com a criança e às terapeutas (terapeuta da fala e ocupacional) para compreender o trabalho mais individualizado que realizam com as crianças com autismo nas áreas onde se observam mais limitações e capacidades.

Foram ainda realizadas notas de campo, relatando tudo aquilo que a investigadora experienciava no decurso da fase de recolha de dados.

Foi também utilizada a escala de avaliação Childhood Autism Rating Scale (CARS), para conhecer o perfil de desenvolvimento das crianças com autismo e selecionar a(as) que melhor se adequavam à investigação. A escala de avaliação Childhood Autism Rating Scale (Cars) foi utilizada antes e depois da intervenção.

Outra técnica utilizada foi a pesquisa documental. Foram realizadas pesquisas bibliográficas relacionadas com a patologia da Perturbação do Espectro do Autismo (conceito, causas, critérios de diagnóstico, sintomas etc.), com o trabalho realizado com crianças no jardim-de-infância, com as atividades de ócio realizadas em crianças com autismo e como é que a inclusão socioeducativa e o desenvolvimento de competências pessoais podem acontecer mais facilmente com a realização dessas atividades de ócio.

Para Vasconcelos (2016) a investigação *com* crianças, é antes de tudo *dar voz* às crianças, criar contextos onde elas possam falar e dizer de si, de forma a mostrar à

comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do “espelho” sendo este objeto, considerado a interpretação da própria investigadora.

Espera-se que os dados desta investigação possam ser pertinentes ao nível das práticas de intervenção junto destas crianças, de forma a promover a sua participação em grupo, em pares, facilitando a interação com outras crianças, bem como o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas.

A realização de um estudo de caso não implica apenas recolher dados ou informação sobre uma realidade. Implica recolher informação, analisá-la e interpretá-la de uma determinada maneira. Neste sentido são utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados que viabilizam a realização de uma pesquisa com vista a uma verificação empírica concreta.

Neste estudo utilizaram-se os seguintes instrumentos e técnicas de recolha de dados: entrevistas, grelhas de observação, notas de campo, conversas informais, a escala de avaliação Childhood Autism Rating Scale (CARS) e um programa de atividades de ócio.

#### **a) Entrevista Semiestruturada**

Stake (cit. in Vasconcelos, 2016) refere que “as entrevistas são um processo in (direto) de recolha de informação sobre o fenómeno em estudo” (p.80).

Antes de realizadas, as entrevistas devem ser organizadas a partir da construção de um conjunto de questões a colocar às pessoas envolvidas.

O investigador quando realiza a entrevista deve ser claro sobre o que necessita de saber, de forma a evitar recolhas de dados irrelevantes para o estudo.

O tipo de entrevistas realizadas neste estudo foram entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas foram elaboradas por Scheele e Groeben em 1988. Este tipo de entrevista tem como característica a colocação de questões básicas que são apoiadas em teorias e hipóteses e que se relacionam com o tema da pesquisa. As questões realizadas baseiam-se em teorias subjetivas, proporcionando ao entrevistado que possui conhecimentos sobre o tema que se expresse espontaneamente.

Estas entrevistas são caracterizadas pela utilização de um roteiro de questões previamente elaborado, sendo essas questões-guias relativamente abertas. As questões poderão não ser colocadas ao entrevistado pela ordem que foram anotadas e formuladas (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Foram realizadas entrevistas à educadora de infância, à professora de educação especial, às famílias das crianças e às terapeutas da fala e ocupacional acerca do trabalho realizado com as crianças tanto individualmente como em grupo (na sala de aula com a educadora de infância), sobre a importância de atividades de ócio em contexto inclusivo, as principais dificuldades/necessidades das crianças etc. Foram colocadas cerca de quinze questões à educadora de infância e à professora de educação especial. Algumas das questões realizadas a estas duas profissionais foram idênticas. Foi realizado um formulário igual de dez questões para as duas famílias das crianças com espectro do autismo (pais do Igor e do Marco) e outro formulário igual de onze questões para as duas terapeutas.

#### **b) Grelha de observação**

“Mas os olhos são cegos. É preciso procurar com o coração. (...) Devemos apenas olhar para elas [as rosas] e cheirá-las.” (Saint-Exupéry, s.p)

A observação é considerada um instrumento com capacidade de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O tipo de observação perspetivou-se como uma observação estruturada.

A observação pode ser considerada ativa uma vez que se recorreu ao registo de acontecimentos tal e qual como ocorreram. Por ser um instrumento baseado na observação visual captando os comportamentos no momento em que eles se produzem. Também se pode considerar como uma observação direta (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Quando se realiza a observação a um determinado fenómeno é essencial muita discrição e atenção ao fenómeno a ser observado. Trata-se de “estar lá, estar presente e próximo” sem afetar o desenvolvimento do fenómeno em estudo.

Foi elaborada uma grelha de observação específica onde estão mencionadas três áreas/domínios de conteúdo e desenvolvimento (área da formação pessoal e

social, área da comunicação/expressão, área de conhecimento do mundo) que fazem parte das orientações curriculares para a educação pré- escolar. Nessa grelha constam trinta e sete itens diversos dispersos pelos três domínios de desenvolvimento da criança anteriormente indicados. Será utilizado como pré-teste e pós-teste neste estudo.

Foi ainda elaborada uma outra grelha de observação com o objetivo de avaliar o perfil pragmático da criança em estudo (em pré-teste e pós teste), com base em três dimensões, a componente social, comunicativa e cognitiva, referindo os aspetos facilitadores e dificuldades das crianças em estudo. A sua escala é dividida em cinco pontos: 1-muito pouco frequente; 2-pouco frequente; 3- mais ou menos frequente; 4-frequente; 5- muito frequente.

As grelhas elaboradas têm por base a revisão da literatura efetuada bem como a análise do plano educativo individual da criança, relatórios de avaliação diagnóstico e planificação anual de intervenção da educação especial.

### **c) The Childhood Autism Rating Scale (CARS)**

Esta escala de avaliação foi desenvolvida por Schopler, Reichler e Renner em 1988 pelo Treatment and Educational of Autistic and Related Communication Handicapped Children program. (TEACCH).

A versão atualizada deste instrumento inclui uma nova avaliação psicométrica e novos e atualizados itens. A The Childhood Autism Rating Scale foi criada com o propósito de ser um instrumento de observação rápido e adequado aplicado a crianças com perturbações do espectro do autismo com mais de dois anos de idade. “It was designed to be an observational instrument used to assess [Autism Spectrum Disorder] ASD and distinguish children with autistic disorder from children with other developmental disorders” (Dixon, Garcia, Granpeesheh, & Tarbox, 2009, p.94). Trata-se de uma escala de avaliação com quinze itens baseada na capacidade para diferenciar graus de autismo: leve, moderado e severo.

Esta escala avalia o comportamento das crianças em catorze domínios, somada a um outro domínio único que é a impressão global (classificação). Esses domínios são geralmente afetados pela patologia do espectro do autismo: 1) Relação

com as pessoas; 2) Imitação; 3) Resposta emocional; 4) Movimentos do corpo; 5) Uso de objetos; 6) Adaptação à mudança; 7) Reação a estímulos visuais e 8) Auditivos; 9) Resposta ao paladar, olfato e tato; 10) Medo ou ansiedade; 11) Comunicação verbal; 12) Comunicação não-verbal; 13) Nível de atividade; 14) Nível e consistência da resposta intelectual.

Esta escala foi utilizada no processo de classificação das crianças com espectro do autismo (quatro crianças com espectro do autismo). Analisando o comportamento das crianças com base nos domínios mencionados chegou-se a uma rápida classificação e seleção da (s) crianças que mais se adequariam à investigação (duas crianças com espectro do autismo moderado – o Igor e o Marco).

A escala de avaliação foi utilizada como pré e pós teste nesta investigação sendo feita uma análise inicial e posterior à intervenção verificando a existência de alguma progressividade no desenvolvimento destas crianças.

#### **d) Conversas informais e notas de campo**

As conversas informais baseiam-se em questões que vão surgindo naturalmente na interação entre as pessoas, na própria observação participante de determinado acontecimento, na recolha de dados utilizando outros instrumentos (entrevistas etc.).

As notas de campo são o relato escrito de informações recolhidas no terreno onde o investigador regista as suas reflexões e o que experiencia em primeira mão ou seja, o mais próximo possível da realidade observada de um estudo qualitativo e que serão numa fase posterior enriquecidas com mais pormenores e detalhes descritivos (Vasconcelos, 2016).

Na presente investigação as notas de campo organizam-se como dados complementares para a compreensão deste estudo.

Os registos que se fizeram não tiveram como base nenhum modelo formal, no entanto seguiram algumas indicações como o dia do registo, a parte do dia, o local de observação etc. As anotações foram registadas sempre que possível logo após se ter realizado a observação, de forma a reter o essencial. Os registos daquilo que se

observava foram efetuados tanto antes como depois da intervenção, o registo é sempre importante para podermos refletir e melhorar a intervenção.

Para além do registo do que se observa, nomeadamente anotações de diálogos (entre a criança e os seus colegas e entre a investigadora, terapeutas, educadora de infância, entre as famílias das crianças, terapeutas e assistentes operacionais), do quotidiano das crianças, dos seus comportamentos em diversos ambientes (unidade de ensino estruturado, atividades de animação e apoio à família, recreio, sala de aula), do trabalho desenvolvido entre as crianças e os restantes profissionais quer em grupo quer individualmente, foram registadas também informações de carácter mais subjetivo e reflexivo acerca das observações que a investigadora experienciou, da descrição de comportamentos da própria investigadora (determinadas ações para aplicação da intervenção) e inclusive alguns conselhos dados pelos próprios profissionais no que diz respeito às crianças com espectro do autismo.

#### **e) Programa de ócio**

O programa de ócio designado como método de intervenção construído especificamente para o contexto desta investigação intitula-se como *Saber escutar, pensar e interagir* (EPI), numa perspetiva de que é preciso *escutar para compreender pensar antes de agir e interagir para saber ser/ estar*.

O programa foi elaborado com base nos resultados obtidos da avaliação das crianças com espectro do autismo que fazem parte deste estudo. Trata-se assim de um programa direcionado para as necessidades detetadas nas crianças com vista ao desenvolvimento pleno das mesmas.

A ênfase da intervenção irá incidir na análise e compreensão de determinadas situações consideradas ‘problema’. O trabalho a desenvolver será feito em articulação com os profissionais do jardim-de-infância, tendo em conta também a planificação anual/semanal da educadora de infância, mas respeitando sempre os objetivos delineados no projeto.

No decorrer da investigação serão realizadas atividades lúdico-expressivas, jogos de exploração, de faz-de-conta, jogos de construção, jogos de quebra cabeça e de concentração, de socialização e comunicação.

O objetivo deste programa é garantir o prazer do brincar nestas duas crianças em contexto inclusivo, tendo uma visão de que a brincar também se aprende, se desenvolve competências e se cresce enquanto ser humano.

Na construção deste programa foram tidas em conta não só a avaliação diagnóstica da criança, como também as características motivacionais, os interesses e as próprias características do grupo (turma), uma vez que a intervenção se irá realizar em contexto inclusivo.

Na presente investigação, serão realizadas cerca de vinte e uma intervenções, a somar a mais uma intervenção final de consolidação de aprendizagens, de competências, conhecimentos. A maioria das atividades realizadas foram repetidas vezes sem conta, pois, tratando-se de uma patologia como o espectro do autismo, a repetição, observação e demonstração são a base para uma aprendizagem estruturada. A intervenção teve início no dia vinte e seis de outubro de dois mil e quinze e término no dia quinze de junho de dois mil e dezasseis, sendo realizada durante todos os dias úteis da semana (exceto sexta-feira).

O programa construído foi criado tendo em conta a progressão da criança em áreas de desenvolvimento específicas marcantes enquanto a sua frequência no jardim-de-infância, como também na sua transição para o 1.º ciclo e futuro.

### **3.1.5. Caracterização e contextualização da problemática**

#### **3.1.5.1. A escola: descrição da estrutura e da dinâmica escolar**

Os dados relativos ao contexto escolar foram recolhidos no Jardim de Infância através da consulta do Projeto Curricular de Turma, fornecido pela Educadora de Infância. A presente investigação centra-se no contexto escolar de um agrupamento de escolas, especificamente num jardim-de-infância (JI) da cidade de Coimbra.

O jardim-de-infância localiza-se numa zona histórica da cidade, zona essa que é dedicada ao turismo, onde habitam famílias de classe sociocultural média-baixa, em prédios centenários, ainda muito degradados.

A população que frequenta este jardim-de-infância (famílias das crianças) são pessoas que geralmente vivem nessa parte da cidade ou que se deslocam para essa

zona para trabalhar, sobretudo na área do comércio. Essas famílias residem em bairros (sobretudo bairros sociais) ou nos arredores rurais desta cidade, situados próximos do jardim-de-infância. Diariamente, as famílias das crianças deslocam-se para o jardim-de-infância, geralmente de transportes públicos, deixando as suas crianças de manhã cedo e regressando apenas no final do dia.

Os jardins-de-infância (JI) integrados neste Agrupamento pertencem à rede pública do Ministério da Educação e Ciência e, neste sentido o horário de funcionamento e o respetivo calendário anual é estabelecido tendo em conta o parecer favorável dos encarregados de educação e dos representantes do município.

O jardim-de-infância que faz parte desta investigação é constituído por cinco salas, a da componente letiva; da componente não letiva ou das Atividades de Animação e Apoio à família; a sala da Unidade de Ensino Estruturado; a sala da Terapeuta Ocupacional e a sala da Terapeuta da Fala. O Jardim possui ainda uma cozinha e um recreio que é geralmente partilhado em determinado tempo com crianças do 1.º ciclo do agrupamento.

A estrutura organizativa do grupo de crianças em contexto de sala (componente letiva) deve promover o desenvolvimento de diferentes tipos de interação e que são significativos para o desenvolvimento harmonioso da turma. Neste sentido, são programados diversos momentos: momento de atividade em grande grupo; momentos de atividade individual e momentos de atividade em grande grupo e em pares.

No contexto de sala o espaço é dividido em determinadas áreas específicas: a área da expressão plástica-subárea da pintura; recorte e colagem; modelagem; desenho; a área dos jogos-subáreas dos jogos do chão e jogos de mesa; a área da leitura (espaço de reunião do grupo; reflexão; planificação; momento do conto) e a área de faz de conta-casinha.

Pretendeu-se promover junto das crianças um conjunto de experiências significativas que assentassem num contexto privilegiado de aprendizagem ativa e que essas experiências pudessem estar ao alcance de todos os meninos (incluindo as crianças com autismo). Para as diferentes áreas foi definido com o grupo o número de elementos adequado para cada área, assim como o desenho respetivo da área e do

número de elementos (e.g. três elementos, desenham-se três meninos), de forma a tornar essa lotação operacionalizável.

Na área dos jogos, cada jogo tem um cartaz à sua frente com o nome do jogo e o respetivo desenho para facilitar a procura da criança face aos seus interesses. Cada jogo possui ainda uma marca para que as crianças saibam onde o ir buscar e onde o arrumar novamente.

Esta estrutura permite criar espaços mais ou menos estruturados, necessários à implementação de um modelo mais estruturado (modelo Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children [Teacch]), que responda sobretudo às necessidades das crianças com autismo.

### **3.1.5.2. A turma**

A turma é constituída por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A turma é constituída por um grupo heterogéneo de crianças, não só a nível do desenvolvimento, da idade, do seu meio cultural como também porque dela fazem parte quatro crianças com perturbação do espectro do autismo, com necessidades educativas muito próprias. Há que referir que seis crianças da turma não dominam a língua portuguesa como primeira língua já que pertencem a famílias cujos progenitores são imigrantes do Senegal, Roménia, Paquistão, Islão, Rússia.

Em relação às habilitações literárias dos pais, predomina o grau académico até ao 12.º ano.

Neste Jardim-de-infância funciona uma Unidade de Ensino Estruturado destinada a apoiar quatro crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA), em graus diversos, sendo que duas dessas crianças não adquiriram ainda a linguagem oral funcional.

As crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) têm os seus interesses muito definidos, necessitam de ser guiadas ao longo do dia, através de uma rotina precisa e organizada, que inclua as atividades de que gostam (interesses) e atividades de que gostam menos ou não gostam, mas que são essenciais ao seu desenvolvimento.

O trabalho com as crianças com autismo não é fácil uma vez que se traduz num apoio muito individualizado e sistemático. Estando incluídas na turma há que ter também especial relevância a este aspeto.

Na sala, na constituição de grupos de trabalho, as crianças mais pequeninas ou com mais dificuldades são acompanhadas por um adulto, assim como as crianças com perturbação do espectro do autismo.

As orientações curriculares a trabalhar com a turma centram-se em três grandes áreas de desenvolvimento: sócio emocional, físico e intelectual, sempre com base nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (áreas de conteúdo-domínio pessoal e social, comunicação e expressão e conhecimento do mundo).

O trabalho desenvolvido neste Jardim-de-Infância deve garantir a segurança, confiança e competências nas crianças, ajudá-las a pensar e resolver problemas, a serem criativas, a desenvolver a coordenação motora, a comunicar e trocar experiências com os colegas.

O trabalho desenvolvido deve dar resposta às especificidades da turma garantindo o seu desenvolvimento global. A educadora realiza planificações semanais que se operacionalizam através de atividades diárias. Deve ter-se em conta ainda as planificações no âmbito do plano de atividades do departamento da educação pré-escolar. As crianças do espectro do autismo têm os seus planos educativos individuais e são efetuadas planificações diárias e individuais em resposta às suas necessidades.

Com o presente estudo, pretende-se que as crianças venham a desenvolver determinadas competências (comunicativas, cognitivas e sociais) resultantes do trabalho e empenho diário, desenvolvido em articulação e cooperação com os diversos profissionais do jardim-de-infância.

Nas crianças com autismo pretende-se que as competências acima referidas, sejam facilitadoras e contribuam para uma melhor integração no ciclo seguinte da sua vida escolar e meio envolvente.

Neste projeto, as atividades realizadas foram atividades em grande grupo e em pequeno grupo, em contexto inclusivo.

### 3.1.5.3. As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

“Dia após dia, fui descobrindo (...) mais pormenores sobre o seu planeta, sobre a sua partida, e sobre a sua viagem” (Saint- Exupéry, s.d).

As informações que se seguem foram recolhidas através da consulta dos diversos documentos que constam no processo escolar de cada criança.

A presente investigação tem como estudo, o caso de duas crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA).

#### a) Identificação dos alunos

O Igor nasceu a vinte de fevereiro de dois mil e dez e tem, neste momento, 6 anos. O seu agregado familiar é constituído pela mãe e por um irmão mais velho. A mãe é divorciada, possui o 12.º ano de escolaridade e está desempregada no presente momento. O pai possui o 9.º ano de escolaridade e é vigilante. O irmão mais velho tem dezoito anos e frequenta o curso profissional de hotelaria/pastelaria.

O Marco nasceu no dia dezanove de abril de dois mil e dez e tem, neste momento, 6 anos. O seu agregado familiar é constituído pelos pais. A mãe possui o 9.º ano de escolaridade e é doméstica; o pai possui o 12.º ano de escolaridade e é guarda prisional. O agregado familiar do Marco é estruturado. Os pais acompanham sempre que necessário o processo educativo da criança, providenciando todos os meios para que este ocorra de forma adequada para o bom funcionamento e desenvolvimento da criança.

#### b) História Pessoal e Escolar

O Igor vivia com a avó numa vila do distrito de Coimbra. Neste momento vive com a mãe em Coimbra. Apesar de residir com a mãe, a avó continua a prestar-lhe algum apoio na medida em que vai levá-lo e buscá-lo à escola quando necessário. O Igor tem vindo a adaptar-se ao jardim-de-infância, demonstrando alegria e bem-estar.

É acompanhado nas consultas de autismo no hospital desde treze de maio de dois mil e treze.

O Marco foi observado/avaliado pela primeira vez por atraso de desenvolvimento da linguagem no dia seis de dezembro de dois mil e nove numa consulta de desenvolvimento num centro pediátrico. Da avaliação realizada

verificou-se que a criança apresentava um atraso de desenvolvimento global e perturbações na comunicação e na interação social.

A avaliação realizada nessas duas crianças permitiu confirmar o diagnóstico de espectro do autismo associado a um atraso de desenvolvimento psicomotor.

O Igor iniciou o seu percurso pelo jardim-de-infância no dia seis de janeiro de dois mil e catorze. Até essa data frequentou o jardim-de-infância numa vila no distrito de Coimbra onde residia a sua avó. O Marco, por sua vez, iniciou o seu percurso escolar pelo jardim-de-infância a partir de finais de abril de dois mil e treze com unidade de ensino estruturado.

A observação e avaliação da criança com espectro do autismo permitiu a elaboração/construção de um plano educativo individual (PEA) para cada uma das crianças acima mencionadas. No plano elaborado no ano de entrada de cada uma das crianças para o jardim-de-infância (2013/2014) encontra-se descrito que as mesmas apresentavam um nível de desenvolvimento global abaixo da média para a sua idade cronológica, bem como um nível de comportamento adaptativo composto.

c) Perfil de Funcionalidade do Aluno por Referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)/ CIF para crianças e jovens (CIF-CJ)

O Igor e o Marco apresentam Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP).

De acordo com a CIF-CJ, a criança apresentava um perfil de funcionalidade com limitações ao nível das Atividades e Participação (na aprendizagem e aplicação de conhecimentos [apresentava dificuldades moderadas na imitação; em aprender através da interação com os objetos e dificuldades graves na aquisição da informação e de conceitos e na concentração da atenção apresentando períodos de atenção muito curtos]; nas tarefas e exigências gerais [apresentava dificuldades moderadas em realizar uma única tarefa]; na comunicação [dificuldades moderadas em comunicar e receber mensagens orais, compreende mensagens muito simples]; nas interações e relacionamentos interpessoais [dificuldades moderadas nas interações interpessoais básicas]) e ao nível das Funções do Corpo (possuía dificuldades graves ao nível das

funções intelectuais, funções psicossociais globais, funções cognitivas, funções mentais da linguagem).

A diferença do Marco em relação ao Igor é que este ao nível das Atividades e Participação apresentava dificuldades moderadas na concentração e dificuldades graves em adquirir informação e em adquirir a linguagem; ao nível das tarefas e exigências gerais apresentava dificuldade moderada em realizar autonomamente uma tarefa como também em seguir rotinas e em gerir o próprio comportamento; ao nível da comunicação apresentava dificuldades graves no falar e em comunicar e compreender mensagens orais; na mobilidade, dificuldades moderadas na motricidade fina; nas Interações e Relacionamentos pessoais, gostava mais dos adultos, apresentava dificuldades graves em estabelecer relações, não procurando os pares e brincava geralmente sozinho. Ao nível das Funções do Corpo a criança revelava dificuldades moderadas nas funções intelectuais e graves nas funções cognitivas e psicossociais globais.

Nas duas crianças mencionadas os fatores ambientais constituem-se como facilitadores completos: utilização de recursos materiais específicos e recursos humanos diferenciados; na organização, estruturação do espaço e das atividades e o apoio da família mais próxima, colaborando sempre que necessário.

O Igor começou a beneficiar do apoio da Educação Especial no jardim-de-infância em contexto da unidade de ensino estruturado ao abrigo da Lei 3/2008. O Igor beneficia ainda das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais, Adequações no Processo da Matrícula, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. O Marco beneficiou das mesmas medidas, à exceção da Terapia Ocupacional (por não haver colocação na altura).

Tendo em conta as suas dificuldades, tanto o Igor como o Marco encontram-se integrados numa turma reduzida.

### **3.1.6. Apresentação do contexto de Intervenção: Atividades de Animação e Apoio à Família**

No despacho 9265- Lei n.º 5/97, de dez de fevereiro de mil novecentos e noventa e sete, encontram-se descritos, no artigo n.º 3 e n.º 4, aspetos sobre a

natureza e a organização e funcionamento das Atividades de Animação e Apoio à Família.

As Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) visam assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e/ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades. Estas atividades decorrem em espaços que são especificamente concebidos para as mesmas, no entanto, podem também ocorrer noutros espaços escolares (ginásio, sala de aula, recreio etc.).

As atividades de animação e apoio à família são implementadas geralmente pelos municípios e são oferecidas obrigatoriamente pelos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Estas atividades de componente não letiva surgem de forma a ocupar o tempo vago das crianças, servem para satisfazer as necessidades das crianças e das próprias famílias. O horário normalmente é estabelecido em articulação com a escola e as necessidades da família.

A supervisão pedagógica tendo em vista cumprir a qualidade dos serviços prestados neste âmbito é feita pela educadora titular (neste caso a educadora de infância).

As atividades de animação e apoio à família funcionam entre as 8:00 e as 9:30, do 12h- 13:30 e a partir das 15h até às 18h.

As atividades de animação e apoio à família são encarregues a Assistentes operacionais e/ou Animadores Socioeducativos.

As atividades de animação têm como principal objetivo o fruir. Segundo Vilhena e Silva (2012) é muito mais importante a satisfação e o prazer de estar e conviver do que a preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem, ainda que este acabe por ocorrer, porque *a brincar também se aprende*.

As atividades praticadas no jardim-de-infância onde decorre a presente investigação são muito simples e tradicionais. As crianças envolvem-se em atividades como o visionamento de filmes infantis, realização de puzzles e outras livremente escolhidas por elas como realização de desenhos, conversas com os amigos etc.

Inicialmente fez-se uma observação das atividades realizadas bem como da interação das crianças umas com as outras. Observou-se que, neste espaço, o Marco geralmente brinca sozinho ou com o Igor (durante um curto período de tempo), o Igor por sua vez, é mais espontâneo que o Marco nas interações com os outros. Verificou-se que tanto o Igor como o Marco possuem interesses restritos (enquanto que as outras crianças brincam com brinquedos diversos: puzzles, brincam ao faz-de-conta, jogos de chão; o Marco e o Igor não diversificam as suas brincadeiras, o Marco brinca geralmente sozinho com puzzles ou com carrinhos e o Igor brinca geralmente na área da cozinha).

A intervenção atende sobretudo às necessidades das crianças com autismo, englobando também as necessidades da turma em geral. Com base nas atividades exercidas neste jardim-de-infância, considerou-se necessário melhorar e complementar alguns dos serviços prestados com um diversificado leque de atividades educativas e culturais que reforçassem o processo de socialização e de comunicação num contexto inclusivo e que ajudassem a colmatar as suas necessidades/limitações e a desenvolver algumas das suas potencialidades. Foram realizadas brincadeiras livres no exterior (e.g. atividades mais lúdicas como ‘cesto cheio, cesto vazio’, ‘dança inclusiva’, ‘jogos tradicionais), no interior (e.g. atividades mais ligadas à socialização e comunicação como ‘jogo do galo’, ‘dado das emoções’), jogos didáticos e educativos, leitura de contos, etc.

A intervenção foi realizada durante a hora de almoço (12:40h-13:30h) e a partir das 15horas.

Sendo o estudo deste projeto centrado nas crianças com espectro do autismo, mas envolvendo também as crianças da turma, a intervenção centrou-se na realização de atividades em pequeno grupo com crianças com desenvolvimento típico e atípico e algumas atividades envolvendo a turma toda. Quando se realizavam atividades em pequeno grupo teve-se em atenção variar as crianças com desenvolvimento típico para que as crianças com espectro do autismo pudessem ter contato com diversas crianças da turma e encontrar aquelas com quem pudessem partilhar mais afinidades e interesses.

As crianças com autismo geralmente mostram dificuldades em realizar atividades em grande grupo sem o foco de atenção do educador, preferindo

atividades mais individualizadas quando o educador está presente. Segundo Grande (2013) as crianças com incapacidades têm tendência a envolver-se mais com pares quando fazem parte de um grupo tendo o foco de atenção do educador de apoio. Neste sentido, a intervenção centrada nas duas crianças com autismo, pretende colmatar também esta necessidade.

A intervenção é realizada em articulação com a planificação semanal da educadora de infância e poderá ser realizada não só na componente não letiva como também na componente letiva, sempre que se verifique essa oportunidade.



## CAPÍTULO 4- DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO



#### **4.1. Objetivo da Intervenção**

##### **a). Objetivo geral da intervenção**

Promover a inclusão socioeducativa e desenvolvimento de competências pessoais e sociais de duas crianças com perturbação do espectro do autismo ao nível de três áreas específicas: comunicação, socialização e cognição.

##### **b) Objetivos específicos da intervenção**

Os objetivos específicos desta investigação são os seguintes:

1) Que o Igor e o Marco sejam capazes de incrementar o desejo de procura, de interação e de cooperação com pelo menos outras duas crianças através de atividades lúdicas e de socialização;

2) Que o Igor e o Marco sejam capazes de aumentar a sua variedade de interesses nas brincadeiras através de atividades lúdicas, cognitivas ou comunicativas (dois ou três interesses);

3) Que o Igor e o Marco mostrem envolvimento e interesse em participar em atividades de grande e pequeno grupo;

4) Que o Igor e o Marco sejam capazes de partilhar brinquedos e objetos com os demais colegas;

5) Que o Igor e o Marco sejam capazes de desenvolver a competência de comunicação (compreensão e expressão) através de atividades de comunicação e socialização (e. g conto de lengalengas);

6) Que o Igor e o Marco sejam capazes de expressar sentimentos/necessidades/desejos através de atividades de comunicação e socialização com os colegas;

7) Que o Igor e o Marco sejam capazes de desenvolver a criatividade, imitação e imaginação através de atividades de exploração e comunicação (e.g faz-de-conta ou jogo simbólico);

8) Que o Igor e o Marco sejam capazes de desenvolver tarefas sozinhos sem o apoio do adulto;

9) Que o Igor e o Marco sejam capazes de aumentar o tempo de atenção partilhada e de concentração através de jogos de quebra-cabeças e de estimulação cognitiva (pelo menos cinco minutos);

10) Que o Igor e o Marco sejam capazes de agrupar elementos em categorias simples.

#### **4.1.1) Programa de Intervenção - programa EPI (escutar, pensar e interagir)**

##### **a) Estrutura das sessões de intervenção**

A intervenção foi realizada em diversos momentos que englobam: 1) Momentos de intervenção na sala de atividades de animação e apoio à família; 2) Momentos de intervenção na sala de aula na componente não letiva e letiva; 3) Momentos de intervenção no recreio; 4) Atividades realizadas no ginásio; 5) Momentos de observação e monitorização.

##### **b) Estratégias de intervenção**

Para uma adequada intervenção, torna-se necessário adotar algumas estratégias: 1) Envolver a comunidade escolar (educadora de infância, professora de educação especial, assistentes operacionais, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, pais das crianças, turma; 2) Programar atividades antecipadamente tendo em conta os objetivos do projeto e o programa semanal da educadora de infância; 3) Monitorizar as intervenções (mês a mês); 4) Planificar e organizar as atividades tendo em conta os interesses, as necessidades (limitações) e as experiências do quotidiano das crianças do estudo; 5) Proporcionar oportunidades de reflexão com as atividades realizadas; 6) Repetir as atividades e demonstrar antes de realizar alguma atividade; 7) Fornecer orientações orais, curtas e diretas, dando pequenas orientações sempre que necessário; 8) Responder ao comportamento das crianças do estudo, fornecendo-lhes encorajamento e incentivo na realização das atividades; 9) Ajudar as crianças a descobrir novos interesses; 10) Envolver a turma nas intervenções - aprendizagem cooperativa; 11) Utilizar o reforço, valorizando os comportamentos das crianças que se vão aproximando do desejado.

### c) Frequência e duração da intervenção

A intervenção teve início no dia vinte e seis de outubro de dois mil e quinze e término a quinze de junho de dois mil e dezasseis com a realização de uma atividade final de consolidação de aprendizagens (competências e talentos adquiridos) da turma envolvendo as duas crianças com espectro do autismo. As intervenções foram realizadas durante os dias úteis da semana (das 12:40-13h; a partir das 15h, ou durante a componente letiva da 13:30h às 15:00h). As intervenções foram realizadas com duração aproximada de trinta minutos (podendo variar por vezes consoante o tipo de atividade e disponibilidade de horário, temperamento da criança). Foram realizadas cerca de 22 sessões.

#### 4.1.2) Implementação do programa de ócio (programa EPI)

**Tabela 3 -Quadro síntese do programa de atividades de ócio realizado em contexto inclusivo**

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ n° de participantes	Competências a desenvolver
1) Jogo do dominó	Uma criança inicia o jogo lançando uma peça (e.g. peça1) e por sua vez, a criança que se segue terá de lançar uma outra peça (peça 2) com o mesmo número de bolas/pontos que a peça1 e assim sucessivamente. Ganha a criança que ficar com menos peças na mão. O tamanho das peças é relativamente maior às peças originais (adaptadas às crianças com necessidades educativas especiais). O jogo consiste em 2 tarefas: -Na primeira tarefa do jogo cada criança terá de pintar (com tintas) o número de bolinhas de cada uma das faces da peça do dominó (tendo por base um modelo). -A segunda tarefa diz respeito ao próprio jogo e cumprimento das tarefas.	2,3,8,9	Sala das atividades de animação e apoio à família - Realizado com um máximo de 4 participantes (crianças com e sem espectro de autismo)	-Saber esperar pela vez; -Promover interações sociais com os colegas (2 ou 3); -Saber pedir ajuda; quando necessário; -Desenvolver a atenção e concentração pela tarefa; -Desenvolver a comunicação com os colegas; -Promover o interesse por um jogo novo.

## Continuação da tabela anterior (tabela 3)

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ nº de participantes	Competências a desenvolver
2) À descoberta dos sons	Em cima de uma mesa encontram-se cartões com imagens. É colocado no computador alguns sons correspondentes às imagens que estão nesses cartões. Cada criança vez a vez tenta associar a imagem ao som correspondente.	2,3,5,8,9	Sala de atividades de animação e apoio à família  - Realizado com um máximo de 4 crianças	- Desenvolver os sentidos: visão e audição; -Desenvolver a linguagem musical através de imitação; -Exercitar a atenção e concentração; -Capacitar as crianças a saber esperar pela vez; -Despertar a capacidade de análise e seleção de sons;
3) Pesca de conceitos	Em cima da mesa são colocados cartões com imagens de objetos, animais; sons e alimentos. Cada criança, vez a vez tira um cartão e tenta associar a imagem do cartão à categoria correspondente (sons; animais; alimentos; objetos). Os cartões são tirados com uma "cana" (simulando a pesca) e colocados junto da categoria correta.	2,3,5,8,9,10	Sala de atividades de animação e apoio à família  Sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 4 crianças	-Aquisição de vocabulário (importante na comunicação); -Desenvolver a atenção/concentração na tarefa; - Promover o interesse por um jogo diferente; -Capacidade de distinguir e associar as imagens do cartão à categoria mais acertada.
4) Lengalengas, contos e rimas divertidas  -caixa das bolachas ;a velha e a bicharada ;tantos meninos diferentes (texto rimado); as minhas atividades preferidas(texto rimado).	-Leitura dos contos e memorização de pequenas estrofes, utilizando a comunicação verbal e não-verbal. Será utilizado um software de apresentação de dispositivos (ppt) para facilitar a comunicação (expressão/compreensão) usando imagens/símbolos que ilustram o conto. -Realização de pequenos jogos dramáticos sobre lengalengas, jogos de associação, realização de desenhos sobre a lengalenga. -Serão realizadas questões simples sobre a compreensão do texto, bem como uma reflexão sobre a apreciação da criança acerca do conto.	2,3,5,6,7,9	Sala de atividades de animação e apoio à família  Sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 5 participantes	-Desenvolver a capacidade cognitiva (raciocínio, memória); -Exercitar a atenção/concentração; -Desenvolver a comunicação (compreensão/expressão); -Despertar o interesse pela leitura através de imagens; -Promover novos interesses nas crianças e melhorar as relações sociais.

## Continuação da tabela anterior (tabela 3)

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ nº de participantes	Competências a desenvolver
5) Aprender a expressar emoções  -alegria, tristeza, raiva, medo, espanto 1- Primeiro momento 2- Adaptação/alteração 3- Adaptação/alteração 4- Adaptação/alteração	1-Através de um molde de 4 bonecos (as crianças dão o nome ao boneco) que expressam 5 sentimentos, as crianças irão construir outros bonecos idênticos dando aso à sua imaginação e criatividade. Dia após dia segue-se um diálogo com as crianças acerca das emoções sentidas do quotidiano. 2-Leitura de um conto (capuchinho vermelho) através de imagens; visionamento de um filme e jogo faz-de-conta para explicar as emoções; 3-Teatro de fantoches sobre o conto mencionado explorando as emoções; 4- Realização de um jogo sobre emoções.	1,2,3,5,6,7	Sala de atividades de animação e apoio à família Sala da componente letiva  - Realizado com a turma - Realizado com um máximo de 5 participantes.	-Desenvolver a comunicação (compreensão/expressão); -Identificar diferentes sentimentos/emoções; -Desenvolver o espírito de entreajuda; -Promover o autoconceito; -Estimular a imaginação e criatividade; -Proporcionar novas experiências; -Desenvolver o raciocínio matemático (4).
6) Cesto cheio, cesto vazio	Formam-se duas equipas que se encontram dispostas em fila. Cada equipa tem um cesto vazio ao seu lado. À sua frente, dois cestos cheios contêm o mesmo número de bolas (tantas bolas quantos os elementos). A equipa vencedora é a que transfere primeiro as bolas do cesto cheio para o cesto vazio. Mal a bola toca no cesto, parte o jogador seguinte de cada equipa.	1,2,3,5	Recreio  - Realizado com toda a turma	-Desenvolver a motricidade grossa (global) e fina; -Desenvolver o espírito de equipa; -Promover relações sociais; -Possibilitar a descoberta de um novo jogo/interesse.
7. a) Jogo simbólico-iniciação	Dentro de uma caixa encontram-se alguns objetos para a brincadeira. Deixe que a criança escolha um e o explore. À medida que o profissional modela as ações de brincadeira convencional, deve fazê-lo tanto a si como à criança. Quando a criança pegar o objeto, deve-se ajudá-lo a agir com o objeto tanto em nós (profissionais) como nele mesmo.	1,4,5,7,8,9	Sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 3 crianças	-Saber esperar pela vez; -Promover interações sociais; -Saber partilhar objetos com os outros; -Estimular a imitação; -Descobrir interesses na exploração dos diferentes objetos; -Aprender significados sociais sobre os objetos convencionais utilizados no dia-a-dia.

## Continuação da tabela anterior (tabela 3)

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ n° de participantes	Competências a desenvolver
7. b) <b>Jogo simbólico-exploração de diferentes ambientes</b>  Variação: 1)Depois da criança estar a imitar espontaneamente e a produzir ações convencionais nele próprio e no próprio profissional, é o momento de “ incluir “ outras personagens na brincadeira. 2-Pretende-se ao longo do tempo, passar do contexto imaginário para o real.	Inicialmente é observado com a criança algumas imagens e um vídeo sobre diferentes ambientes (cozinha, parque infantil, mercado, quarto de dormir etc.). De seguida, é-lhes colocado algumas questões sobre aquilo que observam. Numa caixa/em cima da mesa encontram-se objetos relacionados com o ambiente a explorar. O Educador deve modelar a ação “ convencional” (social) com o objeto, utilizando determinadas palavras de ação relevantes. De seguida, devolve-se o objeto à criança e incentivamo-la a imitá-lo dando pequenas ajudas, iniciando assim o jogo faz-de-conta. Deve-se enfraquecer as ajudas ao longo do tempo, quando se verificar que a criança facilmente consegue imitar o profissional sem ajuda.	1,2,3,5,7,8,9	Sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 5 crianças	-Saber esperar pela vez; -Promover interações sociais; -Saber partilhar objetos com os outros; -Estimular a imitação; -Descobrir interesses na exploração dos diferentes objetos; -Aprender significados sociais sobre os objetos convencionais utilizados no dia-a-dia.
8) <b>Jogo do galo</b>  Nota: Este jogo do galo específico será jogado num tabuleiro, onde se utilizam as seguintes marcações ( 3 ovos e 3 flores em tecido) por ter sido realizado na altura da Primavera e época Pascoal.	É explicado inicialmente às crianças as regras do jogo: joga-se numa matriz de três linhas por três colunas (pede-se para identificar as linhas e colunas) onde cada jogador escolhe uma marcação e joga vez a vez a sua marcação numa das colunas vazias. Vence o jogador que conseguir uma sequência de três registos em linha, com o mesmo símbolo, estejam eles dispostos na vertical, na horizontal ou na diagonal.	1,2,3,4,5,8,9	Realizado na sala de atividades de animação e apoio à família  - Realizado na sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 2 crianças	-Desenvolver a concentração/ atenção; - Estimular o raciocínio; -Promover relações sociais; -Descobrir novos interesses; -Desenvolver conceitos matemáticos (linhas, colunas, espaços).
9) <b>Jogo de memória: vamos estimular o nosso cérebro</b>	Em cima da mesa encontram-se um conjunto de peças (cartões) e cada uma delas apresenta uma figura num dos lados. Cada figura repete-se em duas peças diferentes. O jogo inicia-se com as figuras das peças voltadas para baixo, de forma a não serem vistas por ninguém. Cada criança, vez a vez, deve virar duas peças verificando se as figuras são iguais. Caso não sejam iguais, deve virá-las novamente para baixo e passa a vez de jogar à criança seguinte. Ganha quem tiver um maior número de cartões.	1,2,3,6,8,9,10	Realizado na sala de atividades de animação e apoio à família  - Realizado na sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 2/3 crianças	-Desenvolver a concentração/ atenção; -Estimular o raciocínio; -Promover relações sociais; -Descobrir novos interesses; -Desenvolver a comunicação e o vocabulário (categorias).

## Continuação da tabela anterior (tabela 3)

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ nº de participantes	Competências a desenvolver
10) Tangram chinês	Cada criança (vez a vez) retira de uma caixa as 7 peças do tangram de uma determinada cor (vai tirando à medida que o adulto indica o que é para tirar, e.g. tirar triângulo grande de cor azul etc.). De seguida, cada criança terá de construir uma figura consoante o molde que lhe é apresentado (e.g. gato, cão, pato...).	2,3,7,8,9	Realizado na sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 6 crianças	-Estimular o desenvolvimento intelectual; -Exercitar a atenção/concentração; -Despertar o interesse por um jogo diferente; -Desenvolver conceitos matemáticos (figuras geométricas).
11) O dado das emoções  1- Variação 2- Variação	O jogo consiste no lançamento de um dado e em cada uma das faces desse dado encontra-se uma emoção/sentimento. Posteriormente são apresentadas às crianças algumas imagens descrevendo situações que dizem respeito a várias emoções (e.g. criança chora ao ir ao dentista). As crianças terão de explorar e descrever as imagens referindo a melhor figura que representa a emoção apresentada na face do dado. 1- Pode ocorrer o processo inverso, ou seja, ter de escolher 1º a imagem e referir qual o sentimento/emoção indicado no dado. 2- Será ainda realizado um jogo de expressão dramática;- divide-se a sala em quatro cantos, cada um desses campos representa um sentimento. As crianças irão deslocar-se entre esses campos mostrando através da expressão facial a/o emoção/sentimento representado.	3,5,6,9	Realizado na sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 6 crianças	-Exercitar a atenção/concentração; -Saber compreender e identificar emoções; -Desenvolver a comunicação (expressão e compreensão); -Despertar o interesse por um jogo diferente.
12) Corrida de puzzles	São desenvolvidos quebra-cabeças diversificados (puzzles) Os puzzles estão relacionados com o quotidiano das crianças. As peças dos puzzles (2) encontram-se misturadas em cima da mesa. Cada equipa irá construir um puzzle. Cada jogador de cada equipa apanha uma peça e procura com o elemento da sua equipa as outras peças que fazem parte desse puzzle, desenvolvendo a interação, partilha e cooperação entre os mesmos.	1,2,3,4,8,9	Realizado na sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 4 crianças- duas equipas (jogam 2 a 2)	-Desenvolver o raciocínio; -Promover o espírito de equipa/ cooperação; -Exercitar a atenção/concentração; -Desenvolver a comunicação (compreensão/expressão); -Despertar o interesse pela atividade; -Desenvolver a motricidade da criança.

## Continuação da tabela anterior (tabela 3)

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ nº de participantes	Competências a desenvolver
13) Jogo de associação	Serão desenvolvidos jogos de associação que tentarão desafiar as crianças a resolvê-los, desenvolvendo o seu raciocínio, agilidade e concentração. Pretende-se associar objetos reais (seguidos por uma ordem) a imagens que se encontram desenhadas num papel, levando as crianças a identificar a cor, o objeto, a textura, e a ordem exata dos objetos presentes em imagens desenhadas num papel.	1,2,38,9	Realizado na sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 2 crianças	-Desenvolver o raciocínio; -Promover o espírito de equipa/ cooperação; -Exercitar a atenção/concentração; -Desenvolver o vocabulário da criança.
14) Ginástica para todos	Esta atividade tem como objetivo a realização de um percurso, com alguns exercícios simples que as crianças irão desenvolver por etapas. As crianças irão formar uma fila e percorrer cada etapa uma por uma. Parte a primeira criança e deixando uma margem de avanço, parte a segunda criança (referir um ponto de referência como sinal para avançar a segunda criança). O jogo inicia e termina após intervenção do adulto.	2,3,6,8	Realizado no ginásio  - Realizado com toda a turma	-Desenvolver as habilidades motoras (equilíbrio, locomoções e deslocamentos); -Descobrir o corpo como meio de expressão e comunicação; -Respeitar as regras do jogo (não fugir da área marcada onde se realiza o jogo); -Facilitar aquisições do saber- estar, saber-fazer; -Despertar o interesse por um jogo diferente; -Saber esperar pela vez.
15) Jogar a tocar e a apanhar	Uma das crianças (criança A) tem um lenço preso nas costas, ao nível da cintura e tem de defendê-lo. A outra criança (criança B) ataca para lho retirar. Cada criança dispõe de várias tentativas antes da mudança de papéis. O espaço é delimitado por uma corda á volta (tipo quadrado) para as crianças não saírem/fugirem desse espaço. O início e fim do jogo é dado por ordem do adulto (bate uma palma).	2,3,5,8,9	Realizado no Recreio  - Realizado com um máximo de 6 elementos	-Promover a atenção e concentração; -Desenvolver a orientação espacial (em relação á área delimitada onde decorre o jogo); manipulações (o agarrar, o tentar ' fugir') e a expressão motora em geral; -Respeitar as regras do jogo (não fugir da área marcada onde se realiza o jogo); -Despertar o interesse por um jogo diferente.

## Continuação da tabela anterior (tabela 3)

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ nº de participantes	Competências a desenvolver
<p>16) Dança inclusiva</p> <p>Nota: Esta atividade foi desenvolvida ao longo de 1 mês, durante uma parte do tempo da componente letiva, não letiva e no ginásio. A atividade foi realizada na festa final de ano das crianças. Foi possível observar a cooperação entre colegas perante dificuldades apresentadas nos passos da coreografia, desenvolvimento da coordenação e da atenção, melhoria na agitação.</p>	<p>Esta atividade tem como objetivo integrar todas as crianças por meio da arte da dança, permitindo que tanto as crianças com desenvolvimento típico como as de desenvolvimento atípico possam dançar e divertir-se, sendo o foco principal desta intervenção a convivência em grupo, o desenvolvimento psicomotor, emocional e não as suas limitações. Será realizado uma coreografia simples com cinco músicas. As músicas foram escolhidas de acordo com os interesses das crianças</p>	1,2,3,8,9	<p>Realizado no ginásio; na sala da componente letiva e das atividades de animação e apoio à família.</p> <p>- Realizado com toda a turma</p>	<p>-Promover a convivência em grupo; -Descobrir o corpo como meio de expressão e comunicação (coordenação, sentido de ritmo); -Explorar os sentidos (visão, audição); -Despertar o interesse por um jogo diferente; -Descobrir potencialidades nas crianças.</p>
<p>17) Os pequenos cozinheiros</p> <p>Nota: Esta atividade foi realizada com o apoio da comunidade escolar (pais, educadora, assistentes operacionais) na compra dos alimentos/ aquisição de materiais necessários. A atividade contou com o apoio do irmão do Igor (possui o curso de hotelaria/pastelaria).</p>	<p>Cozinhar é uma excelente forma de ensinar competências de grupo (o saber partilhar, o cooperar), de desenvolver a comunicação e de aplicar algumas áreas curriculares. Será realizado uma pequena pizza e pães de queijo com a participação das crianças na sua confeção. No final da atividade será apresentado uma tarefa onde as crianças poderão através de uma tabela ordenar segundo uma sequência, os ingredientes utilizados na confeção da pizza (os ingredientes não se encontram por ordem).</p>	1,3,5,9	<p>Realizado na cozinha do jardim-de-infância</p> <p>- Realizada com toda a turma. (a tarefa posterior à atividade será realizada por um máximo de 4 participantes)</p>	<p>-Aprender a seguir instruções; -Aprender a esperar pela sua vez e dar a vez aos outros; -Desenvolver a atenção e concentração na atividade; -Desenvolver a comunicação em grupo; -Desenvolver competências em grupo (partilhar, cooperar); -Estimular o raciocínio matemático.</p>
<p>18) Brincando e criando sons</p>	<p>É escolhida uma criança que ficará de olhos vendados no centro da sala enquanto as outras 4 crianças serão distribuídas pelo resto da sala, umas mais perto e outras mais longe da criança que tem os olhos vendados. É pedido que cada uma das quatro crianças retire um papel dentro de um saco e de seguida imite o respetivo som (de acordo com a imagem que saiu). A criança de olhos vendados, por sua vez, terá de identificar o som/omanotopeia de cada uma das crianças, bem como se este está perto ou longe dela.</p>	2,3,5,7,8,9	<p>Realizado na sala das atividades de animação e apoio à família</p> <p>- Realizado com um máximo de 5 participantes</p>	<p>-Desenvolver o raciocínio; -Estimular a capacidade de saber esperar pela vez; -Exercitar a atenção/concentração; -Desenvolver noções espaciais (perto, longe); -Despertar o interesse pela atividade; -Alargar o vocabulário.</p>

## Continuação da tabela anterior (tabela 3)

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ nº de participantes	Competências a desenvolver
19) Ao ritmo das crianças	A atividade é dividida em três tarefas: 1) é dado a oportunidade das crianças explorarem livremente e observarem alguns instrumentos que se encontram em cima da mesa permitindo que elas conheçam as diferentes formas de produzir sons com esses instrumentos. De seguida, é pedido a uma criança que escolha um instrumento e reproduza um som, tendo as outras que imitar, vez a vez, esse som; 2) a atividade repete-se mas com outros instrumentos/ sons (instrumentos musicais feitos a partir de materiais reciclados e outros utensílios); 3) solicita-se às crianças que reproduzam som com qualquer parte do corpo. Cada criança executa um movimento diferente, tendo as outras que a imitar.	2,3,4,7,9	Realizado na sala da componente letiva  - Realizado com um máximo de 5 participantes	-Desenvolver o raciocínio; -Estimular a capacidade de saber esperar pela vez; -Exercitar a atenção/concentração; -Despertar os sentidos (audição, visão); -Desenvolver a autonomia; -Motivar interesse por atividades diversas; -Saber partilhar diferentes instrumentos com os colegas; -Desenvolver a imaginação.
20) Os pequenos exploradores  Nota: Foi solicitado à comunidade escolar que fizesse a reciclagem de determinados materiais.	Nesta atividade pretende-se reutilizar materiais a partir de outros que já não têm utilidade. É solicitado que cada criança ordenadamente seleccione um material que se encontre exposto. De forma espontânea pretende-se que cada criança crie o seu próprio material, tendo o apoio do adulto, dando aso à sua imaginação e criatividade. São formados grupos. Cada criança tendo à sua frente um determinado material irá construir algo espontâneo em grupo.	1,3,4,5,6,7,9	Realizado na sala das atividades de animação e apoio à família  - Realizado com toda a turma (formação de grupos com 4 elementos)	-Estimular o raciocínio; -Promover o espírito de equipa/ cooperação; -Promover a criatividade a imaginação; -Despertar o interesse pela atividade; -Promover a autonomia; -Desenvolver a liberdade de escolha; -Desenvolver a comunicação (partilha de ideias) e interação entre grupos.

## Continuação da tabela anterior (tabela 3)

Nome da atividade	Descrição	Objetivo específico do projeto	Local/ nº de participantes	Competências a desenvolver
<p>21) Jogos tradicionais</p> <p>Nota: Pretendeu-se aqui, generalizar a aprendizagem do jogo do galo de forma mais lúdica, em contextos diferentes, com materiais diferentes.</p>	<p>Os jogos tradicionais foram passando de geração para geração, no entanto, hoje em dia, este tipo de jogos tem vindo a perder a sua força devido à falta de espaços adequados, ao uso da nova tecnologia como diversão etc. Serão realizados 4 jogos tradicionais (jogo do lencinho, jogo dos sacos, jogo da malha, saltar à corda e jogo do galo). As crianças serão divididas em 4 grupos, ficando cada grupo a desenvolver um jogo.</p>	1,2,3,8,9	<p>- Realizado no ginásio</p> <p>- Realizado com toda a turma (divididos por 4 grupos)</p>	<p>-Estimular a capacidade de saber esperar pela vez;</p> <p>-Exercitar a atenção/concentração;</p> <p>-Promover relações sociais;</p> <p>-Desenvolver valores em grupo;</p> <p>-Despertar o interesse pela atividade;</p> <p>-Promover a partilha e cooperação.</p>
<p>22) Os mini talentos</p> <p>Nota: Esta atividade pretende ser um exercício final onde cada criança, sobretudo as da presente investigação mostrem algumas aptidões realizadas ao longo do ano. Mais que isso, objetiva-se que seja uma atividade onde se retire a mensagem que todos nós temos talentos diferentes, não somos bons ou piores que os outros, apenas temos capacidades diferentes e podemos aprender uns com os outros. Esta atividade foi preparada ao longo do tempo sendo discutido com as crianças o que são talentos e o que é que elas gostavam de mostrar aos colegas que sabiam fazer no âmbito da componente letiva. Foi treinado semanalmente com as crianças cada um dos talentos.</p>	<p>Os “mini talentos” é um concurso de talentos especiais onde cada criança mostra algumas das suas potencialidades e aprendizagens adquiridas ao longo do ano. No final, é pedido a cada criança que reflita sobre os talentos que foram experienciados por cada elemento da turma e que exprima algumas emoções sentidas (felicidade, tristeza, medo etc.) É entregue uma medalha de participação a cada uma das crianças que participaram na atividade.</p>	2,3,5,6,8,9	- Realizada na sala de aula da componente letiva	<p>-Explorar diferentes potencialidades e interesses;</p> <p>-Desenvolver a autoestima e autonomia das crianças;</p> <p>-Fortalecer a comunicação em contexto de grupo;</p> <p>-Capacitar as crianças para a expressão de sentimentos/emoções sentidas;</p> <p>-Promover relações sociais, respeito e valores perante uma diversidade de alunos;</p> <p>-Desenvolver a atenção e concentração.</p>
Atividades escolhidas pelas crianças voluntariamente	As crianças mostram interesse em realizar alguns dos jogos, elaborados durante a intervenção, com outras crianças- São capazes de quando questionados sobre o que querem jogar, identificar o jogo, como voluntariamente pedirem para ir jogar um determinado jogo com determinados pares.			

\*Quando realizado um jogo com um grupo no âmbito da componente não letiva, a restante turma fazia outras atividades. Cada jogo tinha um tempo limite. As crianças sem necessidades educativas especiais que realizavam a atividade num dia, eram substituídas por outras, no dia seguinte, com novas atividades. Quando as atividades se repetiam de um dia para o outro, pedia-se às crianças, com espectro do autismo, para explicar a atividade do dia anterior aos novos colegas, desenvolvendo a interação e comunicação entre os mesmos. Em anexo (cf. Anexo 4, p. 158) encontra-se uma tabela com o calendário das atividades.

### **4.1.3) Avaliação sumativa da Intervenção**

Entre o mês de outubro e janeiro foi realizada a avaliação das necessidades das crianças. Utilizaram-se entrevistas, grelhas de observação onde se encontram mencionadas três áreas de conteúdo/desenvolvimento e uma escala de avaliação aplicada em crianças com espectro de autismo - Childhood Autism Rating Scale (CARS). Foi ainda realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em questão. Entre janeiro e fevereiro, a investigadora analisou a informação recolhida e elaborou um plano de atividades tendo em contas as necessidades observadas nas crianças com base nas técnicas de recolha de informação, no Plano Educativo Individual e Relatórios de Avaliação diagnóstica.

A intervenção realizou-se entre o mês de fevereiro e o de junho (cinco meses-com interrupção letiva no Natal, de dezoito a trinta e um de dezembro; no Carnaval, de oito a dez de fevereiro e na Páscoa, de vinte e um de março a um de abril). Durante esta fase foi realizado um programa de atividades de ócio (previamente elaborado) junto das crianças com desenvolvimento típico e atípico, com cerca de vinte e duas atividades com duração de trinta minutos aproximadamente (podendo variar). Nesse programa constam outras atividades que surgiram ao longo da intervenção (com base nas sugestões da educadora de infância, dos próprios interesses das crianças). Ao longo da intervenção foram assinaladas num caderno, notas de campo, acerca das observações das progressões das crianças ao nível do seu desenvolvimento bem como das limitações/possíveis regressões, sugestões para novas atividades, etc.

Ao longo destes cinco meses foi realizada a monitorização da intervenção. Na 4.<sup>a</sup> semana de cada mês foi utilizada uma grelha de monitorização. A grelha encontra-se dividida em três componentes (componente pessoal e social; componente da expressão e comunicação e componente cognitiva), é composta por sessenta e três itens, avaliando o desenvolvimento das duas crianças com espectro do autismo no que diz respeito aos aspetos facilitadores/ dificuldades encontradas tendo em conta os objetivos traçados. Nas duas primeiras semanas do mês de junho será realizado uma avaliação pós-teste com os seguintes instrumentos de avaliação: grelha de observação das três áreas de conteúdo/ desenvolvimento das crianças e a CARS. Foi efetuada posteriormente uma análise e comparação de dados (pré-teste e pós-teste).



## CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS



## **5.1. No decorrer da avaliação inicial (pré-teste)**

### **5.1.1. Análise das entrevistas**

O registo das seguintes observações tem como base as entrevistas realizadas aos profissionais do jardim-de-infância deste estudo. As entrevistas poderão ser consultadas em anexo (cf. Anexo 1, pp. 146-149).

O contexto da intervenção foi realizado no âmbito das atividades não letivas, onde decorrem as atividades de animação e apoio à família. No entanto, algumas das atividades foram também realizadas durante a componente letiva sendo estas sempre articuladas com os objetivos propostos do projeto e de acordo com a planificação anual da educadora (e.g. atividades que englobem as emoções/sentimentos, conto de lengalengas, jogo simbólico etc.). Desenvolveu-se, no âmbito da componente não letiva e letiva, temáticas (e.g. emoções/sentimentos) utilizando para as mesmas, estratégias diferentes em situações diferentes. Os dados das observações, das entrevistas e das conversas informais com as assistentes operacionais, permitiram verificar que no jardim-de-infância se desenvolviam atividades como: levar as crianças ao recreio, brincar com bolas, cordas, triciclos, realizar puzzles, atividades de culinária, colagens, visualização de filmes adaptados à idade das crianças. Nas observações realizadas pela própria investigadora, verificou-se que as crianças com espectro de autismo tinham interesses restritos e repetitivos quanto às brincadeiras e interagem com uma ou poucas crianças. Tal como Lima (2012) menciona, estas crianças podem apresentar um desenvolvimento deficitário ao nível da interação e comunicação social, bem como um repertório restrito ao nível das atividades e interesses. Segundo observações realizadas pela investigadora, as crianças com autismo do estudo tendiam a recorrer a brincadeiras livres, ou solicitadas pelos adultos (visionamento de um filme etc.). Não mostravam necessidade em exprimir os seus desejos voluntariamente face a uma brincadeira. Averiguou-se a existência de atividades pouco variadas e pouco estimuladoras em contexto inclusivo. Nas entrevistas realizadas verificou-se que estas crianças frequentam as atividades de animação por necessidade dos pais (e.g. falta de disponibilidade em vir buscar as crianças mais cedo). Constatou-se o pouco conhecimento que os pais tinham acerca das atividades realizadas na componente não letiva, dado que, quando se pediu a sua opinião sobre a importância deste espaço na vida escolar dos seus educandos, os

mesmos referiram o facto de esse momento permitir a interação, partilha e o convívio desconhecendo qualquer outro tipo de atividade lúdica/pedagógica realizada neste período. Afere-se a necessidade do desenvolvimento de atividades mais variadas realizadas em pequenos/grandes grupos em contexto inclusivo, que proporcionem prazer e bem-estar e que ao mesmo tempo contribuam para o desenvolvimento de competências. Para Lima (2012), as crianças com espectro do autismo mostram um envolvimento excessivo no que estão a fazer, impedindo-as de partilhar a atenção em diferentes e variadas atividades.

Também se verificou que são realizadas reuniões multidisciplinares entre os diversos profissionais que trabalham com as crianças com espectro do autismo e suas famílias para definir objetivos e estratégias, para fornecer o feedback das progressões e regressões das crianças, sobre as preocupações e expectativas dos pais, sobre as competências trabalhadas na escola e sugestões para trabalhar as mesmas em casa.

Quanto aos pontos fortes e menos fortes das crianças regista-se que os pontos fortes do Igor se prendem com uma boa relação com adultos e colegas; o gosto por aprender; o respeito pelo cumprimento de regras; pela sua autonomia (higiene e alimentação); pela sua memória visual e auditiva e pela componente cognitiva; e no Marco pela sua relação com os adultos e pares; o conhecimento de rotinas; a sua memória visual e auditiva e o facto de aprender facilmente quando concentrado. Os pontos menos fortes no Igor são a sua instabilidade emocional (insegurança, ansiedade); a sua dificuldade de atenção e a imaturidade e no Marco prendem-se com a dificuldade de atenção/concentração nas tarefas; com a sua agitação motora e com a dificuldade de comunicação (é capaz de iniciar uma conversa, mas tem dificuldade em mantê-la, por vezes as conversas são desenquadradas do contexto). Hewitt (2006) menciona que as crianças com autismo podem ser hipersensitivas a aspetos do ambiente e por isso ficam distraídas e absorvidas, desligando-se do ambiente próximo que as rodeia e das tarefas educacionais, podem apresentar ansiedade perante mudanças inesperadas no seu quotidiano, dificuldades na flexibilidade de pensamento ou de imaginação e falta de compreensão e capacidade face à importância e ao uso da conversação social. Outras dificuldades registadas nestas crianças com espectro do autismo são ao nível da expressão de emoções e de sentimentos. Dawson, Rogers e Vismara (2012) mencionam que as crianças com

autismo têm dificuldade em falar, em usar gestos e em usar expressões faciais para comunicar as suas necessidades e desejos. Estas crianças reproduzem as tarefas muito por imitação, o que não quer dizer que este aspeto seja negativo, pois a imitação pode ser utilizada como uma ferramenta principal para ensinar competências do brincar. No entanto, falta também alguma criatividade, imaginação, espontaneidade nas brincadeiras.

As crianças do estudo foram evoluindo ao longo do tempo em algumas competências comparativamente à sua entrada para o jardim-de-infância: no Igor verificaram-se melhorias ao nível da realização das tarefas propostas (antes recusava-se a fazer); ao nível da autonomia (higiene e alimentação); no aumento da atenção na tarefa (embora haja algumas discórdias nas entrevistas realizadas aos profissionais neste campo). No Marco as suas evoluções passaram pela oralidade e comunicação (não falava antes de entrar para o jardim-de-infância); ao nível da autonomia (higiene e alimentação); no aumento da atenção nas tarefas (ainda que por curtos períodos de tempo). Quando se fala em intervenção com crianças com espectro de autismo, há sempre regressões e progressões, torna-se necessário continuar a intervir nas áreas deficitárias e estimular as suas potencialidades/pontos fortes destas crianças.

Os profissionais entrevistados referiram que um programa de ócio poderá ser bastante útil para a inclusão e desenvolvimento de novas aprendizagens nestas crianças. A inclusão pode ser estimulada através do jogo. Através do lúdico podemos motivar as crianças a aprender e podemos desenvolver competências como a atenção/concentração; a autoestima; a partilha e cooperação; a comunicação espontânea (linguagem mais espontânea) etc. Para Trinca e Viana (2014) as atividades lúdicas proporcionam o contacto físico e significativo com outros colegas, acaba por se gerar uma aprendizagem social e afetiva e é dessa interação com o outro, que se cria uma aprendizagem espontânea mútua.

### **5.1.2 Análise e interpretação dos resultados relativos à aplicação das grelhas de observação**

Inicialmente foi realizada uma avaliação pré-teste através de uma grelha de observação baseada nas três áreas de conteúdo/desenvolvimento das crianças da educação pré-escolar (área da formação pessoal e social, das expressões e comunicação e do conhecimento do mundo). Realizou-se a observação das crianças face ao seu comportamento nas diversas áreas de conteúdo e posteriormente foi feito o registo das observações (baseado em determinados itens e numa escala própria). O modelo da grelha de observação pode ser visualizado em anexo (cf. Anexo 2, pp. 150-152).

Ao nível da formação pessoal e social o Igor apresenta uma boa ligação quer com os pares, quer com os adultos, é uma criança meiga e alegre. Interage com os seus pares em brincadeiras simples, através de imitação, no entanto nota-se pouca partilha nas brincadeiras. Mostra interesse em brincar com os pares, em brincadeiras que lhe agradem (e.g. brincar a área da cozinha, etc.), no entanto revela pouca procura em interagir com colegas ou manter-se em brincadeiras com outros colegas quando estas variam da sua área de interesses. O Igor revela interesse normal por objetos e brinquedos embora os seus interesses sejam restritos e repetitivos. A criança realiza atividades de faz-de-conta muito simples (e.g. na área da cozinha brinca com comida de plástico ou comunica com outra criança ao telefone de brincar). As brincadeiras são baseadas na imitação ou observação de terceiros, necessitando de ser mais espontâneas, de mais vocabulário nas conversas, de criatividade e imaginação, de fazer uso de expressões faciais. Apresenta dificuldade em expressar interesses ou necessidades voluntariamente face a uma brincadeira.

O Igor apresenta alguma ansiedade pela alteração da expressão facial (começa a chorar por vezes), postura e atitude (agarrando-se às pessoas). Utilizam-se reforços sociais na criança, valorizando sempre que possível as suas conquistas, por mais pequenas que sejam, estimulando assim a sua autoestima. O seu comportamento, a sua concentração nas tarefas varia consoante os vários contextos (sala de aula, unidade de ensino estruturado, sala das terapias). Em geral mostra grande ansiedade bloqueando em atividades em grupo (e.g. sala de aula, o adulto tem

de olhar por todas as crianças e não só por uma). Deve-se estimular o trabalho em grupo, dando um apoio inicial para a criança desbloquear, deixando-a depois refletir sozinha sobre a atividade.

O Marco manifesta uma boa ligação com os pares quer com os adultos, mostra empatia e é capaz de interagir com eles, no entanto as suas brincadeiras são muitas vezes solitárias. Revela um interesse normal em brincar com brinquedos e objetos. Os seus interesses são restritos e repetitivos (e.g. gosta muito de brincar com carrinhos e com puzzles). Apresenta alguma dificuldade em partilhar brinquedos/interesses voluntários com os pares. O Marco evidencia dificuldades na brincadeira do faz-de-conta ao nível da imaginação e criatividade e na própria imitação de ações.

Na realização de tarefas ou quando questionado, denota-se uma certa dificuldade na criança em manter o contato visual durante grandes períodos de tempo. A sua agitação motora na realização de atividades é notória, necessitando de chamadas de atenção frequentes por parte do adulto. O Marco distrai-se facilmente com estímulos externos, revelando grande dificuldade em manter-se concentrado e atento por períodos muito longos (máximo cinco minutos) sobretudo em atividades realizadas em grande grupo (e.g. sala de aula). Em atividades de pequeno grupo ou quando o adulto está presente consegue reter mais atenção.

Tal como o Igor o Marco exhibe também alguma ansiedade (transpirando das mãos) na realização de tarefas que exigem maior esforço. O Marco envolve-se nas atividades estipuladas e quando concentrado aprende facilmente, no entanto, quando sente alguma dificuldade, ou não está concentrado, refere que “não quero” ou “já chega” face a uma determinada tarefa.

Ao nível da expressão e comunicação o Igor apresenta algumas dificuldades ao nível da motricidade fina nomeadamente ao nível da preensão gráfica. Ao nível da motricidade global, a criança move-se com facilidade, coordenação e agilidade. É capaz de iniciar uma conversa, mas tem dificuldade em manter-se na mesma. Apresenta atraso na linguagem ao nível da expressão e compreensão. Evidenciam-se dificuldades em ordenar imagens numa sequência lógica e em compreender o sentido global de uma história, responde apenas a questões simples e diretas e tem alguma dificuldade em exprimir necessidades/desejos.

A criança é capaz de utilizar o jogo simbólico de forma muito simples, estabelecendo diálogo com os pares com a ajuda do adulto. É capaz ainda de memorizar lengalengas se forem repetidas diariamente com a ajuda do adulto.

O Marco ao nível da expressão e comunicação apresenta também dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente na preensão gráfica. Ao nível da motricidade global, move-se com facilidade e agilidade, apesar de por vezes manifestar respostas atrasadas (devido à sua dificuldade em prestar atenção). O Marco tem facilidade em iniciar uma conversa, mas dificuldade em manter-se na mesma (dispersa muito face ao contexto da conversa). Apresenta ainda ecolalia. Revela um atraso na linguagem ao nível da expressão e compreensão. O Marco tal como o Igor apresenta dificuldades em ordenar imagens numa sequência lógica e em compreender o sentido global de uma história, revela muita dificuldade em responder a questões simples devido à sua incapacidade de se concentrar nas tarefas e denota-se grande dificuldade em expressar desejos e necessidades. Apresenta dificuldades no jogo simbólico quanto à imitação e diálogo com os pares. Exibe uma capacidade em memorizar lengalengas e canções com grande facilidade.

Quanto ao nível de conhecimento do mundo, o Igor é uma criança inteligente que, quando concentrada e após repetições consegue compreender o objetivo da atividade. O Marco também é uma criança inteligente, no entanto, tenta agir mais por memorização ou observação dos outros do que por compreensão. As crianças manifestam facilidade em atividades de associação de imagens iguais, em associar a quantidade ao número e em identificar figuras geométricas, mas apresentam dificuldades nas categorizações, em ordenar imagens numa sequência lógica, em realizar puzzles (no caso do Igor que prefere ver os outros fazer), identificar grandezas e comparar quantidades. A primeira questão da investigação: *As crianças em estudo apresentam dificuldades nas áreas de conteúdo assinaladas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar?* Fica aqui respondida, através da observação e análise da grelha, verifica-se que as crianças apresentam dificuldades nos vários domínios apresentados.

### **5.1.2.1- Análise do perfil pragmático da criança**

Como se pode verificar, pela tabela abaixo apresentada (cf. Tabela 4), o perfil pragmático das crianças apresenta vinte e três aspetos perturbadores e dezasseis aspetos facilitadores (no caso do Igor) e vinte e seis aspetos perturbadores e treze aspetos facilitadores (no caso do Marco), correspondendo a um total de trinta e nove comportamentos identificados. O Gráfico 1 e 2 regista estes dados de forma esquemática.

**Tabela 4. Caracterização do perfil pragmático das crianças (Igor e Marco)**

Perfil Pragmático					
	Itens	Aspeto facilitador (I)	Aspeto facilitador (M)	Aspeto perturbador (I)	Aspeto perturbador (M)
Componente social	Respeita normas sociais quando fala (e.g. diz “bom dia”, “por favor”, “boa tarde” etc.)	x	x		
	Participa em atividades em grande grupo	x	x		
	Parece gostar do tempo passado em atividades em grupo, envolvendo-se ativamente nas mesmas			x	x
	Relaciona-se bem com os pares na escola	x	x		
	É capaz de partilhar uma atividade com outra criança			x	x
	Aceita regras, rotinas	x	x		
	Respeita a vez do outro nas brincadeiras			x	x
	O nível de atividade é lento ou muito agitado			x	x
	Manifesta alguma ansiedade na realização de tarefas			x	x
	Mostra interesse nas atividades propostas	x			X
	Possui interesses variados nas atividades			x	X
	É capaz de brincar ao jogo simbólico de forma espontânea e variada			x	x
	Revela criatividade, imaginação nas tarefas propostas			x	x
	Realiza tarefas sozinho	x	x		
	Componente de expressão / comunicação	Participa nas brincadeiras com as crianças voluntariamente	x		
Participa nas brincadeiras com as crianças quando o adulto solicita		x	x		
É capaz de iniciar e manter uma conversa				x	x
Verbaliza as suas ações		x	x		
Cria situações de comunicação não-verbal				x	x
Usa um vocabulário adequado à idade				x	x
Expressa-se com discurso adequado à situação				x	x
É capaz de exprimir interesses/necessidades/desejos voluntariamente				x	x
É capaz de memorizar lengalengas, canções		x	x		
É capaz de responder a questões mostrando que compreende a informação				x	x
Responde a questões simples		x	x		
É capaz de observar e explicar o que observa				x	x
Imita expressões do quotidiano		x	x		
Recria experiências do quotidiano				x	x
Atribui múltiplos significados aos objetos (vestir, viajar, ir às compras)		x	x		
Componente cognitiva	Dramatiza uma história			x	x
	Interage com outras crianças em atividades de jogo simbólico	x			x
	Interpreta sentimentos/emoções (alegria, tristeza)			x	x
	Mantem-se concentrado nas atividades propostas			x	x
	Reconhece e representa diferentes noções espaciais (longe, perto, atrás, à frente etc.)			x	x
	É capaz de fazer categorizações (associar objetos a categorias- e.g. animais, objetos etc.)			x	x
	Estabelece correspondência entre quantidade e número	x	x		
Identifica e nomeia figuras geométricas	x	x			
Realiza sequências			x	x	
Utiliza diferentes jogos lúdico pedagógico (legos, cubos, puzzles, dominós)			x	x	



**Gráfico 1. Caracterização do perfil pragmático do Igor em pré-teste.**



**Gráfico 2. Caracterização do perfil pragmático do Marco em pré-teste.**

A segunda questão da intervenção: *As crianças em estudo apresentam modificações quanto ao perfil pragmático?* também fica aqui respondida, através da análise dos dados obtidos. Verifica-se que o Igor e o Marco apresentam algumas alterações ao nível do perfil pragmático, caracterizado por aspectos facilitadores e perturbadores. Relativamente aos aspectos facilitadores destacam-se nas duas crianças, na componente social, o respeito pelas normas sociais, a relação com o grupo de colegas, a aceitação das rotinas, a participação nas brincadeiras quando solicitada pelo adulto; na componente de expressão/comunicação a capacidade de verbalizar ações, de responder a questões simples, a memorização de lengalengas e canções simples. Ao nível cognitivo destaca-se como aspeto facilitador a capacidade de estabelecer correspondência entre quantidade e número e o reconhecimento de figuras geométricas. Quanto aos aspectos perturbadores salienta-se na componente social o envolvimento em atividades em grande grupo, a partilha e o saber respeitar a

vez do outro nas brincadeiras, os interesses restritos nas atividades/brincadeiras, dificuldades no jogo simbólico etc. Na componente de expressão/comunicação verificaram-se dificuldades nas crianças em iniciar e manter uma conversa, em exprimir interesses/necessidades bem como sentimentos/emoções, na compreensão de informação etc. Ao nível cognitivo a maior dificuldade é na concentração e atenção nas atividades propostas.

### **5.1.3- Apresentação e Análise dos resultados relativos à aplicação do Childhood Autism Rating Scale (CARS)**

Inicialmente foi realizada uma avaliação pré-teste através de uma escala para avaliação complementar do diagnóstico da perturbação do espectro do autismo, a Childhood Autism Rating Scale. Realizou-se a observação às crianças tendo em conta os vários domínios que constam na escala e posteriormente foi efetuado o registo das observações. O modelo da escala de avaliação pode ser visualizado em anexo (cf. Anexo 3, pp. 152-158).

De uma forma sintática a investigadora tentou reter os aspetos mais importantes da análise desta escala.

No que diz respeito à relação com as pessoas verifica-se que tanto o Igor como o Marco são crianças muito meigas e que facilmente interagem com os seus pares e adultos.

Ao nível das brincadeiras, o Igor é capaz de brincar ao jogo simbólico simples, e de explorar os objetos. Apresenta dificuldade em propor brincadeiras e age apenas por imitação face àquilo que observa dos outros. O Marco, ao nível das brincadeiras apesar de aceitar a presença dos pares, revela dificuldades em brincadeiras conjuntas (não partilha brinquedos, inicia uma conversas, mas não se mantém na mesma, etc.). Possui dificuldades no jogo simbólico, talvez pelo facto de não estabelecer brincadeiras e conversas variadas com os pares.

A resposta emocional das crianças é observada pela sua expressão facial, ambas, manifestam dificuldade em expressar as suas emoções (e.g. quando estão tristes, ou felizes), tendo dificuldade de explicar e interpretar o que sentem. O Igor manifesta alguma ansiedade devido à sua baixa autoestima (e.g. quando realiza uma

tarefa mais exigente; quando não lhe dão muita atenção etc.), o Marco também manifesta alguma ansiedade quando a tarefa não lhe agrada ou acha demasiado exigente.

Ao nível da motricidade, ambas as crianças manifestam boa motricidade grossa, apesar de o Igor apresentar maior agilidade e coordenação que o Marco. Ao nível da motricidade fina apresentam ainda algumas dificuldades, o Igor em tarefas do quotidiano (e.g. apertar e desapertar botões, apertar e desapertar atacadores) e o Marco também em tarefas do quotidiano, no grafismo e ao nível da preensão ao escrever, pelo que necessita de um adaptador de lápis.

Tanto o Igor como o Marco possuem uma boa perceção visual e auditiva. Estabelecem o contato visual nos objetos ou nas tarefas a realizar, mas têm dificuldade em mantê-lo.

Ambas as crianças possuem um atraso ao nível da linguagem. O Igor possui uma linguagem com sentido, no entanto, revela dificuldades ao nível da expressão (fonemas) e compreensão verbal (compreende apenas frases simples, manifestando algum bloqueio em assimilar e interpretar informação por exemplo na leitura de um conto etc.). Em tarefas de realização de sequências (e.g. de uma história, de um conto) torna-se complexo para ele. Denota-se alguma dificuldade em expressar desejos e necessidades (a não ser que se faça questões muito diretas) e em pedir ajuda (só quando questionado). O Marco para além de possuir essas mesmas dificuldades que o Igor, possui ainda ecolalia, sendo o seu discurso muito repetitivo e muitas vezes fora do contexto daquilo que lhe está a ser questionado. Ambas as crianças apresentam uma linguagem não-verbal ainda imatura (e.g. recorrem a algumas expressões faciais).

Tanto o Marco como o Igor apresentam alguma dificuldade em se concentrarem nas tarefas propostas, comprometendo as suas aprendizagens (dificuldade em assimilar conteúdos e concluir tarefas).

Relativamente ao nível e consistência da resposta intelectual, averigua-se que são crianças que aprendem com facilidade quando concentradas e que apesar de possuírem respostas mais lentas que as crianças com desenvolvimento típico da sua idade, quando estimuladas, consegue-se obter progressões ao nível do seu desenvolvimento.

Pelo registo efetuado, ambas as crianças apresentam um autismo ligeiro/moderado.

Das quatro crianças com espectro do autismo do jardim-de-infância foi aplicada esta escala de avaliação a cada uma e verificou-se que seriam as duas crianças com autismo moderado (o Igor e o Marco) com perfil adequado ao estudo de caso. As outras duas crianças de autismo severo, devido às suas dificuldades quer a nível comunicativo, (não possuía linguagem verbal), quer social (não interagem com as outras crianças, possuem interesses e uso moderadamente inapropriado na utilização de brinquedos e objetos, não procuram os pares nas brincadeiras, possuem interesses restritos) e o seu tempo de frequência nas unidades de ensino estruturado, dificultando a intervenção com as mesmas, levou à sua não integração específica neste estudo de caso.

#### **5.1.4. Interpretação global dos resultados**

Após uma análise dos instrumentos de avaliação antes da intervenção propriamente dita, foi elaborada uma síntese geral acerca da avaliação das duas crianças com espectro do autismo tendo por base a análise dos instrumentos utilizados e do Plano Educativo Individual (PEI) de cada criança.

Relativamente à interação com pessoas, o Marco e o Igor patenteiam uma boa ligação quer com os pares quer com os adultos, são crianças alegres, empáticas e meigas, no entanto verificam-se geralmente brincadeiras interagindo apenas um com o outro. O Marco aceita a presença dos pares nas brincadeiras, apesar de ter dificuldade em permanecer nas mesmas com eles durante muito tempo, preferindo brincadeiras mais solitárias. É capaz de estabelecer o contacto visual com os pares e adultos, mas apresenta dificuldade ao mantê-lo quer ao nível das interações, quer nas tarefas/atividades a realizar. Devido a alguma agitação motora, necessita de algumas orientações verbais por parte do adulto para acompanhar o grupo no cumprimento das tarefas. O Marco, gosta de ser inserido em atividades de pequeno grupo e em atividades individualizadas. O Igor revela alguma timidez, insegurança e dificuldade em manter também o contacto visual. Manifesta interesse em brincar com os pares em brincadeiras simples e do seu agrado (e.g. realiza o jogo simbólico simples com o

telefone, fingindo que está a ligar para um dos seus colegas). Segundo Dawson, Rogers e Vimara (2012), as crianças com autismo têm dificuldade em saber utilizar o faz-de-conta., o desenvolvimento do jogo simbólico não emerge naturalmente na maioria das crianças e por isso deve ser ensinado. Enquanto, no Igor o jogo simbólico simples é visível, no Marco este surge como mais dificuldade.

Ambas as crianças utilizam objetos e brinquedos de forma adequada (e.g. não batem com os objetos, não os levam à boca), possuem, no entanto, interesses restritos e repetitivos: o Marco realiza puzzles, brinca com carrinhos e com a pista e pouco mais; o Igor, por sua vez, brinca na área da cozinha, ao telefone, com carrinhos). Já Siegel (2008) refere que muitas crianças com autismo desenvolvem preferências por objetos e ocasionalmente esses objetos tratam-se de brinquedos.

Ao nível da imitação tanto o Igor como o Marco são capazes de imitar sons, palavras e movimentos de forma adequada às suas capacidades. O Marco revela alguma complexidade em coordenar aquilo que observa com gestos e/ou sons ou aquilo que ouve com gestos e movimentos a acompanhar. Ambas as crianças tendem a imitar algumas ações dos adultos e das crianças nas brincadeiras através de observação, apesar de o Marco revelar mais dificuldades, devido a sua desconcentração e défice de atenção perante aquilo que observa no momento.

Quanto à resposta emocional é possível ver nas crianças algumas emoções pela alteração da expressão facial, postura e atitudes. Ambas as crianças manifestam dificuldade em interpretar as suas emoções. O Marco demonstra algumas respostas emocionais excessivas (gargalhadas excessivas) em momentos desadequados (e.g. ida ao teatro, na leitura de um conto onde todos devem estar em silêncio). O Igor desenvolve ocasionalmente reações emocionais desajustadas às situações (ansiedade, choro), devido a uma autoestima e autonomia baixa (e.g. na realização de tarefas). Como Siegel (2008) relata, o reconhecimento das emoções dos outros e o comportamento altruísta são muito difíceis de encontrar nas crianças com autismo. Apesar de na maioria das vezes elas parecerem ter a perceção da intensidade das emoções, falham, contudo em identificar se se trata de uma emoção positiva ou negativa, bem como em interpretar essa emoção.

Ambas as crianças revelam agilidade e alguma coordenação quanto à motricidade grossa (correm e saltam, atiram e agarram bolas, andam de triciclo com

os pés nos pedais, jogam à bola, etc.) Relativamente à motricidade fina, apesar de apresentarem algumas dificuldades a nível da preensão conseguem desenhar autonomamente as letras do seu nome pela ordem correta, embora a representação gráfica seja ainda pobre, devido a dificuldades ao nível da orientação espacial (forma das letras e consciência da linha). Ambas as crianças reconhecem as letras do abecedário. Apresentam dificuldades em representar a figura humana (cabeça, olhos, nariz, boca, cabelos, braços/dedos, pernas/pés).

No que diz respeito à mudança de rotinas ambas as crianças podem reagir face à mudança, mas aceitam-na sem problemas.

Quanto à resposta visual e ao som, ambos os sentidos são usados em conjunto com outros sentidos para explorar o ambiente. O Marco e o Igor revelam períodos de desconcentração, necessitando de lembrá-los de que têm de ver (olhar) para o que estão a fazer. O Igor e o Marco possuem uma grande capacidade de memorização. O Marco é capaz de memorizar lengalengas e letras de músicas quando concentrado. Relativamente à resposta ao som, o Marco pode manifestar uma resposta exagerada para alguns sons ou uma resposta atrasada para outros. Neste sentido torna-se necessário repetir os sons para cativar a atenção da criança, visto distrair-se com grande facilidade por fatores externos, dando-lhe também mais tempo para responder. O Igor pode manifestar também uma resposta atrasada ao som, sendo necessária a repetição do mesmo para prender a atenção da criança.

No que diz respeito ao medo e ansiedade, ocasionalmente é observado alguma ansiedade no Marco (transpira das mãos) na realização de algumas tarefas. Quando não consegue fazer uma tarefa não pede ajuda, tendo a tendência a desistir da mesma e a rejeitá-la através da oralidade ('Não quero', ou 'já chega'). No Igor o seu medo ou ansiedade é visível e ligeiramente desajustada às situações, devido a uma autoestima e autonomia baixa provocando nele alguma instabilidade emocional. Manifesta ansiedade na realização de tarefas mais exigentes quando não está por perto o adulto (e.g. sala de aula, o adulto tem de olhar por todos, não estando individualmente com uma só criança); quando está a realizar uma atividade e é o último a realizá-la ou ainda quando realiza algum jogo e perde, tendo dificuldade em lidar com a derrota. A sua ansiedade pode ser ultrapassada após incentivos verbais e

reforços sociais. Deve ser estimulado a realizar atividades em grande grupo trabalhando assim a sua ansiedade.

Ao nível da comunicação verbal o Marco evidencia algumas dificuldades ao nível da expressão e compreensão, assim como nas várias áreas linguísticas (semântica, morfossintaxe, fonologia e pragmática). Responde a questões simples e diretas. No seu discurso surgem com frequência ecolalias e verifica-se diversas vezes a introdução de tópicos de conversação descontextualizados.

O Igor apresenta mais facilidade na comunicação que o Marco apesar de revelar também dificuldades na compreensão e expressão verbal. A criança comunica de forma espontânea utilizando frases simples, muito por observação daquilo que vê e ouve. Observam-se ainda dificuldades em ambas as crianças na compreensão de interrogativas ('Quem?' 'Quando?', 'Onde?' 'Como?' 'O quê?' 'Porquê?') referentes a imagens estímulo ou situações do seu quotidiano. Segundo Dawson, Rogers e Vismara (2012), uma criança com autismo pode-se aperceber das pessoas e dos objetos no seu meio ambiente, mas tem dificuldade em compreender o que são essas experiências, especialmente aquelas que se relacionam com a aprendizagem e com a comunicação social.

A não compreensão de frases complexas constituem barreiras na compreensão dos diversos enunciados dos interlocutores dificultando o acesso à informação estabelecida.

A comunicação não-verbal em ambas as crianças ainda é imatura. Em relação ao nível de atividade, observa-se que o Marco é muito ativo e energético e por isso o seu comportamento acaba por interferir nas atividades propostas. É necessário chamadas de atenção por parte do adulto para encorajá-lo a manter o nível de atividade adequado. O Igor por sua vez, tem um nível de atividade lenta, interferindo também com a sua realização nas tarefas, no entanto, pelo facto de gostar de aprender, geralmente é possível encorajá-lo a manter o nível de atividade adequado.

Ao nível da resposta intelectual, verifica-se que as capacidades ficam um pouco aquém do que é esperado para a sua idade, apesar de em algumas áreas funcionar próximo no normal. Apresentam dificuldades em fazer categorizações, nas perceções espaciais e temporais, em ordenar imagens numa sequência lógica, têm facilidade em associar a quantidade ao número, em identificar figuras geométricas.

Revelam dificuldades de concentração e défice de atenção (devido à falta de motivação, distrações face a estímulos externos, inerente à própria patologia) tendo de ser de tempos a tempos lembrados para se concentrarem na tarefa eliminando possíveis elementos distratores. Quando concentrados o Igor compreende a informação mais por observação e imitação, o Marco por memorização. Gillet( 2014) relata que a ausência de atenção conjunta é um dos sinais que se podem detetar nas crianças com espectro do autismo.

## **5.2. Após intervenção (pós teste)**

### **5.2.1. Apresentação e análise dos resultados relativos à aplicação da grelha de observação**

Após intervenção foi realizada uma avaliação pós-teste através da aplicação da grelha de avaliação das três áreas de conteúdo/desenvolvimento das crianças do estudo. Realizou-se a observação às crianças após intervenção e posteriormente foi efetuado o registo das observações.

Ao nível da formação pessoal e social o Igor continua a mostrar uma boa ligação quer com os pares, quer com os adultos. Interage com os seus pares em brincadeiras simples, através de imitação. Quando chega a hora de intervenção no âmbito da componente não-letiva (atividades de animação e apoio à família), o Igor manifesta motivação colocando a mão no ar referindo que quer participar na atividade. Apesar de ainda manifestar determinados interesses específicos (e.g. brincar com carrinhos, brincar na área da cozinha), denota-se também outros interesses variados em atividades desenvolvidas pela investigadora. A criança tende a manifestar interesse por determinadas atividades indo voluntariamente busca-las ao armário (onde se encontram as atividades) e pedindo para brincar com algumas crianças com quem travou amizade. A criança revela melhorias nas atividades do faz-de-conta, possui alguma imaginação na representação de situações ainda com ajuda e é capaz de dialogar com os pares espontaneamente. Apresenta capacidade imaginativa e criativa no desenvolver de algumas atividades e revela grande apetência para a leitura de contos por imagens (observa o adulto a ler e tenta contar a história baseado no que observou e na sua própria imaginação) mostrando expressividade na leitura. Identifica todas as emoções (tristeza, alegria, raiva, medo,

surpreendido) expressa-as através da expressão facial, mas tem dificuldade em interpretar algumas sem por ter por base suporte visual de imagens que mostre situações que retratem essas emoções. O Marco apresenta também algumas alterações ao nível das interações sociais. Continua a possuir interesses específicos nas suas brincadeiras, mas envolve-se noutras brincadeiras variadas propostas pela investigadora. É capaz de manifestar interesse por duas ou três atividades quando questionado e manifesta interesse em realizá-las também com algumas crianças com quem travou amizade ao longo das intervenções.

Tendo em contas alguns interesses específicos das crianças (e.g. realizar puzzles no caso do Marco, atividades relacionadas com a cozinha no caso do Igor), a investigadora tentou realizar algumas atividades baseadas nos seus interesses, com o objetivo de os envolver e de os motivar na intervenção. Permanece ainda alguma dificuldade na partilha de brinquedos entre os pares. Ao nível da atividade do jogo simbólico, o Marco continua a apresentar dificuldades quer no diálogo com os pares, necessitando do apoio do adulto, quer na própria imaginação ao recriar determinadas situações. Demonstra maior facilidade em imitar situações através de observação de determinadas ações com ajuda do adulto. Apesar das dificuldades mencionadas, é possível notar-se algumas evoluções.

Tanto o Igor como o Marco adquirem mais aprendizagens em atividades realizadas em pequeno grupo do que em grande grupo. Atividades que exijam maior concentração tendem a ser realizadas em pequeno grupo, atividades mais lúdicas/recreativas ou que não exigem tanto concentração são realizadas em grande grupo/com a turma. O Igor continua a manifestar alguma ansiedade apesar de já controlada. O Marco manifesta também alguma ansiedade em tarefas que exigem maior concentração e esforço. Quando sente dificuldades é estimulado a não desistir e a manter-se na tarefa. O Igor e o Marco apresentam ainda alguma dificuldade em manter a atenção/concentração. Após chamadas e incentivos verbais o Igor facilmente volta ao nível de atividade adequado. Notam-se melhorias na concentração em todas as atividades realizadas, mesmo nas atividades que envolvam a comunicação (e.g. leitura de lengalengas, expressão de emoções, jogo simbólico, ordenar por sequência lógica imagens de um conto). O Marco por sua vez, apesar de se notar algumas melhorias a nível da concentração sobretudo em atividades/jogos

mais cognitivos e visuais e mesmo nas atividades que envolvam comunicação (e.g. leitura de lengalengas com suporte visual), continua a revelar alguma agitação motora e distração acentuada. Tem dificuldade em desempenhar uma tarefa do princípio ao fim se o adulto não está por perto, distraíndo-se com outros estímulos (outras atividades/tarefas, com os pares etc.). Quando há falhas na concentração e se observa que já não é rentável continuar uma atividade, deixa-se que a mesma seja realizada mais tarde ou noutro dia.

Ao nível da expressão e comunicação o Igor e o Marco apresentam algumas melhorias ao nível da motricidade fina nomeadamente ao nível da preensão e realização de grafismo de configurações diversas. Ao nível da motricidade global, as crianças movem-se com facilidade, coordenação e agilidade, quando concentrados. Ambas as crianças são capazes de iniciar uma conversa, mas têm dificuldade em manter-se na mesma. O Igor apresenta melhorias na comunicação. Tem sido trabalhada a comunicação através de atividades como “aprender a expressar emoções”; “lengalengas, contos e rimas divertidas”; “dado das emoções”; “jogo simbólico”; levando a criança a exprimir e a compreender a informação transmitida. Apesar de ainda evidenciar alguma dificuldade, o Igor manifesta esforço em aprender e é capaz de responder a algumas questões interrogativas (o quê? quem? onde? etc.).

O Marco continua a revelar um atraso na comunicação ao nível da expressão e compreensão. No entanto, o facto de se conseguir que ele participe na atividade deste âmbito é importante, apresenta períodos de tempo de desconcentração ao longo das intervenções, mas o facto de estas serem repetitivas com o objetivo de gerar conhecimentos e aprendizagens estruturadas, consegue-se ainda alcançar alguns progressos na criança quando mantém a concentração na tarefa por curtos períodos de tempo. O facto de a investigadora utilizar sempre nas intervenções suportes visuais facilita a aprendizagem e a apreensão destas crianças. Têm sido trabalhadas questões interrogativas também com o Marco utilizando como suporte algumas imagens do quotidiano, trabalhando neste sentido a expressão e compreensão da criança.

Quanto ao nível de conhecimento do mundo, o Igor mostrou um desenvolvimento positivo ao longo do ano. É uma criança com bastantes capacidades

cognitivas, é capaz de se concentrar na tarefa a desempenhar sem grandes chamadas de atenção, mostra interesse em desenvolver atividades variadas, em escolher jogos (dois ou três) e em realizá-los com os pares. O Marco também é uma criança inteligente que assimila facilmente a informação desde que esteja concentrado, revela interesse em determinadas atividades desenvolvidas pela investigadora e apesar de não as ir buscar voluntariamente ao local onde elas se encontram (armário) manifesta necessidade/desejo em realizar uma atividade preferida com alguns pares, pedindo ao adulto para a realizar. As crianças manifestam facilidade em atividades de associação de imagens iguais, em associar a quantidade ao número e em identificar figuras geométricas. Apresentam também facilidade nas categorizações, em ordenar imagens numa sequência lógica (O Igor, o Marco tem mais dificuldade), em realizar puzzles (apesar de ainda não se verificar uma partilha com outros colegas) e em identificar grandezas. Revelam ainda dificuldade em comparar quantidades e na perceção espacial e temporal. Pode-se verificar que em comparação à grelha de observação de pré-teste houve alguma evolução nas crianças nomeadamente ao nível das interações sociais, da comunicação e da própria autonomia, embora continuem a haver outros aspetos a melhorar nomeadamente a nível da estabilidade emocional, da autonomia, da concentração/atenção.

#### **5.2.1.1- Análise do perfil pragmático das crianças (pós-teste)**

O perfil pragmático das crianças com espectro do autismo apresenta vinte e três aspetos perturbadores (no caso do Igor) e vinte e seis aspetos perturbadores (no caso do Marco). Nas tabelas abaixo apresentadas (cf. tabela 5 e tabela 6) serão realizadas comparações entre os resultados relativos aos aspetos perturbadores no desenvolvimento das crianças em avaliação pré-teste e pós-teste. A tabela possui uma classificação utilizada numa escala de cinco pontos: 1-muito pouco frequente; 2-pouco frequente; 3- mais ou menos frequente; 4- frequente; 5- muito frequente.

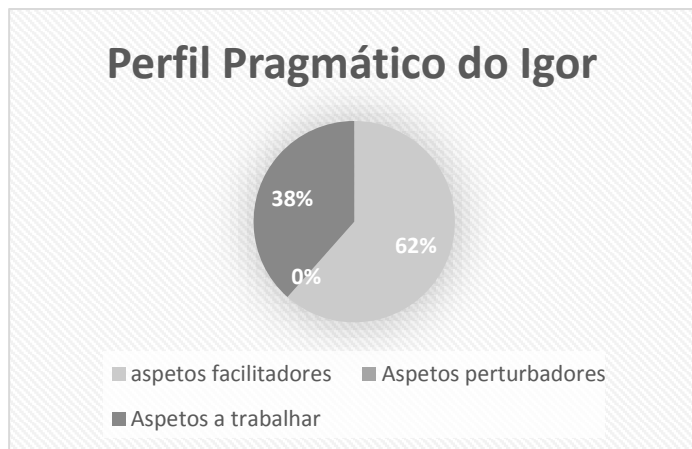
**Tabela 5. Comparação entre os resultados relativos aos aspetos perturbadores de desenvolvimento do Igor em pré e pós-teste.**

		Classificação dos itens	
		Pré-teste	Pós-teste
Componente social	Parece gostar do tempo passado em atividades em grupo, envolvendo-se ativamente nas mesmas	3	3
	É capaz de partilhar uma atividade com outra criança	2	3
	Respeita a vez do outro nas brincadeiras	3	<u>4</u>
	O nível de atividade é lenta ou muito agitada	4	3
	Manifesta alguma ansiedade na realização de tarefas	3	<u>2</u>
	Possui interesses variados nas atividades	2	<u>4</u>
	É capaz de brincar ao jogo simbólico de forma espontânea e variada	2	<u>4</u>
Componente de expressão/comunicação	Revela criatividade, imaginação nas tarefas propostas	3	3
	É capaz de iniciar e manter uma conversa	2	3
	Cria situações de comunicação não-verbal	3	3
	Usa um vocabulário adequado à idade	3	3
	Expressa-se com discurso adequado à situação	3	3
	É capaz de exprimir interesses/ necessidades/desejos voluntariamente	2	3
	É capaz de responder a questões mostrando que compreende a informação	2	3
	É capaz de observar e explicar o que observa	3	<u>4</u>
	Recria experiências do quotidiano	3	3
	Dramatiza uma história	2	3
Componente cognitiva	Interpreta sentimentos/emoções (alegria, tristeza)	2	<u>4</u>
	Mantem-se concentrado nas atividades propostas	2	3
	Reconhece e representa diferentes noções espaciais (longe, perto, atrás, à frente etc.)	2	3
	É capaz de fazer categorizações (associar objetos a categorias- e.g. animais, objetos etc.)	2	<u>5</u>
	Realiza sequências	2	3
	Utiliza diferentes jogos lúdico pedagógico (legos, cubos, puzzles, dominós)	2	<u>4</u>

**Tabela 6. Comparação entre os resultados relativos aos aspetos perturbadores de desenvolvimento do Marco em pré e pós-teste.**

Categorias		Classificação dos itens	
		Pré-teste	Pós-teste
Componente social	Parece gostar do tempo passado em atividades em grupo, envolvendo-se ativamente nas mesmas	2	3
	É capaz de partilhar uma atividade com outra criança	2	3
	Respeita a vez do outro nas brincadeiras	2	<b>4</b>
	O nível de atividade é lenta ou muito agitada	5	<b>4</b>
	Manifesta alguma ansiedade na realização de tarefas	3	2
	Mostra interesse nas atividades propostas	3	<b>4</b>
	Possui interesses variados nas atividades	2	3
	É capaz de brincar ao jogo simbólico de forma espontânea e variada	1	2
	Revela criatividade, imaginação nas tarefas propostas	1	2
	Participa nas brincadeiras com as crianças voluntariamente	2	2
Componente de expressão/ comunicação	É capaz de iniciar e manter uma conversa	2	2
	Cria situações de comunicação não-verbal	2	3
	Usa um vocabulário adequado à idade	2	3
	Expressa-se com discurso adequado à situação	2	2
	É capaz de exprimir interesses/ necessidades/desejos voluntariamente	2	3
	É capaz de responder a questões mostrando que compreende a informação	2	3
	É capaz de observar e explicar o que observa	3	3
	Recria experiências do quotidiano	2	2
	Dramatiza uma história	1	2
	Interage com outras crianças em atividades de jogo simbólico	2	3
Componente cognitiva	Interpreta sentimentos/emoções (alegria, tristeza)	2	3
	Mantem-se concentrado nas atividades propostas	1	2
	Reconhece e representa diferentes noções espaciais (longe, perto, atrás, à frente etc.)	1	3
	É capaz de fazer categorizações (associar objetos a categorias- e.g. animais, objetos etc.)	2	<b>5</b>
	Realiza sequências	2	2
Utiliza diferentes jogos lúdico pedagógico (legos, cubos, puzzles, dominós)	2	<b>4</b>	

Através da observação das tabelas verifica-se que houve progressões no perfil pragmático das crianças. O gráfico seguidamente apresentado (Gráfico 3 e 4) agrega os resultados obtidos em pré-teste, esquematizados através do gráfico 1 e 2. Os aspetos facilitadores representados no gráfico 3 e 4 correspondem à soma dos dezasseis e dos treze aspetos facilitadores (no caso do Igor e do Marco respetivamente) em pré- teste e dos oito e cinco aspetos que se tornaram facilitadores após intervenção (no caso do Igor e do Marco respetivamente). A classificação dos novos aspetos facilitadores encontra-se a negrito e a sublinhado). Os restantes itens, observados nas tabelas em pós-teste comparativamente aos resultados em pré-teste foram-se mantendo iguais ou melhorando progressivamente, embora não se possam considerar ainda como aspetos facilitadores, há ainda muito trabalho a fazer.



**Gráfico 3. Caracterização do perfil pragmático do Igor em pós-teste.**



**Gráfico 4. Caracterização do perfil pragmático do Marco em pós-teste.**

### **5.2.2. Apresentação e análise dos resultados relativos à aplicação da Childhood Autism Rating Scale (CARS)**

Após intervenção, foi realizada uma avaliação pós-teste através de uma escala para avaliação complementar do diagnóstico da perturbação do espectro do autismo, de forma a analisar e comparar algumas diferenças relativamente à escala de avaliação pré-teste. Realizou-se a observação das crianças após intervenção tendo em conta os vários domínios que constam na escala e posteriormente foi efetuado o registo das observações.

Tanto o Igor como o Marco continuam a revelar empatia e satisfação em interagir e se relacionar com os pares e adultos. O Marco mostrou-se motivado

envolvendo-se em brincadeiras em grupo com outros colegas durante a intervenção. Observa-se que a criança apresenta ainda dificuldades em brincar com os outros pelo menos voluntariamente. Interage mais frequentemente em brincadeiras com pelo menos três colegas, incluindo o Igor com quem desenvolveu amizade ao longo da intervenção. Continua a possuir dificuldades no jogo imaginativo/simbólico ao nível da comunicação e recriação de cenários, no entanto observa o adulto e tenta imitá-lo nas ações. Manifesta interesse em atividades mais cognitivas (e.g. “jogo da memória”) e lúdicas (e.g. “jogos tradicionais”, “ginástica para todos”). É capaz de expressar necessidades por brincar com determinados jogos ‘preferidos’ que a investigadora realizou ao longo da intervenção, algo que antes não acontecia. Quando chamado por alguma criança ou adulto, continua a estabelecer o contato ocular, mas apenas por breves instantes. O Igor melhorou também ao nível das interações sociais, interagindo com mais três crianças com quem travou amizade ao longo das intervenções e no interesse por atividades mais variadas. Gosta de brincar sobretudo com jogos mais lúdicos (e.g. “jogos tradicionais”) e cognitivos (e.g. “jogo da memória”, “jogo do galo”). Voluntariamente pede para jogar ao jogo da memória e para escolher determinados colegas para brincarem com ele, sendo neste sentido capaz de manifestar necessidades/desejos algo que antes não acontecia. Continua a revelar, traços de insegurança e ansiedade apesar de mais controlados, derivado da sua baixa autoestima.

Tanto o Igor como o Marco são capazes de imitar sons simples, palavras e movimentos adequados à sua idade. O Igor mostra facilidade em executar ações diferentes em simultâneo (e.g. realizar movimentos, observando o adulto e imitando sons). No Marco denota-se uma maior dificuldade em realizar ações em simultâneo devido à sua dificuldade de se concentrar, no entanto, quando repetida uma atividade diariamente, é possível verificar-se alguns progressos. Na atividade da “dança inclusiva”, o Marco, ao longo do tempo foi realizando os movimentos (passos) de forma coordenada, observando o adulto e cantarolando ao mesmo tempo algumas músicas.

Tanto o Igor, como o Marco manifestam emoções visíveis pela alteração da expressão facial e atitudes. O Marco e o Igor conseguem identificar e imitar algumas emoções através da expressão facial (e.g. medo, tristeza, alegria, raiva etc.). O Marco

mostra ainda alguma dificuldade em interpretar algumas dessas emoções/sentimentos, tendo o adulto que ajudar. O Igor desenvolve cada vez menos reações emocionais desajustadas às situações, devido aos incentivos verbais e chamadas de atenção que lhe têm sido fornecidas e até mesmo pelas intervenções realizadas. Tem aprendido a reagir à frustração (quando perde um jogo/ quando não é o primeiro a realizar uma tarefa); à ansiedade (o desenvolver uma tarefa em grande grupo) ou até mesmo quando se dá instruções (tende a entrar menos em ansiedade). Reconhece emoções e é capaz de interpretar algumas.

Ambas as crianças continuam a demonstrar facilidades a nível da motricidade grossa. O Marco apresenta algumas dificuldades ao nível da coordenação e equilíbrio, o facto de ser muito trapalhão e a sua desconcentração, atenuam essas dificuldades.

É possível verificar-se melhorias nas duas crianças a nível da motricidade fina (utilizar a tesoura corretamente, segurar o lápis e pintar figuras etc.).

O Marco revela interesse na realização das atividades. Gosta de interagir e brincar com duas ou três crianças preferidas referindo ‘o menino X também pode brincar’, é capaz de identificar duas ou três atividades preferidas quando questionado e mesmo voluntariamente é capaz de pedir para jogar um determinado jogo. Evidência algumas dificuldades em atividades que envolvam a imaginação/comunicação (e.g. brincadeiras do faz-de-conta, lengalengas) devido à sua desconcentração nas mesmas. Apesar de exibir interesse por outras atividades mais variadas, continua a manifestar interesses muito específicos (e.g. brincar com carrinhos, realizar puzzles). O Igor revela também interesse na realização das atividades, levantando a mão voluntariamente quando chega a hora da componente não letiva, sabendo desde já, que se iria realizar atividades com algumas crianças, querendo ele ser o escolhido. É capaz de identificar duas ou três atividades preferidas pedindo para jogar/realizar essas atividades, indo autonomamente buscar ao armário essas mesmas atividades. Para além de ser evidente o interesse com atividades variadas, continua a manter algumas brincadeiras que tinha anteriormente (e.g. brincar na área da cozinha).

Ambas as crianças apresentam uma memória excepcional. O Marco é capaz de captar tudo o que está ao seu redor, desde que concentrado. Nas intervenções

realizadas utilizaram-se suportes visuais, uma vez que as crianças com espectro do autismo retêm mais informação fazendo uso dos mesmos. (estímulo visual).

Em ambas as crianças é patente ainda a dificuldade de comunicação ao nível da expressão e compreensão (compreendem frases simples, têm dificuldade em assimilar conteúdos mais complexos), apesar de se notarem algumas evoluções com as atividades realizadas (e.g. leitura de lengalengas, atividades para expressar emoções, jogo simbólico).

Ao nível da comunicação não-verbal foram verificadas melhorias na expressão facial como corporal, através de gestos, utilizando-os muito em algumas atividades como as da “dança inclusiva” e “lengalengas, contos e rimas divertidos”.

O Marco apresenta algumas melhorias ao longo do tempo nomeadamente em relação à capacidade cognitiva, é uma criança que assimila facilmente a informação desde que esteja concentrada. O seu défice de atenção e concentração continua a ser notório sobretudo em atividades que envolvam a comunicação. Manifesta concentração e atenção por alguns períodos de tempo em atividades cognitivas e mais lúdicas (cerca de cinco minutos). O Igor mostra um desenvolvimento positivo ao longo do ano, apresenta melhorias ao nível da concentração e é capaz de reter a informação e compreendê-la logo após realizadas duas ou três intervenções sobre uma mesma atividade.

Comparando as duas escalas de avaliação verificou-se uma progressão em relação ao Igor e ao Marco antes e após a intervenção, no entanto dentro do grau de autismo apresentado ‘autismo ligeiro/moderado’, o Igor mostrava um grau mais acentuado que o Marco antes da intervenção e, após a intervenção, verificou-se o contrário.

### **5.2.3- Interpretação global dos resultados**

As crianças do estudo, após a implementação de um programa de intervenção apresentaram melhorias ao nível do seu desenvolvimento na área social, comunicativa e cognitiva, pelo que se pode observar pela comparação da análise dos instrumentos de avaliação antes e após a intervenção, através das grelhas de observação das três áreas de conteúdo do desenvolvimento da criança e da escala de avaliação. A implementação deste programa de ócio conduziu também a algumas

melhorias no perfil pragmático da criança na medida em que se verificou um maior número de aspetos facilitadores ao nível do desenvolvimento da criança após a intervenção.

Apesar dos resultados do programa de ócio EPI (saber *escutar, pensar e interagir*) terem sido positivos, é importante salientar que apenas foram desenvolvidos alguns aspetos da componente social, cognitiva e comunicativa, pelo que existem outros aspetos do perfil pragmático da criança que necessitam de ser trabalhados ao longo do tempo.

No âmbito da intervenção foram realizadas atividades variadas face às necessidades e aos interesses das crianças. Destaca-se o facto de nem sempre ser fácil trabalhar com estas crianças, os objetivos a atingir e os resultados a alcançar devem ser trabalhados continuamente ao longo do tempo. A repetição e a demonstração das atividades a realizar é essencial quando trabalhamos com crianças com espectro do autismo, tal como Siegel (2008) menciona “a necessidade de ordem mental e de repetição é expressa como uma tendência para seguir rituais e rotinas na atividade diária” (p. 95), as atividades necessitam de repetição para gerar uma aprendizagem estruturada nas crianças e para que estas possam, utilizar essas mesmas atividades como uma rotina no seu quotidiano.

Ao longo da intervenção no jardim-de-infância, deparei-me neste desafio de que trabalhar com crianças com autismo nem sempre é fácil devido à alteração de horários ou de atividades a realizar do agrupamento; devido às interrupções letivas (Natal, Páscoa), se não forem trabalhadas competências com as crianças diariamente, mesmo nas interrupções, elas podem acabar por regredir; por motivos de doença (faltam durante algumas semanas, acabando por haver uma interrupção na intervenção e logo sucessiva regressão nas aprendizagens) e devido a fatores relacionados com a própria patologia da criança (ansiedade, dificuldades de concentração etc.). Ao longo da intervenção efetuada ao longo do ano foram visíveis algumas regressões, mas também progressões, algumas inesperadas e surpreendentes.

Tanto o Igor como o Marco são crianças meigas, capazes de interagir e de se relacionar quer com os pares, quer com os adultos. Antes do programa de intervenção, o Igor interagia com algumas crianças em brincadeiras restritas (e.g. área da cozinha, jogo simbólico simples com o telefone, fingindo que estava a ligar

para um dos seus colegas), sendo uma dessas crianças o Marco. O Marco e o Igor interagiam muito entre si nas brincadeiras em geral, mais do que com os outros colegas. O Marco aceitava a presença dos pares nas brincadeiras, mas apresenta dificuldade em permanecer nas mesmas interagindo com os pares durante muito tempo, preferindo brincadeiras mais solitárias. Após a intervenção, verificou-se que tanto o Marco como o Igor participam já mais em brincadeiras variadas e que ambas as crianças mostram interesse em realiza-las com outras crianças, o Marco por exemplo chega a referir ‘quero brincar com a X criança’, algo que antes não se observava, é capaz ainda de referir o seu interesse por realizar uma determinada atividade (expressa desejo/necessidade). O Marco apresenta assim algumas evoluções positivas nas interações sociais, no entanto, é possível observar ainda brincadeiras um pouco solitárias em momentos onde não há intervenção estruturada e programada (houve interrupções nas intervenções para observar como a criança progride na interação com os outros). O Igor manifesta não só interesse nos jogos realizados, como é capaz de voluntariamente pedir para jogar ou ir buscar um determinado jogo. Em momentos onde não há intervenção estruturada (para observar a progressão das crianças) mostrou-se interessado em realizar atividades variadas com algumas crianças da turma, sendo algumas dessas atividades as atividades que a investigadora programou, acabando por ir buscá-las ao armário onde se encontram guardadas. Tanto o Igor como o Marco apresentam um maior interesse em atividades como o “jogo do dominó”; “jogo do galo” (no caso do Igor); “pesca de conceitos”; “lengalengas, contos e rimas divertidos” e “cesto cheio, cesto vazio”.

Dawson, Rogers e Vismara (2012) já referiam que as crianças que brincam conjuntamente com outras criam oportunidades de adquirir não só uma nova linguagem com os seus pares, como também conceitos de brincadeira, aptidões sociais e vocabulário. Os autores sublinham ainda que ao brincar acaba-se por desenvolver competências específicas como competências sociais, cognitivas e de comunicação.

O Marco apresenta ainda alguma agitação motora na realização das atividades, tal como antes se verificava, o Igor melhorou o seu nível da atividade, apesar de ainda mostrar alguma lentidão na realização das tarefas.

Em relação ao jogo simbólico, o Igor, manifestava um jogo simbólico simples, o Marco tinha mais dificuldade nesta área. Após a intervenção verificou-se melhorias no Igor, apresenta criatividade e imaginação bem como algum diálogo espontâneo, ainda que com ajuda do adulto. O Marco apresenta ainda dificuldades no jogo simbólico, nomeadamente no diálogo com os pares, tendo o adulto que o ajudar, no entanto revela também melhorias ao nível da imitação após demonstração do adulto. O Igor manifesta interesse em realizar atividades como o jogo simbólico, envolvendo-se na tarefa. Foi observado a criança a realizar este jogo com outro colega num dos momentos das atividades não letivas onde não houve intervenção programada.

O Marco melhorou ao nível da motricidade global. Com algumas atividades realizadas nomeadamente a da “dança inclusiva” foi possível observar o seu empenho, melhoria na coordenação e a própria capacidade de imitar sons, movimentos e gestos, algo que antes era complicado. Isto deveu-se a uma constante repetição e apoio de todos os profissionais, que batalharam e batalham continuamente para o desenvolvimento progressivo destas crianças.

Ao nível da resposta emocional, o Igor sobretudo, manifestava uma grande instabilidade emocional na realização de tarefas em grande grupo (sem ter a atenção do adulto para si) e em atividades de competição. Após a intervenção foi trabalhada a sua ansiedade, verificando-se agora um maior controlo.

Na intervenção com estas crianças utilizei ao longo das atividades, instrumentos visuais, de forma a estimular a atenção das mesmas e ser mais acessível ao nível das aprendizagens. Gillet (2014) afirma que muitos interesses das crianças passam por atividades mais ‘visuais’, por exemplo o conto de uma lengalenga, em vez de ser lido através grafismos, seria lido por imagens ou símbolos através de dispositivos. Estas atividades são importantes não só para as crianças com espectro do autismo, como também para as crianças com desenvolvimento típico uma vez que interagem com estas, tornando-se numa aprendizagem mútua e comunicação uníssona.

Ambas as crianças apresentam uma boa memória visual e auditiva, acabando por surpreender ao nível das aprendizagens.

As crianças continuam a apresentar algumas dificuldades ao nível da comunicação (expressão e compreensão), continuam com dificuldades em iniciar e manter uma conversa e respondem a questões simples, no entanto verificam-se algumas progressões: são capazes de compreender e responder a algumas interrogativas ('Quem?', 'Onde?', 'Como?', referente a imagens apresentadas de situações do seu quotidiano; têm alguma facilidade em expressar necessidades e desejos bem como sentimentos, apesar de alguma dificuldade em interpretar alguns (e.g. raiva, espanto, medo).

O Igor melhorou muito ao nível da atenção e concentração nas atividades. O Marco melhorou também a atenção, no entanto continua-se a verificar bastante dificuldade, comprometendo a sua realização nas tarefas. Frequentemente é chamado a sua atenção para se envolver nas mesmas.

Ao nível da resposta intelectual, revelam melhorias ao nível das categorizações, em ordenar imagens numa sequência lógica (no caso do Igor), ao identificar grandezas, continuam a apresentar dificuldades nas perceções especiais e temporais e na comparação de quantidades (maior, menor).

Finalizando a investigação e respondendo às questões de investigação 3) *A aplicação de um programa de atividades de ócio pode melhorar determinados aspetos do perfil pragmático das crianças, bem como algumas áreas de conteúdo estipuladas nas OCEP?* e 4) *As atividades de ócio podem tornar-se num facilitador da inclusão socioeducativa?*, declara-se que, de facto, o programa de ócio, melhorou bastantes aspetos já mencionados do perfil pragmático das crianças como também das áreas de conteúdo (social, comunicativo e do conhecimento do mundo), salientando ainda que as atividades realizadas com crianças com espectro do autismo como sem espectro do autismo tornaram-se um facilitador na inclusão das mesmas, na medida em que melhorou a variedade de interesses/atividades nas crianças, melhorou as suas interações sociais, a própria comunicação, bem como a aprendizagem (todas aprendem com as capacidades umas das outras). O Ouvir o outro, o Interagir com o outro e o Pensar para agir estão na base desta intervenção.



## CONCLUSÃO

Esperamos sinceramente que a aposta na criação de um programa de ócio inclusivo tenha contribuído para uma diversificação de atividades no jardim-de-infância em questão, como também para a aprendizagem e desenvolvimento de competências das crianças do estudo, em particular que tenham aprendido a saber estar/ser em diversas situações de grupo, a partilhar brincadeiras, a serem solidários, a expressar necessidades, a explorar e dar a conhecer novas brincadeiras aos colegas. Espero que a contribuição tenha sido importante para o seu desenvolvimento futuro.

É de salientar que não existe cura para o autismo e que a intervenção realizada contribuiu para atenuar e ao mesmo melhorar e descobrir competências nas crianças, algumas bem surpreendentes. Quando se trabalha com este perfil de crianças é necessário ter-se em conta que podem surgir sempre progressos e regressões, podendo estas ser derivadas da sua patologia, da falta de estimulação, etc.

Uma outra dificuldade encontrada esteve relacionada com a própria revisão da literatura. Muita da literatura encontrada sobre esta temática refere-se a casos de espectro de autismo severo, dando pouca ênfase a outros casos de autismo mais moderado.

O contexto escolar onde as crianças se inserem é propício à aquisição de novos saberes. Através da estimulação e intervenção adequada, os profissionais envolvidos deram os seus contributos para a formação e desenvolvimento integral das crianças. O facto de existirem várias áreas de intervenção a atuar em prol do desenvolvimento das crianças torna esta investigação também mais rica, pois é com os saberes de todos que se podem alcançar progressos.

Relativamente aos objetivos propostos, estes foram definidos de forma clara, orientando o percurso da intervenção, sendo que foram de um modo geral alcançados. A metodologia utilizada apresentou-se como sendo adequada ao processo de investigação permitindo nortear a mesma.

Relativamente aos resultados obtidos, foi dada resposta às quatro questões de investigação formuladas. Verificou-se que as crianças do estudo apresentavam algumas dificuldades nomeadamente ao nível da comunicação, socialização (o saber partilhar brinquedos, o esperar pela vez, na variação de brincadeiras etc.) e na

cognição. As crianças do estudo apresentavam mais aspetos perturbadores do que facilitadores relativamente ao seu desenvolvimento, no entanto após a intervenção surgiram melhorias relativas nos seus perfis pragmáticos com a existência de um maior número de aspetos facilitadores do seu desenvolvimento (ao nível da comunicação, socialização e cognição). Foi possível verificar através da análise de resultados que a implementação de um programa de atividades de ócio possibilitou o desenvolvimento de competências pessoais não só nas crianças com autismo como da turma em geral, possibilitando uma aprendizagem inclusiva.

Apesar das dificuldades encontradas, os resultados do trabalho, tendo em conta os objetivos descritos, foram positivos: é possível verificar um maior envolvimento das crianças em atividades em pequeno e grande grupo; a própria necessidade de exprimir o que querem brincar (1 ou 2 atividades preferidas) e com quem querem brincar (1 ou 2 crianças preferidas); o envolvimento das crianças nas tarefas realizadas observado através da expressão facial, pela participação ativa delas nas mesmas e pela interação com os colegas; maior cooperação e partilha; diminuição da ansiedade na concretização de uma tarefa etc.

Torna-se necessário, no futuro, continuar a proporcionar a estas crianças oportunidades relacionais, investindo-se em atividades onde as mesmas evidenciem potencialidades, bem como outras onde ainda revelem algumas dificuldades para que possam experienciar, ao longo do tempo e de forma consistente, os progressos apresentados. Dever-se-á continuar a apostar em programas deste género nas escolas no âmbito da componente não letiva articulando sempre que possível os objetivos desse programa com os objetivos da planificação da educadora da componente letiva e outros profissionais. A articulação entre os diversos profissionais, a paciência, a esperança, o esforço e a persistência foram a base para o sucesso desta intervenção.

“Há sonhos com asas dentro e asas de sonhar sonhos. Os sonhos são só a tentadora voz. As azas, essas, levam-nos estrada fora, mar adentro. Desconhecido à espera fora de nós” (Marques & Afonso, 2016, pp.21-22).

## Bibliografia

- Agrupamento de Escolas Raul Proença (2015). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro autismo*. Retirado de <http://aerp.pt/docs/documentos/ANEXO-VIII1.pdf>.
- Álvarez, P. (2014). *Intervención en el ámbito escolar: Educación inclusiva*. Sevilla: Divulgación Dinámica.
- Álvarez, P. (2014). *Ocio y discapacidad*. Sevilla: Divulgación Dinámica.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5.<sup>th</sup> ed.). Arlington: American Psychiatric Association.
- Andrade, A.A., & Teodoro, M.L.M. (2012). Família e autismo: Uma revisão da literatura. *Contextos clínicos*, 5(2), 133-142.
- Bell, J. (1997). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*. New York: Open University Press.
- Bianchini, N., & Souza, L. (2014). Autismo e comorbilidades: Achados atuais e futuras direções de pesquisa. *Distúrbios de Comunicação*, 26(3), 624-626.
- Bosa, C. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 47-53.
- Cabeza, M. (2004). Ócio e animação sociocultural: Presente e futuro. In J. Trilla (Ed.), *Animação Sociocultural. Teorias, práticas e âmbitos* (pp.335-349). Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Capucha, L. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Normas Orientadoras*. Retirado de: <https://www.scribd.com/document/16629772/Unidades-Autismo>.
- Carujo, A. (2014). *Olhar a diferença: Perspetivas sobre a educação inclusiva de crianças com perturbação do espectro do autismo*. Tese de mestrado em Educação Especial apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Retirado de: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11196/1/Olhar%20a%20Diferen%C3%A7a%20Perspetivas%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- Cervera, G., Romero, M., Mas, L., & Delgado, F. (2011). Intervention models in children with autism spectrum disorders. In T. Williams (Ed.), *Autism spectrum disorders-from genes to environment* (pp. 133-156). Croacia: InTech.
- Christian, J. (2006). *Autism spectrum disorders handbook*. Retrieved from: Retrieved from: <http://www.usd.edu/~media/files/medicine/center-for-disabilities/asd-handbook.ashx?la=en> .
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Serrano, A. (2008). Inclusão e intervenção precoce: Para um começo educacional promissor. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores (2ªed.)* (pp.145-151). Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2013). *Autismo e o atraso global de desenvolvimento. Um estudo de caso*. (Pós-Graduação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti). Retirado de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1258/1/PG-EE\\_2013MiguelCorreia.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1258/1/PG-EE_2013MiguelCorreia.pdf).
- Corsello, C. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, 18 (2), 74-85.
- Dalfovo, M.S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2 (3), 1-13.
- Daguano, L., & Fantacini, R.(2011). O Lúdico no universo autista. *Linguagem Acadêmica, Batatais*, 1(2), 109-122.
- Davis, P. (2006). *A case study of a family living with autism (Master thesis)*. Retrieved from: ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No.1435935).
- Dawson, G., Rogers, S., & Vismara, L. (2015). *Autismo: Compreender e agir em família*. Lisboa: LIDEL.
- Dixon, D., Garcia, M., Granpeesheh, D., & Tarbox, J. (2009). Differential Diagnosis in Autism Spectrum Disorders. In J. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp.93-95). New York: Springer.

- Ferreira, I. (2011). *Uma criança com perturbação do espectro do autismo. Um estudo de caso*. Tese de Mestrado em Educação Especial apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. Retirado de: [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/700/1/Tese\\_Isabel\\_Ferreira.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/700/1/Tese_Isabel_Ferreira.pdf).
- Flick, U. (2005). *An introduction to qualitative research fourth edition sage* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Franco, V., Riço, M., & Galésio, M. (2002). Inclusão e construção de contextos inclusivos. In M.Patrício (Ed.), *Globalização e diversidade a escola cultural, uma resposta* (pp.1-9) Porto: porto editora.
- Freitas, P. (2010). *Avaliação através dos jogos* (projeto de licenciatura, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37667/000821793.pdf?sequence=1>.
- Frith, U. (1996). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Gallo, P. D. (2010). *Diagnosing autism spectrum disorders. A lifespan perspective* (1.st ed.). Uk: Wiley – Blackwell.
- Gamelas, A. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos* (1.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- García, T., & Rodrigues, C. (1997). A criança autista. In R. Bautista (Ed), *Necessidades educativas especiais* (pp.249-269). Lisboa: Dinalivro.
- Gillet, P. (2014). *Neuropsicologia do Autismo na criança*. Lisboa: Edições Piaget.
- Grande, M.C.L.R. (2013). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche de jardim- de- infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hartmann, A. (2012). *Autism and its impact on families*. Retrieved from: [http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=msw\\_papers](http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=msw_papers).
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade do projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Larkey, S. (2005). *Como alcançar o sucesso. Estratégias práticas e fichas de trabalho para o ensino de aluno com perturbação do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Lansing, M., & Schopler, E. (1978). Individualized education: A public school model. In M. Rutter, & E. Schopler (Eds.), *Autism, a reappraisal of concepts and treatment* (439-451). New York: Plenum Press .
- Lima, C. (2012). *Perturbação do espectro do autismo. Manual prático de intervenção* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Lidel.
- Magnusen, C.(2005). *Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science*. Londres: Jessica Kingley.
- Marques,T., & Afonso,F. (2016). *Sonho com Asas*. Matosinhos: Kalandraka.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Mesibov, G., & Shea, V. (2009). *The TEACCH program in the era of evidence-based practice*. Retrieved from <http://interactingwithautism.com/pdf/treating/184.TEACCH%20program%20in%20the%20era%20of%20evidenced%20based.pdf>.
- Mesquita, V., & Campos, C. (2013) Método Son-Rise e o ensino de crianças autistas. *Revista Lugares de Educação, Bananeiras*, 3 (7), 87-103.
- Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. Ministério da Educação. Retirado de [http://www.cmestarreja.pt/media/Documentos/educacao/Accao\\_social\\_escolar/2015/Legislacao\\_pre\\_escolar.pdf](http://www.cmestarreja.pt/media/Documentos/educacao/Accao_social_escolar/2015/Legislacao_pre_escolar.pdf).
- Ortuzar, A. (2009). *Ocio y discapacidad: El reto de la inclusión*. Retirado de [file:///C:/Users/maria/AppData/Local/Temp/Texto\\_Aurora\\_Madariaga.pdf](file:///C:/Users/maria/AppData/Local/Temp/Texto_Aurora_Madariaga.pdf).
- Pereira, E. (1996). *Autismo: Do conceito à pessoa* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Quivy. R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>ème</sup> ed.) Paris: Dunod.
- Ringdahl, J., Kopelman, T., & Falcomata, T.(2009). Applied behavior analysis and its application to autism and autism related disorders. In J. Matson (Ed.),

- Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp.15-33). New York: Springer.
- Riva, J., & Fraile, M. (2006). Transtorno de autismo y discapacidad intelectual. In R.P. Gil (Ed.), *Síndromes y apoios. Panorámica desde la ciência e desde las asociaciones* (pp. 77-107). Madrid: FEAPS.
- Saldanha, A. (2014). *O Jogo nas crianças autistas* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Coisas de Ler.
- Shapiro, T. (1978). Therapy with autistic children. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism, a reappraisal of concepts and treatment* (pp. 357-368). New York: Plenum Press.
- Siegel, B. (1996). *O Mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. (2011). *Perturbações do espectro do autismo. Factores associados à idade de diagnóstico*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.
- Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tien, K. (2008). Effectiveness of the picture exchange communication system as a functional communication intervention for individuals with autism spectrum disorders: A practice-based research synthesis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (1), 61–76.
- Tolezani, M. (2010). Son-Rise: Uma abordagem inovadora. Retirado de: <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/son-rise-uma-abordagem-inovadora>.
- Trinca, J., & Vianna, P. (2014). O Lúdico como estratégia de inclusão. *Revista de Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos*, 1(1), 161-173.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas que tu vais? Investigação etnográfica e estudos de caso* (1<sup>st</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1993). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilhena, G., & Silva, M. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Volkmar, F., & Wiesner, L. (2009). *A practical guide to autism: An overview of educational programs*. Retrieved from:

[http://childstudycenter.yale.edu/autism/class/chapter5\\_volkmar\\_wiesner\\_tcm339-63247\\_tcm339-284-32.pdf](http://childstudycenter.yale.edu/autism/class/chapter5_volkmar_wiesner_tcm339-63247_tcm339-284-32.pdf) .

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Tabela 7. Entrevista

Questões	Respostas (Educadora de Infância)
1-Como surgiu a AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) neste espaço?	Desde 2008.As 25 horas letivas eram insuficientes para atender às necessidades dos pais, daí a necessidade de prolongar o horário passando a existir as AAAF.
2-Que projeto/propostas foram já desenvolvidas na AAAF?	Ir ao recreio, brincar com bolas, cordas, triciclos, brincarem com vários brinquedos (puzzles), atividades de culinária, colagens.
3- Existe o apoio/participação dos familiares na AAAF? Como tentam aproximá-los?	Se for preciso algo a informação tem de ser colocada na caderneta dos alunos dirigido aos pais para que participem.
4-Qual o papel dos pais na interação com a escola-criança-casa?	Há a necessidade de falar com os familiares através de reuniões para explorar algumas competências em casa, para isso é falado com os pais o que se faz na escola para que o possam reproduzir dentro das suas possibilidades em casa.
5- Transmite aos outros elementos/família que trabalham com as crianças o tipo de estratégia/método de forma a facilitar a articulação do trabalho e o próprio desenvolvimento das crianças? É capaz de me dar alguns exemplos de como o faz?	Através de reuniões de equipa realizadas periodicamente no final de cada período ou sempre que necessário acerca de como lidar com o comportamento, como desenvolver a atenção e concentração da criança. que jogos estimulam isso, estratégias para a promoção da autonomia, a necessidade de haver rotinas instituídas etc. para que possam usar essas estratégias não só na escola como em casa, trabalhando todos para o desenvolvimento pleno da criança.
6-Quais as limitações/dificuldades mais notórias nestas crianças com NEE na interação com a turma em geral?	Interação, desconcentração, dificuldades de atenção, dificuldades na comunicação (na expressão e compreensão).
7-Que estratégias utilizam para minimizar esses problemas? (e.g. criança a chorar)	Usam-se estratégias de modo a que a criança permaneça sempre em direção ao grupo, não vamos simplesmente embora, não desistimos facilmente (e.g. quando a criança está agitada, tentamo-la acalmar, fazendo caminhadas ou apenas falando com ela tranquilizando-a.
8-Neste momento, no seu entender, quais as potencialidades (pontos fortes) e dificuldades (pontos menos fortes) das crianças ao nível do seu desenvolvimento?	No Igor os pontos fortes são a relação com os adultos e com os colegas, a sua autonomia a nível da higiene, da alimentação e o ponto fraco é a instabilidade emocional. No Marco os pontos fortes são o fato de ele conhecer todas as rotinas do jardim-de-infância, a sua relação com adultos e pares. O ponto fraco é a dificuldade de atenção/concentração.
9-Quais são os principais interesses das crianças?	O Igor gosta de brincar na área da cozinha, é capaz de brincar ao faz de conta apesar de serem brincadeiras simples, repetitivas e individuais. No Marco verifica-se o interesse por brincadeiras no chão (e.g. puzzles),brinca com carrinhos, pistas, gosta de brincar com massa.
10- Neste momento quais os comportamentos adequados/desadequados que a criança manifesta?	O Igor revela insegurança quando confrontado com situações novas ou inesperadas (comportamento desadequado).No entanto mostra comportamentos adequados como o cumprimento de regras e o gosto por aprender. No Marco os comportamentos desadequados prendem-se com a dificuldade de concentração/atenção e os adequados prende-se com a relação afetiva que estabelece com os pares.
11- Como avalia a evolução das crianças, quais as alterações mais significativas que tem observado?	A Evolução no Marco prende-se com a comunicação e fala (antes de vir para o jardim de infância não falava) e com a sua autonomia (higiene e alimentação). No Igor nota-se alterações ao nível da autonomia (higiene e alimentação) e na realização de atividades propostas (antes recusava-se a fazer).
12) Que tipo de atividades desenvolve (e.g. contar histórias) e de que forma as crianças com NEE podem participar nelas?	Fazem atividades ligadas ao que fazemos (turma) mas adaptadas a eles, fazemos colagens, recortes, conto de histórias infantis, brincar com massa.
13-Em que medida os jogos lúdicos poderão contribuir em prol do desenvolvimento/aprendizagem/ motivação das crianças com PEA?	A inclusão social pode ser estimulada através do jogo. Através de brincadeiras estimulam-se áreas do desenvolvimento social, afetivo, comunicativo. Através do brincar estimulamos comportamentos adequados, a concentração/atenção. O jogo em si é promotor de capacidades e competências.
14) Considera pertinente/vantajosa a inclusão de uma criança que seja referenciada precocemente com PEA no espaço escolar a partir dos 3 anos? Quais os benefícios?	Sim. Aprendemos com os comportamentos sociais, na interação com o outro e não na segregação. As crianças com autismo aprendem com as crianças com desenvolvimento típico e estas por sua vez aprendem a saber aceitar, cooperar nas brincadeiras e respeitar estas crianças com autismo.
15) Na sua perspetiva como é que as atividades lúdicas podem proporcionar o desenvolvimento de competências considerando as limitações destas crianças?	A parte mais fraca é a interação, a atenção e concentração, o cumprimento de regras. É através do lúdico que se fazem aprendizagens mais aprofundadas. Através do lúdico alcançam-se objetivos e concretizações que não se esperavam.

**Tabela 8. Entrevista**

Questões	Respostas (professora de Educação Especial)
1- Qual o impacto da existência da UEE na pedagogia/desenvolvimento destas crianças e nos pais?	Trabalha-se muito as rotinas, isto é importante para os pais como para as crianças. No caso destas duas crianças com autismo, trabalha-se muito a autonomia e o défice de atenção. Cada conceito que se aprende deve ser associado sempre a uma imagem e palavra (estímulos visuais- a área forte destas crianças é a área visual).
2- Qual o papel dos pais na interação com a escola-criança-casa? Como tentam aproximá-los?	Realizam-se reuniões em equipa multidisciplinar sobre práticas e estratégias a adotar na escola e em casa, dão-se sugestões sobre atividades a realizar, feedback sobre progressões e regressões no desenvolvimento das crianças. Recorre-se a conversas informais com os pais sempre que necessário.
3- Transmite aos outros elementos/família que trabalham com as crianças o tipo de estratégia/método de forma a facilitar a articulação do trabalho e o próprio desenvolvimento das crianças? Pode dar-me alguns exemplos concretos de como o faz?	Realizam-se reuniões de equipa. Abordam-se questões sobre preocupações e expectativas dos familiares. Trabalha-se o desenvolvimento da leitura e escrita como também trabalham-se outras questões como a orientação espacial e temporal, a consciência fonológica, a segmentação frásica e silábica, a compreensão e a atenção (e.g. jogos de associação).
4- E a família como reage?	Há sempre alguns pais que se mostram interessados e presentes e outros nem tanto.
5- Que tipo de atividades esta unidade desenvolve de forma a promover o desenvolvimento das crianças (expressões, comunicação, aprendizagens, conhecimento do mundo)?	É desenvolvido a leitura e escrita através do método das 28 palavras, trabalhando posteriormente as sílabas e formação de outras palavras derivadas da original, desenvolve-se o grafismo, motricidade fina, jogos de associação e de memória.
6- Pela sua experiência, qual o prazo médio de observação para detetarmos mudanças ao nível das competências?	Varia muito consoante o tipo de atividade realizada. Numa atividade podemos observar mudanças em apenas 1 semana, outras só a partir de um mês ou até um ano, depende também do temperamento das crianças (agitação etc.).
7- Quais as limitações/dificuldades mais notórias nestas crianças com NEE relativamente à integração com a turma em geral?	Dificuldades de atenção, de autonomia, reproduzem as atividades muito por imitação, dificuldade em expressar a dor. No Marco nota-se uma grande dificuldade na comunicação (é capaz de iniciar uma conversa, ainda que por vezes sem nexos, mas é incapaz de manter conversas).
8- O que considera que poderá ser usado para melhorar a interação destas crianças com a turma? Qual a melhor forma de chegar à confiança destas crianças?	Não ter pena, respeitar as diferenças enquanto turma. Deve-se trata-los com rigidez e saber ganhar a confiança. Ao realizar atividades, em que a criança mostre pouco envolvimento, deve-se ir tentando aos poucos e poucos a cada dia que passa, por mais simples que seja a tarefa... aos poucos teremos resultados.
9- Como intervir perante determinadas atitudes/ valores/ comportamentos desviantes em situações pontuais que poderão destabilizar o grupo e as próprias crianças (e.g. morder, agitação profunda, extrema ansiedade)?	Pode-se ensinar à criança que deve moderar a sua atitude, tentar acalmar a criança através de reforços, dando uma tarefa que a criança gosta de fazer.
10- Neste momento, no seu entender, quais as potencialidades (pontos fortes) e dificuldades (pontos menos fortes) das crianças ao nível do seu desenvolvimento?	No Marco as dificuldades prendem-se com o défice de atenção/concentração. O seu ponto mais forte é a memória visual e a audição (mais desenvolvida que o Igor) No Igor, as dificuldades são a baixa autoestima. Os seus pontos fortes são a memória visual e auditiva.
11- Neste momento quais os comportamentos adequados/desadequados que as crianças manifestam (idade mental inferior à idade cronológica)?	No Igor os comportamentos adequados são o fato de ele respeitar regras e de gostar de aprender e trabalhar. Não encontro neste momento comportamentos desadequados. No Marco os comportamentos adequados são o cumprimento de regras, desenvolve tarefas em curtos períodos de tempo com supervisão. Os comportamentos desadequados prendem-se com o défice de atenção.
12- Como avalia a evolução das crianças, quais as alterações mais significativas que tem observado?	As evoluções notam-se mais na apreensão gráfica, ao nível da motricidade fina e o aumento da atenção na tarefa.
13- De que forma as atividades lúdicas se podem tornar um meio para superar dificuldades/limitações?	Deve ser aproveitada para desenvolver competências. Deve começar-se sempre do lúdico primeiro para cativar e motivar as crianças.
14- Na sua opinião que tipo de atividades lúdicas poderiam ser trabalhadas tendo em conta o perfil do Marco e do Igor?	Atividades que promovam a interação, deve-se trabalhar com todos a interação mas ao mesmo tempo desenvolver outras áreas essenciais, no Marco a atenção e no Igor a autoestima.

Tabela 9. Entrevista

Questões	Resposta-família Igor (mãe)	Resposta- família Marco (pai e mãe)
1-Quando começou a notar os primeiros sintomas de PEA na criança?	Aos 2 anos de idade. Anda sempre à roda de um lado para outro, gostava de tudo o que girasse demasiado. Não falava nem interagia com outras crianças.	Só quando fomos ao pediátrico por volta dos 2 anos e qualquer coisa. Ele não falava, não se interessava por nada, não interagia com ninguém. Agora já interage e comunica (começou a falar há 1 ano) mostrando ainda dificuldades na comunicação.
2- Neste momento, no seu entender, quais as potencialidades (pontos fortes) e dificuldades (pontos menos fortes) da criança ao nível do seu desenvolvimento/relação quotidiana para com ele?	Pontos fortes- tem uma excelente memória, é muito organizado. Pontos menos fortes- atenção e concentração.	As dificuldades do Marco, são a falta de concentração e atenção, o poder de concentração dele é muito curto. Os pontos fortes é a sua memória, quando realiza um jogo por exemplo basta fazer uma ou duas vezes e já sabe realizá-lo.
3-O que é que a criança mais gosta de fazer e menos gosta de fazer?	Gosta de ajudar na cozinha a preparar os alimentos, gosta de natação e passear. Não me ocorre neste momento o que ele não goste de fazer.	O Marco gosta de brincar com carrinhos, de ver televisão, de brincar com comboios, ajudamo-lo a fazer exercícios de escrita para melhorar a grafia gosta de andar de bicicleta e gosta que lhe leiam histórias. Neste momento não estou a ver o que não gosta de fazer.
4-Como comunica com a criança, ou seja, de que forma ela interage, brinca, fala?	Tem alguma facilidade em comunicar quando lhe fazem questões simples embora revele dificuldades em expressar necessidade ou desejos. Brinca e interage com o irmão com brincadeiras de lutas, com o telemóvel, eu costumo fazer desenhos com ele, brincamos às escondidas, com puzzles, fazemos bolinhas de sabão.	Brinca com carrinhos sozinho mas gosta de fazer puzzles connosco, tenta montar uma parte do puzzle e depois pede para nós ajudarmos a montar o resto.
5- Qual o motivo que leva a criança a frequentar a AAAF (Atividade de Animação e Apoio à Família)?	Não o poder vir buscar mais cedo.	o nosso trabalho, não o podemos vir buscar.
6- Na sua opinião, qual a importância/utilidade da AAAF?	Não sei, nunca vi...mas acho que fazem jogos para os divertir.	Possibilita a interação de uns com os outros, numa vertente não letiva, há uma interação mais natural e espontânea, acabam por partilhar brinquedos, desenvolver outras atividades.
7-De que forma a AAAF pode contribuir face às necessidades da família e da criança?	Contribui para as minhas necessidades porque não o posso ir buscar mais cedo e dessa forma ele fica ocupado na escola e brinca com as outras crianças, também é importante para ele.	É importante para nós porque trabalhamos, por outro lado permite a interação, a partilha de brinquedos e a comunicação com outros colegas, sendo importante para o seu desenvolvimento.
8-Que atividades gostaria que se desenvolvesse na AAAF tendo em conta as necessidades dos seus filhos?	Essencialmente brincadeiras ao ar livre (brincar no parque etc.) para aliviar o stress das aulas.	Atividades que ajudem à concentração é importante para ele, natação, atividades no exterior etc.
9- Realiza jogos/ atividades em casa com a criança? Que tipo de atividades/jogos realiza?	Sim. Vamos ao parque, brincamos às escondidas, brincamos com legos, com bolas de sabão, fazemos puzzles.	Sim... fazemos puzzles com ele, ajudamos na parte gráfica na escrita de números e letras, lemos livros para ele.
10- Relativamente aos brinquedos com que a criança brinca: - com o que é que ela brinca, como brinca (brinca com ajuda/ sem ajuda?) - E os que não brinca mas que consideram que poderá vir a gostar e brincar?	Brinca com carinhos telecomandados, basquete, brinca com a bicicleta e o triciclo, gosta de desenhar, de brincar com plasticina, de fazer puzzles...brinca com o irmão e comigo mas também brinca sozinho com o triciclo, fazer desenhos, ver televisão... Neste momento não me lembro que jogos poderá vir a brincar que ainda não brinque.	Brinca com puzzles connosco, brinca com carrinhos e anda de bicicleta sozinho, joga ao jogo do dominó. Não realiza jogos de memória mas penso que é uma atividade que iria gostar e que ajuda a exercitar a concentração (sugestão).

Tabela 10. Entrevista

Questões	Respostas da T.O	Respostas da T.F
1- Qual o papel da terapia ocupacional no trabalho com estas crianças?	Promover o desenvolvimento das crianças estando este relacionado com a parte das atividades e ocupações. As áreas de intervenção são a motricidade fina e global, o envolvimento em atividades e ocupações e a integração sensorial.	Estimulação das competências linguísticas (expressiva/ compreensiva), com o vocabulário restrito, com o trabalho na fala e articulação e com a consciência fonológica.
2- Quais as maiores dificuldades que condiciona a sua intervenção com as crianças?	No Igor é a sua instabilidade emocional, a sua imaturidade e a distração perante vários estímulos. No Marco é a sua agitação e o défice de atenção/concentração.	No Marco as suas maiores dificuldades prendem-se com a gestão da atenção/concentração, com a agitação motora e comunicação. No Igor as dificuldades prendem-se também com a gestão da concentração/atenção, mas ao contrário do Marco, o Igor não é irrequieto.
3- Que estratégias/práticas utilizam para colmatar essas dificuldades?	Tento estruturar a sessão, mostro que atividades se vão fazer, quando começa e quando acaba. Costumo ainda reduzir os estímulos e ser assertiva (com o Igor funciona bem). Com o Marco utilizo estratégias proprioceptivas para reduzir determinados comportamentos.	É importante estabelecer regras no trabalho com estas crianças, devem-se ter regras bem definidas e deve-se estruturar bem a sessão.
4- Transmite aos outros elementos/família que trabalham com as crianças o tipo de estratégia/método de forma a facilitar a articulação do trabalho e o próprio desenvolvimento das crianças? Como? É capaz de me dar alguns exemplos?	É realizada uma reunião com as famílias para perceber as dificuldades escolares e em casa, é feita uma avaliação sensorial, são dados a conhecer os objetivos da intervenção e são ouvidas as expectativas e sugestões por parte dos pais. É dado ainda apoio na realização de exercícios que os pais podem fazer em casa com estas crianças.	Sim. São realizadas reuniões entre os pais das crianças e os restantes profissionais onde são transmitidos os objetivos e as estratégias a definir. São refletidas práticas, são feitas sugestões para melhorar essas práticas. Dão-se também dicas aos pais sobre como agir com as suas crianças em casa (e.g. realização de puzzles para melhorar a atenção etc.).
5- E a família como reage?	Tendem a colaborar	Bem... quando podem tentam ajudar.
6- Neste momento, no seu entender, quais as potencialidades (pontos fortes) e dificuldades (pontos menos fortes) das crianças ao nível do seu desenvolvimento?	No Igor os pontos fortes são a oralidade, a componente cognitiva e o fato de não ter estereotípias. Os pontos menos fortes são a apreensão dos objetos e a sua imaturidade. No Marco os pontos fortes são a sua personalidade, educação e os menos fortes prendem-se com a falta de atenção/concentração.	No Marco os pontos fortes são a nível do vocabulário (apesar de ser abaixo da média para a idade cronológica dele) e aprende com facilidade se tiver concentrado. Os pontos menos fortes são a nível da morfosintática e da atenção nas tarefas. No Igor os pontos fortes são a articulação e os menos fortes são ao nível do vocabulário.
7- Neste momento quais os comportamentos adequados/inadequados que as crianças manifestam?	Os comportamentos mais adequados que o Igor e o Marco possuem são o fato de serem muito educados. Não se verificam comportamentos inadequados.	No Igor os comportamentos inadequados são a sua instabilidade emocional e a sua imaturidade. No Marco é a sua agitação motora e dizer que 'não sei fazer isto' quando acha a tarefa difícil ou quando não se consegue concentrar. Ambas as crianças possuem comportamentos adequados no cumprimento de rotinas.
8- Como avalia a evolução das crianças, quais as alterações mais significativas que tem observado?	O Igor melhorou muito a nível da autonomia nomeadamente nas AVD'S (atividades de vida diária) e nas preensões, regrediu a nível da atenção nas tarefas. O Marco melhorou nas preensões, na motricidade fina e global, na alimentação e na atenção apesar de ser por períodos curtos.	Ambas as crianças tiveram evoluções ao nível da atenção, já não são necessários tantos reforços para realizar as tarefas, e existem melhorias ao nível da divisão silábica e da consciência fonológica.
9- Considera as atividades lúdicas importantes no desenvolvimento das crianças com PEA? Porquê?	Sim, brincar deve ser a principal ocupação de toda a criança. No entanto não se devem realizar muitas num só dia, deve ser uma de cada vez, para que as aprendizagens fiquem estruturadas.	Sim, através do lúdico as crianças acabam por socializar e desenvolver-se ao nível de aprendizagens e competências não isoladamente mas com os outros.
10- Na sua opinião, de que forma as atividades lúdicas podem ajudar no desenvolvimento destas crianças em articulação com outras valências?	Ajudam sempre ao nível da interação, do saber estar, do estar atento.	Através do lúdico as crianças comunicam entre elas e a linguagem não é tão estruturada como nas sessões que temos, é uma linguagem mais espontânea, acaba por ser desenvolvida com outras crianças.
11- Qual o prazo médio de observação para detetarmos mudanças ao nível das competências?	É relativo, pode ser imediato ou só passado algum tempo. Devem-se traçar objetivos que sabemos que conseguimos verificar algumas melhorias ao longo do tempo.	Depende. Quando realizo atividades articulatórias é fácil notar mudanças numa semana ou até de um dia para outro mas atividades fonológicas já demoram muito mais tempo para se observarem algumas mudanças.

## Anexo 2

**Tabela 11. Grelha de avaliação das três áreas de conteúdo/desenvolvimento das crianças com perturbação do espectro do autismo**

Domínio da formação pessoal e social					
Ítems	Escala				Observações
	Quase nunca	Quase sempre	Às vezes	Não observado	
*É capaz de se envolver nas atividades de grupo/individuais					
Demonstra interesse e procura os pares					
É capaz de partilhar interesses, emoções e atividades entre pares					
Demonstra períodos de ansiedade nas atividades, embora facilmente controlados					
Mantém a atenção/concentração nas atividades propostas					
Realiza tarefas simples sem ajuda					
Mantém o contacto ocular quando chamado e nas atividades					
Sabe esperar pela sua vez					
É capaz de pedir ajuda					
Relaciona-se com os colegas					
Brinca em grandes grupos					
É capaz de se relacionar e brincar com os pares					
Demonstra capacidade de apoio, cooperação e entre ajuda					
É capaz de respeitar regras					
Participa em jogos de movimento com regras					
Usa expressões de saudação (bom dia, boa tarde etc.)					

\*envolvimento: (concentração, energia, criatividade, expressão facial e postura, persistência, satisfação, tempo de reação, precisão, uso de comentários verbais).

## Continuação da tabela 11

Domínio da expressão e comunicação					
Itens	Escala				Observações
	Quase nunca	Quase sempre	Às vezes	Não observado	
<b>Expressão</b>					
É capaz de reproduzir ritmos diferentes após imitação (percepção sensorial)					
É capaz de memorizar e reproduzir canções de duas ou mais quadras (concentração)					
É capaz de se movimentar ao som da música com variações de ritmo					
Manifesta boa motricidade fina					
Manifesta boa motricidade grossa					
É capaz de realizar jogo espontâneo e variado do faz de conta ou jogo social imitativo					
É capaz de inventar pequenas histórias com ajuda					
É capaz de recriar situações imaginárias através da expressão corporal					
<b>Comunicação</b>					
É capaz de iniciar e manter uma conversa					
É capaz de fazer leitura de imagens de um livro à escolha					
Memoriza lengalengas					
Expressa necessidades ou desejos					
É capaz de exprimir sentimentos e emoções					
É capaz de responder a perguntas mostrando que compreende a informação transmitida					
É capaz de observar e explicar o que observa					
É capaz de comunicar verbalmente de forma perceptível e espontânea					
É capaz de estabelecer sequências entre 2 e 3 imagens de uma história					
É capaz de estabelecer associações entre peças de uma imagem (e.g. casa-janelas, porta)					

**Continuação da tabela 11.**

Domínio do conhecimento do mundo					
Itens	Escala				Observações
	Quase nunca	Quase sempre	Às vezes	Não observado	
Utiliza diferentes jogos lúdicos – pedagógicos (legos, puzzles, dominós)					
Sabe associar número e quantidade					
É capaz de agrupar elementos em categorias simples					
Sabe identificar opostos e sinónimos					

**Anexo 3**

**Tabela 12. Escala de Avaliação Childhood Autism Rating Scale ( CARS)**

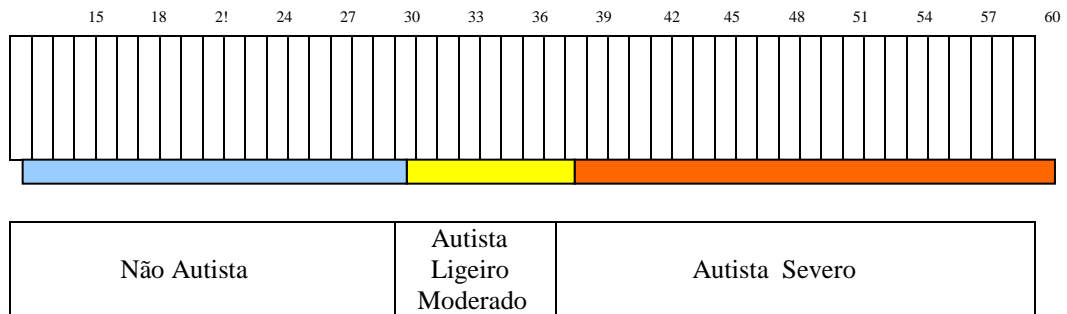
**C A R S**  
( CHILDHOOD AUTISM RATING SCALE )

de: Eric Schopler, Robert J., Reichler e Barbara Rothen Renner

“Escala comportamental composta por 15 Itens, desenvolvida para identificar crianças com síndrome autista, permitindo ainda uma classificação clínica da sua gravidade desde ligeiro a moderado e severo”.

ESCALA DE COTAÇÃO		
	DOMÍNIOS	PONTUAÇÃO
I	Relação com pessoas	
II	Imitação	
III	Resposta emocional	
IV	Uso corporal	
V	Uso de objectos	
VI	Adaptação à mudança	
VII	Resposta visual	
VIII	Resposta auditiva – ao som	
IX	Resposta ao paladar, olfacto e tacto	
X	Medo ou ansiedade	
XI	Comunicação verbal	
XII	Comunicação não verbal	
XIII	Nível de actividade	
XIV	Nível e consistência da resposta intelectual	
XV	Impressão global	
	<b>Cotação Total:</b>	

## COTAÇÃO TOTAL



Aluno:

Data de Nascimento:

Idade:

Ano de escolaridade:

Instituição/ Escola:

Data de observação:

### I – RELAÇÃO COM AS PESSOAS

#### 1 - Sem evidência de anomalia ou dificuldade na relação com as pessoas.

Alguma timidez, agitação ou aborrecimento pode ser observada na avaliação, mas não um nível superior do que é esperado para uma criança da mesma idade.

#### 2 - Relação ligeiramente anormal.

Evita olhar nos olhos do adulto, evita o adulto ou zanga-se se a interação é forçada, excessivamente tímido, não responde para o adulto como uma criança da sua idade, ou mais ligada aos pais do que é esperado.

#### 3 - Relação moderadamente anormal.

A criança mostra-se distante ignorando os adultos e parecendo ausente por momentos. São necessários esforços e persistência para prender a sua atenção. O contacto iniciado pela criança e a qualidade é pouco pessoal.

#### 4 - Relação severamente anormal.

A criança está distante e desinteressada do que o adulto está a fazer. Quase nunca inicia ou responde ao contacto com o adulto. Somente um esforço mais persistente consegue prender a sua atenção.

Observações:

### II – IMITAÇÃO

#### 1 - Imitação apropriada.

A criança é capaz de imitar sons, palavras e movimentos de forma adequada às suas capacidades.

#### 2 - Imitação ligeiramente anormal.

Imita comportamentos simples como bater palmas ou sons simples na maior parte das vezes. Ocasionalmente pode imitar somente depois de muito estimulado ou com algum tempo de atraso.

#### 3 - Imitação moderadamente anormal.

Imita só parte do tempo, requerendo uma grande persistência e ajuda do adulto. Pode frequentemente imitar após algum tempo de atraso.

#### 4 - Imitação severamente anormal.

Raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com a ajuda do adulto.

Observações:

### III – RESPOSTA EMOCIONAL

1 - **Respostas emocionais adequadas à idade e à situação.**

A criança mostra um tipo e um grau de resposta adequada, revelada por alteração na expressão facial, postura e modo/atitude.

2 - **Resposta emocional ligeiramente anormal.**

Ocasionalmente desenvolve um tipo ou grau de reacção emocional desajustada. As reacções muitas vezes não estão relacionadas com os objectos ou acontecimentos à sua volta.

3 - **Resposta emocional moderadamente anormal.**

Tipo e ou grau de resposta desajustada. Reacções muito apagadas ou excessivas e outras vezes não relacionadas com a situação. Pode gritar, rir, sem motivo aparente.

4 - **Resposta emocional severamente anormal.**

Raramente a resposta é adequada á situação; o humor mantém-se independentemente da alteração dos acontecimentos. Por outro lado, pode manifestar diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere.

**Observações:**

### IV- MOVIMENTOS DO CORPO

1 - **Movimento do corpo apropriado à idade.**

Move-se com a facilidade, agilidade e coordenação da criança normal na mesma idade.

2 - **Movimento do corpo ligeiramente anormal.**

Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como uma criança desajeitada, movimentos repetitivos, coordenação pobre, ou aparecimento raro de movimentos invulgares referidos no ponto 3.

3 - **Movimento do corpo moderadamente anormal.**

Notados comportamentos nitidamente estranhos e não usuais para esta idade. Pode incluir movimentos finos dos dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, auto-agressão, balanceio, rodopiar, enrolar/entrelaçar de dedos, marcha em bicos de pés.

4 - **Movimento do corpo severamente anormal.**

Movimentos descritos no ponto 3 mais frequentes e intensos. Estes comportamentos persistem, muito embora se proibam e se envolva a criança noutras actividades.

**Observações:**

### V- UTILIZAÇÃO DOS OBJECTOS

1 - **Interesse e uso apropriados de brinquedos ou objectos.**

A criança mostra um interesse normal em objectos ou brinquedos apropriados para o seu nível e usa - os de um modo adequado.

2 - **Interesse e uso ligeiramente inapropriados de objectos ou brinquedos.**

Pode mostrar menos interesse que o normal num brinquedo ou brincar com ele de modo infantil, como batendo com ele ou levando-o à boca numa idade em que este comportamento já não é aceitável.

3 - **Interesse e uso moderadamente inapropriados de objectos ou brinquedos.**

Mostra pouco interesse em brinquedos e objectos, ou pode estar preocupado em os utilizar de um modo anómalo e estranho. Pode focar a atenção numa parte insignificante destes, ficar fascinado com a reflexão de luz do objecto, mover repetidamente uma parte do objecto em particular ou brincar só com um objecto excluindo os outros. Este comportamento pode ser pelo menos parcial ou temporariamente modificado.

4 - **Interesse e uso severamente inapropriados de objectos ou brinquedos.**

Comportamento semelhante ao ponto 3 mas de um modo mais frequente e intenso. É muito difícil desligar-se destas actividades uma vez nela embrenhada, sendo muito difícil alterar esta utilização desajustada.

**Observações:**

#### VI- ADAPTAÇÃO À MUDANÇA

1 - **Adaptação à mudança adequada.**

Pode reagir à mudança de rotina, mas aceita-a sem stress desajustado.

2 - **Adaptação à mudança ligeiramente anormal.**

Quando o adulto tenta mudar de tarefa esta pode querer continuar na mesma tarefa ou usar o mesmo material, mas consegue-se desviar a sua atenção facilmente. Por exemplo, pode-se zangar se é levada a um supermercado diferente ou se fez um percurso diferente da escola, mas acalma-se facilmente.

3 - **Adaptação à mudança moderadamente anormal.**

Resiste activamente às mudanças de rotina. Quando se pretende alterar uma actividade, tenta manter a anterior, sendo difícil de dissuadir. Por exemplo, insiste em recolocar a mobília que foi mudada. Fica zangada e infeliz quando uma rotina estabelecida é alterada.

4 - **Adaptação à mudança severamente anormal.**

Quando ocorrem mudanças mostra uma reacção intensa que é difícil de eliminar. Se a mudança é imposta, fica extremamente zangada, não colaborante respondendo com birras.

**Observações:**

#### VII- RESPOSTA VISUAL

1 - **Resposta visual adequada à idade.**

O comportamento visual é normal. A visão é usada em conjunto com os outros sentidos para explorar novos objectos.

2 - **Resposta visual ligeiramente anormal.**

Tem de ser lembrada de tempos a tempos para olhar para os objectos. Pode estar mais interessada em olhar para um espelho ou luzes que uma criança da mesma idade e, ocasionalmente, ficar com olhar ausente. Pode também evitar o contacto visual.

3 - **Resposta visual moderadamente anormal.**

Tem de ser lembrada frequentemente para olhar o que está a fazer. Pode ficar com o olhar fixo, ausente, evitar olhar nos olhos das pessoas, olhar para os objectos de um ângulo estranho ou levá-los muito perto dos olhos embora os vendo normalmente.

4 - **Resposta visual severamente anormal.**

Evita constantemente olhar para as pessoas ou certos objectos e pode mostrar formas extremas de peculiaridades visuais descritas acima.

**Observações:**

#### VIII- RESPOSTA AO SOM

1 - **Resposta ao som adequada à idade.**

O comportamento auditivo é normal. A audição é utilizada em conjunto com os outros sentidos, como a visão e o tacto.

2 - **Resposta ao som ligeiramente anormal.**

Alguma falta de resposta para alguns sons ou uma resposta ligeiramente exagerada para outros. Por vezes, a resposta ao som pode ser atrasada e os sons podem ocasionalmente necessitar de repetição para prender a atenção da criança. Pode por vezes distrair-se por sons externos.

3 - **Resposta ao som moderadamente anormal.**

A resposta ao som varia muitas vezes. Muitas vezes ignora um som nos primeiros minutos em que é desencadeado. Pode assustar-se por sons do dia-a-dia tapando os ouvidos quando os ouve.

4 - **Resposta ao som severamente anormal.**

A criança hiper ou hiporeage de um modo externo independentemente do tipo de som.

**Observações:**

#### **IX - RESPOSTAS AO PALADAR, OLFACTO E TACTO**

**1 - Resposta normal ao paladar, olfacto e tacto.**

Explora objectos novos de um modo apropriado à idade tocando-lhes e observando-os. O paladar e o olfacto podem ser utilizados quando apropriado como nos casos em que o objecto é parecido com algo que se come. Reagem a estímulos dolorosos menores do dia-a-dia decorrentes de quedas, pancadas e beliscões, expressando desconforto mas não de um modo excessivo.

**2 - Uso e resposta ligeiramente anormal do paladar, olfacto e tacto.**

Persiste em levar objectos à boca, mesmo quando as crianças da sua idade já ultrapassaram essa fase. Pode por vezes cheirar ou tomar o gosto de objectos não comestíveis. Pode ignorar ou reagir excessivamente a um beliscão ou estímulo doloroso ligeiro, que a criança normal expressa apenas como ligeiro desconforto.

**3 - Uso e resposta moderadamente anormal do paladar, olfacto e tacto.**

Pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou saborear objectos ou pessoas. Pode mostrar uma reacção moderadamente anormal à dor reagindo muito ou pouco.

**4 - Uso e resposta severamente anormal do paladar, olfacto e tacto.**

Mostra-se preocupada em cheirar, saborear ou tocar objectos mais pela sensação do que pela expressão ou uso normal do objecto. Pode ignorar completamente a dor ou reagir fortemente a algo que apenas motiva desconforto ligeiro.

**Observações:**

#### **X - MEDO OU ANSIEDADE**

**1 - Medo ou ansiedade normais.**

O comportamento da criança é adequado à idade e à situação.

**2 - Medo ou ansiedade ligeiramente anormal.**

Revela ocasionalmente medo ou ansiedade que é ligeiramente desajustada,

**3 - Medo ou ansiedade moderadamente anormal.**

A resposta de mesmo desencadeada é excessiva ou inferior ao esperado em idêntica situação mesmo por uma criança mais nova.

Pode ser difícil de entender o que a desencadeou sendo também difícil de a confortar.

**4 - Medo ou ansiedade severamente anormal.**

Os medos persistem mesmo após repetidas experiências com situações ou objectos desprovidos de perigo. Pode parecer amedrontada durante toda a consulta sem qualquer motivo. Pelo contrário pode não mostrar qualquer receio a situações como cães desconhecidos ou tráfego, que crianças da mesma idade evitam.

**Observações:**

#### **XI - COMUNICAÇÃO VERBAL**

**1 - Normal em relação com a idade e situação.**

**2 - Comunicação verbal ligeiramente anormal.**

Atraso global da linguagem. Muita linguagem tem sentido. Contudo, ecolálias e troca de pronomes ocorrem ocasionalmente quando já ultrapassada a idade e quem isso normalmente ocorre. Muito ocasionalmente são utilizadas palavras peculiares e jargon.

**3 - Comunicação verbal moderadamente anormal.**

A linguagem pode estar ausente. Se presente, pode ser uma mistura de alguma linguagem com sentido e outra peculiar como o jargon, ecolália a troca de pronomes. Alguns exemplos incluem repetição sem fins comunicativos, de reclames de TV, reportagens do tempo e jogos. Quando é utilizada linguagem com sentido pode incluir peculiaridades como questões frequentes ou preocupação com tópicos particulares.

**4 - Comunicação verbal severamente anormal.**

Não é utilizada linguagem com sentido. Em vez disso pode ter gritos, sons esquisitos ou parecidos com animais ou barulhos complexos simulando linguagem. Pode mostrar uso persistente e bizarro de palavras ou frases reconhecíveis.

**Observações:**

## **XII - COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**

1 - **De forma adequada à idade e situação.**

A comunicação não verbal utilizada é imatura. Pode apontar, por exemplo, vagamente para o que pretende, em situações em que uma criança normal da mesma idade aponta mais especificamente.

2 - **Uso ligeiramente anormal da comunicação não verbal.**

3 - **Uso moderadamente anormal da comunicação não verbal.**

É geralmente incapaz de exprimir as suas necessidades ou desejos de um modo não verbal, e é geralmente incapaz de entender a comunicação não verbal dos outros. Pode levar o adulto pela mão ao objecto desejado, mas é incapaz de exprimir o seu desejo por gesto ou apontando.

4 - **Uso severamente anormal da comunicação não verbal.**

Usa somente gestos peculiares e bizarros sem significado aparente e não parece compreender o significado dos gestos e expressões faciais dos outros.

**Observações:**

## **XIII – NÍVEL DE ACTIVIDADE**

1 - **Normal em relação com a idade e circunstâncias.**

A criança não é nem mais nem menos activa do que uma criança normal, da mesma idade, e nas mesmas circunstâncias.

2 - **Nível de actividade ligeiramente anormal**

Pode ser ligeiramente irrequieta ou lenta. O nível de actividade desta só interfere ligeiramente com a sua realização. Geralmente é possível encorajar a criança a manter o nível de actividade adequado.

3 - **Nível de actividade moderadamente anormal**

Pode ser muito activa e muito difícil de conter. À noite parece ter uma energia ilimitada e não ir rapidamente para a cama.

Pelo contrário, pode ser uma criança completamente letárgica, sendo necessário um grande esforço para a fazer mobilizar. Podem não gostar de jogos que envolvam actividade física parecendo muito preguiçosos.

4 - **Nível de actividade severamente anormal**

Mostra-se extremamente activa ou inactiva, podendo transitar de um extremo para outro. Pode ser muito difícil orientar a criança. A hiperactividade quando presente ocorre virtualmente em todos os aspectos da vida da criança, sendo necessário um controle constante por parte do adulto. Se é letárgica é extremamente difícil despertá-la para alguma actividade e o encorajamento do adulto é necessário para que inicie a aprendizagem ou execute alguma tarefa.

**Observações:**

## **XIV – NÍVEL E CONSISTÊNCIA DA RESPOSTA INTELECTUAL**

1 - **Inteligência normal e razoavelmente consistente nas diferentes áreas.**

Tem uma inteligência sobreponível às outras da sua idade e não apresenta uma incapacidade invulgar ou outro problema.

2 - **Função intelectual ligeiramente anormal**

Não é tão desperta como as da sua idade e as suas capacidades parecem do mesmo modo atrasadas em todas as áreas.

3 - **Função intelectual moderadamente anormal**

No global a criança não é tão esperta como as da sua idade; contudo em uma ou mais áreas pode funcionar próximo do normal.

4 - **Função intelectual severamente anormal**

Enquanto a criança não é tão esperta como as outras da sua idade, pode funcionar melhor que uma criança da sua idade em uma ou mais áreas. Pode ter capacidades invulgares como talento especial para a música, arte ou facilidade particular com os números.

**Observações:**

**XV - IMPRESSÃO GLOBAL**

- 1 - **Sem autismo**  
A criança não mostra qualquer sintoma característico do autismo.
- 2 - **Autismo ligeiro**  
A criança revela poucos sintomas ou somente um grau ligeiro de autismo.
- 3 - **Autismo moderado**  
A criança mostra alguns sintomas ou um grau moderado de autismo.
- 4 - **Autismo severo**  
A criança revela muitos sintomas ou um grau extremo de autismo

**Anexo 4**

**Tabela 13. Calendário de atividades**

Atividades do programa de ócio	Dias da semana
1) Jogo do dominó	1 e 3 de fevereiro
2) À descoberta dos sons	17 de fevereiro
3) Pesca de conceitos	18 de fevereiro/ 8 de março
4) Lengalengas, contos e rimas divertidas	22 de fevereiro/ 9,10,15 e 16 de março/ 11 e 13 de abril/ 4, 9,10 e 30 de maio/ 8 e 13 de junho
5) Aprender a expressar emoções	24 de fevereiro/ 1,7,11 e 14 de março/ 6 e 11 de abril
6) Cesto cheio, cesto vazio	17 e 27 de fevereiro/ 18 de abril
7. a) Jogo simbólico-iniciação	17 e 18 de fevereiro/ 9 de março
7.b) Jogo simbólico-exploração de diferentes ambientes	20,26 de abril/ 3,10,23 de maio/ 6 de junho
8) Jogo do galo	14 de março/4,12,18 e 20 de abril
9) Jogo de memória: vamos estimular o nosso cérebro	16 de março/20 de abril/ 18 de maio
10) Tangram chinês	17 de março
11) O dado das emoções	17 de março/2 e 3 de maio
12) Corrida de puzzles	13 de abril/ 18 de maio
13) Jogo de associação	13 de abril/18 de maio
14) Ginástica para todos	19 de abril
15) Jogar a tocar e a apanhar	20 de abril
16) Dança inclusiva	27 de abril/ 2-4 , 9-11,15-18 e 22-25 de maio/9 de junho
17) Os pequenos cozinheiros	7 e 8 de junho
18) Brincando e criando sons	23 de maio
19) Ao ritmo das crianças	30 de maio
20) pequenos exploradores	31 de maio/6 de junho
21) Jogos tradicionais	14 e 15 de junho
22) Os mini talentos	5-8 e 14 de junho