

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

# Promover as interações sociais num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo

## ESTUDO DE CASO

**Isabel Maria Fernandes Simões dos Santos Marcelino**

Coimbra 2014



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Isabel Maria Fernandes Simões Santos Marcelino**

# Promover as interações sociais num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo

## ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado em Mestrado em Educação Especial, apresentada ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para  
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Orientadora: Prof. Doutora Anabela Panão Ramalho

Data da realização da Prova Pública: 30 de junho de 2014

Classificação: 17 valores

Mês e ano: junho 2014







## **Agradecimentos**

Aos meus filhos, pelo incentivo constante e pelo tempo que “não lhes dei”.

Ao meu marido, companheiro nesta viagem que parecia não ter fim, por me ter “aturado” e ouvido durante todo este tempo.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional que me deram ao longo de todo este percurso.

À Professora Doutora Anabela Panão pela forma como orientou o meu trabalho e a disponibilidade que sempre demonstrou para me ajudar. Agradeço também, ao Prof. Doutor João Vaz (Coordenador do Curso) pelo incentivo que me deu para concluir o Mestrado e a todos os Professores que dele fizeram parte.

À Dra. Teresa São Miguel expresso o meu agradecimento pela orientação e apoio incondicionais que muito elevaram os meus conhecimentos sobre a problemática do Autismo e, sem dúvida, muito estimularam o meu desejo de querer sempre saber mais e a vontade constante de querer fazer melhor.

Gostaria ainda de agradecer a todos os meus colegas e amigas, em especial à Susana Fernandes, pela ajuda e apoio total que me deram permitindo a sua conclusão.

Por último, deixo uma palavra de agradecimento a todos os alunos e pais, com quem tenho trabalhado ao longo destes anos na Escola e comigo cooperaram na realização deste projeto.

A todos agradeço profundamente.



## **Resumo**

“Promover as interações sociais num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo – Estudo de Caso” é a temática do nosso trabalho, no qual pretendemos conhecer a especificidade desta problemática, através de uma investigação fundamentada séria e rigorosa.

Nas crianças/jovens com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), as capacidades para desenvolver interações sociais recíprocas são limitadas, caracterizando-se pela existência de um ou mais padrões de interesses comportamentais por vezes invulgares, pela ausência de iniciações sociais com os seus companheiros e falta de sensibilidade às iniciativas dos outros. Evitam, frequentemente, o contacto social e isolam-se. Estas características dificultam o convívio e o jogo com os pares.

A revisão da literatura sobre esta problemática vai mostrando consistentemente, que os melhores contextos para aprender são os inclusivos. Contudo, adverte para o facto da simples colocação em cenários inclusivos, não é garantia de qualidade interativa ou educativa. É necessário que as escolas assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que encarem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros.

O nosso estudo passou pela implementação de treino de pares, após sensibilização para a problemática, dotando o grupo/turma de competências na tentativa de os tornar mais aptos socialmente na interação com o seu colega. Pretendeu-se também proporcionar ao aluno com PEA experiência social positiva, suscetível de o tornar mais competente, mais participativo e autónomo na comunidade em que está inserido.

Os resultados obtidos, vêm corroborar o nosso objetivo, indo ao encontro da nossa pretensão um aumento das interações sociais - resultado de uma triangulação de estratégias: treino de pares, trabalho com o aluno e agentes educativos.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Perturbação do Espectro do Autismo; Interações Sociais

## **Abstract**

“To promote the social interactions in a student with Autism Spectrum Disorders – case analysis” is the subject of our work, in which we intend to know this disorder, through a based, serious and strict investigation.

In children/youngsters with Autism Spectrum Disorders (ASD), the abilities to develop social and reciprocal interactions are limited and characterized by the existence of one or more patterns of sometimes unusual behavioural interests, by the absence of social initiation with their peers and by the lack of sensitivity to others’ initiative. They frequently avoid social contact and isolate themselves. These characteristics hinder the interaction with peers.

The literature that exists on this domain will consistently show that the best contexts for learning are inclusive. Although, it warns that the mere placement in inclusive settings, is no guarantee of interactive or educational quality. It is necessary for schools to take and use of their knowledge and practices, which envisage the difference as a challenge and an opportunity for the creation of new learning situations, which are capable of inventorying what is hindering the participation of all, to be available to use available resources and to generate others.

Our study included the implementation of training peers, after sensitization to the problem, providing the group / class with skills in an attempt to make them become more socially when interacting with peers. Our intention was also to provide the student with ASD a positive social experience to make him more competent, participative and autonomous in his /her community.

The results turned out to meet our claim of increased social interactions –the result of a triangulation of strategies: working with students, peers and education professionals.

**Keywords:** Inclusive School; Autism Spectrum Disorder; Social interactions;

**Sumário**

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>I</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>IV</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL - UMA ESCOLA PARA TODOS ....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Sinopse histórica da Educação Especial.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.1. O sistema educativo português.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 2 – PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1. Conceito de Autismo e sua evolução.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2. Etiologia, Prevalência e Diagnóstico.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.1. Perturbação da Comunicação .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.2. Perturbação do Comportamento .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.3. Perturbação na Interação Social.....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 3 – PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES..</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Em torno do conceito da interação entre pares.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2. Desenvolvimento das interações sociais entre pares em contexto educativo</b>	<b>32</b>
<b>PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1. Opções metodológicas .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1.1. Objetivo Geral .....</b>	<b>38</b>
<b>4.1.2. Objetivos Específicos.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2. Plano de ação .....</b>	<b>39</b>

<b>4.3. Contexto da intervenção .....</b>	<b>42</b>
4.3.1. Escola Básica do 1º Ciclo.....	42
4.3.2. A turma.....	43
4.3.3. Descrição estrutural da escola .....	45
4.3.4. Descrição da dinâmica escolar.....	46
4.3.5. O aluno.....	47
4.3.5.1. Antecedentes clínicos .....	47
4.3.5.2. Antecedentes escolares.....	48
4.3.5.3. Perfil Educacional .....	48
4.3.5.4. Nível atual de competências sócio-escolares .....	49
<b>4.4. Técnicas de recolhas de dados.....</b>	<b>50</b>
4.4.1. Análise documental.....	51
4.4.2. Observação .....	51
4.4.3. Teste sociométrico.....	53
<b>4.5. Procedimentos.....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
<b>5.1. Apresentação e interpretação dos resultados (antes da intervenção).....</b>	<b>59</b>
5.1.1. Análise documental.....	59
5.1.2. Observações.....	59
5.1.3. Testes sociométricos .....	60
<b>5.2. A Intervenção.....</b>	<b>62</b>
5.2.1. Intervenção com a Professora Titular .....	63
5.2.2. Intervenção com a família.....	64
5.2.3. Intervenção no espaço do recreio .....	65
5.2.4. Intervenção com a turma .....	65
5.2.4.1. Segunda Sessão.....	67
5.2.4.2. Terceira Sessão .....	67
5.2.4.3. Quarta Sessão .....	68
5.2.4.4. Quinta Sessão .....	69
5.2.4.5. Sexta Sessão .....	70

5.2.2.6. Sétima Sessão.....	79
5.2.4.7. Oitava Sessão.....	79
5.3. Observação final.....	80
5.3.1. Análise dos testes sociométricos (após a intervenção).....	81
5.4. Avaliação da Intervenção .....	82
CONCLUSÃO .....	87
BIBLIOGRAFIA.....	93
LEGISLAÇÃO .....	100
ANEXOS .....	101



## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> – DSM-V TR - Critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística.....	103
<b>Anexo 2</b> - Classificação Internacional das Doenças ICD-10.....	105
<b>Anexo 3</b> – DSM-IV TR - Critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística....	106
<b>Anexo 4</b> - Requerimento apresentado à Direção do estabelecimento de ensino palco do estudo .....	107
<b>Anexo 5</b> - Documento para autorização do encarregado de educação do aluno a participar no projeto .....	108
<b>Anexo 6</b> - Planta da Unidade de Ensino Estruturado de acordo com o modelo TEACCH.....	109
<b>Anexo 7</b> - Planta do recreio da Escola.....	115
<b>Anexo 8</b> - Ficha de Anamnese.....	116
<b>Anexo 9</b> - Comprovativo médico.....	118
<b>Anexo 10</b> – Adenda ao Programa Educativo Individual .....	121
<b>Anexo 11</b> - Instrumento de recolha de dados - Grelha de Observação - Registo Contínuo (adaptada de Lopes & Rutherford, 2001) e respetivo exemplo de preenchimento .....	139
<b>Anexo 12</b> - Instrumento de Recolha de dados - Grelha de Observação Registo de Frequência (adaptada de Lopes & Rutherford, 2001) e respetivo exemplo de preenchimento .....	142
<b>Anexo 13</b> - Instrumento de Recolha de Dados – Teste sociométrico, adaptado de Northway & Weld, 1999 .....	144
<b>Anexo 14</b> - Matriz sociométrica do 4º ano (05Jan12) .....	145

<b>Anexo 15</b> – Representação das brincadeiras preferidas dos alunos do 4º ano no recreio de acordo com o teste sociométrico (05Jan12) .....	146
<b>Anexo 16</b> – Matriz sociométrica do 4º ano (14Jun12).....	147
<b>Anexo 17</b> - Representação gráfica das preferências manifestadas pelos alunos antes e depois da intervenção .....	148
<b>Anexo 18</b> – Atividades mais significativas que foram trabalhadas individualmente com o aluno .....	149
<b>Anexo 19</b> – Regras Sociais .....	152

**Índice dos Quadros**

<b>Quadro 1 – Cronograma .....</b>	<b>41</b>
<b>Quadro 2 – Distribuição de alunos por turma/ano de escolaridade (outubro/2011). .....</b>	<b>43</b>
<b>Quadro 3 – Descrição do espaço físico da escola.....</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 4 - Resultados do teste sociométrico.....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 5 - Resultados do teste sociométrico relativos ao aluno António.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 6 - Planificação da intervenção com a turma .....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 7 - Atividade em contexto de recreio.....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 8 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 9 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 10 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 11 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 12 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 13 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>75</b>
<b>Quadro 14 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 15 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 16 – Atividade em contexto de recreio .....</b>	<b>78</b>

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Representação quanto à idade do grupo dos alunos do 4º ano. ....	44
<b>Gráfico 2</b> - Representação quanto ao género do grupo dos alunos do 4º ano. ....	44
<b>Gráfico 3.</b> Registo, em frequência, das iniciações verbais e não-verbais do António, iniciação verbal dos colegas e respostas do António, observadas no recreio, na fase A .....	59
<b>Gráfico 4-</b> Registo, em frequência, das iniciações verbais e não-verbais do António, iniciação verbal dos colegas e respostas do António, observadas no recreio durante a fase A e a fase B.....	80

## SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CASPAE - Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola N° 10

CIF-CJ - Classificação Internacional da Funcionalidade: Crianças e Jovens

DIR-model - Developmental Individual Differences Relationship-based model

DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

DSM-V – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EB1 - Escola Básica do 1º Ciclo

ICD - International Classification of Diseases

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT - Projeto Curricular de Turma

PDSI - Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PEI - Programa Educativo Individual

PEP-R - Psychoeducational Profile Revised

PGDSOE - Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

PIIP - Projeto Integrado da Intervenção Precoce do distrito de Coimbra

QI - Quociente de Inteligência

SA - Síndrome de Asperger

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

UEEA - Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo



## **INTRODUÇÃO**



A educação de crianças/jovens com necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente revela-se um desafio constante no âmbito da Educação Especial, exigindo que se adeque as respostas educativas à singularidade de cada caso. A questão fundamental reside na concretização de medidas que combatam a exclusão, sendo esta entendida quer pela insuficiência de respostas educativas à singularidade do indivíduo, quer pela imposição de uma resposta inadequada a essa mesma singularidade. Cabe à escola refletir sobre as respostas mais adequadas e concertadas, tendo em vista os alunos que acolhe. E isto significa que a escola, assumindo-se como inclusiva, só pode interiorizar o princípio de que todos os alunos devem, na sua individualidade e diferença, aprender juntos, com medidas efetivas de organização, funcionamento, de avaliação e de intervenção educativa que garantam, em particular, aos alunos com NEE de caráter permanente uma educação de qualidade orientada para o sucesso.

Por seu lado, é sabido que os ambientes educacionais regulares preconizados pelo movimento da Escola Inclusiva, oferecem às crianças/jovens com PEA uma igualdade de oportunidades e preparação para a vida. No entanto, devido à sua própria natureza, os ambientes regulares exigem, entre outras, o uso integrado de três competências chave, a comunicação, a socialização e o uso da imaginação, que se configuram, frequentemente, como os grandes obstáculos ao desenvolvimento destas crianças. Perante esta situação, a escola aparece como parceiro essencial na melhoria das relações sociais dos alunos com PEA. É o professor que fica incumbido de ajudar no relacionamento social entre a criança e os colegas, será um mediador, desenvolvendo estratégias que a ajudem a interpretar o mundo social e ao mesmo tempo treinar os pares para comunicar e interagirem com os colegas portadores de PEA.

Este estudo partiu de uma necessidade educativa contextualizada que de alguma forma identifica e traduz algumas barreiras à inclusão de alunos com NEE, nomeadamente de alunos com PEA, um comprometimento quantitativo e qualitativo nas interações sociais. Decorrente da nossa prática profissional, pareceu-nos passível de ser melhorado. A escolha veio no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de vida desta criança. Assim, de forma a atingir esse objetivo, propusemo-nos

implementar um plano de intervenção, focado não só no aluno, mas também nos contextos.

Por conseguinte, face às metas a atingir e evidenciando a importância de um projeto de intervenção fundamentado, dividimos o nosso estudo em duas partes distintas, mas complementares.

A primeira parte, que abrange os três capítulos iniciais, é consagrada à revisão da literatura. Assim no primeiro capítulo, faremos referência à evolução da Educação Especial, às respostas educativas para as crianças e jovens com NEE, dando enfoque aos princípios orientadores da Política Portuguesa, não esquecendo a inclusão de alunos com PEA. No segundo capítulo, procederemos à caracterização e evolução do conceito de Autismo ao longo do tempo, assim como as principais características e o seu desenvolvimento. No terceiro capítulo, foi nosso propósito proceder a uma revisão da literatura acerca do treino de pares para comunicar e interagir com as crianças/jovens com esta perturbação. Abordaremos como contribuir para a socialização dos alunos, quer fornecendo contextos de interações e modelos de aprendizagem quer, por outro lado, promovendo e otimizando o processo de socialização, tendo sempre presente que os indivíduos com PEA não aprendem empiricamente as regras da interação social e, como tal, não as transpõem nem adequam a novos contextos e situações. Essas competências sociais têm de lhes ser ensinadas explicitamente e em cada situação concreta. Proporcionando oportunidades de aprender com e como os outros em grupo e tendo sempre subjacente a ideia de Howlin (1970) que a melhor estratégia de intervenção para ajudar as crianças com esta perturbação é treinar o grupo de pares para comunicar e interagir com elas.

Na segunda parte, descreveremos o nosso estudo de caso, dando a conhecer a metodologia. Caracterizaremos o contexto de atuação e explicaremos como se procedeu à recolha e tratamento de dados que serviram de fundamento à nossa intervenção. Em paralelo, descreveremos os procedimentos que tomámos para atingirmos os objetivos a que nos propusemos, os resultados obtidos e a discussão dos mesmos. Para finalizar, deixaremos alguns constrangimentos sentidos, assim como as conclusões mais relevantes a que o nosso estudo nos permitiu chegar.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL - UMA ESCOLA PARA TODOS**



### **1.1. Sinopse histórica da Educação Especial**

Hoje, a educação para todos é um direito aceite e amplamente reconhecido. A escola, enquanto lugar de formação de cidadãos deve, organizar-se e adaptar-se para conseguir que a generalidade dos alunos tenha sucesso.

De acordo com o que explicitaremos mais adiante, nem sempre todos os indivíduos tiveram este direito fundamental à educação.

Durante um longo período de tempo, os cidadãos portadores de deficiência viviam em completa exclusão social, sendo tratados como incapazes de ter uma vida autónoma e de trabalhar, não podendo assim aceder aos benefícios do conhecimento e do progresso económico. É bem conhecida a história de Quosimodo, que foi escondido, na torre de uma igreja, do resto da população, onde cresceu vendo o mundo através das janelas do edifício onde viveu, por ser diferente de todos os outros.

No início do século XX, segundo Vieira e Pereira (2007), na primeira fase da Educação Especial, as crianças e jovens foram alvo de políticas assistenciais e protetoras seguindo uma filosofia de segregação regida pelo modelo médico, partindo de uma conceção da deficiência como doença, que devia ser devidamente identificada e categorizada por tipo e gravidade. Desta forma, legitimava-se a colocação de crianças e jovens em instituições e classes especiais com o argumento de os proteger da sociedade. Este modelo não revelou benefícios práticos e transformou as instituições e escolas especiais em espaços segregadores de colocação de crianças.

Este modelo só principiou a ser abandonado em alguns países por volta da década de setenta. Passando-se, depois, da educação de crianças e jovens em internatos para a sua integração nas escolas regulares, um processo que tem sido demorado e multifacetado. É de salientar, na história da Educação Especial, alguns marcos fundamentais que ocorreram a nível internacional com repercussões na política educativa em Portugal.

Em meados dos anos setenta, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte. Wolfensberger (1972), segundo Jiménez (1997), define este princípio como “o uso dos meios normalizantes do ponto de vista

cultural, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normalizantes possível”. O “Movimento da Normalização” e a filosofia que lhe estava inerente era a de que as crianças com dificuldades deveriam frequentar um ambiente o mais normal possível nas salas de aula do ensino regular, juntamente com os seus pares. Este movimento tinha como princípio o direito da criança a uma educação livre, pública e apropriada, no meio o menos restritivo possível, bem como o direito a uma avaliação que não discriminasse, centrada no currículo, onde os pais eram elementos fundamentais. Advogava-se, ainda, que toda a criança que era sinalizada tinha que ter um programa de ensino individual.

Como consequência da sua generalização, verifica-se a substituição das práticas segregadoras por práticas integradoras. O ensino regular começou a mudar numa tentativa de dar resposta a esta população e a educação especial entra numa nova fase denominada de “Integração”, encaminhando-se assim para a desinstitucionalização.

Esta nova fase, mais não significou, que a mudança de crianças de um lado para o outro, sem a mudança necessária de práticas da escola do ensino regular. Assentou sobre o que Lipsky e Gardner (1996) chamaram de modelo de “readness”, ou seja, as crianças tinham que provar que estavam aptas para integrar o contexto e não o contexto pronto para as receber. Os princípios da educação referidos anteriormente estão consagrados na legislação, Lei Pública 94-142 “The Education for All Handicapped Children Act”, aprovada em 1975 pelo Congresso dos Estados Unidos da América.

No Reino Unido é publicado, em 1978, o Warnock Report, que introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais numa perspetiva alargada, pois toda criança em qualquer fase da sua vida poderia ter necessidade de apoio. Este novo conceito englobava todas as crianças não só as que frequentavam escolas especiais, mas também aquelas que frequentavam aulas de compensação em escolas do ensino regular. Aconselhava que o modelo médico fosse substituído por um outro, mais eficaz e flexível, que avaliasse as necessidades educativas dentro do contexto educativo. As crianças com NEE deveriam ser educadas juntamente com os seus pares nas escolas de educação regular (Bairrão, 1997).

Mais tarde, em 1990, o Congresso Americano, reutiliza esta lei, “The Education for All Haandicapped Children Act”, mudando-lhe o nome para “Individuals with Disabilities Education Act”. Para além de manter as componentes da Lei Pública 94-142, pretende que as escolas se envolvam na transição dos alunos com NEE para a vida ativa. Alarga a elegibilidade aos alunos com Autismo e traumatismo craniano para usufruírem de apoio educativo e substitui o termo “handicap” por “disability”.

É também nesse ano, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jamtien, na Tailândia, que se aprova a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Já em junho de 1994, da Conferência Mundial sobre as NEE resultou a Declaração de Salamanca, documento que regulamenta o ponto 5 do artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ou seja, a aplicação do princípio da Educação para todos com NEE.

De facto, nos anos 90 do século passado, passa a ser usado a expressão “Educação Inclusiva” que assenta no respeito pela diferença traduzindo-se numa mudança de paradigma, em que quem tem NEE não é visto numa perspetiva de défice. Os problemas são agora centrados fora da criança. Deste modo, o aluno é reconhecido como centro de aprendizagem e esta é construída a partir das suas potencialidades de modo a facilitar o sucesso escolar e a aprendizagem. Por isso, deve haver um currículo único para cada aluno, baseado nas suas necessidades e características, verificando quais os conteúdos úteis para esse indivíduo, tendo em atenção os valores e as necessidades da sociedade em que estão inseridos. As decisões a tomar do que é essencial e prioritário devem ser feitas partindo da análise do currículo e as adaptações a serem efetuadas, devem ser implementadas de maneira a haver coerência entre objetivos, competências e materiais para cada aluno.

### **1.1.1. O sistema educativo português**

Portugal, tem procurado acompanhar as políticas de inclusão de crianças e jovens com NEE assumindo, em geral, que a heterogeneidade existente entre os alunos constitui um fator positivo, para todos, permitindo o desenvolvimento de

comunidades escolares ricas e profícuas. Assim, cada aluno deve receber todos os suportes educativos adequados às suas características (Correia, 2003).

Mas nem sempre foi assim, em Portugal até à década de 70, os alunos com incapacidades, eram excluídos do sistema regular de ensino e segregados em escolas especiais.

Para percebermos com algum detalhe a evolução das políticas de inclusão no nosso país, passamos a referir alguns dos documentos normativo-legais mais significativos que a têm consubstanciado.

É no início dos anos 70, que o Ministério da Educação começou a assumir, progressivamente, o setor da Educação Especial criando as divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário. Até então, a educação era assegurada pela iniciativa privada e pela Segurança Social. Após o 25 de Abril de 1974, começa um processo de transformação e modernização da Educação Especial. Em 1976, são criadas as Equipas de Ensino Especial Integrado, cujo objetivo era promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com dificuldades, só para alunos portadores de problemas sensoriais ou motores, mas com capacidades para acompanhar os currículos normais. Nesta altura, o apoio aos alunos integrados era centrado, essencialmente, no próprio aluno, pretendendo-se que a sua presença na classe regular não interferisse na organização e desenvolvimento do processo educativo. A maioria dos professores de apoio exercia a sua atividade com um número reduzido de alunos em cada escola e de um modo itinerante.

Mais tarde é publicado o Decreto-Lei n.º 538/79, a 31 de dezembro, onde se assegura o ensino obrigatório dos “deficientes”. Mas, no artigo 6º, podemos constatar a existência da possibilidade de as crianças com “incapacidade comprovada”, serem dispensadas da escolaridade obrigatória.

No período compreendido entre julho de 1984 e junho de 1989, surgiram acontecimentos relevantes que contribuíram para a evolução da Educação em geral e para a Educação Especial em particular, nomeadamente em janeiro de 1986, com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e, a 14 de outubro de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. São, então, introduzidas alterações profundas, na conceção de “Educação Integrada”, sendo definidas no seu artigo 2.º que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da

Constituição da República”, princípio que abrange as crianças com problemas escolares e que é corroborado no artigo 17.º, onde se refere que a educação “visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devido a deficiências físicas e mentais”. Complementarmente, no artigo 18.º, apresentam-se as modalidades diversificadas de integração em estabelecimentos regulares de ensino, com apoio de educadores especializados, prevendo-se também a frequência de instituições específicas quando, comprovadamente, o tipo e o grau de deficiência o exijam. Com a Reforma do Sistema Educativo, onde se consagra o reforço da autonomia da escola, novas orientações sobre a avaliação e novos currículos, pretende-se contribuir para uma adequação da escola às características individuais dos alunos e para uma maior abertura a todas as crianças incluindo as que apresentam NEE.

O Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro, constituiu um passo decisivo na garantia do direito à educação de todas as crianças, determinando no ponto 2, do artigo 2º, que “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.” Também o ponto 5, do artigo 3.º da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 9 de março de 1990, determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação para todas as crianças com deficiência.

Posteriormente, surgiu o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, inspirado na legislação norte americana PL 94/142 de 1975 e no Relatório Warnock Report, realizado no Reino Unido. Este diploma legal procurou dar resposta a três direitos fundamentais das crianças: “o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade”. Assenta também “que a educação das crianças com NEE, deve processar-se no meio menos restritivo possível”, em estabelecimentos de ensino regular públicos.

O Decreto-Lei 319/91 pretendeu assegurar a integração escolar que, de acordo com o guia de leitura alusivo àquele Decreto, deve ser guiada pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que conjectura um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada

aluno, no seu contexto escolar e sócio-familiar; participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, no contexto da avaliação e realização dos planos e programas educativos; responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que tornasse viável a adequação a cada situação; utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola.

Este Decreto-Lei consagra, ainda, alguns aspetos que denotam a evolução dos conceitos, pois estabelece a individualização da intervenção educativa através do Plano ou Programa Educativo Individual e reforça o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, referindo direitos e deveres, que lhes são conferidos, na avaliação e planificação educativa.

Posteriormente e com o intuito de reordenar os meios humanos, institucionais e materiais imprescindíveis à aplicação das medidas de regime educativo especial, estabelecidas pelo Decreto-Lei 319/91, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, no qual se definiu um novo enquadramento legal dos Apoios Educativos a prestar às escolas que integrassem alunos com NEE, devidas a deficiências físicas, sensoriais ou mentais. Este documento aponta para que “os apoios educativos constituam uma resposta consistente com a descentralização e territorialização das políticas educativas, preconizando a possibilidade de articular apoios educativos diversificados necessários para a integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento da aprendizagem, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo das escolas”.

Onze anos depois, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde é realçada como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. Um sistema de educação inclusivo que se deve estruturar e desenvolver atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas. Neste sentido, O Decreto-Lei n.º3/2008 vem enquadrar as respostas

educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. São definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos. O Decreto-Lei nº3/2008 prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com (PEA) <sup>1</sup> ao estabelecer a criação de Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA).

Constituem objetivos das UEEA (conforme estipula no Decreto-Lei supra citado):

- a) Promover a participação dos alunos com PEE nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base na informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos matérias e das atividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

---

<sup>1</sup> Será considerado PEA de forma a abranger o contínuo de manifestações na sua totalidade. Sempre que se utilizar a palavra Autismo/Autista pretende-se aqui atribuir o mesmo significado.

As referidas unidades integram docentes especializados em educação especial, devendo ser introduzidas as modificações necessárias no espaço físico e apetrechadas com mobiliário e equipamentos adequados às necessidades específicas desta população (Ministério da Educação, 2008, p.42).

As unidades não são mais uma turma na escola, são um recurso da escola pois não devemos esquecer que um aluno com NEE, muitas vezes, necessita de apoios para além dos que o professor, por si só, pode proporcionar.

Esses apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio mas isto não “(...) implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente” (Rodrigues, 2006: 5), na medida que isso seria impossível de funcionar; “significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdades para muitos alunos” (*Idem*, 2006: 5).

## **CAPÍTULO 2 – PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO**



## 2.1. Conceito de Autismo e sua evolução

O autismo é uma perturbação global do desenvolvimento que se manifesta precocemente e que, nas últimas décadas, apesar de ter sido objeto de vários estudos mundiais, continuam a persistir algumas divergências e questões por responder.

Podemos afirmar que vivemos num tempo em que há um maior interesse pelo autismo, embora muitos não saibam bem o que é que isto quer dizer e nem sempre seja fácil fazer um diagnóstico diferencial.

Etimologicamente, a palavra Autismo tem origem no grego “autos”, que significa eu ou próprio e “ismo” que se refere a um estado, “temos a palavra Autismo, que também pode ser definida, em sentido mais lato, como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar absorvido em si próprio” (Marques, 2000, p. 25).

O termo autismo foi criado Eugène Bleurer, no princípio do século XX, para se referir a um dos critérios adotados na altura para caracterizar o afastamento social da esquizofrenia e deriva do grego “*autos*” que significa “o próprio”, acrescido do sufixo “*ismo*” que nos transmite a ideia de orientação ou estado. Assim, em sentido lato, autismo significa alguém concentrado em si próprio com tendência para o alheamento do mundo exterior.

Há cerca de 70 anos, em 1943, o psiquiatra americano Leo Kanner, observou, pela primeira vez, um conjunto de comportamentos, aparentemente característicos e que algumas das crianças que seguia manifestavam. Publicou um estudo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, onde constava uma investigação feita ao comportamento de 11 crianças que Kanner descrevia como sendo “marcada e distintivamente” diferente do comportamento observado na generalidade das crianças. Dos aspetos em comum, Kanner seleciona, como mais relevantes, os seguintes:

1. Incapacidade profunda de se relacionar com as situações e com outras pessoas, desde o começo de vida;
2. Dificuldade em alterar hábitos anteriormente estabelecidos e insistência nas rotinas;

3. Mutismo ou alterações acentuadas no desenvolvimento da linguagem (inversão de pronomes com não utilização do “eu” e ecolália imediata ou tardia);

4. Competências visuo-espaciais muito elevadas, com base em memória excepcional e uma fascinação por objetos e, por vezes, capacidades surpreendentes para os manipular;

Desde essa época, e até aos nossos dias, as designações “*Autismo Infantil Precoce*” e “*Síndrome de Kanner*” têm sido utilizadas como sinónimos para descrever o mesmo quadro clínico.

Outro dos nomes importantes no estudo do Autismo foi Hans Asperger, referenciado por Gillberg (1985), um pediatra vienense que levou a cabo o estudo de um grupo de rapazes com uma inteligência acima da média mas com graves dificuldades de interação social. Asperger, evidenciou tal como Kanner, as inabilidades na comunicação e na adaptação social do seu grupo de estudo, enfatizando também a observação de movimentos repetitivos e estereotipados, com um desempenho intelectual dentro ou acima da média.

O artigo citado, de Asperger foi escrito em alemão no final da segunda guerra mundial, pelo que teve uma audiência limitada. Só se tornou acessível ao público em geral no início dos anos 80, quando foi traduzido para inglês pela primeira vez e referido por Lorna Wing no seu trabalho de investigação sobre o Autismo e os seus condicionalismos. Esta situação é tanto mais curiosa se pensarmos que, apesar de Kanner trabalhar em Baltimore e Asperger em Viena, vão ambos coincidir na escolha do nome central que utilizaram para designar a perturbação: Autismo. Esta enorme coincidência reflete a opinião comum de que o problema social destas crianças é a característica mais importante desta perturbação (Pereira, 1998).

Embora o quadro descrito por Kanner tenha sido amplamente divulgado pelos profissionais de saúde, a discussão mantinha-se pois persistiam grupos de crianças cujas características não correspondiam totalmente às descrições apresentadas.

Nos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, o conceito de autismo foi definido etiologicamente como uma patologia relacionada com uma desordem ambiental, familiar e/ou de educação (Miles, 2011). Neste período surgem diagnósticos como sintomatologia “autística” associada a lesão cerebral e deficiência

mental e “esquizofrenia infantil”, estando englobadas na designação de “psicoses infantis” (Filipe, 2012).

Na década de 70, vários estudos levados a cabo por Lorna Wing, Michael Rutter, Uta Frith e Christopher Gillberg, vão aclarar de forma sistematizada as diferenças entre as chamadas psicoses infantis e autismo.

Lorna Wing e Judith Gould, em 1979, elaboraram um estudo no bairro londrino de Camberwell. Como resultado desse estudo, as autoras consideraram o Autismo como uma “tríade de incapacidades sociais”, que implica a dificuldade na interação social recíproca, dificuldade na comunicação e dificuldade na imaginação.

Wing, mais tarde, considera que o núcleo central das dificuldades inerentes ao Autismo é a dificuldade na interação social, pelo que propõe a introdução do conceito de “Espectro do autismo”, reconhecendo a existência de um *continuum* de sintomas comuns a este tipo de perturbação. O grupo composto pelo distúrbio autista e pelos restantes estados de “tipo autista” passaram a ser designados por “Perturbações do Espectro do Autismo” ou por um “contínuo autista” (Steffenburg & Gillberg, 1986).

Em 1997, Wing refere que o Espectro do Autismo consiste num grupo de perturbações de desenvolvimento com efeitos ao longo da vida, tendo em comum uma tríade de deficiências: interação social, comunicação e imaginação. A tríade pode ocorrer por si só, mas muitas vezes é acompanhada por outras características, podendo ser encontrada com qualquer nível de capacidade, variando desde uma incapacidade de aprendizagem profunda para uma média ou mesmo competências cognitivas superiores em áreas não diretamente afetadas pelas deficiências básicas, podendo ocorrer com qualquer outra condição física, psicológica ou psiquiátrica (Filipe, 2012).

A classificação proposta por Wing foi tão importante que grande parte dos especialistas são de opinião, que a “Tríade de Lorna Wing”, continua a constituir a melhor definição para descrever um quadro, simultaneamente, tão complexo e abrangente, como o do Espectro do Autismo. A definição que mais consenso parece obter é aquela que considera as PEA como uma perturbação do desenvolvimento, onde as manifestações comportamentais aparecem até aos trinta e seis meses de idade, caracterizando-se por: dificuldades nas interações sociais recíprocas,

atividades e interesses restritos e repetitivos, dificuldades na comunicação e no jogo imaginativo (Hewitt, 2010).

## **2.2. Etiologia, Prevalência e Diagnóstico**

Vários têm sido os estudos desenvolvidos na tentativa de contribuir para a explicação das causas da Perturbação do Espectro do Autismo, mas como nos afirma Gonçalves (2008 p. 9) “continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de Autismo”. Para Oliveira (2005) e Handlenman Harris (2006) a origem desta perturbação deriva de fatores genéticos, pré e pós-natais, refletindo-se numa complexa variação comportamental. Outros autores (Santos & Sousa, n.d) apontam para um dano físico no sistema nervoso central. Contudo, fatores genéticos e ambientais são considerados como determinantes, embora a maioria dos autores aponte para a multicausalidade: “É provável que o Autismo não seja uma perturbação puramente genética e que outros fatores influenciem o seu desenvolvimento e gravidade (...). Têm sido avançados fatores ambientais que atuam ou como influência moderadora ou como agentes etiológicos por si próprios, tais como as vacinações, a exposição a metais pesados ou pesticidas, agentes virais e produtos alimentares” (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003, p.43). Com efeito, os estudos de Caspi (2005) vêm abalar estas convicções estritamente biológicas para problemas como o Autismo ou a esquizofrenia, quando verificamos que indivíduos com dois alelos da esquizofrenia criados em ambiente estimulantes, seguros e positivos não apresentam a doença e indivíduos sem nenhum alelo, vítimas de abusos, mau tratos ou criados em meio destrutturados podem apresentar este problema. Não obstante, os aspetos ambientais promotores da perturbação do Autismo continuam por desvendar e as teorias que colocavam culpas ao comportamento materno perderam terreno.

Independentemente das suas causas, ao longo dos tempos a avaliação da taxa de prevalência tem sofrido algumas oscilações, não sendo ainda consensual a sua prevalência. De acordo com Wing (1996), há uma variação nas taxas de prevalência obtidas a partir de estudos epistemológicos sendo esta de aproximadamente dois a três até dezasseis em cada dez mil crianças. Marques (2000), baseando-se nos estudos de Lotter (1966), menciona que o primeiro estudo epistemológico apontava

uma prevalência de cerca de quatro indivíduos para cada dez mil. Estudos posteriores, na década de 80, alargaram os critérios de diagnóstico e destacaram uma taxa de dez por cada dez mil indivíduos (Ozonoff, 2003).

Em Portugal, um estudo, realizado pelo Hospital Pediátrico de Coimbra, Instituto Gulbenkian de Ciência e Instituto Nacional de Saúde Ricardo Jorge, concluiu que a prevalência de Perturbação do Espectro do Autismo em Portugal Continental é de cerca de 9 em 10000 crianças em idade escolar. Na Região Autónoma dos Açores encontrou-se uma prevalência é de 15.6 em cada 10000 crianças, talvez devido aos casos de consanguinidade existentes naquela região (Oliveira, 2005). De referir que a Região Autónoma da Madeira (RAM) não participou neste trabalho de investigação

Tem-se verificado um aumento significativo no número de crianças diagnosticadas com PEA, provavelmente em consequência de uma melhor definição do conceito de PEA, não descurando a possibilidade de um real aumento na incidência desta patologia (Rutter, 2005).

Em relação ao género verifica-se que a sua prevalência é claramente mais acentuada no masculino do que no feminino, sendo a sua proporção de quatro a cinco rapazes para uma rapariga (Telmo, 2008). Segundo Wing (citado por Bosa, 2000), há alguma evidência de que as meninas tendem a ser mais severamente afetadas. Lord e Schopler (1985) explicam que isso pode ser devido à tendência de meninas com Autismo apresentarem quociente de inteligência (QI) mais baixo do que os meninos

Atualmente, segundo Gonçalves, (2008), as PEA englobam um conjunto de perturbações, as quais passamos a referir:

- Perturbação autística (Autismo de Kanner, Autismo infantil ou Autismo clássico);
- Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger);
- Perturbação desintegrativa da segunda infância;
- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (Autismo atípico);
- Síndrome de Rett.

A avaliação e o diagnóstico constituem um desafio, pois não existem biomarcadores, testes laboratoriais ou processos de avaliação do comportamento

específicos para identificar o Autismo. Os desafios da despistagem, da avaliação e do diagnóstico variaram ao longo dos anos. Há dez anos atrás, estas perturbações eram diagnosticadas com base numa opinião clínica subjetiva. À medida que se foi obtendo um consenso sobre o diagnóstico foram desenvolvidas entrevistas e medidas de observação normalizadas (Ozonoff, 2003). Atualmente o seu diagnóstico é realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo critérios clínicos descritos no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) (anexo 1) e na Classificação Estatística de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS), descritos (anexo 2). Estes sistemas de classificação resultam de uma preocupação em obter uma classificação teórica com base empírica e que permita um maior acordo entre os investigadores e clínicos de todas as áreas.

A última revisão do DSM foi editada em maio de 2013 (DSM-V) e trouxe algumas mudanças significativas, relativamente à definição de autismo.

Anteriormente, e de acordo com o DSM-IV-TR (2002), era considerado como PEA a Perturbação autista ou autismo clássico de Kanner, Síndrome de Asperger, Perturbação Invasiva do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (Pervasive Developmental Disorder: PDD-NOS), Síndrome de Rett e Perturbação Desintegrativa da Infância

Nesta última revisão do DSM, o Síndrome de Rett passa a ter um diagnóstico distinto e todos os outros transtornos passam a designar-se unicamente por PEA. Também, relativamente aos critérios de diagnóstico, surgem algumas alterações: em substituição da “tríade de Wing” (défice na comunicação, défice nas interações sociais, défice da imaginação/capacidade simbólica) associada a comportamentos, interesses e atividades repetitivas e estereotípias, surge a comunicação social (união das dificuldades de interação social e comunicação num único domínio). A razão desta alteração reside no facto de que a equipa que elaborou o DSM-V considerou ser difícil separar os défices de comunicação dos défices sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem significativamente. Assim, o diagnóstico de PEA, de acordo com o DSM-V, será feito segundo as seguintes características: comunicação social e défices e comportamentos fixos ou repetitivos. O atraso de linguagem deixa de ser

critério para o diagnóstico.

Apesar de já estar em vigor esta nova versão, adotaremos os critérios da DSM-IV (anexo 3), pois aquando a realização do nosso estudo vigorava essa versão. Assim, e segundo o DSM-IV, é condição essencial ao diagnóstico de PEA que apresente défices essencialmente na área da comunicação, socialização e comportamento que passamos a descrever.

### **2.2.1. Perturbação da Comunicação**

De acordo com o DSM-IV TR (2002), as crianças com PEA apresentam défices qualitativos na comunicação que se manifestam pelo menos numa das seguintes características:

- Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- Nos indivíduos com um discurso adequado, acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- Falta de jogo simbólico variado e espontâneo, ou de jogo social imitativo, adequado ao nível do desenvolvimento.

A competência na comunicação é infinitamente complexa. Para além das complexidades do conteúdo verbal (expressão, volume e velocidade do discurso), inclui as do contacto visual, da expressão facial e da linguagem corporal, que são incalculáveis (Hewitt, 2010).

Numa fase pré-verbal, as crianças com PEA em vez de pedirem apontando ou olhando, levam a mão do adulto ao que pretendem, ou então vão eles próprios, parecendo muito autónomos (Lima, 2012). Há nesta população um leque de gravidade variável, quanto às capacidades linguísticas, mantendo-se alguns incapazes de falar durante toda a vida, enquanto outros há que parecem ter uma boa aptidão na estrutura da linguagem, utilizando frases completas ao falar, lendo e escrevendo bem. Todavia, independentemente da sua competência quanto à linguagem todas as crianças com PEA sofrem de uma perturbação da comunicação (Jordan, 2000). As

dificuldades na compreensão de questões complexas e no uso da pragmática social estão sempre presentes. Revelam dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldades para compreensão e utilização das regras fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas e também das regras pragmáticas que são as mais afetadas.

Não é só a compreensão e a utilização da linguagem na comunicação que estão alteradas, segundo Jordan (2000), surgem dificuldade em todos os aspetos da comunicação, por exemplo não há atribuição de significado pragmático aos padrões de entoação utilizada no discurso, pelo que esta se torna “ruído de fundo”, que por vezes serve como distrator em vez de completar o significado. Revelam dificuldade em usar com adequação padrões de entoação quando falam, fazendo o seu discurso muito monótono, apresentando problemas como alterações de timbre, ênfase, ritmo, entre muitos outros. Apresentam a mesma dificuldade na interpretação das expressões faciais, nas posturas corporais e também na regulação do espaço pessoal (a distância que é deixada do interlocutor).

Dado não compreenderem o uso da comunicação, estas crianças tendem a utilizar a linguagem para um número restrito de fins, como por exemplo, para pedirem ou falar obsessivamente acerca de um assunto de interesse especial para elas. Por vezes, limitam-se a reproduzir padrões de discurso familiares que tenham aprendido sem se basear no que os outros dizem, nem relacionar com o contexto. A sua linguagem é mais “instrumental” do que “expressiva” e, a maior parte da linguagem, é mais “provocada” do que “instantânea”. Parece que as crianças com PEA usam a linguagem, essencialmente, com o objetivo de verem as suas necessidades satisfeitas e não com fins sociais (Siegel, 2008). Tendem a não compreender significados implícitos, expressões idiomáticas ou sarcasmos. Hewitt (2005, p.46) salienta a tendência natural que o indivíduo com PEA revela para interpretar literalmente tudo o que lhe é dito, assim, torna-se necessário evitar questões ambíguas, sugerindo que a abordagem deve ser o mais direta possível, para que a criança tenha uma melhor compreensão.

Para Jordan (2000), uma das dificuldades também encontradas é a compreensão e utilização, por parte destas crianças, do “eu” e do “tu” para indicar os papéis das pessoas numa conversação e, em particular, o modo em que o “tu” varia

segundo a intenção de quem fala. De acordo com estudos efetuados, constatou-se que as crianças com PEA falantes não mencionam o pronome “eu”, chamando-se a esse fenómeno “inversão pronominal” (Batista & Bosa, 2002). Nesta situação, a criança utiliza o pronome “tu” quando o termo gramaticalmente correto deveria ser “eu”. É ainda comum referirem-se a elas próprias como “tu”, “ele” ou “ela”, ou pelo seu nome, imitando o modo como ouvem os outros tratá-las.

Muito comum nos indivíduos com esta perturbação é a ecolália, a linguagem idiossincrática e a repetição de questões e frases. Segundo Telmo (2006, p.19) a ecolália na linguagem da criança com PEA é “o ato de repetir ou “ecoar” palavras ou frases que as outras pessoas disseram (...)”. Este ato pode ocorrer de forma imediata (repetição do que ouvem) e diferida (repetição de frases decoradas, muitas vezes aplicadas fora do contexto). As palavras repetidas trazem consigo um significado que tem que ser interpretado e atribuir-lhe, em casos mais graves, uma intenção comunicativa. Estas crianças, por vezes, também usam a interrogação repetitiva, não como nós para testar conhecimentos, para tentar que o outro pense em alternativas ou para nos tranquilizarmos. O que por vezes acontece é fazerem perguntas para se tranquilizarem ou para indicarem ansiedade. Esta situação pode passar despercebida e até provocar alguma irritação ao interlocutor. No entanto, devemos prestar atenção e verificar o que o perturba, por vezes não é o facto em si mas o que acontece depois.

### **2.2.2. Perturbação do Comportamento**

As perturbações do comportamento nos indivíduos com PEA caracterizam-se pela existência de um ou mais padrões de interesses comportamentais que são anormais por serem repetitivos e estereotipados, demasiado intensos, ou então, invulgares. Segundo a DSM-IV TR (2002) estas crianças apresentam perturbação do comportamento em pelo menos um dos seguintes tópicos:

- Preocupação absorvente com um ou mais padrões de interesse estereotipado ou restrito não normal, quer na intensidade quer no seu objetivo;
- Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não funcionais;

- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação persistente com partes de objetos.

Gallagher e Kirk (1998) referem que Rutter (1978), um educador britânico de grande influência, dá atenção a seis tipos de comportamentos:

. interesses muito restritos e estereotipados; modos de brincar inadequados. Quando mais velhos e já com um nível intelectual suficiente, interessam-se por temas bastante concretos como, por exemplo, as rotas dos autocarros;

. vinculação a determinados objetos; algumas crianças elegem o seu objeto preferido e querem trazê-lo sempre consigo;

. rituais compulsivos: na adolescência é criada de modo compulsivo uma rotina e quando esta sofre qualquer alteração provoca uma grande ansiedade;

. maneirismos motores estereotipados e repetitivos – surgem principalmente quando existe uma deficiência mental grave, autoestimulações cinestésicas (baloçar o corpo), autoestimulações preceptivas de tipo visual, táctil ou auditivo;

. preocupação fixa numa parte de um objeto; podem existir interesses persistentes com objetos, ou partes deles, sem a sua utilização funcional ou simbólica, de que são exemplos: alinhar carros ou cubos, abrir e fechar portas, ligar/desligar luzes, abanar fios, cheirar objetos, olhar o objeto em ângulos especiais ou rodopiá- los;

. ansiedade perante mudanças de ambiente (há crianças que não suportam qualquer alteração na sua própria rotina diária, até mesmo a mudança de um móvel na sua casa). Podem ocorrer também hábitos errados de alimentação e de sono, assim como outros comportamentos bastante problemáticos.

Na modificação comportamental todos os passos têm que ser previstos com algum pormenor, as alterações devem ser trabalhadas previamente e, face às contrariedades, devemos estar preparados para fisicamente conter a criança para que ela consiga ultrapassar a situação de *stress* (Lima, 2012).

### **2.2.3. Perturbação na Interação Social**

As interações sociais atípicas são a característica principal da tríade. As crianças com PEA demonstram uma falta de aptidão social bastante evidente e persistente,

sendo frequentemente descritas como “*à parte*”, “*isoladas*” ou “*no seu próprio mundo*”. A razão pela qual é tão difícil compreender os outros é porque para estas crianças é quase impossível identificar e transmitir aos outros os seus próprios sentimentos. Wing (2001) explica-nos este aspeto como sendo causado pelo facto de que o processamento da informação social, constituir problema extra, ou seja, o processamento de informação não funciona corretamente, em áreas específicas que estão ligadas com o desenvolvimento das interações sociais.

No entanto, enquanto existem casos em que a interação é inexistente, há outros em que a interação está presente mas não existe reciprocidade, ou então, esta não é completamente entendida (Jordan, 2000).

Wing e Gould (1979) estabeleceram três padrões distintos de relação social a partir do seu estudo epidemiológico: “*isolado*”, que evita a interação de forma ativa; “*passivo*”, que suporta passivamente a relação social, mas que não a procura; “*ativo mas extravagante*”, que interage de um modo estranho ou excêntrico. Assim, torna-se evidente que nem todos mostram o mesmo tipo de alteração social, uma vez que alguns fazem tentativas, com mais ou menos êxito, de aproximação social ainda que utilizando estratégias de conduta inadequadas.

De acordo com a DSM-IV TR existe um défice qualitativo na interação social manifestado em pelo menos dois dos itens abaixo transcritos:

- Défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais (contacto do olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social).
- Incapacidade para desenvolver com os companheiros relações adequadas ao nível de desenvolvimento.
- Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou atividades com outras pessoas (por exemplo, não mostrar, não trazer ou não indicar objetos de interesse).
- Falta de reciprocidade social ou emocional

Os défices na qualidade da interação social e a baixa frequência estão sempre presentes, embora com espectro de gravidade variável, tornam-se num dos aspetos mais incapacitantes do Autismo e são facilmente perceptíveis através dos seus comportamentos. Num extremo, estes défices manifestam-se com uma redução subtil

da utilização de comportamentos não verbais que fazem parte das relações sociais, como o olhar, a expressão facial, a postura e os gestos. Podem, também, traduzir-se numa pobreza da partilha do prazer e dos interesses com os outros, na dificuldade em desenvolver relações sociais com os pares, não se envolvendo em jogos, brincadeiras ou tarefas de natureza coletiva. No outro extremo, estarão os indivíduos que têm associado, na maioria das vezes, graves dificuldades cognitivas, que se comportam como ignorando a existência dos outros revelando incapacidade em manter a atenção conjunta, a ausência de olhar em resposta a pistas sociais, uma tendência para perturbar, quando os outros não cedem às suas vontades (Fein, & Dunn, 2007).

Esta falha nas competências sociais, não apenas impede as interações recíprocas entre as crianças com PEA e os pares, como também a longo prazo, pode impedir o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados (Jordan, 2000). É bastante difícil ensinar a esta população atividades de cariz funcional, pois implicam mudanças constantes, adaptações e grande flexibilidade cognitiva para as adaptar aos vários contextos. Estes indivíduos necessitam de regras bem definidas e previsibilidade assim como necessitam de abordagens estruturadas que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens e os apoiem nas adaptações ao meio (Cavaco, 2009).

### **CAPÍTULO 3 – PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES**



### **3.1. Em torno do conceito da interação entre pares**

O homem é um ser social que desde o seu nascimento está envolvido em relações interpessoais. De acordo com Bandura (1976), a aprendizagem das competências sociais começa logo no início da vida continuando pela vida fora, acontecendo, em geral, como um processo natural de imitação, com relevância para o papel dos modelos sociais disponíveis no envolvimento do indivíduo.

A competência social é um constructo multifacetado, interativo e amplo que envolve a capacidade de partilhar a companhia de outros, a capacidade de responder e de iniciar comportamentos dentro dos diferentes contextos, que, pela sua especificidade estão em constante mutação.

Uma boa competência social permite eficazes interações com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis (Segundo Gresham & Elliott 1984, citado por Lemos & Meneses, 2002, p. 267). Os mesmos autores acrescentam, ainda, que: “A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica”. De acordo com Ribeiro (2004), as competências sociais podem definir-se como um conjunto de respostas verbais e não-verbais, parcialmente independentes e situacionalmente específicas, através das quais um indivíduo aumenta a probabilidade de conseguir reforço externo, expressando num contexto interpessoal, as suas necessidades, sentimentos, preferências, opiniões ou direitos, sem ansiedade e de forma não aversiva. A competência social da criança depende de diversos fatores, onde se incluem as capacidades sociais, a consciência social, e a autoconfiança.

Durante os primeiros anos de vida são os pais a principal fonte de apoio social e emocional para as crianças, desempenhando assim um papel significativo no seu desenvolvimento.

Na idade escolar são os pares, em vez de os pais, que se tornam companheiros preferenciais, proporcionando uma importante fonte de entretenimento e apoio. As crianças em idade escolar começam a desenvolver interesses por atividades desportivas, jogos em grupo com conjuntos complexos de regras. Ser capaz de compreender e seguir as regras do jogo, assim como de lidar com a

competição de forma adequada, torna a criança hábil em termos de competência social. No contexto das interações entre pares, as crianças participam em jogos de faz de conta que lhes permitem assumir diferentes papéis, aprender a ter perspetiva da outra pessoa e a desenvolver uma compreensão das regras e convenções sociais. Além disso, as relações com os seus pares envolvem mais dar e receber do que nos relacionamentos com adultos e, assim, proporcionam uma oportunidade para o desenvolvimento de competências sociais, tais como a cooperação e a negociação.

Considerando a escola como um meio social privilegiado de inter-relações, ambiente no qual a criança permanece durante grande parte do seu dia, e durante muitos anos consecutivos, não podemos descurar o desenvolvimento da competência social. É necessário planear uma intervenção, nesta área, sendo importante entender os processos de desenvolvimento associados à competência social e às relações interpares

### **3.2. Desenvolvimento das interações sociais entre pares em contexto educativo**

De acordo com o já explanado sobre as características da PEA relatadas é fácil perceber todo o défice nas interações pessoais que lhe são inerentes. Podemos pois, afirmar que a criança com PEA tem dificuldade em entender a subtilidade da comunicação não-verbal nas relações sociais e em manifestá-la aos outros; não transpõe, nem adequa comportamentos para contextos diferentes; muito dificilmente altera rotinas, quando os outros estão permanentemente a inovar; isola-se quando devia jogar e brincar em grupo; apresenta centros de interesse obsessivos, que dificilmente altera; revela alguma descoordenação motora que o faz parecer desajeitado nas brincadeiras e jogos. De acordo com Antunes (2009), outra grande dificuldade nestas crianças em fazerem amigos está na sua falta de conceito de cumplicidade, de empatia, de desejo de intimidade, bem como na sua pouca possibilidade de partilhar afetos.

Certamente que é bastante válido proporcionar modelos regulares no domínio da aprendizagem de competências específicas no campo das interações entre pares. Neste sentido, é necessário proporcionar a estas crianças oportunidades de aprender como os outros brincam em grupo e se comportam nas mais variadas situações

(Densmore, 2007). Assim sendo, é fundamental que “recebam explicações e prática orientada quanto à capacidade de fazer e de conservar amigos e que as suas experiências de amizade sejam construtivas e encorajadoras” (Attwood, 2010, p.83).

O aluno, com uma intervenção especializada, pode ser auxiliado a adquirir competências de socialização mais eficazes, mas a natureza complexa de desordem pode exigir que essas competências sejam ensinadas num período inicial, em cada situação social. À medida que um aluno constrói um banco de dados de memórias de cenários sociais de sucesso, tornar-se-á mais capaz de responder adequadamente em qualquer situação social encontrada (Hewitt, 2006).

Proporcionar às crianças com Autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária promove o estímulo das suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social Steven (2002). Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. Diante destas considerações, fica evidente que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspetos, modelos de interação para as crianças com Autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. Mas não chega. Guralnick (1990), adverte-nos para o facto da inclusão de crianças com dificuldades no pré-escolar, só por si, poder não facilitar o desenvolvimento de amizades e interações entre as crianças com e sem problemas, exceto se estas forem devidamente ensinadas.

Neste sentido, temos que ter presente a importância da intervenção dos professores. Com efeito, sem a ajuda do adulto, as crianças sem dificuldades de desenvolvimento gostam mais de interagir com os colegas também sem dificuldades, do que com as crianças com problemas de desenvolvimento. É necessário uma intencionalidade educativa que suporte com qualidade a vivência em comum de todas as crianças (Hanbury, 2005).

Neste sentido, Howlin (1970) sugere que a maior estratégia de intervenção para ajudar as crianças com esta perturbação é treinar os pares para comunicar e interagir com elas. Na mesma linha, Schuler e Wolfberg (2000) desenvolveram um programa de intervenção no qual são utilizados grupos de pares familiares –

experientes e principiantes. Neste, o papel dos pares experientes é ajudar os principiantes a compreender os comportamentos comunicativos e criar estratégias de ajustamento. A compreensão de atos comunicativos envolve a compreensão de diferentes funções comunicativas como pedir, contestar, declarar, comentar e demonstrar afeto. Envolve, também, a atenção a diferentes meios comunicativos, como a expressão facial, o olhar, a manipulação do corpo e da face, gestos, entoação, ecolalia. No início, o adulto serve de intérprete para ajudar o par experiente a compreender o que o principiante quer dizer. Depois, essa responsabilidade é transferida para o próprio par experiente. Ao interpretar as deixas verbais e não verbais dos principiantes como atos significativos e intencionais, os pares experientes aprendem a responder e a favorecer essas iniciações de jogo.

O programa prevê também o envolvimento e o proporcionar de um ambiente de jogo previsível, com organização de espaços, com apoios visuais, isto é, brinquedos bem posicionados. Além disso, é importante utilizar afeto exagerado assim como ritualização e dramatização de eventos e emoções. Schuler e Wolfberg (2000) também recomendam a criação de cenários de jogo e narrações para o desenvolvimento da linguagem.

Em nenhum momento se pode falar de receitas “mágicas”, aplicáveis a todos os casos, uma vez que as PEA se apresentam como um *continuum* em que há uma grande variabilidade e gradações. É o professor que fica incumbido de ajudar no relacionamento social entre a criança e os colegas, será um mediador, desenvolvendo estratégias que a ajudem a interpretar o mundo social e ao mesmo tempo protegendo-o de uma rejeição que acontece maioritariamente por desconhecimento Cotugno, (2009).

**PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA**



#### 4.1. Opções metodológicas

Numa investigação, cabe ao investigador optar por uma metodologia que lhe permita recolher dados pertinentes, face a uma realidade específica. Esta opção é determinante para o sucesso do estudo, nomeadamente para a sua exequibilidade.

Na realização desta investigação, consideramos muito importante pensar sobre a natureza das questões a analisar, de forma a optar pela metodologia mais adequada a usar. Assim propusemo-nos desenvolver um Estudo de Caso seguindo uma linha de investigação qualitativa.

O Estudo de Caso vai-nos proporcionar um maior conhecimento de uma determinada situação particular de forma aprofundada e pormenorizada, mas limita bastante a generalização empírica do estudo. A abordagem científica não pode ser generalizada, mas como refere Bassey, citado por Bell (1997, p. 24) “o facto de um estudo poder ser descrito e possa servir de instrumento para que professores em situações semelhantes relacionem as suas decisões com as descritas”, é gratificante no sentido de que contribuímos para a mudança positiva, podendo mesmo constituir o ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Segundo Yin, citado por Carmo (1988), esta abordagem adapta-se à investigação em educação quando o investigador é confrontado com situações complexas, definindo um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual e em contexto, quando os limites entre fenómenos e o seu contexto não são clarividentes e quando se utilizam diversas fontes de dados.

Dada a complexidade e o aspeto dinâmico do fenómeno em estudo, pareceu-nos mais adequado recorrer a uma metodologia de índole qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características principais: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento chave da recolha de dados; é descritiva; dá-se mais ênfase ao processo do que ao produto; os dados são analisados indutivamente e o significado é de importância vital.

Feita a revisão bibliográfica no contexto legislativo de escola inclusiva e dando especial relevo às questões das interações sociais das crianças com PEA e do papel dos pares neste âmbito, partimos para a planificação do trabalho, perspetivando sempre os objetivos a atingir: promover uma mudança de atitude do grupo de pares

perante o aluno e torná-lo mais competente socialmente, partilhando a ideia que a colocação de uma criança em cenários inclusivos não é garantia de qualidade interativa, nem educativa.

Desta forma, e após a bibliografia consultada sobre a problemática em estudo, surge a seguinte questão de investigação:

**Como promover as interações sociais num aluno com *Perturbação do Espectro do Autismo* com o grupo de pares?**

Segundo Almeida e Freire (2008, p. 37), o primeiro passo numa investigação dá-se quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema, podendo este ser definido como uma questão ou uma resposta. Também para Yin (2010, p. 31), a definição das questões de investigação é, possivelmente, o passo mais importante no processo de pesquisa.

Atendendo à necessidade de obter informações relevantes desta problemática e para uma melhor intervenção em contexto, surge o objetivo geral decorrente da questão levantada anteriormente, e respetivos objetivos específicos.

De acordo com Almeida e Freire (2008, p. 21), na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos operacionais que surgem após a definição do problema.

#### **4.1.1. Objetivo Geral**

De acordo com Fortin (1999, p. 40), o objetivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo. Remete para uma resposta à questão surgida e reconhece a intenção da pesquisa.

No nosso trabalho, a identificação do objetivo geral define o que se pretende atingir com o estudo: promover as interações sociais num aluno com PEA com o grupo de pares.

#### **4.1.2. Objetivos Específicos**

Consequentemente, o objetivo geral remete-nos para os objetivos específicos, que pretendem orientar com mais rigor o que se pretende pesquisar, delimitando o estudo e servindo de fio condutor.

- Descrever as dificuldades que o aluno apresenta ao nível da interação social;
- Identificar as estratégias a utilizar para melhorar a interação social;
- Fomentar o conhecimento do grupo de pares sobre as Perturbações do Especto do Autismo;
- Promover uma mudança de atitude do grupo de pares perante o aluno.

#### **4.2. Plano de ação**

Para o desenvolvimento desta investigação e cientes de que podem surgir imprevistos a todo o momento, necessitámos de estabelecer um fio condutor da nossa intervenção (quadro 1). Assim, e após a definição do contexto de trabalho e inventariado o problema, a nossa investigação começou por se organizar tendo como base os seguintes passos:

1. Pedido de autorização à direção da escola e ao encarregado de educação (anexos 4 e 5).
2. Recolha e registo das interações do sujeito de estudo com PEA com o seu grupo de pares, em espaço de recreio, sem intervenção,
3. Análise e quantificação do comportamento, para obtenção de um padrão de comportamento/uma linha base.<sup>2</sup>
4. Sensibilização da turma para a compreensão da problemática em questão.
5. Realização de sessões para explicação dos atos comunicativos verbais e não-verbais utilizados pelo colega (aproximação, vocalizações, gestos) como forma de comunicação. Incentivar e treinar os colegas da turma para interagir com o aluno.
6. Aplicação das estratégias seleccionadas.

---

<sup>2</sup> Lopes e Rutherford (2001:67-69) referem que a obtenção de uma “linha de base” de um comportamento (ou conjunto de comportamentos) é importante por várias razões, nomeadamente porque permite descrever o tipo e número de problemas do aluno; permite prever a evolução provável do problema; permite que o professor tome consciência de qual(ais) o(s) comportamento(s) que realmente está(ão) a causar os problemas; permite pôr em marcha um plano de intervenção com uma evolução controlada e permite obter uma ideia da eficácia da intervenção, se compararmos a linha de base inicial com avaliações posteriores dos comportamentos

7. Verificação das melhorias na interação social, face às estratégias implementadas e se necessário alguns ajustes e/ou orientações.
8. No final, recolha e tratamento de todos os instrumentos aplicados para verificar a eficácia da intervenção.

Para concretizarmos a nossa ação tivemos que definir instrumentos de recolha de dados, tipo de informação a obter, forma de nos dirigirmos às fontes de informação e seleção de estratégias de informação.

Quadro 1 – Cronograma

	Tarefas		Calendarização	Intervenientes
1ª Fase	Estabelecimento dos contextos de intervenção - Seleção do sujeito objeto de estudo	Revisão Bibliográfica	outubro de 2011	- Mestranda - Direção do estabelecimento de ensino
	Obtenção de Instrumentos de recolha de dados - Teste sociométrico (a partir de Northawy & Weld, 1999) - Grelhas de observação - Grelhas de sistematização de dados do aluno, a partir de documentos do seu processo escolar		outubro e novembro de 2011	Mestranda
	Seleção dos tempos a observar, de acordo com os horários das atividades escolares			- Mestranda - Professora do aluno
2ª Fase	Observações iniciais em contexto de recreio		dezembro de 2011 e janeiro de 2012	- Mestranda - Alunos da turma do discente
	Passagem do teste sociométrico			
	Análise dos resultados obtidos até ao momento e reflexão sobre os mesmos Seleção de estratégias de intervenção			- Mestranda
<b>Plano de intervenção</b>				
3ª Fase	Intervenção com a titular de turma Reorganização do espaço do recreio Trabalho com o aluno Intervenção com a turma/trabalho com os pares Implementação de estratégias para promoção das interações sociais		janeiro a junho de 2012	- Mestranda - Professora do aluno - Alunos da turma do discente
4ª Fase	Segunda passagem do teste sociométrico na turma do aluno		junho de 2012	- Mestranda - Professora do aluno - Alunos da turma do discente
	Análise dos resultados obtidos até ao momento e reflexão sobre os mesmos			- Mestranda
5ª Fase	Redação do trabalho final		a partir de julho de 2012	- Mestranda

### **4.3. Contexto da intervenção**

A intervenção desenrolou-se na escola frequentada pelo aluno. Faremos uma breve caracterização do espaço, bem como do aluno, para melhor contextualizar o nosso estudo.

#### **4.3.1. Escola Básica do 1º Ciclo**

A Escola Básica (EB1) situada em Coimbra é uma escola de referência para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e faz parte do Agrupamento de Escolas.

Este Agrupamento é constituído, para além da Escola sede, por quatro Jardins de Infância e dez Escolas 1º Ciclo, com uma dispersão geográfica, com características urbanas, periurbanas e rurais, correspondendo uma diferenciação social, cultural e económica que dá corpo à heterogeneidade da população escolar que frequenta os diferentes estabelecimentos de ensino.

O Agrupamento dispõe de uma Unidade de Multideficiência, duas Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA em Jardins de Infância e é, igualmente, Escola de Referência para Educação Bilingue de Alunos Surdos e Escola de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão. O Agrupamento tem uma população escolar estimada em cerca de 874 alunos.

A EB1 situa-se numa das portas da antiga muralha da cidade, encostada a uma das antigas torres. No mesmo edifício, encontra-se ainda o Jardim de Infância. Trata-se da escola mais antiga da cidade, frequentada por crianças que vivem na baixa e alta de Coimbra e nos bairros periféricos da cidade.

A população escolar da EB1 é de 56 alunos, distribuídos por 4 turmas, cada uma delas com um ano de escolaridade de acordo com o quadro 2.

**Quadro 2 – Distribuição de alunos por turma/ano de escolaridade (outubro/2011).**

Turmas	Ano de Escolaridade	Número de Alunos	
		Total	Com PEA
A	1º	16	3
B	2º	11	2
C	3º	19	1
D	4º	10	1
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>56</b>	<b>7</b>

Escola multicultural, que integra ainda, alguns alunos acolhidos em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Esta heterogeneidade motiva a necessidade frequente de alterações de estratégias de ensino/aprendizagem, de forma a responder aos interesses próprios dos alunos e ao meio onde se encontram integrados.

O corpo docente é formado por quatro professores titulares de turma, uma professora dos Apoios Educativos, três professoras de Educação Especial, duas das quais dão apoio exclusivo a alunos com PEA e dinamização na Unidade de Ensino Estruturado. Esta unidade funciona nesta escola desde 2004 e no ano letivo 2010/11 apoia sete alunos do primeiro ao quarto ano de escolaridade, encontrando-se estruturada de acordo com as indicações normativas existentes.

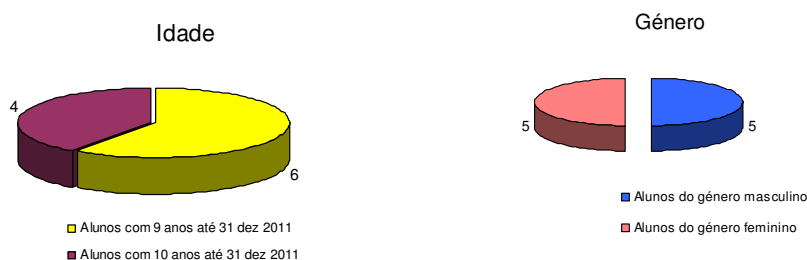
Está colocada na escola uma Terapeuta da Fala que apoia os alunos das duas unidades de ensino estruturado, pré-escolar e primeiro ciclo, e uma Terapeuta Ocupacional. A escola tem, ainda, ao seu serviço duas Assistentes Operacionais e uma tarefaira.

#### **4.3.2. A turma**

A turma do quarto ano é lecionada por professora do quadro de escola, com 20 anos de serviço e é o primeiro ano que exerce nesta escola.

Inicialmente constituída por treze alunos, veio a ficar com dez no início do mês outubro após os pedidos de transferência de três alunos (irmãos) Romenos, por mudança de residência. Dos dez alunos, cinco são do género masculino e cinco do género feminino. É, sem dúvida, uma turma pequena mas muito heterogénea. É composta por três alunos com uma retenção, sendo dois deles com NEE, usufruindo de apoio por parte da Educação Especial. As suas idades variam entre os nove e os dez anos de idade feitos até 31 de dezembro de 2011 (gráfico 1 e 2).

#### Representação quanto à idade e ao género do grupo dos alunos do 4º ano



**Gráfico 1 - Representação quanto à idade do grupo dos alunos do 4º ano.**

**Gráfico 2 - Representação quanto ao género do grupo dos alunos do 4º ano.**

Relativamente ao meio sociocultural, os dados recolhidos nas fichas de inscrição, que constam no Projeto Curricular de Turma (PCT) e no diálogo com Encarregados de Educação, pode-se referir que estas crianças são maioritariamente provenientes de meio sociocultural médio/baixo.

Saliente-se que dois alunos não falam língua portuguesa como primeira língua, pois pertencem a famílias cujos progenitores são imigrantes de países como a China e a Mauritânia. Há ainda um aluno de nacionalidade brasileira.

É uma turma que globalmente (90%) apresenta uma assiduidade regular assim como um bom comportamento. Também o seu aproveitamento é satisfatório.

O PCT salienta a diversidade étnica, cultural, religiosa, linguística e de desenvolvimento deste grupo que exige uma diferenciação pedagógica.

#### **4.3.3. Descrição estrutural da escola**

O edifício escolar foi em tempos uma casa particular, que se encontrava em estado bastante degradado, e que outrora fez parte do Palácio dos Castilhos. Por este motivo, o complexo escolar não reunia as condições necessárias para o exercício da prática docente, pelo que foi sujeito a obras de restauro e adequação ao ensino. Em 1992, executaram-se novamente obras de remodelação, o que permitiu apetrechar a escola, criando melhores condições arquitetónicas para o trabalho escolar. Possui, no entanto, algumas barreiras arquitetónicas, como a existência de muitos degraus para acesso às salas e aula, refeitório e ao ginásio. O Jardim de Infância ocupa o primeiro andar do edifício, os outros dois andares são ocupados pela escola do 1º ciclo. A escola (anexo 6), tem cinco salas de aula, uma sala onde funciona a UEEA, (anexo 7) seguindo algumas orientações do modelo TEACH<sup>3</sup> uma biblioteca, um pequeno refeitório e um pavilhão multiusos. O recreio é composto por uma parte coberta e outra ao ar livre. Neste espaço foram colocados bancos em volta das duas árvores existentes.

---

3 (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), é “(...) um modelo de intervenção que através de uma «estrutura externa», organização do espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente «estruturas internas» que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula, em ambientes menos estruturados ( documento da Equipa de Autismo da Região Centro).

**Quadro 3 – Descrição do espaço físico da escola**

<b>Espaço Físico</b>	<b>Número</b>
Salas de Aula	5
Biblioteca	1
Ginásio	1
Cantina/refeitório	1
Espaços cobertos – recreio	1 (de dimensões reduzidas)
Recreio ao ar livre	1
Arrecadações/ dispensa	1
Sala Unidade de Ensino Estruturado	1
Pavilhão	1

#### **4.3.4. Descrição da dinâmica escolar**

Os alunos entram na escola às 9.00h sendo recebidos por uma Assistente Operacional. Às 10.30h é a hora do lanche da manhã e do recreio. Às 11.00h os alunos regressam ao trabalho. A hora de almoço é entre as 12.00h e as 13.30h.

Às 15.30h acabam as atividades letivas. Têm o intervalo e tomam o lanche até às 15.55h. Os alunos inscritos frequentam as atividades de enriquecimento curricular (AEC), promovidas pelo Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola Nº10 (CASPAE): inglês, música, atividade físico ou motora e expressões (dramática e plástica), o apoio ao estudo é dado pela professora titular de turma. As atividades acabam às 17.30h.

Os alunos com PEA usufruem de apoio individual na sala de aula ou na UEEA. Têm, também, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. Todos eles frequentam as AEC.

#### **4.3.5. O aluno**

O António (nome fictício) com nove anos de idade é o filho mais velho de um segundo relacionamento do pai. Vive com os pais e a irmã. Tem uma irmã mais velha que se encontra em Angola. O pai encontra-se em trabalho sazonal, emigrado em França, a mãe é funcionária numa instituição de solidariedade social, sendo o suporte familiar. Os dois filhos frequentam a EB1, estabelecimento fora da sua área de residência.

##### **4.3.5.1. Antecedentes clínicos**

A anamnese (anexo 8) revela que o António nasceu de parto normal às 40 semanas de gestação. Durante a gravidez a mãe esteve internada quatro vezes devido a hipertensão arterial.

Deu os primeiros passos aos treze meses. Aos quinze meses dizia algumas palavras mas deixou de falar. A progenitora referiu que coincidiu com a sua segunda gravidez.

A mãe relatou também alguns problemas de saúde da criança salientando, algumas infeções urinárias e prisão de ventre.

Em termos alimentares não revela quaisquer problemas.

Tem um padrão de sono irregular. Apesar de possuir um quarto próprio, o António sempre dormiu com a mãe. Dorme pouco, necessitando de luz de permanência, durante toda a noite, e de companhia. Toma medicação para controlar o sono, mesmo assim tem diversos episódios de acordar muito cedo e já não conseguir voltar adormecer, acordando a mãe.

Foi observado/consultado pela primeira vez a 7 de junho de 2006, com 3 anos e 6 meses de idade cronológica, por suspeita de PEA, no Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra (HPC). Depois de os pais serem alertados pela educadora devido ao facto do António se isolar quando não estava interessado na atividade e brincar sozinho, fazer birras, não controlar os esfíncteres, ter um olhar desviante, ser sensível à mudança de rotinas. Tinha também um atraso na linguagem, utilizando a maioria das vezes uma linguagem idiossincrática, ecolália e dizer apenas algumas palavras soltas.

Foi preenchido o protocolo da consulta que permitiu confirmar o diagnóstico da perturbação. Foi recomendado a continuidade da frequência do jardim de infância com o seu grupo de pares de referência.

A criança continua a ser seguida nas consultas de Autismo e está medicado com risperidona, conforme consta no Relatório Multidisciplinar nº 3 do CHC Hospital Pediátrico (anexo 9).

#### **4.3.5.2. Antecedentes escolares**

O António iniciou a frequência da Creche de Acolhimento do Loreto em 2004/2005. No ano seguinte ingressou no jardim de infância do Centro Social e Paroquial de São Miguel, onde esteve até 2007/2008, com apoio três vezes por semana pela Educadora do Projeto Integrado da Intervenção Precoce do distrito de Coimbra (PIIP) e uma sessão semanal de Terapia da Fala, após a indicação da equipa multidisciplinar do HPC.

Em setembro de 2008, passou a frequentar o primeiro ano de escolaridade na EB1, escola de referência para o Autismo com uma UEEA. Encontra-se no quarto ano de escolaridade. Usufrui de Terapia da Fala três vezes por semana. Frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular e o ATL.

#### **4.3.5.3. Perfil Educacional**

De acordo com Relatório Técnico ou Pedagógico do aluno por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Crianças e Jovens (CIF-CJ), o António apresenta limitações significativas na atividade e participação, em especial ao nível das interações e relacionamentos interpessoais e na resolução de problemas, resultantes de problemas ao nível das funções mentais globais específicas.

De acordo com o nº 2 do Artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, o aluno usufrui das seguintes medidas educativa, segundo o seu PEI.

Alínea a) apoio pedagógico personalizado. As aprendizagens académicas realizam-se na turma com acompanhamento da professora de educação especial. Faz a antecipação e/ou reforço das aprendizagens na sala de UEEA ao nível individual para desenvolvimento de competências académicas e sociais (nove tempos semanais);

Alínea b) adequações curriculares individuais a Português, Matemática e Estudo do Meio;

Alínea c) adequações no processo de matrícula. Frequenta uma escola de referência para o Autismo, fora da sua área de residência;

Alínea d) adequações no processo de avaliação (privilegiando-se a avaliação oral, testes adaptados, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado);

Usufri de Tecnologias de Apoio e de Turma reduzida.

#### **4.3.5.4. Nível atual de competências sócio-escolares**

O António evidencia uma evolução significativa e tem dado uma resposta positiva às medidas educativas aplicadas. Contudo, continua a demonstrar dificuldades, quer ao nível da comunicação quer ao nível da interação social.

É pouco autónomo. Só inicia as tarefas com indicação verbal. É lento na execução dos trabalhos e não pede ajuda quando tem dificuldade. Revela dificuldade em organizar o seu material escolar.

São evidentes algumas formas desadequadas ao nível da postura e do manuseamento dos materiais. Também foram observadas formas ocasionais de baixo controlo de movimentos repetidos (das mãos), assim como algumas interações e diálogos um pouco bizarros, por insistência em tópicos de interesse. Tem tendência para tratar todas as pessoas por tu. Ocasionalmente reage mal a situações de frustração.

Não intervém por iniciativa própria. Quando interpelado é lento para dar a resposta e fá-lo num tom pouco audível e monocórdico. Cumprimenta ou despede-se dos outros, quando lembrado. Baixo controlo nas formas de proximidade, aproximando-se demais, beijando e abraçando o novo adulto de forma até um pouco ingénua. Entra nas salas sem bater à porta. Na sala do regular e no recreio a interação com os seus pares é deficitária: não partilha interesses ou ideias, isola-se. Prefere atividades individuais. Nos intervalos senta-se junto do murete da fonte e põe as mãos nos ouvidos. Deambula pelo pátio. Não fala por iniciativa e responde a perguntas como se não ouvisse: “O quê?” ou repete a pergunta (ecolália imediata). Há um desequilíbrio no relacionamento com os outros, pois o António parece ter

desejo de interagir e comunicar quando, por exemplo, refere que vai brincar com os colegas, mas apresenta falhas na habilidade para o fazer, ficando perto destes a imitar-lhes os gestos, mas sem se aproximar realmente deles e com eles interagir.

As falhas ao nível das habilidades sociais manifestavam-se também por ausência da perceção da existência e reconhecimento de sentimentos dos outros. São dificuldades de partilhar sentimentos, gostos e emoções.

Nas atividades extra curriculares, nomeadamente na Educação Física, quando praticada ao ar livre (recreio), o António revela desgosto e fica nervoso. Revela dificuldades na coordenação e abandona as tarefas ou os jogos após os primeiros minutos. Revela alguma apetência para a música gostando de cantar e mostrando facilidade na repetição de ritmos e melodias.

Na escola é considerado pelos professores e assistentes operacionais um menino meigo e obediente. Relaciona-se mais facilmente com adultos do que com os seus colegas.

Segundo a encarregada de educação, quando o António está em casa gosta de jogar computador e ver televisão, por vezes, brinca com carrinhos, mas sozinho e “com movimentos muito repetitivos”. Raramente faz os trabalhos de casa e não aceita ajuda da mãe para estudar. Quando pressionado “faz birras”. Pela manhã, apanha o autocarro para a escola mas recusa-se a entrar quando já vem muito cheio, obrigando a mãe a esperar pelo autocarro seguinte. Não gosta de chegar atrasado e quando isso acontece, vai repetindo a pergunta durante o caminho: “Já tocou? Já tocou?”, mostrando, de acordo com a progenitora, muita “ansiedade e nervosismo”.

A mãe foi sempre revelando angústia e preocupação com a dificuldade revelada pelo António na transmissão de recados de/e para casa. Fazendo uma inferência sobre esta angústia, não será só os recados, mas essencialmente a incapacidade do António em relatar acontecimentos (positivos ou negativos) que acontecem no seu dia a dia escolar.

#### **4.4. Técnicas de recolhas de dados**

As metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados a fim de obter o máximo rigor e fiabilidade.

Partindo do princípio de que os dados podem ser colhidos de diferentes formas junto dos sujeitos, cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que convém ao objetivo de estudo e às questões de investigação colocadas.

Deste modo, recorreremos a quatro formas distintas de recolha de dados: análise de documentos existentes do aluno, observação e aplicação de um teste sociométrico à turma. A par disto criámos um “diário de bordo”.

Este diário, não é mais que um pequeno caderno onde fomos fazendo apontamentos e notas que nos pareciam relevantes no contato com o aluno, com a professora, terapeuta da fala, a mãe, colegas e auxiliares.

#### **4.4.1. Análise documental**

Com a pesquisa documental pretendemos selecionar, tratar e interpretar toda a informação existente com vista a dela extrair algum sentido. Assim, para fazermos a recolha de dados através de documentos existentes e facultados pela professora titular de turma.

Analisámos o Projeto Educativo do Agrupamento, Projeto Curricular de Agrupamento e de Turma para podermos conhecer melhor o grupo, assim como o trabalho realizado e a realizar. Seguidamente, tivemos acesso aos documentos do seu processo individual: relatório multidisciplinar do HPC, comprovativo médico de diagnóstico da PEA, a *checklist*, o roteiro de avaliação, o relatório técnico-pedagógico, os relatórios das avaliações, os relatórios circunstanciados, a avaliação diagnóstica do presente ano letivo, o PEI e respetiva adenda (anexo 10).

Efetivamente, a pesquisa documental permitiu-nos fazer uma caracterização do meio, da turma e do próprio aluno.

#### **4.4.2. Observação**

Como Bogdan e Biklen (1994) referem a observação direta capta os acontecimentos, no momento em que ocorrem sem a mediação de outras formas de recolha de dados. Acrescentando que a observação incide sobre os comportamentos, procurando obter tipos de comportamento individual e de interação. Desta forma, o observador tem de estar atento e os registar assim como à sua evolução e os efeitos que produzem nos contextos em que se manifestam. O campo de observação do

investigador é bastante amplo e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, para o que é útil construir uma grelha de observação.

Nesta linha de pensamento, procurando ser testemunhas do comportamento do aluno no local das suas atividades - sem lhe alterar o seu ritmo normal, como refere Afonso (2005), a observação naturalista proporciona uma amostra direta do comportamento tal como ele acontece, no tempo e no lugar da sua ocorrência habitual.

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

A validade da recolha de dados ganha com a preocupação, por parte de quem os recolhe, de não perturbar o fluir das situações e das relações e de fazer o seu registo cuidado e rigoroso. No entender de Bogdan e Biklen (1994) os registos de observação têm vantagens e desvantagens. Ao registo *in loco* das observações é atribuído como algumas vantagens, a apreensão direta do comportamentos e das ocorrências, a espontaneidade do material recolhido e a autenticidade dos acontecimentos. Contudo são reconhecidas também algumas limitações, que incluem a dificuldade de "adoção" do observador pelo grupo observado e as que se prendem com o registo. Se o registo efetuado no momento das ocorrências pode induzir os observados a comportamentos de inibição e de autocrítica, o registo *a posteriori* coloca problemas que se prendem com a memória dos factos e o seu carácter seletivo.

Neste seguimento, e de acordo com os objetivos traçados, fizemos as observações no espaço do recreio da escola, quando os alunos estavam no intervalo da manhã. A observação decorreu em cinco sessões de 30 minutos no mês de dezembro e janeiro.

Para recolha de dados de observação, começámos por elaborar uma grelha de registo contínuo<sup>4</sup> (anexo 11) onde descrevemos o melhor possível diferentes aspetos do contexto, do aluno e do seu comportamento, de maneira a identificar os

---

<sup>4</sup> Segundo Lopes e Rutherford (2001:56) com o registo contínuo descrevemos o melhor possível diferentes aspetos do contexto do aluno e do seu comportamento, de maneira a identificar um tipo de comportamento, bem como o que se passa com o aluno e à sua volta, para isolarmos o problema. Identificado, passamos a usar um registo de frequência. Este registo permite-nos a contagem do número de vezes que o comportamento em questão ocorre.

comportamentos que queríamos modificar. Identificados, passamos a usar uma grelha de observação de registo de frequência. Este registo permitiu-nos, depois, sintetizarmos quantitativamente (anexo 12).

#### **4.4.3. Teste sociométrico**

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

Como refere Bastin (1980), o teste sociométrico é um instrumento colocado à disposição dos professores proporcionando “indicações sobre a vida íntima dos grupos que educa, assim como a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos.”

Também Estrela (1994) aponta as finalidades dos testes como: registo das representações individuais sobre as relações que existem no grupo; descoberta social do aluno dentro do seu grupo (integração/marginalização); identificação dos alunos mais escolhidos e dos mais isolados/rejeitados; comparação entre estes resultados e os obtidos por outros meios; caracterização do indivíduo quando inserido em grupo; faculta ao professor informação, de forma a tornar mais objetiva a sua visão sobre as relações sociais dos seus alunos.

Conforme as indicações de Northway (1999), pede-se a “cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar.” O estudo dos questionários permite saber um pouco mais acerca das opções e gostos de cada indivíduo. Após o preenchimento do questionário e preenchidas as matrizes sociométricas, conta-se o número de vezes que a criança foi escolhida sabendo assim o grau de aceitação pelos companheiros.

Ao aplicar o teste sociométrico, devemos ter presente as suas limitações, nomeadamente o facto deste não nos dar realmente as “relações entre os membros de um grupo, mas sim as representações e expectativas dos seus componentes acerca dessas relações” (Estrela, 1994, p.367). O teste permite conhecer as escolhas e a visão de cada um mas não do grupo, nem destes noutros ambientes. Segundo Northway e Weld (1999, p.65) “dão-nos informações e não instruções” de atuação.

Há ainda a considerar que as escolhas assinaladas pelo sujeito são muitas vezes diferentes daquelas que são realmente observadas através dos seus comportamentos. Os resultados do teste podem indiciar desejos de relação. Os contactos sociais que se observam e os dados recolhidos pela sociometria deverão ser complementares e não contraditórios.

Optámos por aplicar o teste sociométrico (anexo **13**) na turma. Foi pedido aos alunos que escolhessem, do conjunto dos colegas, os três colegas preferidos para brincar no recreio e as suas brincadeiras preferidas. A segunda questão incide sobre a preferência para partilharem a sua mesa de trabalho e quais as atividades preferidas. A última questão pretende saber o que gostam de fazer nos tempos livres (fora da escola) e quem convidariam para partilhar esse tempo. Neste teste, retirámos a questão de quem gostavam menos, evitando-se assim as nomeações negativas.

#### **4.5. Procedimentos**

Na análise atenta do contexto educativo onde se desenvolve a nossa prática pedagógica, com especial enfoque na observação dos alunos que usufruem de apoio na UEEA, apesar das inúmeras situações igualmente provocadoras de interesse, sinalizámos uma situação que nos pareceu suscetível de ser melhorada, caso interviéssemos: a existência de um aluno que apresentava dificuldades em estabelecer relações de comunicação e interações sociais com os pares. Uma grande parte do tempo do recreio era passada em jogo isolado, a “observar” os colegas, ficando sentado no murete do recreio com as mãos nos ouvidos.

Os contactos iniciaram-se em outubro de 2011. Falámos inicialmente, com a titular de turma do aluno, sujeito do nosso estudo, pondo-a a par, de um modo geral, das nossas pretensões e averiguando da sua disponibilidade para colaborar no nosso projeto. Verificando-se recetividade da sua parte. Foi necessário, então, pedir autorização à direção da escola, ao encarregado de educação assim como informar os outros encarregados de educação, para podermos avançar, o que nos foi concedido.

Na escola consultámos todo o processo do aluno, retirando informações que nos permitissem caracterizá-lo melhor.

Com a titular de turma, tivemos acesso ao historial escolar deste ano letivo, nomeadamente as suas preocupações em relação à participação do aluno na turma. As dificuldades sentidas em trabalhar com ele.

Após termos feito uma explicação do nosso projeto, disponibilizou-se para, dias depois, conversar mais em pormenor connosco, tendo esse encontro consistido, na prática, na realização da planificação conjunta do trabalho a desenvolver na sala de aula com o aluno. Tivemos um procedimento semelhante com a terapeuta da fala e com a mãe.

Seguidamente procedemos à observação do comportamento interativo do aluno com os pares, nos intervalos, efetuando o respetivo registo e a sua quantificação.

Passámos o teste sociométrico à turma do aluno, numa aula de Apoio ao Estudo, em data previamente acordada com a titular (5 de janeiro de 2012).

Aos alunos da turma do quarto ano de escolaridade foi-lhes explicado que o teste sociométrico se destinava a um trabalho de investigação, motivou-se o grupo para a realização do mesmo, garantindo-lhes confidencialidade e incentivando-os a responder livremente e com sinceridade; foi-lhes explicado que apenas podiam escolher alunos da turma, que todos eram passíveis de escolha.

A análise dos resultados do teste sociométrico, permitiu a elaboração da sua matriz sociométrica, apresentada no anexo **14**. O António não foi escolhido em nenhuma situação, indo ao encontro do que está definido na literatura sobre esta temática. Também as suas interações em contexto de recreio foram quase nulas. De facto, as crianças com PEA apresentam défices ao nível das competências sociais, o que leva a problemas no que diz respeito aos relacionamentos sociais e ao comportamento, bem como a dificuldades ao nível da funcionalidade, com uma participação reduzida nas atividades da vida diária, educação e lazer, com implicações sérias na aprendizagem e no desenvolvimento sustentado da criança.



**CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS  
RESULTADOS**



## 5.1. Apresentação e interpretação dos resultados (antes da intervenção)

Apresentamos, de seguida, os resultados que fomos obtendo, procurando interpretar simultaneamente alguns dos elementos obtidos.

### 5.1.1. Análise documental

Da análise documental, recolhemos os dados que nos permitiram a caracterização do meio, da escola e da turma, contexto onde se deu a intervenção, como também do sujeito de estudo e já apresentada na Parte II.

### 5.1.2. Observações

Apresentamos, de seguida, os dados recolhidos aquando das observações efetuadas, no recreio, no primeiro momento, fase A.

Os resultados foram extraídos da análise das grelhas de registo, o que nos permitiu o estabelecimento da linha de base.

A observação foi feita no período do intervalo da manhã em situação de jogo livre no contexto de recreio na escola, sem nenhuma instrução. Consistiu na observação das interações do António com os colegas, durante 30 minutos, em 5 amostras (vários dias) (anexo 12). Os dados estão sintetizados no gráfico 3, onde podemos observar os comportamentos em que ocorrem as iniciações verbais e não-verbais do António a todos os colegas, as iniciações verbais dos colegas e as respostas do António.

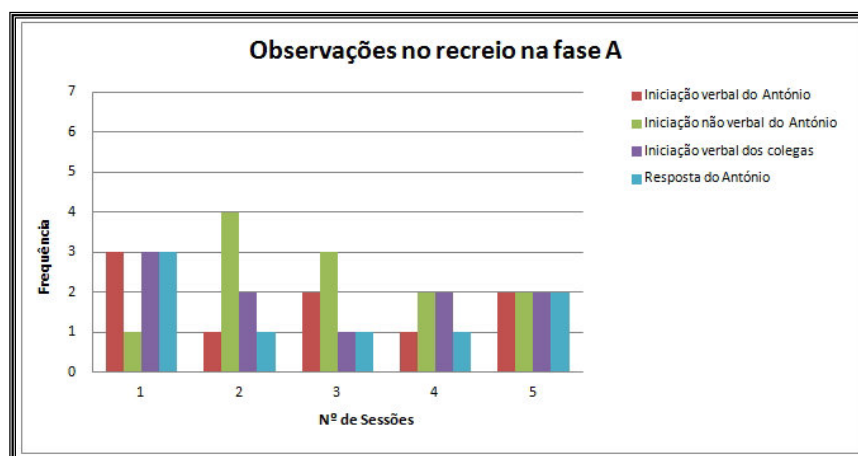


Gráfico 3. Registo, em frequência, das iniciações verbais e não-verbais do António, iniciação verbal dos colegas e respostas do António, observadas no recreio, na fase A.

Da análise do gráfico podemos inferir que o António tem um número residual de iniciações verbais que oscilam ente 1 e 3 por sessão observada. Também as iniciações não-verbais não ultrapassam as 4 por sessão.

Quanto às iniciações verbais feitas pelos colegas, estas não ultrapassam as 3. Verificando-se que só em 2 sessões é que o António respondeu a todas essas iniciações.

Nesta primeira fase, podemos ainda observar a preferência pela iniciação verbal do António.

A observação em contexto de recreio possibilitou-nos, igualmente, extrair informações sobre a dinâmica geral do recreio. Um espaço relativamente pequeno para o número de alunos. Os alunos organizam-se naturalmente por afinidade e as brincadeiras são pouco diversificadas.

Os rapazes usam o espaço coberto para jogar à bola, mas devido ao elevado número de rapazes, à falta de regras e à existência de alguns mais agressivos, por vezes há brigas e a funcionária, após várias advertências, tira-lhes a bola. É um espaço muito barulhento, mas é também aí que o António se senta e passa grande parte do intervalo, com as mãos nos ouvidos.

Há grupos que jogam com piões “beyblade” e fazem competições. As meninas brincam entre elas com bonecas e acessórios ou fazem pequenos jogos.

Perante o que observámos, o aluno nunca é solicitado para participar em jogos ou brincadeiras.

### **5.1.3. Testes sociométricos**

O teste sociométrico foi aplicado aos dez alunos que compõem a turma em estudo. A amostra é composta por cinco alunos do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

A análise dos resultados do teste sociométrico, passado antes da intervenção, permitiu a elaboração da matriz sociométrica, apresentada no anexo nº 14.

Os dados foram sistematizados de acordo com o seguinte método: depois de colocar os nomes dos alunos nas respetivas linhas e colunas, cada resposta foi registada – sempre que uma criança era referida por outra, era-lhe atribuído o algarismo 1, 2 ou 3 de acordo com a preferência demonstrada pelo colega. Se em

determinada pergunta o aluno não fosse referido, atribuía-se o 0. Olhando para quadro 4, por exemplo, na linha de interseção da aluna Ana Bea com a Carolina surgem os algarismos 112: isto significa que na primeira e na segunda perguntas a Ana Bea referiu a Carolina, colocando-a em primeira opção; e em segunda preferência na terceira questões. Apesar de, para o nosso estudo, nos interessarem particularmente os dados relativos ao António, construímos a matriz completa da turma disponibilizada, numa perspetiva colaborativa, à professora, que daí retirou, também, indicações para lidar com os seus alunos.

**Quadro 4 - Resultados do teste sociométrico**

Gráfico 05 Janeiro de 2012										
Escolhas recebidas										
Escolhas dadas	António	Ana Bea	Bárbara	Carlos	Carolina	Diana	Ji Wang	Leonardo	Sidi	Tatiana
	António			220	010	100				330
	Ana Bea				112	221				333
	Bárbara	323			111	232				
	Carlos						111	223	332	
	Carolina	121	333			212				
	Diana	122				211				333
	Ji Wang			030	322			203	111	
	Leonardo			232	003			111	320	
	Sidi			222				111	333	
	Tatiana		333			222	111			
Nº escolhas		12	3	9	17	13	9	8	8	8

Perguntas:

- 1 Com quem gostas mais de estar/brincar durante o recreio?
- 2 Quem gostarias que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula?
- 3 Quem convidarias para estar contigo nos teus tempos livres, festas/convívios?

No quadro 5, apresentamos os resultados obtidos no teste sociométrico, aplicado antes da nossa intervenção, no que diz respeito ao aluno António (todos nomes dos alunos também são fictícios).

**Quadro 5 - Resultados do teste sociométrico relativos ao aluno António**

	<b>05jan12</b>
	<i>António</i>
<i>António</i>	000
<i>Ana Bea</i>	000
<i>Bárbara</i>	000
<i>Carlos</i>	000
<i>Carolina</i>	000
<i>Diana</i>	000
<i>Ji Wang</i>	000
<i>Leonardo</i>	000
<i>Sidi</i>	000
<i>Tatiana</i>	000
<b>N.º da questão</b>	<b>123</b>

A análise aos resultados do teste sociométrico permite-nos verificar a opinião dos colegas do António relativamente à convivência nos três contextos: recreio, sala de aula e fora da escola. O aluno encontra-se no grupo dos não selecionados, em nenhuma das três situações. Poderemos ter um indício da não inclusão do aluno.

Relativamente a eventuais convites para atividades de lazer fora da escola (a última questão), o António não nomeou nenhum colega da turma e perguntava repetidamente se podia escrever o nome da irmã (que frequentava o 1º ano de escolaridade na escola).

## **5.2. A Intervenção**

As atividades aqui apresentadas e planificadas são uma amostra do trabalho por nós desenvolvido na escola, com o aluno e o grupo de pares, ao longo do ano letivo.

Nunca esquecendo envolvimento da professora e da família em todo este processo.

Com o aluno, em sessões individuais, de acordo com a avaliação realizada, e dando cumprimento às adequações curriculares individuais anexas ao PEI, previamente definidas em conjunto com a professora titular de turma, destacámos algumas atividades mais significativas que foram trabalhadas individualmente com o António, no sentido de melhorar a sua capacidade comunicativa e interativa com os pares no recreio (**anexo 17 e 18**).

As crianças com PEA, necessitam de ser ensinadas como se podem integrar nas atividades com os pares, já que esse conhecimento não lhe surge naturalmente. Tudo isto implica que o procedimento seja gradual e apoiado “com um adulto a ajudar a criança com autismo a fazer a transição, guiando-a, passo a passo, através das atividades. À medida que a criança vai dominando as atividades, o adulto vai gradualmente retirando-se” (Siegel, 2008:296).

### **5.2.1. Intervenção com a Professora Titular**

De forma a colmatar as dificuldades do aluno, foram delineadas atividades em conjunto com a docente titular de turma. A intenção é promover o conhecimento desta perturbação do desenvolvimento e inculcar o uso de práticas, de forma a criar situações agradáveis de aprendizagem, que estabeleçam relações de interesse cada vez maiores, por parte do aluno, fazendo com que ele interaja com os pares no recreio em situação de lazer, mas também, em situação de sala de aula.

Apesar da nossa intervenção incidir preferencialmente no treino de pares, fomos envolvendo a titular de turma e convidámo-la a assistir às sessões.

No final das sessões, trocámos ideias e sugerimos a introdução de algumas modificações na sala de aula, nomeadamente a colocação do aluno numa mesa à frente para evitar distrações. Outras alterações, passou pela colocação de uma cadeira vazia junto do aluno, pois assim ele sabia que sempre que precisasse o professor podia sentar-se ali e, na carteira ao lado, passou estar sentado um colega com capacidade de desempenhar o papel de tutor que o auxiliasse também fora da sala de aula, ou nas visitas de estudo.

Procedeu-se, também, à afixação do horário semanal da turma numa das paredes, pois era de extrema importância o António saber o que iria fazer durante o dia, não havendo assim espaço para imprevistos e, por conseguinte, evitar ou reduzir

o nervosismo e os comportamentos desajustados. Para além do horário semanal, a docente passou a escrever o sumário (plano diário), no quadro, com as tarefas a desenvolver ao longo do dia, de forma a fornecer uma visão de conjunto, facilmente decifrável, da ordem e da estrutura do dia escolar o que permitiu beneficiar toda a turma. Também os seus materiais escolares foram devidamente identificados e colocados sempre no mesmo lugar.

Diminuir o tempo de trabalho contínuo, alternando o tipo de tarefas (fáceis/difíceis) e de modo a fazer coincidir as tarefas mais relevantes com intervalo de tempo de atenção. Neste seguimento, sugeriu-se utilizar o computador para desenvolver o trabalho de escrita criativa uma vez que o António é muito lento e revela desagrado por esta atividade. Tal atividade, servia também como recompensa por algum trabalho que o aluno efetuasse. Promoveu-se igualmente, a utilização de um caderno de ligação diária<sup>5</sup> que assegura de uma forma fácil e prática a circulação da informação casa/escola.

Em relação à postura da docente, sugerimos que sempre que falasse para o grande grupo devia chamar o António pelo seu nome e várias vezes para que se mantivesse atento; quando pretendesse que ele olhasse para alguma informação no quadro, procurar certificar-se que olhava para o local pretendido. Utilizar uma linguagem simples clara e direta, facilmente perceptível.

A titular concordou em redefinir as normas de funcionamento na sala de aula e tentar estabelecer rotinas, que nós fomos acompanhando ao longo do ano letivo.

### **5.2.2. Intervenção com a família**

Atendendo ao facto das características da PEA se manifestarem de forma constante e bastante específica, independente dos contextos e situações em que os indivíduos portadores desta problemática se inserem, a família está envolvida profundamente no seu desenvolvimento emocional, social e comportamental. Assim, também implicámos diretamente através de reuniões periódicas e do uso do caderno de ligação diário. Sabendo que “muitas destas crianças ou jovens partilham poucos

---

<sup>5</sup> Hewit (2005, p. 102) sugere que a melhor opção será “a de a escola registar, primeiro, um sucesso diário (haverá inevitavelmente, pelo menos um mesmo naquele que parece ser o pior dia possível), seguido da descrição de uma dificuldade”.

ou mesmo nenhuns aspetos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas em outros contextos de vida” Gonçalves (2008, p.13). Assim, considerar e inserir a família em todo o processo é de extrema importância.

### **5.2.3. Intervenção no espaço do recreio**

Foi necessário providenciar alguns materiais, de uso comum, para brincar ou jogar (cordas para jogo individual e em grupo, elásticos e uma bola macia).

Procedeu-se também à colocação de uma mesa de plástico com 4 cadeiras e um “balde de legos”.

Às funcionárias fomos fornecendo algumas ideias para promover a organização dos espaços para as brincadeiras.

### **5.2.4. Intervenção com a turma**

A nossa abordagem à turma estendeu-se ao longo do ano em várias sessões com a duração de 45 minutos cada, realizada na aula de apoio ao estudo, alternando os dias em que o António tinha terapia da fala e outras com o aluno presente.

Foi nosso objetivo sensibilizar os colegas da turma para a problemática das PEA usando como estratégias a leitura de histórias, jogos, dramatizações, desenhos e pinturas.

Estas atividades pretenderam tornar o grupo/turma mais competente socialmente na interação com o colega com PEA.

No entanto, não podemos deixar passar a oportunidade de sensibilizar toda a escola para a problemática da diferença e assinalámos este dia, com a visualização de um PowerPoint, jogos e atividades plásticas para assinalar o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, sob o lema “Respeitar a Diferença sem Indiferença”, sessão nº1, quadro nº6.

Quadro 6 - Planificação da intervenção com a turma

Nº Sessões	Local	Data	Objetivos	Recursos
Nº 1	Turmas 1º, 2º, 3º e 4º ano	02dez	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilização para a problemática da diferença;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PowerPoint</li> <li>Jogos e pinturas</li> </ul>
Nº 2	Sala do regular no local	05jan 15:55/16:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação;</li> <li>Preenchimento do teste sociométrico;<sup>6</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teste sociométrico</li> </ul>
Nº 3	Sala do Regular	26jan 15:55/16:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clarificar a problemática do Autismo;</li> <li>Treino de sensibilização para os atos comunicativos, verbais e não-verbais do aluno com PAA que utiliza como forma de comunicação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livro: "Brinca Comigo", de Isabel Cottinelli Telmo</li> </ul>
Nº 4	Unidade de Ensino Estruturado (UEEA)	02fev 15:55/16:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treino de sensibilização para os atos comunicativos, verbais e não-verbais do aluno com PAA que utiliza como forma de comunicação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livro: "Brinca Comigo"</li> <li>Cartolina</li> <li>Marcadores</li> <li>Jogos</li> </ul>
Nº 5		09fev 15:55/16:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dramatizar comportamentos possíveis a ter com o António, para iniciar interações;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartolina</li> <li>Marcador de Livros</li> <li>Lápis de cera</li> <li>Tintas</li> <li>Jogos</li> </ul>
Nº 6		01Mar 15:55/16:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dramatizar comportamentos possíveis a ter com o António, para iniciar interações;</li> <li>Planificação da intervenção de cada um dos colegas com o António;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartolina</li> <li>Marcadores</li> <li>Lápis de cera</li> <li>Lápis de cor</li> </ul>

Nº Sessões	Local	Data	Objetivos	Recursos
Nº 7		17Abr 15:55/16:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise da planificação na sessão anterior e dos resultados obtidos;</li> <li>Elaboração de um trabalho de expressão plástica coletivo;<sup>6</sup></li> </ul>	-Papel cenário -Tintas -Cartolina -Marcadores -Lápis de cera -Lápis de cor
Nº 8	Sala do regular no local	14Jun 15:55/16:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preenchimento do teste sociométrico;</li> <li>Avaliação das sessões;<sup>6</sup></li> </ul>	-Teste sociométrico

#### 5.2.4.1. Segunda Sessão

##### **Dia 5 de janeiro (15:55/16:40) sala do regular**

Começamos por explicar ao grupo a nossa presença ali e a calendarização dos nossos “encontros”. De seguida, fizemos a aplicação dos testes sociométricos que decorreu em contexto de sala de aula, com a presença de todos os alunos da turma. Explicou-se que as respostas dadas, teriam que se referir apenas aos elementos constituintes da turma, apelando, ao mesmo tempo, à total disponibilidade e sinceridade do grupo, assegurando a confidencialidade das respostas de cada um.

#### 5.2.4.2. Terceira Sessão

##### **Dia 26 de janeiro (15:55/16:40) sala do regular**

Os alunos do quarto ano encontravam-se entusiasmados e bastante curiosos no início da sessão.

Iniciámos por levantar uma questão: “O que sabem sobre a Perturbação do Espectro do Autismo?”

<sup>6</sup> Com a participação do António.

Quatro alunos disseram que era uma doença como a do António, do João e de outros meninos que frequentam a escola, assim como de meninos que já não a frequentam este ano letivo.

Relativamente ao António, um dos alunos referiu que “ele era esquisito e um pouco trapalhão”, falava pouco e não brincava. Uma menina apressou-se a dizer que por vezes o ajuda na sala de aula.

Todos os alunos queriam participar e contar algo sobre os colegas com PEA.

Propusemos que ouvissem com atenção a história que trazíamos “Brinca Comigo”, de Isabel Cottinelli Telmo. Depois da leitura fizemos a exploração e encontrámos muitas semelhanças com o António mas também com os outros colegas com PEA.

Dialogámos sobre como o ajudar a contornar as situações de birra ou medos, a dificuldade na comunicação, na partilha, no jogo e na iniciação de conversa. Chamámos atenção para as iniciações não-verbais, mas com fim comunicativo. Falámos da necessidade de haver outras respostas educativas para as crianças com esta problemática, referindo-nos à UEEA.

Os alunos mostraram interesse em conhecer melhor a sala e o que por lá se fazia.

Ficou então ali decidido que as próximas sessões seriam na UEEA.

#### **5.2.4.3. Quarta Sessão**

##### **Dia 2 de fevereiro (15:55/16:40) UEEA**

Como combinado, os alunos após o toque formaram fila e entraram na unidade. Se para alguns deles, aquele era um espaço familiar, para outros, mais reservados ou recém chegados à turma, era novidade. Explicámos sumariamente o funcionamento da sala de Ensino Estruturado e as tarefas realizadas em cada espaço da sala. Na área da “reunião”, foram desenvolvidas atividades semelhantes às que os colegas com PEA ali praticam: canção do “Boa Tarde”, com batimentos rítmicos, registo da data e do estado do tempo. O grupo mostrou interesse em conhecer a simbologia usada. Mostramos-lhes os que usávamos com o António para ele iniciar um pedido ou para o ajudar a fazer escolhas. (apêndice 1).

De seguida, relembramos a história “Brinca Comigo” e estabelecemos a comparação comportamental entre a personagem da história e o António. Sintetizámos e registámos numa cartolina as conclusões a que chegamos:

- Nunca brinca connosco;
- Senta-se no murete, durante o recreio e tapa os ouvidos;
- Não responde quando lhe falamos;
- Por vezes repete a nossa pergunta;
- Olha para nós, mas parece que não nos vê.

#### **5.2.4.4. Quinta Sessão**

##### **Dia 9 de fevereiro (15:55/16:40)**

Esta sessão decorreu na UEEA, no espaço do “trabalho de grupo”. Propusemos uma atividade de Expressão Plástica, área preferida da turma: realizar marcadores para os seus livros com frases alusivas à história anteriormente explorada - “Brinca Comigo”. Usando um molde, contornaram, recortaram e ilustraram os marcadores. Tomaram a iniciativa de fazer um, coletivamente, para oferecer à professora titular de turma para o colocar no livro de ponto.

De imediato, encorajámos o grupo a propor algumas ideias para ajudar o António a superar as suas fragilidades na interação social, baseando-se na história “Brinca Comigo”. Os colegas propuseram começar a chamá-lo para brincar no recreio.

Indicámos algumas estratégias para o envolverem:

- Chamarem o António para brincar, sempre pelo nome: “António, queres brincar comigo?” Se a resposta for positiva, deixá-lo fazer escolhas: “saltar à corda ou à apanhada?”
- Se a resposta for negativa, permanecer junto dele, insistir e delicadamente dar-lhe a mão, encaminhando-o para a brincadeira: saltar à corda ou à apanhada.

Salientámos que é essencial “ter Paciência, ter Paciência, ter Paciência... e não desistir”.

#### **5.2.4.5. Sexta Sessão**

##### **Dia 1 de março (15:55/16:40)**

Na UEEA, iniciámos esta sessão recordando as estratégias para envolverem o António em situação de brincadeira no recreio.

Os alunos enumeraram os procedimentos anteriormente abordados. Alguns foram referindo que já tinham brincado com o colega, outros foram relatando que não tinham conseguido e outros que não se tinham lembrado. Elencámos então as brincadeiras preferidas do grupo e confrontámo-las com as do António, de acordo com as que foram expressas no teste sociométrico (anexo 15).

Seguidamente, foi lançada a proposta para dois alunos voluntariamente exemplificarem uma situação de iniciação com o António: um fazendo de António e outro de colega.

Inicialmente, com alguma inibição, teatralizaram a situação. Depois, com agrado, todo o grupo quis treinar a situação. Fomos reforçando a ideia de que era importante não desistir.

De seguida, calendarizámos a intervenção com o António. Propuseram que cada um teria a responsabilidade de brincar com ele no recreio, acordando que seriam aproximadamente dez minutos, durante 9 dias, registando num cartaz que ficou na sala do ensino regular. Aí, também teriam que registar o que fizeram com o colega e qual a sua reação.

Propusemos que poderiam na última atividade, que seria a décima, envolver a turma, fomentando a participação do António. Depois de ouvidos todos os alunos, ficou decidido a realização do jogo “saltar à corda”, um jogo que aparece em segunda escolha e é do agrado do António. O jogo será feito coletivamente com uso da lengalenga que vai transmitindo ordens, que cada criança ao saltar, deve cumprir:

"Bruxa, Bruxinha, entra em jogo

Bruxa, bruxinha, levanta a saia

Bruxa, bruxinha, salta a pé coxinho

Bruxa, bruxinha, dá meia volta

Bruxa, bruxinha, sai do jogo."

Informámos a professora sobre a decisão do grupo e pedimos autorização para fixar o cartaz em local de fácil acesso e a respetiva monitorização dos registos, lembrando que era necessário dar *feedback* (elogios) aos alunos quando registassem as suas interações com o colega.

Realizamos a observação no recreio, sem conhecimento do grupo, durante os 10 minutos que tínhamos combinado, em que os alunos deveriam interagir com o colega. No próprio dia não foi dada qualquer indicação para interagirem com o aluno. Limitámo-nos a observar e a registar algumas notas no nosso “diário de bordo”. As observações efetuadas nesse âmbito encontram-se registadas entre os quadros 6 a 15.

**Quadro 7 - Atividade em contexto de recreio**

Dia/hora	Observação
5 de março 10:40/10:50	Beatriz A Beatriz dirige-se ao António que está sentado no banco da árvore e chama-o para brincar. Ele responde-lhe: “Não quero!” Ela desiste e vai brincar com outros colegas. O António balanceia-se, levanta-se e corre pelo recreio. Dirige-se para o murete e senta-se com as mãos nos ouvidos.
<b>Registo da Beatriz</b>	“ Não quis brincar comigo”

#### **Observação da 1ª atividade**

Inicialmente, a colega tem iniciativa para chamar o António, no entanto, e perante a resposta negativa não permanece junto dele, não insiste e abandona-o. O António fica só.

**Quadro 8 – Atividade em contexto de recreio**

<b>Dia/hora</b>	<b>Observação</b>
6 de março 10:40/10:50	Bárbara A Bárbara dirige-se ao António que está no murete. Chamou-o para brincar. O António diz-lhe que não mas a Bárbara fica junto dele e dá-lhe a mão. Ele levanta-se e vai com ela. Começam a jogar à apanhada (apanha a colega e é apanhado 2 vezes) ele corre e fica junto à rede, ficando de costas a olhar vagamente para a rua. A Bárbara é chamada por outra colega para brincar e desiste da brincadeira com o António. O António corre pelo recreio e vai-se sentar no murete.
<b>Registo da Bárbara</b>	“Brincou comigo à apanhada pouco tempo.”

**Observação da 2ª atividade**

A Bárbara tem iniciativa para chamar o António. À resposta negativa permanece junto dele e insiste, dando-lhe a mão, e conseguindo motivá-lo para a brincadeira. No entanto, conseguiu-o apenas de forma fugaz. Voltando o António a ficar sozinho.

Quadro 9 – Atividade em contexto de recreio

Dia/hora	Observação
7 de março 10:40/10:50	Ji Wong O Ji brincou com os colegas fazendo corridas com os piões nunca se dirigiu ao António. O António correu pelo recreio. Veio ter comigo, e disse-me “olá”, fugindo sem ouvir a minha resposta. Sentou-se no murete e tapou os ouvidos.
<b>Registo</b> <b>Ji Wong</b>	“Eu esqueci-me de brincar com ele”

**Observação da 3ª atividade**

O Ji Wong não se aproximou do António. Não houve qualquer interação entre eles. O António fica sozinho

Quadro 10 – Atividade em contexto de recreio

Dia/hora	Observação
8 de março 10:40/10:50	Diana A Diana chamou o António para lancharem juntos, no banco da árvore. No fim de comer, o António correu para o murete. A Diana foi atrás dele e agarrou-o, fez-lhe cócegas ele mostrou agrado. Ela fugiu e ele correu atrás dela. Brincaram à “apanhada” (três vezes).
<b>Registo da</b> <b>Diana</b>	“Gostei muito de brincar com o António”

**Observação da 4ª atividade**

A Diana tem iniciativa para chamar o António, até para lanchar. Houve várias tentativas de desistência por parte do António. No entanto, pacientemente, a colega orientou-o para a brincadeira.

**Quadro 11 – Atividade em contexto de recreio**

<b>Dia/hora</b>	<b>Observação</b>
9 de março 10:40/10:50	Sidi O Sidi juntamente com o Carlos e o Ji trocaram cromos, o António aproximou-se do grupo mas afastou-se. Foi a rodopiar até junto da Tatiana, olhou “através dela” e foi para o murete. O Sidi nunca se dirigiu ao António.
<b>Registo do Sidi</b>	“Eu esqueci-me de brincar”

**Observação da 5ª atividade**

O Sidi não se aproximou do António. Não houve interação entre eles. O António fica sozinho.

**Quadro 12 – Atividade em contexto de recreio**

<b>Dia/hora</b>	<b>Observação</b>
12 de março 10:40/10:50	Leo No fim do lanche, o Leo chamou o António para se sentar no banco da árvore e mostrou-lhe os cromos. O António permaneceu um pouco mas não mostrou interesse. Levantou-se e correu pelo pátio. O Leo foi atrás dele e chamou-o para saltar à corda. Saltaram os dois, alternando quando perdiam.
<b>Registo do Leo</b>	“Eu brinquei com o António um bom tempo.”

**Observação da 6ª atividade**

O Leo teve iniciativa para chamar o António apesar da tentativa de abandono por parte deste. O colega, pacientemente, orienta-o para o jogo da corda.

Quadro 13 – Atividade em contexto de recreio

Dia/hora	Observação
13 de março 10:40/10:50	Carlos O António foi para junto dos meninos que saltavam à corda. O Carlos quando ele chegou parou a corda. Ele posicionou-se à sua frente e disse-lhe, “quero saltar” e começou a saltar com ele. Quando pisou a corda saiu. De seguida, o Carlos e o Leo foram ao seu encontro. O Carlos agarrou-o e fez-lhe cócegas, convidou-o para jogar “à apanhada”. Jogaram os três.
<b>Registo do Carlos</b>	“Brincou comigo à corda, à apanhada e fizemos cócegas. Fizemos muitas coisas.”

**Observação da 7ª atividade**

O Carlos interpretou a iniciação não-verbal do António dando-lhe intenção comunicativa e espoletou a interação. Quando da tentativa de abandono, por parte do António, o colega orientou-o para nova brincadeira, aproveitando os interesses do António: cócegas e apanhada.

**Quadro 14 – Atividade em contexto de recreio**

<b>Dia/hora</b>	<b>Observação</b>
14 de março 10:40/10:50	Carolina A Carolina foi chamar o António para brincar. Ele disse que queria cócegas. Ela fez-lhe e ele ria-se com prazer. Depois fugia, mas olhando para ver se ela continuava. A Carolina convidou mais colegas e fizeram uma roda. O António já tinha ido refugiar-se no “seu canto”, mas ela chamou-o e dando-lhe a mão encaminhou-o para a roda. Deu as mãos e cantou “ Indo eu a caminho de Viseu”. À medida que cantavam mais colegas se juntaram. Participou na roda cerca de 3 minutos.
<b>Registo da Carolina</b>	“Eu brinquei à apanhada, às escondidas e também às cócegas.”

**Observação da 8ª atividade**

A Carolina iniciou a brincadeira com o António de acordo com os procedimentos aprendidos, chamando-o para a brincadeira e dando-lhe a possibilidade de escolha. O António brinca e interage com agrado, embora se tente isolar. A colega insiste, dando-lhe a mão e direcionando-o para um jogo de roda.

Quadro 15 – Atividade em contexto de recreio

Dia/hora	Observação
15 de março 10:40/10:50	<p>Tatiana</p> <p>O António estava no murete, com as mãos nos ouvidos. A Tatiana chamou-o e ele saiu dali a olhar para o ar e a correr. Ela correu atrás dele, apanhou-o, fez-lhe cócegas e ele riu-se, mostrou agrado e fugiu, agora olhando para ela, - estavam em jogo. Continuou a correr, alternando a brincadeira.</p> <p>A Tatiana agarrou uma bola e começou a jogar. Atirava-a ao António e este, depois de a agarrar, mandava-a à colega. Ela reforçava a atitude dele e repetia-a em relação à colega.</p>
<b>Registo da Tatiana</b>	“Jogámos vários jogos e às cócegas.”

**Observação da 9ª atividade**

A Tatiana vai buscar o António e inicia a interação, correndo alternadamente um atrás do outro. Percecionou-se um grande envolvimento no jogo.

**Quadro 16 – Atividade em contexto de recreio**

<b>Dia/hora</b>	<b>Observação</b>
16 de março 10:40/10:50	<p>O António estava no murete, com as mãos nos ouvidos.</p> <p>Dois meninos dão à corda, os outros vão saltando e cantando a canção: “Ó bruxa, entra na corda, dá meia volta põe a mão no chão...”</p> <p>A Tatiana chamou-o e ele saiu dali a olhar para o ar e a correr. Ela correu atrás dele, apanhou-o e dando-lhe a mão dirigiu-o para o jogo. Começou por dar à corda. Quando chegou a sua vez de saltar, fê-lo sem executar os movimentos pedidos na canção. Tentou abandonar, mas a Tatiana não deixou e encaminhou-o de novo para o jogo.</p> <p>O António conseguiu cumprir grande parte dos gestos da canção enquanto saltava à corda. Permaneceu todo o tempo em jogo.</p>
<b>Registo</b>	“Jogámos à corda.”

**Observação da 10ª atividade**

A atividade foi muito positiva. Apesar do António, inicialmente, procurar o murete para permanecer só, acabou por aderir à brincadeira mostrando satisfação. A intervenção da colega promoveu a participação do aluno e o seu envolvimento em jogo com os pares.

#### **5.2.2.6. Sétima Sessão**

##### **Dia 17 abril (15:55/16:40)**

Na UEEA e com o cartaz dos registos feitos pelos alunos, iniciámos esta sessão com a pergunta: “Foi difícil o que vos pedimos?” Em uníssono responderam que não. Todos os alunos mostraram agrado por ter participado e brincado com o colega António, concluindo que não era difícil estar com ele e que agora entendiam melhor as suas atitudes.

Propusemos, então, a elaboração de um trabalho de expressão plástica para concluirmos o nosso trabalho.

Já com o António na sala e com o acordo prévio da terapeuta da fala, distribuámos uma pétala de uma flor a cada aluno e sugerimos que cada um a pintasse a seu gosto. O trabalho foi realizado na sala da UEEA no espaço do “trabalho de grupo”, com a partilha de tintas e cores. Por fim, construámos uma grande flor que foi exposta na entrada da escola.

Com esta sessão promovemos sobretudo o trabalho em grupo a pares e a aprendizagem cooperativa fomentando a partilha de ideias. Ao trabalhar em grupo há sempre a ajuda de modelagem por parte dos seus colegas, momentos de interação e ajuda recíproca onde todos participavam na realização de uma mesma tarefa. Também serviu para demonstrar que as pétalas, apesar de diferentes, são todas necessárias para completar a flor e a variedade de cores pode torná-la mais bonita. Os alunos foram levados a concluir que apesar de todas as diferenças, todos somos necessários. No nosso mundo cabem todas as cores!

#### **5.2.4.7. Oitava Sessão**

##### **Dia 14 junho (15:55/16:40)**

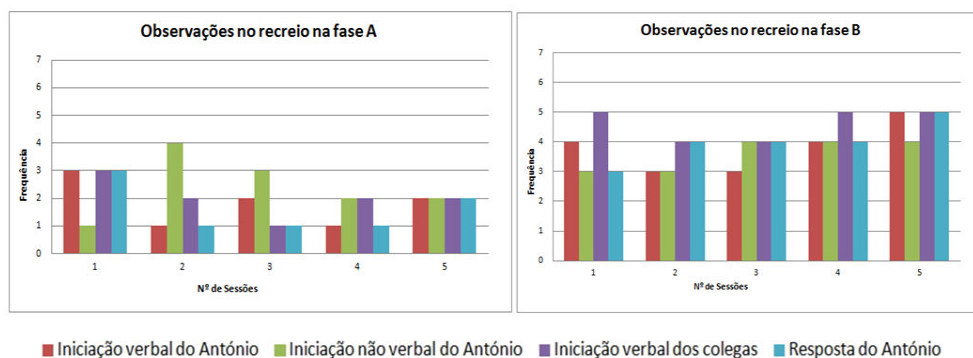
A nossa intervenção estava a chegar ao fim. Fizemos, de novo a aplicação dos testes sociométricos que decorreu em contexto de sala de aula, com a presença de todos os alunos da turma. Mais uma vez, lembramos que as respostas dadas, teriam que se referir apenas aos elementos constituintes da turma, e ao mesmo tempo, à total disponibilidade e sinceridade do grupo, assegurando a confidencialidade das respostas de cada um.

Para finalizar, conversamos sobre o trabalho feito ao longo do ano e cada um deles fez a avaliação registando o que mais gostou de fazer em todo este processo.

### 5.3. Observação final

Apresentamos, no gráfico 4, os dados recolhidos aquando das observações efetuadas, no recreio, após a nossa intervenção com os pares, **fase B**, comparativamente com os dados obtidos no início da nossa intervenção.

Os resultados apresentados foram extraídos da análise das grelhas de registo de frequência (semelhantes à do anexo 11).



**Gráfico 4- Registo, em frequência, das iniciações verbais e não-verbais do António, iniciação verbal dos colegas e respostas do António, observadas no recreio durante a fase A e a fase B.**

Como se pode observar o Gráfico 4, este mostra que na fase A o António apresentou 21 iniciações verbais e não verbais, sendo 9 verbais e 12 não verbais e na fase B 37 iniciações, o que correspondeu a um aumento bastante significativo.

Na fase B não se regista grande aumento nas iniciações não verbais, porém, é de salientar o aumento verificado nas iniciações verbais que passaram de 12 para 19.

Em relação às iniciações dos colegas é de salientar um aumento de 10 para 23.

Se confrontarmos as iniciações dos colegas e as respostas dadas pelo António, verificamos que em termos relativos está melhor uma vez que tinha de dar maior número de respostas.

Um dado interessante é também o aumento verificado nas iniciações verbais do António que na fase A foram inferiores às não-verbais e na fase B passaram a ser superiores.

### 5.3.1. Análise dos testes sociométricos (após a intervenção)

Para finalizar a nossa intervenção com a turma passámos novamente os testes sociométricos da qual resultou a matriz que se encontra no anexo 16. Queríamos saber se havia mudanças nas nomeações. Relembramos que antes da intervenção, nenhum colega da turma mencionou o António em qualquer situação.

**Quadro 16: Resultados do teste sociométrico, relativos ao aluno António**

	05jan12	14jun12
	<i>António</i>	<i>António</i>
<i>António</i>	000	000
<i>Ana Bea</i>	000	022
<i>Bárbara</i>	000	100
<i>Carlos</i>	000	000
<i>Carolina</i>	000	333
<i>Diana</i>	000	300
<i>Ji Wang</i>	000	000
<i>Leonardo</i>	000	000
<i>Sidi</i>	000	000
<i>Tatiana</i>	000	000
N.º da questão	123	123

A análise aos resultados do teste, e de acordo com o anexo 17, permite-nos verificar que houve alterações na opinião dos colegas nas três situações. Assim, podemos constatar que, para brincar no intervalo, três alunos escolheram o António. Relativamente à sala de aula e para atividades fora da escola o aluno recebe duas escolhas.

No que concerne aos colegas que o mencionaram, é de salientar que são só raparigas: a Bárbara, a Diana e a Carolina. Sendo que a Carolina o nomeia nas três situações. Se relacionarmos estas nomeações com as atividades desenvolvidas no recreio, podemos constatar que foi a Diana e a Carolina (sobretudo esta) que mais se envolveram com o colega durante a intervenção.

Quanto ao António, verificámos que continua a preferir a Diana para brincar no recreio e ela também o escolheu, mencionou-a de igual modo para outras atividades fora da escola. Para trabalhar, em contexto de sala de aula, o António permanece com a escolha da Tatiana mas acrescenta o Sidi e o Ji-Wang, alargando assim os colegas nomeados.

Relativamente aos alunos da turma que colaboraram, pedimos para escreverem o que mais tinham gostado de fazer nas sessões e a sua opinião, em jeito de balanço da nossa intervenção com eles.

Foi muito interessante e gratificante para nós observarmos também mudanças nas outras crianças, como são exemplos: uma maior capacidade de relação humana frente à diversidade; uma evolução em qualidades como a compreensão, a tolerância, a aceitação da diferença, e maior atenção ao comportamento das pessoas. A nossa avaliação positiva é ainda reforçada, ao escutarmos os testemunhos, em que os alunos referiram: “ Já compreendo melhor o António e os outros meninos com Autismo”, “ Estou mais atento ao comportamento dele e chamo-o para brincar”, “Ele não tem culpa de ser assim e nós podemos ajudar”, “Até é bom brincar com o António”.

Também com a docente e com a mãe, o balanço do trabalho foi muito positivo graças ao empenhamento e profissionalismo assim como à disponibilidade demonstrada para articulação do trabalho.

A articulação foi realizada através de reuniões regulares de suporte, nas quais se forneciam informações, se refletia sobre as conquistas e sobre as dificuldades e se formulavam e reformulavam estratégias sempre que necessário, numa permanente atitude de reforço construtivo.

#### **5.4. Avaliação da Intervenção**

O problema que induziu a realização deste estudo de caso surgiu em função das dificuldades que sentimos face a uma situação muito específica, inerente a um aluno com PEA: um comprometimento quantitativo e qualitativo nas interações sociais.

Foi nosso objetivo intervir nessa área, tendo em conta os problemas que emergiam do quotidiano escolar, que nos foram dados a conhecer pelo contacto

diário com o aluno e pelas observações efetuadas em diferentes contextos, mas com maior enfoque na hora do recreio, onde é representativo as inúmeras situações de exclusão que ainda acontecem no contexto escolar.

Definimos como objetivo deste estudo a promoção das interações sociais. Assim, e de acordo com a prossecução do mesmo, foi nossa intenção, responder à seguinte questão: **Como promover as interações sociais num aluno com *Perturbação do Espectro do Autismo* com o grupo de pares?**

Seguidamente, procuraremos dar resposta a esta questão através de uma breve discussão dos resultados obtidos, na qual triangularemos os dados recolhidos com a análise dos instrumentos de investigação (teste sociométrico, análise documental e o nosso "diário de bordo").

Contudo, e antes de passarmos a esta fase, importa salientar que, o nosso estudo se realizou somente com um aluno com PEA e com os colegas da sua turma. Apesar dos resultados obtidos nos permitirem avançar para algumas conclusões mais amplas, as mesmas só possuem ter significado no conjunto de alunos que vivenciaram esta experiência e que participaram neste estudo, não nos permitindo por essa razão elaborar extrapolações. "Não há uma estratégia de ensino que sirva para todos. Cada situação educativa pode requerer uma estratégia diferente, cada pessoa pode necessitar de modificações nas estratégias" (Telmo e Equipa do Ajudautismo, 2006, p.37).

Acrescentamos também que, pode haver outras possíveis leituras dos dados, não apenas por outras pessoas, mas mesmo por nós, em outro tempo de confronto, isto porque, conhecemos bem a comunidade inquirida e porque um estudo deste tipo incorre com frequência em consequências deste âmbito. Assim, é possível que, por essa razão, este estudo fique sempre em aberto. No entanto, parece-nos consciente assumir que esta é uma leitura que se encontra de acordo com os objetivos a que nos propúnhamos e, por isso, passamos à discussão final dos dados. Neste sentido, começamos por abordar as questões relativas à "Escola Inclusiva" e às interações sociais.

A resposta à questão de partida formulada implicou várias observações durante o tempo de recreio, de forma a se compreender, através da análise do comportamento do aluno se este era um momento promotor de interações. No

recreio, os alunos tinham oportunidade de desenvolver comportamentos comunicativos como a atenção conjunta, pedir e chamar a atenção, responder, protestar e comentar, desenvolver atividades interativas, brincar, e fazer jogos. O António revela muita dificuldade em estabelecer laços de amizade pelo facto de apresentar dificuldades em compreender as complexas regras de interação social, e consequentemente não saber interagir

Assim, de acordo com a análise à segunda questão ao teste sociométrico (Quem gostarias mais que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula) do Quadro 4, bem como das respostas dadas nas sessões iniciais sobre quem o ajudava na aula. Podemos concluir que não existem hábitos de trabalho entre as crianças que compõem a nossa amostra e o seu colega com PEA, nem a pares nem em grupo. Salientamos que, estes resultados não são coincidentes com os dados obtidos através da análise do projeto curricular de turma (instrumentos que regulam todo o processo de ensino/aprendizagem e que apresentam as atividades definidas a realizar durante o ano letivo), nos quais são referidas várias atividades realizadas recorrendo à metodologia do trabalho em grupo, onde aparecem incluídas as crianças com NEE presente na turma.

Relativamente aos dados apresentados no teste sociométrico, e que se referem aos hábitos de brincar com o colega com PEA no recreio (questão um), verificamos que existe coincidência entre as respostas fornecidas pelo teste sociométrico, nas primeiras sessões realizadas e na nossa observação. No entanto, concluímos que apesar de alguns nos terem dito que já tinham brincado com o colega, a maioria dos pares nunca o fizeram e mesmo os que já brincaram, não têm o hábito de o convidar para participar em jogos.

Assim, e remetendo para a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), podemos concluir que as crianças portadoras de PEA não possuem atividade nem participação nos subambientes escolares de maior relevo (sala de aula e recreio) em que estão com os seus pares. Esta situação transpõe o contexto escolar e estende-se ao contexto social (embora ambos estejam interligados), visto que, com base nos dados fornecidos pelo teste sociométrico relativos à questão – " Quem convidas para as tuas festas", podemos verificar que nenhum dos alunos convidaria o colega para estar presente nas suas festas familiares.

Então, com base nestes dados, concluímos que os alunos da turma regular não conseguem estabelecer relações eficazes com o seu par com autismo e que as interações sociais entre ambos os grupos de crianças são muito pobres e restritas (não nos podemos esquecer que as dificuldades de interação social fazem parte das características individuais do grupo de crianças com PEA e que se podem constituir num grande entrave ao desenvolvimento saudável de relações interpessoais). Como adverte Florian (2003, cit. por Capucha, 2010), permanecer na escola regular não é condição suficiente para a educação inclusiva. É preciso que essa participação se exprima no desenvolvimento efetivo de competências. Segundo Telmo (2005), o principal objetivo da inclusão de crianças com autismo nas escolas de ensino regular é "possibilitar a educação no meio o menos restritivo possível" e para que este seja alcançado é necessário um grande esforço dos professores, das famílias, dos outros alunos e da sociedade em geral. A mesma autora refere ainda que, se as necessidades destas crianças não forem devidamente atendidas, se não tiverem professores compreensivos, materiais adequados às tarefas exigidas e colegas colaboradores, a sua presença em ambiente escolar pode conduzi-los ao insucesso e tornar o ambiente educativo "o mais restrito possível".

Os pares representam uma fonte de relação necessária durante o desenvolvimento social de qualquer aluno. Os alunos com PEA vão aprender no decurso das interações com os pares, comportamentos e regras que permitirão o desenvolvimento social numa variedade de situações se estes estiverem dotados de competências sociais para interagir com o seu colega.

Foi nosso propósito modificar o comprometimento quantitativo e qualitativo nas interações sociais do aluno com PEA, tendo em conta os problemas que emergiam do quotidiano escolar, que nos foram dados a conhecer pelo contacto diário com o aluno e pelas observações efetuadas em diferentes contextos mas com maior enfoque na hora do recreio, onde é representativo as inúmeras situações de exclusão que ainda acontecem no contexto escolar. Neste sentido, Howlin (1970) sugere que a maior estratégia de intervenção para ajudar as crianças com esta perturbação é treinar os pares para comunicar e interagir com elas.

Trabalharam-se também as competências no aluno onde se pretendeu proporcionar à criança com PEA experiência social positiva, suscetível de a tornar mais competente, mais participativa e autónoma na comunidade em que está inserida.

Apostámos na promoção e estimulação de outros comportamentos através da introdução das histórias sociais e uso de tabelas com símbolos como o de procurar a atenção, partilhar, cumprimentar e comentar, ou seja procurámos fomentar situações que explicitamente e focassem as funções sociais comuns.

Parece-nos, assim, que podemos concluir que a colocação de alunos com PEA em cenários inclusivos, não é sinónimo de qualidade interativa. No entanto, se envolvermos os pares desenvolvendo o seu conhecimento acerca da problemática poderemos mudar a situação. O tempo que o António permaneceu isolado, diminuiu e aumentou o número de interações com os colegas, envolvendo-se, quando solicitado, em jogo de grupo com reciprocidade.

Estes dados vêm ao encontro do que diz a literatura, a existência de uma escola inclusiva só existe se abraçarmos uma realidade mais abrangente, a educação inclusiva, defendendo-a através da implementação de uma intervenção educativa que deve partir de cada turma e da escola e não do défice apresentado por cada aluno (Sanchez, 2007).

Quem lida com crianças com PEA experimenta sucessivas e constantes adaptações, por isso, a colaboração entre todos os envolvidos é de extrema importância, pois permite a redução de ansiedades e a manutenção de um ambiente calmo entre todos os parceiros e, ainda, potencia os desempenhos de cada interveniente proporcionando o desenvolvimento de novas competências e promovendo mudanças.

## **CONCLUSÃO**



As crianças/jovens com Perturbação do Espectro do Autismo apresentam défices ao nível das competências sociais, o que leva a problemas nos relacionamentos sociais e no comportamento, bem como dificuldades ao nível da funcionalidade, com uma participação reduzida nas atividades da vida diária, educação e lazer, com implicações sérias na aprendizagem e desenvolvimento sustentado da criança. A longo prazo, estas lacunas ao nível das competências sociais poderão afetar a independência do indivíduo e a transição para a vida adulta.

No nosso estudo, apesar do António estar incluído numa turma de ensino regular, ele não era capaz de interagir com os colegas e estes, por sua vez, também se mostravam incapazes de interagir com ele, não sabendo o que fazer em muitas situações.

De acordo com a revisão bibliográfica feita nesta área, os autores, recomendam a necessidade de sensibilizar e dotar os pares de estratégias para ultrapassarem as barreiras que estas crianças colocam, uma vez que dão fracas respostas a estímulos sociais o que lhes dificulta o relacionamento. Face aos resultados obtidos na nossa intervenção, podemos concluir que depois dos colegas terem sido sensibilizados e treinados com estratégias para interagirem com o António estas tornaram-se um êxito. Aumentaram as interações sociais e comunicativas entre todos, conseguiram que o António permanecesse no recreio menos tempo isolado e mais tempo em jogo em díade ou jogo de grupo. Foi facilmente, inferido nas observações realizadas, fora do tempo do recreio, que os pares gostaram de participar neste trabalho. Por vezes, na hora livre do almoço pediam para jogar loto com ele, partilhar brinquedos e ouvir música e até um colega se preocupou em trazer para a escola mais piões para o António aprender a jogar.

Estamos conscientes de que a intervenção foi curta, mas agradados com as mudanças observadas no aluno e na forma como o grupo o vê e o aceitou. No entanto, cremos que atualmente nos sentimos mais à vontade para implementar estratégias de maior dinamização na e com a turma.

A nossa intervenção circunscreveu-se à escola. Contudo, a escola, ainda que importante, é apenas um dos contextos de vida destes alunos. Torna-se necessário que os alunos com PEA frequentem as escolas da sua área de residência permitindo que os seus vínculos estabelecidos na sala de aula passem para além das portas da

Escola. Talvez assim se possa começar a dar corpo ao conceito de sociedade inclusiva. Mas, de facto, neste caso, não acontece. A escola que frequenta é fora da sua área de residência, de acordo com Decreto-lei 3/2008, escola de referência para o Autismo, para que possa usufruir das medidas educativas de que necessita. E será assim ao longo do seu percurso escolar.

Para que os alunos com PEA sejam incluídos nas salas de aula do ensino regular é necessário uma estreita colaboração entre o professor titular de turma, os outros professores do ensino regular e o professor do ensino especial, no sentido de se completarem seguindo a mesma linha orientadora dado que estas crianças necessitam de consistência e coerência no ensino que lhes é ministrado. Para além do professor é necessário fazer uma sensibilização ao pessoal não docente para que consigam entender como estas crianças com PEA funcionam e não mudem constantemente a forma como as abordam. Ao longo da nossa atividade profissional sentimos a necessidade de orientar professores e auxiliares de ação educativa com estratégias adequadas à problemática do aluno.

Também consideramos que os pais desempenham um papel preponderante, na medida em que estes são peças fundamentais na educação dos seus filhos, completando o trabalho iniciado e desenvolvido na escola, sendo a "casa o prolongamento da escola e a escola o prolongamento da casa."

Como se processa a Educação Especial neste momento pensamos que é necessário algumas modificações na formação destes profissionais, pois podem estar em qualquer nível de ensino. Por isso, somos de opinião que na sua área de formação seja contemplado o desenvolvimento das crianças desde o nascimento até aos dezoito anos pois as crianças/jovens com quem estes profissionais trabalham e segundo as novas orientações para a Educação Especial estão em faixas etárias mais abrangentes.

Assinalamos enquanto fragilidades do nosso trabalho: na aplicação das diferentes técnicas é de destacar que a professora que realiza o presente projeto além de ter pesquisado documentação também participou na elaboração de alguns dos documentos, nomeadamente do Relatório Técnico-pedagógico, Programa Educativo Individual o que pode impedir algum distanciamento na sua análise.

Concluimos, salientando que a educação inclusiva é benéfica para todos os envolvidos. Os alunos com PEA, neste caso e com NEE no geral, aprendem melhor e mais rapidamente, pois encontram modelos positivos nos colegas; podem contar com ajuda e também podem ajudar; aprendem a lidar com as suas dificuldades e a conviver com os seus pares.

Os outros aprendem a lidar com as diferenças individuais; a respeitar os limites do outro; a partilhar processos de aprendizagem.

Todos os alunos aprendem: a compreender e aceitar os outros; a reconhecer as necessidades e competências dos colegas; a respeitar todas as pessoas; a construir uma sociedade mais solidária, desenvolvendo atitudes de apoio mútuo; a criar laços de amizade; a diminuir a ansiedade diante das dificuldades; a preparar uma comunidade que apoia todos os seus membros.

Todo o desenvolvimento do presente trabalho foi muito enriquecedor, nomeadamente na formação enquanto docente de Educação Especial.

No entanto, há ainda muito a fazer...Foram passos em frente num caminho ainda por completar... Aceitámos o desafio, não desistimos... acreditámos!



## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, N.L. (2009). *Mal – Entendidos*. Lisboa: Verso de kapa.
- Araújo, M.V., Rusche, R.J., Molina, R., Carreiro, L.R.R. (2010). Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base scielo. *Rev. Psicopedagogia* , 27, 84, 405-416.
- Attwood, Tony (2006). *A Síndrome de Asperger, Um Guia Para Pais e Profissionais*: Verbo.
- Bairrão, J. Felgueiras, I.; Pontes, P.; F. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan & Biklen. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação uma introdução à teoria e aos seus métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowen, Maggie and Plimley, Lynn. 2008. *The Autism Inclusion Toolkit: Training Materials and Facilitator Notes*. London: British Library.
- Brito, M.C. & Carrara, K. (2010). Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de

- habilidades pragmáticas. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, 15, 3, 421-429.
- Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social. Políticas ativas para a inclusão educativa. *Sociologia, problemas e práticas*, 63, 25-50.
- Carmo, H. et Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a autoaprendizagens (2ª ed.)* Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A.C.F.T & Onofre, C.T.S. (2006). *Aprender a olhar o outro: inclusão da criança com perturbação do espectro do autismo na escola do 1º ciclo do ensino básico*, pp.5-22. In: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Editor: Ministério da Educação.
- César, M. & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *Europeas journal of psychology of education*, XXXI, 3, 333-346.
- CIF-CJ *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde versão para Crianças e Jovens* (2003): Centro de Psicologia e Desenvolvimento e de Educação da Criança: Universidade do Porto.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. 2ª edição: Porto: Porto Editora.
- Cotugno, Albert J. *Group Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders*. 2009. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger – Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora (obra original em inglês, 1998).
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e qualidade*. Ed. UNESCO.
- Densmore, Ann E. (2007). *Helping children with autism become more social*.

London. British Library.

Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). As Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ao Serviço de Alunos com NEE: Uma Vivência. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho,(pp. 4787-4793). Consultado a 17 de

julho de 2012, em:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t10/t10c355.pdf>.

DSM-IV-TR, (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores, 4.<sup>a</sup> Edição.

DSM-V-TR, (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders Fifth Edition Dsm-5tm*.

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

Estrela, A. & Ferreira, J. (2001). *Investigação em educação: Métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.

Fein, Debra & Dunn Michelle (2007). *Autism in your Classroom*: Woodbine House.

Filipe, Carlos Nunes. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Verbo.

Garcia Gómez, A. (2008). *Espectro Autista*, Consejería de Educación. Junta Extremadura.

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. S. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo - Normas Orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento

Curricular, Lisboa: Ministério da Educação.

Hanbury, Martin. 2005. *Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders: A Practical Guide*. London. British Library.

Hewitt, Sally, (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.

Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. Em R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Jordan, R. & Powell, S. (1990). *As Necessidades Curriculares Especiais das Crianças Autistas Capacidades de Aprendizagem e Raciocínio*. Londres: Edições Springhallow.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional.

Kutscher, Martin L MD (2010). *Crianças com Síndromes Simultâneas DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e outras*. Porto: Porto Editora.

Larkey, S. (2005). *Como alcançar o sucesso. Estratégias e práticas e fichas de trabalho para o ensino de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Lima, C. (Coord.). (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.

Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.

Lopes, J.A, Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., Quinn, M. (2011). *Competências sociais Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. 2.<sup>a</sup> ed., Braga: Psiquilíbrios Edições.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma*

- intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mello, Ana Maria S. Ros de (2005). *Autismo: guia prático*. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2003). *Saberes e práticas da inclusão - Dificuldades acentuadas de aprendizagem Autismo*. Brasília.
- Northway, M & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos. Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ozonoff, S. et al. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo: perspectivas da investigação atual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Oliveira, G. (2005) *Epidemiologia do Autismo em Portugal. Um estudo de prevalência de Perturbação do Espectro do Autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar*. Faculdade de Medicina da Univ. de Coimbra.
- Oliveira, G. (2006) *Autismo: clínico e diagnóstico*. Edi. Diversidades. Direção Regional de Edu. Especial e Reabilitação.
- Organização Mundial De Saúde (OMS) *Classificação Internacional de Doenças*. (CID-10) 10th edn. Gveva : Who.
- Pereira, E. G. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, E. G. (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Normas orientadoras. Lisboa:

M.E. DGIDC serviços da educação especial e do apoio sócio-educativo.

Pereira, M. C., Serra, H. (Coord.). (2005). *Autismo - uma perturbação pervasiva do desenvolvimento - A família e a escola face ao Autismo*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Pérez Martos Juan, Marie Liorente, Ana Navarro. (2009) *Los niños pequeños con Autismo*. Equipo Deletrea.

Quivy, R., e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roberts, R., Brown- Beadle, J. & Youell (2011). Promoting social inclusion for children and adults on the autism spectrum – reflections on policy and practice, 16, 4, 45-52.

Rodrigues, D. (2006). Notas sobre Investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol.1, pp. 11-16). Cruz Quebrada: FMH.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In *Educação e Diferença. Valores Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 15-34. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D., Morato, P., Brandão, T., Clara, H. (1993). *Estratégias de intervenção pedagógico – Terapêutica*. Guia de trabalhos práticos. Lisboa: Fac. Motricidade Humana – Univ. Técnica de Lisboa – Dep. Ed. Especial e Reabilitação.

Rutter, M. Incidence of autism spectrum disorders: Changes over time and their meaning. *Ata Paediatrica* 2005.

Sampieri, Roberto, Collado, Carlos & Lucio, Pilar (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo: McGraw-Hill.

- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com Autismo. Compreender e tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação, 2ª Ed.*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Steven, E. Gutstein and Rachelle K. Sheely. 2002. *Relationship Development Intervention with Young Children: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tanguay, B. Pamela (2007). *Dificuldades de Aprendizagem não Verbais na Escola. Ensinar alunos com DANV, Síndrome de Asperger e condições associada*. Porto: Porto Editora.
- Telmo, Isabel Cottinelli (2008) *Manual de Formação em Autismo para professores e famílias*, Equipa do Ajudautismo Lisboa: APPDA- Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.
- Williams, Chris e Barry Wright (2008). *Convivendo Com Autismo e Síndrome de Asperger Estratégias Práticas para Pais e Profissionais*, M.Books, Brasília Editora Ltda. S. Paulo.
- Wing, L. (2001) *The autistic spectrum. A Parents guide to understanding and helping your child*.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto - Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, Ministério da Educação.

Decreto - Lei n.º 301/84, de 7 de setembro, Ministério da Educação.

Decreto - Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, Ministério da Educação.

Decreto - Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, Ministério da Educação.

Despacho n.º 173/91, de 23 de outubro, Ministério da Educação.

Decreto - Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Ministério da Educação.

Despacho n.º 5220/97, II série, D.R. n.º 178, 4 agosto.

**ANEXOS**



## Anexo 1 – DSM-V TR - Critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística



### Perturbação do Espectro do Autismo- Critérios de Diagnóstico/ Autism Spectrum Disorder- DSM-V

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

1.	Défices na reciprocidade social-emocional, englobando, por exemplo, desde uma abordagem social involgar e falha na manutenção de uma conversa; a uma redução na partilha de interesses, emoções ou afecto; a falhar na iniciação ou resposta a interações sociais.
2.	Défices nos comportamentos comunicativos não-verbais usados na interação social, englobando, por exemplo, desde uma comunicação verbal e não-verbal mal integrada; a anormalidades no contacto visual e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos; a uma ausência total de expressões faciais e comunicação não-verbal.
3.	Défices no desenvolvimento, manutenção, e compreensão das relações, englobando, por exemplo, desde dificuldades em ajustar adequadamente o comportamento a diferentes contextos sociais; a dificuldades na partilha de jogos imaginativos ou estabelecimento de amizades; à inexistência de interesse nos pares.

#### B. Padrões de comportamentos repetitivos, interesses, ou actividades restritivos

1.	Movimentos motores, uso de objectos, ou discurso estereotipados ou repetitivos (ex.: estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou lançar objectos, ecolália, frases idiossincráticas).
2.	Insistência na ausência de mudanças, aderência rígida a rotinas, ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal (ex.: angústia extrema perante pequenas mudanças, dificuldades em transições, padrões de pensamento rígidos, rituais de saudação, necessidade de utilizar o mesmo percurso ou ter a mesma alimentação todos os dias).
3.	Interesses fixos involgares em intensidade ou foco e altamente restritivos (ex.: forte atracção ou preocupação por objectos involgares, interesses excessivamente circunscritos e perseverantes).
4.	Hiper- ou hipo-reactividade ao input sensorial ou interesse involgar em aspectos sensoriais do ambiente (ex.: aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicos, toque em ou cheiro de objectos em excesso, fascínio visual com luzes ou movimento).

C. Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento (contudo podem não ser totalmente manifestados antes das necessidades sociais excederem as capacidades limitadas, ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde).

Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra – Hospital Pediátrico |  
Avenida Afonso Rondo – Alto da Baleia – 3000-062 Coimbra  
Tel.+351 239488700 (Geral) ext 11701/2 - Secretariado ou 239480612– Enfª Fátima Luz das 14h às 15h30  
Fax +351 239717216

- D. Os sintomas causam dificuldades clinicamente significativas na área social, ocupacional, ou outras áreas importantes do funcionamento actual.
  
- E. Estes distúrbios não são melhor explicados por uma deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou atraso global no desenvolvimento. Os problemas intelectuais e a perturbação autista co-ocorrem frequentemente; para fazer um diagnóstico de comorbilidade de perturbação do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento.

Traduzido por: Ana Cristina Carvalho (Estagiária de Psicologia)

**Anexo 2 - Classificação Internacional das Doenças ICD-10**

**Anomalias qualitativas na interação social recíproca, manifestas em pelo menos dois dos quatro sintomas seguintes:**

- (1) Incapacidade de usar adequadamente o olhar, expressão facial, gestual e os movimentos corporais nas interações sociais.
- (2) Incapacidade de estabelecer relações com os pares que impliquem uma partilha mútua de interesses, de atividades e emoções.
- (3) Procura raramente os outros em busca de conforto e afeto em caso de ansiedade, desconforto ou sofrimento.
- (4) Inexistência de procura espontânea para partilha de alegrias, interesses ou de sucesso com os outros.
- (5) Ausência de reciprocidade social e emocional, que se manifesta por respostas perturbadas ou anormais às emoções dos outros; ou ausência de modulação do comportamento em função do contexto social.

**Problemas qualitativos da comunicação, manifestada em pelo menos um dos sintomas seguintes:**

- (1) Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada, não acompanhada por uma tentativa de compensação por outra forma de comunicação alternativa, como a gestual ou a mímica.
- (2) Ausência do jogo espontâneo de “faz de conta” ou do jogo social imitativo.
- (3) Incapacidade de iniciar ou manter uma conversa.
- (4) Utilização estereotipada e repetitiva da linguagem, utilização idiossincrática das palavras e das frases.

**Comportamentos, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, manifestação de pelo menos um dos quatro sintomas seguintes:**

- (1) Ocupação obsessiva por um ou vários centros de interesse estereotipados e limitados.
- (2) Adesão aparentemente compulsiva a hábitos e rituais específicos e não funcionais.
- (3) Atividades motoras estereotipadas e repetitivas.
- (4) Preocupação persistente e não funcional com partes de objetos, elementos ou peças de um jogo.

(in Pereira, 2006, p.41)

### Anexo 3 – DSM-IV TR - Critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística

<p><b>A.</b> A presença de um total de seis (ou mais) itens de 1), 2) e 3), com pelo menos dois de 1), um de 2) e um de 3).</p>
<p><b>1) Défice qualitativo na interação social</b> (manifestando pelo menos dois):</p>
<p>.Défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais (contacto do olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social).</p> <p>.Incapacidade para desenvolver com os companheiros relações adequadas ao nível de desenvolvimento.</p> <p>.Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou atividades com outras pessoas (por exemplo, não mostrar, não trazer ou não indicar objetos de interesse).</p> <p>.Falta de reciprocidade social ou emocional.</p>
<p><b>2) Défice qualitativo na comunicação</b> (manifestando pelo menos um):</p>
<p>.Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica).</p> <p>.Nos indivíduos com um discurso adequado, acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros.</p> <p>.Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática.</p> <p>.Falta de jogo simbólico variado e espontâneo, ou de jogo social imitativo, adequado ao nível do desenvolvimento.</p>
<p><b>3) Padrões repetitivos ou estereotipados de comportamento, interesses e atividades</b> (manifestando pelo menos um):</p>
<p>.Preocupação absorvente com um ou mais padrões de interesse estereotipado ou restrito não normal, quer na intensidade quer no seu objetivo.</p> <p>.Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não funcionais.</p> <p>.Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo).</p> <p>.Preocupação persistente com partes de objetos.</p>
<p><b>B.</b> Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem usada na comunicação social, 3) jogo simbólico ou imaginativo.</p>

**Anexo 4** - Requerimento apresentado à Direção do estabelecimento de ensino palco do estudo

## **REQUERIMENTO**

Exma. Senhora Diretora

**Isabel Maria Fernandes Simões dos Santos Marcelino**, docente do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 910, portadora do BI nº 7382951, do Arquivo de Identificação de Coimbra, venho por este meio requerer a V. Exa. autorização para implementar um projeto de investigação sobre “*Desenvolvimento das interações sociais com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo através de treino de pares*” com um aluno do 4º ano da Escola Básica de \_\_\_\_\_, no âmbito do Projeto Final de Investigação do Mestrado em Educação Especial, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Certa da importância desta investigação, que pretende compreender e aumentar as interações sociais dos alunos com PEA e permitir uma reflexão partilhada acerca da existência das Escolas de Referência e Unidades Especializadas em domínios específicos das Necessidades Educativas Especiais neste Agrupamento e da contribuição da mesma para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas.

Cumpre-me igualmente garantir o total anonimato dos envolvidos na apresentação dos resultados desta investigação.

Antecipadamente grata pela atenção e compreensão demonstradas apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Pede deferimento

Coimbra, 29 de novembro de 2011

**A Docente**

---

**Anexo 5** - Documento para autorização do encarregado de educação do aluno a participar no projeto

## REQUERIMENTO

Exma. Senhora  
Encarregada de Educação

**Isabel Maria Fernandes Simões dos Santos Marcelino**, docente do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 910, portadora do BI n.º 7382951, do Arquivo de Identificação de Coimbra vem por este meio requerer a V. Exa. autorização e a sua possível colaboração para desenvolver um estudo com o seu Educando, em parceria com a docente do ensino regular, no âmbito do seu Projecto Final de Investigação do Mestrado em Educação Especial “*Desenvolvimento das interações sociais com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo através de treino de pares*” tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Certa da importância de uma reflexão partilhada e com o intuito de melhorar o desempenho e promover sucesso o educativo do seu educando, nos domínios específicos das Necessidades Educativas Especiais neste Agrupamento e da contribuição da mesma para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas.

Cumpra-me igualmente garantir o total anonimato dos envolvidos na apresentação dos resultados desta investigação.

Pede deferimento

Coimbra, 5 de dezembro de 2011

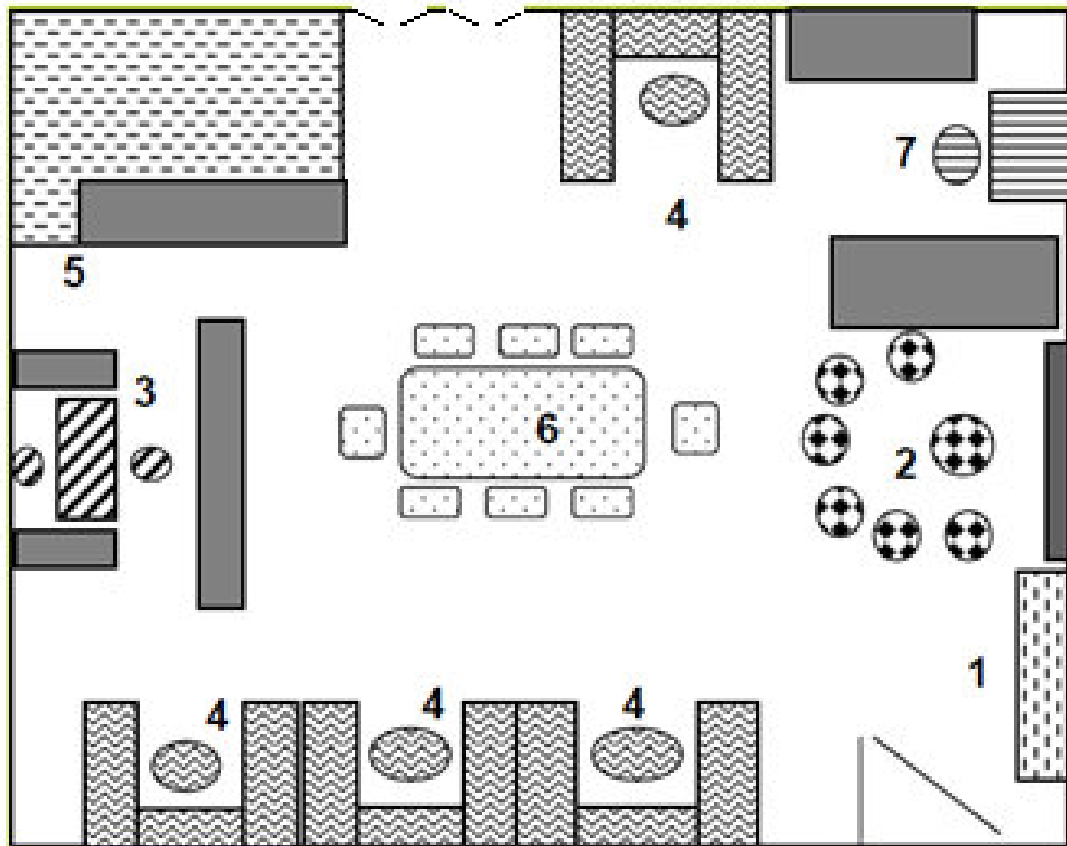
**A Docente**

---

(Isabel Maria Fernandes Simões dos Santos Marcelino)

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo a participação da meu educando, no estudo de caso, no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

**Anexo 6** - Planta da Unidade de Ensino Estruturado de acordo com o modelo TEACCH



**Legenda:**

1. Área de transição
2. Reunião
3. Aprender
4. Trabalho
5. Brincar
6. Trabalho
7. Computador

Na estruturação do espaço físico da Unidade é importante a criação de áreas com fronteiras bem definidas. A UEEA tinha a seguinte organização: uma área do aprender, quatro áreas de trabalho autónomo, área do trabalho de grupo, área das expressões, área do computador e área do brincar, sendo a área perto do quadro utilizada como área de transição e de reunião

## **TEACCH**

Stone e Di Geronimo (2006), referem que atendendo às características especiais destas crianças, os ambientes educativos estruturados são os mais vantajoso para o seu desenvolvimento. Surge por isso o programa TEACCH, criado em 1971, por Eric Schopler e seus colaboradores da Universidade de Chapel e Hill na Califórnia do Norte. Este projeto propunha uma intervenção que, partindo da coterapia entre pais e terapeutas, compilasse as informações e recursos necessários para o desenvolvimento e implementação de programas de tratamento psicoeducacional individualizado para crianças com PEA.

O ensino estruturado tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como opção do Ministério da Educação, enquanto resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular. Numa perspetiva educacional, o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nestes indivíduos como: processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento. É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um. O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível: fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas, manter um ambiente calmo e previsível, atender à suscetibilidade do aluno aos estímulos sensoriais, propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar, promover a autonomia. A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e de sequencialização, proporcionando segurança e confiança e ajudando a criança/jovem a rentabilizar as suas forças.

A estrutura física consiste na forma de organizar e apresentar o espaço do ensino/aprendizagem. Este deve ser estruturado de forma visualmente clara, com

fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e para fomentar as aprendizagens. A delimitação clara das diferentes áreas ajuda o aluno a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços. Deste modo, dispõem-se da seguinte maneira: Área de Transição (horários), Reunião, Aprender, Trabalhar, Brincar, Trabalhar em Grupo e Computador.

Numa Unidade de Ensino Estruturado (UEEA), para organizar o tempo é necessário elaborar previamente um horário individual, utilizando um suporte visual eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos. O horário dá ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-o na antecipação e na previsão e, muitas vezes, ajuda na prevenção de comportamentos desajustados. Como resultado, consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em manter-se organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina. O horário é realizado em função de cada aluno e pode ser adaptado a vários níveis de funcionalidade. A palavra escrita deve estar sempre presente nos horários que podem ser organizados com o recurso a objetos reais, partes de objetos reais, miniaturas, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas ou apenas palavras escritas. Enquanto o horário informa o aluno sobre a sequência das atividades que irão ocorrer ao longo do dia, fazer um plano de trabalho indica as tarefas que o aluno tem de realizar em determinada área. Também este deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita, consistindo numa rotina securizante que permite adquirir a noção de princípio, meio e fim. O plano de trabalho possibilita a visualização das tarefas a realizar: o que fazer, quanto fazer, quando acabar. Esta pista visual é essencial para o aluno aprender a trabalhar sem ajuda e para adquirir autonomia. Usa-se um cartão de transição, normalmente o nome do aluno, informando-o deste modo que deve-se dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir. Este cartão encontra-se no final do plano de trabalho ou é entregue pelo adulto. A área de transição corresponde ao espaço onde estão os horários individuais que orientarão as atividades diárias de cada aluno. As pistas visuais informam sobre onde, quando e o

que fazer durante o dia, ou parte do dia. É possível planificar, de forma previsível, as muitas mudanças que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina, mesmo em situações que possam parecer pouco significativas. Dar ao aluno a noção de sequência temporal, facilita a compreensão de ordens verbais, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia.

A área de aprender é um espaço de ensino individualizado (um para um), limpo de estímulos distratores, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno. São utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também atividades que vão ao encontro dos interesses do aluno. O plano de trabalho deverá estar visível, em cima da mesa, e os símbolos apresentados devem corresponder aos que estão nos tabuleiros com as tarefas a realizar previamente organizadas.

É na área de trabalhar que se pretende que o aluno realize, de forma autónoma, as atividades já aprendidas. Cada aluno deve ter a sua própria área de trabalhar. Também aqui, existe um plano de trabalho que transmite ao aluno informação visual sobre o que fazer e qual a sequência (cada tabuleiro deverá corresponder a uma tarefa com todo o material necessário para a sua realização). Com base em rotinas funcionais (direita/esquerda, cima/baixo), o aluno desenvolve a noção concretizada de princípio, meio e fim (começar, fazer e acabar), tornando-se capaz de realizar uma tarefa, ou uma sequência de tarefas.

A área de reunião está destinada a desenvolver atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interação social. Exemplos de atividades nesta área: explorar o tempo, calendário, mapas de presenças; explorar objetos, imagens, sons, fantoches; aprender e cantar canções; ouvir histórias; aprender a escolher; imitar batimentos, gestos, ações; aprender a estar sentado; organizar/relatar experiências vividas; planificar e introduzir novos temas; generalizar aprendizagens em conjunto.

Na área de trabalhar em grupo, os alunos desenvolvem trabalhos em conjunto, incidindo em atividades expressivas como atividades musicais, plásticas e outras; jogos de grupo (lotos, dominós, jogos da memória...). Todos os alunos devem

participar, independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interação e de partilha com os seus pares (inclusive alguns colegas da turma), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens.

Na área do brincar, é o local destinado a aprender a relaxar, fazer curtos momentos de espera, permitir as estereotipias, aprender a brincar (com a presença do adulto ou colega da turma), trabalhar o jogo simbólico. É o local privilegiado para a “inclusão inversa”, onde os pares da escola desenvolvem atividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo.

A área do computador, pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria e aqui a criança/jovem aprende a esperar, a dar a vez e a executar uma atividade partilhada. As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e de motivação. Estas contribuem para melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo-manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para otimizar a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação.

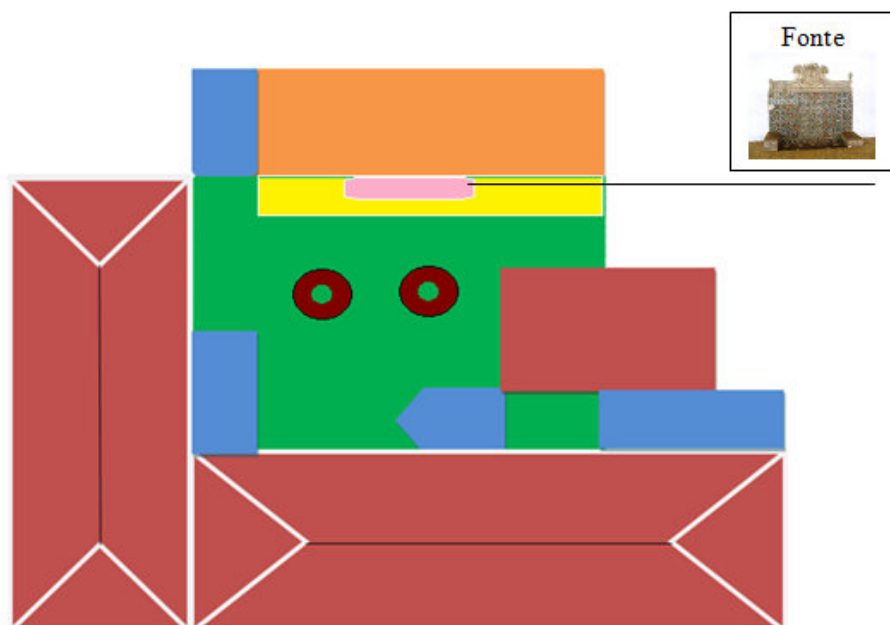
Pertence ao órgão de gestão dos agrupamentos de escolas a gestão administrativa e pedagógica das unidades, sendo da sua competência: acompanhar a metodologia de intervenção desenvolvida, assumindo opções flexíveis, dinâmicas e de carácter individual, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno; garantir a adequação dos recursos humanos (docentes de educação especial, terapeutas da fala e/ou ocupacional, assistentes operacionais), materiais e espaços físicos às necessidades das crianças e jovens. As escolas devem assegurar a existência de respostas adequadas e continuadas ao longo dos ciclos, permitindo planear e organizar atempadamente as transições. Para isso, é preciso preparar o aluno e a família para o momento de transição, proporcionando informação clara e antecipatória, momentos de transição gradual, cooperação e articulação entre todos os intervenientes envolvidos no processo educativo.

As Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA não são, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das Unidades de Ensino Estruturado enquanto recurso pedagógico especializado que capacita e promove a participação

dos alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem.

Segundo Jordan, não há uma abordagem única, uma vez que há uma gama variada de necessidades individuais de aprendizagem, em que as diferenças são mais comuns do que as semelhanças, há, no entanto uma que se está sempre presente, o défice de socialização. Por isso, devemos considerar o treino das competências sociais como uma parte fundamental da intervenção. Assim, é necessário dar especial atenção a cada criança e desenvolver planos educativos apropriados de forma a respeitar as suas necessidades educativas.

**Anexo 7 - Planta do recreio da Escola**



**Legenda:**

	<b>Pátio descoberto</b>
	<b>Pátio coberto</b>
	<b>Bancos em volta das árvores</b>
	<b>Edifício</b>
	<b>Murete (fonte)</b>
	<b>Escadas</b>

Anexo 8 - Ficha de Anamnese

**PROCESSO INDIVIDUAL – PEDAGÓGICO**  
**FICHA DE CARACTERIZAÇÃO**

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: 30/11/2002

Filiação: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: 05/02/68

Habilitações Académicas: 12º ano Profissão: Pedreiro

Mãe: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: 10/05/68

Habilitações: 7º ano Profissão: Cozinheira

Morada: \_\_\_\_\_

**DADOS DE ANAMNESE**

Problemas durante a gravidez? Intermida quatro vezes devido a tenção alta

Problemas no parto? não

Doenças mais comuns no(s) primeiro(s) ano(s) de vida: Infecção Urinária

Intervenções cirúrgicas realizadas: não

Tem dificuldades? visuais  auditivos  motores  linguagem/fala

Outras:

Doenças frequentes (asma, bronquite, alergias ...): Prisão de Ventre com frequência

Cuidados especiais de saúde: devido a infecção urinária tem de beber muita água

Idade em que começou a andar: 13 meses

Quando começou a verbalizar as 1ª palavras? aos 15 meses diz algumas palavras mas devido a gravidez da mãe deixou de falar.

Quando verbalizou as primeiras frases (sujeito, verbo, complemento)?

MOD. XV

**Relação da criança com os irmãos:** ainda não tem muita relação boa com irmã beise, devido aos ciúmes.

**Com quem vive a criança?** com os Pais e irmã

**A habitação tem:** água canalizada?  Sim  Não  Luz?  Sim  Não  Saneamento básico?  Sim  Não

**Espaço da criança ( quarto individual; com os pais; com irmão ): com os pais**

**Características alimentares da criança ( alimentos que não gosta):** gosta de quase tudo mais come pouco

**Hábitos de sono:** não é muito de dormir

**Brincadeiras/brinquedos preferidas:** não tem

**Costuma brincar:** sozinho?  Sim  Não  com os pais?  Sim  Não  com o(s) irmão(s)?  Sim  Não  com amigos?


**Percurso escolar da criança:** ama  creche  jardim de infância

**OUTRAS INFORMACÕES:** tem problema em comunicação não fala, mesmo quando lutamos por ele, não diz nada mais além nos desejos imita o pedir as publicidade da TV. quando chamam-lhe não dá atenção. Gosta de música. tem tido risos de ventre quando o pai se fica muito afeto e inquieto, e não deixa que toquem-lhe só com gel do gel (bebe gel) que faz aliviar. Ainda usa fralda e bebe leite no biberão.

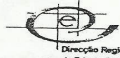
**Assinaturas:**

**Data:** 22/06/2005

## Anexo 9 - Comprovativo médico



**CHC Hospital  
Pediátrico**



Direcção Regional  
de Educação do Centro

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA/DIRECÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CENTRO  
UNIDADE DE DESENVOLVIMENTO, AUTISMO E COMUNICAÇÃO

---

**Relatório multidisciplinar nº3**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº Processo: \_\_\_\_\_

D.N.: 30-11-2002

Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

Residência: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

---

Estabelecimento de Ensino: E.B.1 de Almedina

---

Diagnóstico principal: Perturbação do espectro do autismo.

Diagnóstico secundário: Nível de desenvolvimento ligeiramente abaixo da média para a sua idade cronológica.

Motivo de consulta/Enviado por: Suspeita de perturbação do espectro do autismo / Consulta Externa de Medicina deste Hospital.

---

História da doença actual:

O \_\_\_\_\_ foi observado/avaliado pela primeira vez nesta consulta em 7 de Junho de 2006, com 3 anos e 6 meses de idade cronológica, por suspeita de perturbação do espectro do autismo. Foi preenchido o protocolo da consulta que permitiu confirmar este diagnóstico.

Ponto da situação actual (03-12-2008):

O \_\_\_\_\_ veio à consulta acompanhado pela mãe. Tem 6 anos e frequenta o 1º ano na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Almedina, com apoio da unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. É acompanhado em Terapia da Fala uma vez por semana. Dorme bem. Às vezes ainda usa fralda à noite.

**Avaliação de Diagnóstico**

Instrumentos de Diagnóstico	Data	Idade Cronológica	Resultados
ADI-R <sup>1</sup>	07-06-2006	3A 6M	PEA <sup>2</sup>
CARS <sup>3</sup>			
DSM-IV <sup>4</sup>	03-09-2007	4A 9M	PEA
ADOS <sup>5</sup>			

<sup>1</sup> Autism Diagnostic Interview-Revised;

<sup>2</sup> Perturbação do Espectro do Autismo

<sup>3</sup> Childhood Autism Rating Scale

<sup>4</sup> Critérios de Diagnóstico da DSM-IV para Autismo

<sup>5</sup> Autism Diagnostic Observation Schedule

## Avaliação do Desenvolvimento

- Escala de Desenvolvimento de Ruth Griffiths (Data: 27-05-2008; I.C.<sup>6</sup> = 5A 5M)

Áreas Avaliadas	Resultados Q.D. <sup>7</sup>	Resultados I.M. <sup>8</sup>
Motora	100	5A 6M
Pessoal-Social	84	4A 8M
Audição e Fala	88	4A 10M
Óculo-Manual	88	4A 10M
Realização	76	4A 2M
Raciocínio Prático	79	4A 4M
<b>Global</b>	<b>86</b>	<b>4A 9M</b>

## Avaliação Psicoeducacional

- Perfil Psicoeducacional de Eric Schopler Revisto (PEP-R) – (Data: 03-12-2008; I.C. = 6A)

Áreas Avaliadas	Resultados Nível Funcional (meses)	Resultados Nível Emergente (meses)
Imitação	49-58 M	---
Percepção	55-71 M	---
Motricidade Global	52-70 M	---
Motricidade Fina	50-67 M	68-75 M
Coordenação Óculo-Manual	46-49 M	54-57 M
Realização Cognitiva	41-43 M	46-48 M
Desempenho Verbal	39-40 M	43-44 M
<b>Global</b>	<b>45-49 M</b>	<b>49-54 M</b>

Observando os resultados obtidos nas diferentes áreas avaliadas verifica-se que as áreas que se encontram mais desenvolvidas são as da percepção, da motricidade global, da motricidade fina e da imitação.

Em algumas das áreas avaliadas (Motricidade Fina, Coordenação Óculo-Manual, Realização Cognitiva e Desempenho Verbal), o Augusto tem tarefas que não conseguiu completar no sentido do seu sucesso e, por isso, são consideradas capacidades emergentes. Para alcançar o sucesso nessas tarefas é necessário:

Motricidade Fina

- ▶ Desenhar a figura humana.

Coordenação Óculo-Manual

- ▶ Copiar um quadrado.
- ▶ Pintar dentro dos limites de um desenho.

Realização Cognitiva

- ▶ Reconhecer imagens num livro de figuras.
- ▶ Identificar letras.

Desempenho Verbal

- ▶ Nomear imagens num livro de figuras.
- ▶ Repetir frases simples.

<sup>6</sup> Idade Cronológica

<sup>7</sup> Quociente de Desenvolvimento

<sup>8</sup> Idade Mental

• Escala de Comportamento Adaptativo Vineland (Forma Sintética) – (Data: 03-12-2008; I.C. = 6A)

Áreas Avaliadas	Desvio-Padrão	Nível Funcional (anos e meses)	Percentis (população verbal com autismo)
Comunicação	-2	2A 9M	55
Autonomia	-2	4A 1M	80
Socialização	-2	3A 1M	80
<b>Comportamento Adaptativo Composto</b>	<b>-2</b>	<b>3A 4M</b>	<b>75</b>

**Medicação**

Está medicado com Risperidona solução 1mg/ml (0.5 + 0 + 1).

**Conclusão**

- Criança com perturbação do espectro do autismo.
- Nível de desenvolvimento ligeiramente abaixo da média para a sua idade cronológica, com maior défice nas áreas da realização e do raciocínio prático.
- Nível de comportamento adaptativo composto abaixo da média (-2DP) para a sua idade cronológica (idade funcional de 3 anos e 4 meses; percentil 75 para a população de crianças verbais com autismo).
- Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: b122.3; b117.3; b163.3.

**Plano**

- ♦ Manter medidas educativas e comportamentais sugeridas no plano do Relatório Multidisciplinar nº 2, datado de 30 de Maio de 2008.
- ♦ A próxima consulta de Autismo terá lugar no dia 29 de Junho de 2008.

A Pedagoga

A Psicóloga

A Professora

Data: Coimbra, 3 de Dezembro de 2008

**Anexo 10** – Adenda ao Programa Educativo Individual

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

**Ano letivo 2011/12**

**Programa Educativo Individual Homologado em 20/02/2009**

**(Adenda)**

Decreto.- Lei 3/2008, de 7 de janeiro
---------------------------------------

### 1- Identificação do Aluno

**Nome:**

**Ano de Escolaridade: 4º ano**

**Turma: C**

**Estabelecimento de Ensino: E.B. 1 Almedina**

### 2- Identificação do Atual Coordenador do Programa Educativo Individual

**Nome:**

### 3- Discriminação de Conteúdos/Objetivos/Estratégias/Recursos

As medidas definidas no seu Programa Educativo Individual manter-se-ão. O Augusto realizará as aprendizagens académicas integrado no grupo/turma. Deverá fazer a antecipação e/ou reforço das aprendizagens na sala de Unidade de Ensino Estruturado com a professora da educação especial ao nível individual para desenvolvimento de competências no domínio da leitura, escrita e do raciocínio.

O aluno beneficiará de adequações no processo de ensino e de aprendizagem – apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, a língua portuguesa, matemática e estudo do meio (em anexo), adequações no processo de matrícula, turma reduzida, adequações no processo de avaliação (privilegiando a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os

realizar e sempre que possível em local adaptado).

Semanalmente, o aluno terá acompanhamento em Terapia da Fala (três sessões de 45 min).

Frequenterá todas as atividades de enriquecimento curricular com a sua turma.

#### 4- Participação do Aluno nas Atividades Educativas da Escola

O aluno participa nas atividades que estão definidas no projeto curricular de turma.

#### 5- Distribuição Horária das Diferentes Atividades

<b>HORÁRIO</b>					
<b>Tempos</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<b>9.00/10.30</b>	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma
<b>11.00/12.00</b>	UEEA	UEEA	UEEA	<b>Terapia da Fala</b> (11.15-12.00)	UEEA
<b>12.00/13.30</b>	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>13.30/14:15</b>	Turma	Turma	UEEA	Turma	UEEA
<b>14.15/15.00</b>	<b>Terapia da Fala</b>	<b>Terapia da Fala</b>	Turma	Turma	Turma
<b>15.00/15.30</b>	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma
<b>15.55/17:30</b>	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

OBS: A professora do ensino regular encaminhará o António para a UEEA sempre que achar relevante para a aprendizagem do aluno

**6- Identificação e Assinatura dos Docentes/Técnicos Responsáveis pelas Respostas Educativas**

<b>Disciplina/Atividade</b>	<b>Nome do docente/técnico</b>	<b>Assinatura</b>
Titular de Turma		
Prof. de Ed. Especial		
Terapeuta da Fala		

**7- Data de Elaboração da Adenda ao PEI**

Coimbra, 10 de outubro de 2011

**8- Assinatura dos Atuais Participantes na Elaboração desta Adenda ao PEI**

Diretor/Titular de Grupo ou Turma \_\_\_\_\_

Prof. de Ed. Especial \_\_\_\_\_

Terapeuta da Fala \_\_\_\_\_

Psicóloga do Agrupamento \_\_\_\_\_

Concordância do Encarregado de Educação

Declaro que participei na elaboração deste documento de Adenda ao Programa Educativo Individual do meu educando e que concordo com a sua aplicação.

Data: ___ / ___ / _____	Assinatura:

<b>Aprovação do Conselho Pedagógico</b>	
Data: _____ / _____ / _____	Assinatura:

<b>Homologação pela Diretora do Agrupamento</b>	
Data: _____ / _____ / _____	Assinatura:

<b>Documentos a anexar à Adenda do PEI:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adequações curriculares <input checked="" type="checkbox"/> X</li><li>• CEI</li><li>• PIT</li></ul>



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
Ano letivo 2011/2012  
(D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

**Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação**

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interagir verbalmente.</li> <li>• Usar as formas de tratamento adequadas ao contexto escolar.</li> <li>• Formular pedidos, dar ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor.</li> <li>• Recontar pequenas histórias ouvidas.</li> <li>• Executar várias formas de leitura (leitura silenciosa e em voz alta).</li> <li>• Localizar num texto a informação pretendida.</li> <li>• Ordenar seqüências de acontecimentos.</li> <li>• Distinguir diferentes tipos de texto (prosa/poesia).</li> <li>• Participar na elaboração oral e escrita de histórias, relatos, resumos.</li> <li>• Responder a questionários orais e escritos.</li> <li>• Escrever com correção ortográfica palavras do vocabulário fundamental.</li> </ul>	ND	ED	ED	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar com o aluno individualmente utilizando, sempre que possível ajudas visuais</li> <li>• Ler os materiais de texto em voz alta</li> <li>• Exercitar oralmente a transformação (expansão, redução ou modificação da ordem dos seus elementos) de frases;</li> <li>• Realizar jogos que envolvam a escrita de recados;</li> <li>• Realizar jogos de redução e expansão de frases;</li> <li>• Descobrir, em frases, elementos que se possam mover, sem alterar o</li> </ul>
<p><b>Leitura</b></p> <p>Capacidade para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto simples</p>		ED	ED	ED	
<p><b>Expressão Escrita</b></p>		ED	ED	ED	

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolveu); ND (Não desenvolveu); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**  
 Ano letivo 2011/2012  
 (D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

**Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação**

Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Usar os principais sinais de pontuação e a letra minúscula.</li> <li>Escrever histórias curtas a partir de uma imagem ou de uma sequência de imagens.</li> <li>Reconhecer a informação solicitada, respondendo com as palavras e outros dados do texto.</li> </ul>	ED	D	D	seu sentido; <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar fichas com conteúdos específicos (para trabalhar no computador e nas diferentes áreas de trabalho)</li> </ul>
<b>Conhecimento Explícito</b>  Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento da língua como instrumentos na aprendizagem da leitura e da escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respeitar as regras elementares de ortografia (incluindo regras gerais de translineação) e as regras básicas de pontuação.</li> <li>Exercitar o uso de sinais gráficos de acentuação.</li> <li>Organizar informação segundo critérios apresentados (ordem alfabética).</li> <li>Identificar sinónimos e antónimos entre palavras.</li> <li>Identificar sílabas tónicas e átonas.</li> <li>Verificar a mobilidade de alguns elementos da frase.</li> </ul>	ED	ED	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar os sinais conhecidos para pontuar corretamente frases</li> <li>Utilizar o dicionário e o computador para encontrar sinónimos</li> <li>Utilizar fichas com conteúdos específicos</li> <li>Jogos de palavras</li> </ul>

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolveu); ND (Não desenvolveu); ED (Em Desenvolvimento); NI (Não Trabalhado)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**  
 Ano letivo 2011/2012  
 (D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

**Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação**

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar famílias de palavras (segundo critérios diversificados).</li> <li>• Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita.</li> <li>• Identificar o género, o número e o grau dos nomes.</li> <li>• Identificar nomes comuns, próprios e coletivos.</li> <li>• Identificar adjetivos.</li> </ul>	ED	ED	ED	
		ED	ED	D	ED
		ED	D	D	D
		ED	ED	D	D
		ND	ED	ED	ED

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolven); ND (Não desenvolven); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

Planificação Anual X  
Planificação Trimestral

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
Ano letivo 2011/2012  
(D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação

Nome do aluno A... Disciplina/Área Disciplinar: Matemática Ano: 4º ano Turma: C

Estabelecimento de Ensino: EB 1

UNIDADES/CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS O aluno deve ser capaz de:	AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS			Sugestões de Estratégias/Atividades
		1º PER	2º PER	3º PER	
- <b>Relações Numéricas</b> Contagem, comparação e ordenação de números; leitura e representação de números compostos e decomposição de números. (Tabuadas da multiplicação);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e escrever numerais ordinais (até ao trigésimo).</li> <li>• Fazer a leitura de números inteiros até 9999.</li> <li>• Fazer escrita de números inteiros.</li> <li>• Fazer comparações de números inteiros.</li> <li>• Ordenação e representação de números inteiros na reta numérica.</li> </ul>	ED	D	D	Proporcionar situações que permitam o ensino e a aprendizagem tendo como ponto de partida o quotidiano do aluno.

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolve); ND (Não desenvolve); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
Ano letivo 2011/2012  
(D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação

<p><b>- Multiplicação</b> Estratégias de cálculo mental e algoritmo da multiplicação;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deconpor números em somas, diferenças e produtos.</li> <li>• Construir as tabuadas</li> <li>• Memorizar as tabuadas da multiplicação.</li> </ul>	ED	ED	ED	<p><b>Materiais estruturados</b> -calculadora -computador -régua -metro articulado e fitas métricas -Balança -relógio ponteiros -Dinheiro real - fichas de trabalho</p>
<p><b>Sequências</b> Regularidades numéricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar sequências simples.</li> </ul>	ED	ED	D	
<p><b>Multiplicação e divisão</b> Relação entre a divisão e a multiplicação; estratégias de cálculo escrito; regra para calcular o produto de um número por 10, 100 e 1000; o algoritmo da divisão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber efetuar divisões simples e exatas.</li> <li>• Saber multiplicar por 10, 100 ou 1000.</li> </ul>	ED ED	ED ED	D D	<p><b>Materiais não estruturados</b> Materiais elaborados pela docente e pelo próprio aluno para a realização das aprendizagens</p>
<p><b>Leitura e interpretação de</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir interpretar gráficos simples.</li> </ul>	D	D	D	

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolveu); ND (Não desenvolveu); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
Ano letivo 2011/2012  
(D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação

<b>informação apresentada em tabelas e gráficos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber identificar retas paralelas e perpendiculares.</li> </ul>	ED	D	D	
<b>Classificação de:</b> - Retas paralelas e perpendiculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar numa circunferência o raio e o diâmetro.</li> </ul>	NT	ED	ED	Fazer experiências com diferentes materiais manipuláveis e objectos que permitam estabelecer relações de comparação.
<b>Propriedades e classificação</b> - Circulo e circunferência	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar sólidos geométricos.</li> <li>Identificar a semelhança de alguns sólidos com objetos de uso diário.</li> </ul>	D	D	D	
Sólidos geométricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repartir uma quantidade em 2, 3 e 4 partes iguais.</li> </ul>	ED	ED	ED	
<b>- Frações e decimais</b> Leitura e escrita de números na representação decimal; números decimais e números	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e escrever números na representação decimal.</li> </ul>	ED	ED	D	

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolve); ND (Não desenvolve); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
Ano letivo 2011/2012  
(D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação

fracionários;		ND	ED	ED	- Horário escolar e de transportes públicos, - calendários - relógio de pulso; - dinheiro (moedas e notas)
<b>Unidades de Medida</b> (unidades de grandeza usando instrumentos adequados às situações; - resolução de problemas, com perímetros unidades de área	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir a noção de superfície equivalente.</li> <li>• Identificar que o metro e a fita servem para fazer medições.</li> <li>• Efetuar medições com o metro e a fita métrica.</li> <li>• Medir figuras (muito simples) e calcular o perímetro.</li> <li>• Efetuar medições de áreas, escolhendo previamente a unidade de área.</li> <li>• Identificar que as balanças servem para pesar alimentos etc.</li> <li>• Saber ler as horas em relógios não digitais.</li> </ul>	D ED ED NT D ED		D D ED	

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolver); ND (Não desenvolver); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**  
Ano letivo 2011/2012  
(D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

**Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação**

Nome do aluno **A....**  
Estabelecimento de Ensino: **EB 1**

Disciplina/Área Disciplinar: **Estudo do Meio**

Ano: **4º ano**

Turma: **C**

UNIDADES/CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS O aluno deve ser capaz de:	AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS			SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES
		1º PER	2º PER	3º PER	
<b>- O passado nacional</b> Personagens e factos relevantes que marcaram a história nacional, a importância da História, símbolos nacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer individualidades históricas que marcaram a história da cidade de Coimbra.</li> <li>▪ Conhecer/identificar figuras ilustres da história nacional.</li> <li>▪ Identificar a bandeira nacional.</li> <li>▪ Identificar o Hino Nacional.</li> <li>▪ Saber entoar o Hino.</li> </ul>		D		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Efetuar visitas integrado na turma a alguns locais históricos de Coimbra por ex. visitar a Igreja Santa Cruz onde se encontra sepultado o primeiro rei de Portugal</li> <li>▪ Leitura de textos relativos a esses factos.</li> <li>▪ Observação de imagens relativas a esses assuntos.</li> </ul>
			D		
<b>- O seu corpo</b> (Ossos, músculos e pele).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber o nome de alguns dos ossos e sua função.</li> <li>▪ Reconhecer a importância da pele.</li> <li>▪ Reconhecer a importância dos músculos.</li> <li>▪ Reconhecer hábitos saudáveis de</li> </ul>	ED	ED	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação de imagens do esqueleto humano.</li> <li>▪ Realização de fichas relativas a este assunto.</li> <li>▪ Observação de filmes didáticos</li> </ul>
		D	D	D	

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolveu); ND (Não desenvolveu); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
 Ano letivo 2011/2012  
 (D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação

A segurança do seu corpo	vida.	ED	ED	relativos a este tema.
Exposição solar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar alguns cuidadosos a ter com a exposição solar</li> </ul>	ED	ED	
Primeiros socorros	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer algumas regras de primeiros socorros.</li> </ul>	ED		
Prevenção de incêndios Prevenção anti sísmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer os procedimentos inerentes à ocorrência de um sismo e de um incêndio.</li> </ul>	ED		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Efetuar uma simulação de sismo para se poder proceder de acordo com a situação.</li> </ul>
- Aspectos físicos do meio (Fenómenos e experiências relacionados com a água);	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer a água como elemento indispensável à vida.</li> <li>▪ Conhecer as principais fontes de poluição das águas.</li> <li>▪ Identificar os diferentes estados da água</li> <li>▪ Localizar no mapa os principais rios e</li> </ul>	ED	ED	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização de experiências.</li> <li>▪ Utilização de mapas.</li> </ul>

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolveu); ND (Não desenvolveu); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**  
Ano letivo 2011/2012  
(D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

**Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação**

<p><b>- Aspectos físicos de Portugal</b> (Rios e serras);</p>	<p>serras de Portugal Continental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer os principais rios e serras de Portugal Continental.</li> <li>▪ Constatar a forma da terra através de fotografias, ilustrações, etc.</li> </ul>	<p>D</p>	<p>D</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação de filmes sobre o sistema solar/observação de imagens.</li> </ul>
<p><b>- Os astros</b> (Terra, Lua e sistema solar).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar e representar a lua nas diversas fases.</li> <li>▪ Saber identificar os diferentes planetas do Sistema Solar numa imagem.</li> <li>▪ Saber a diferença entre os Planetas e Estrelas.</li> </ul>	<p>D</p>	<p>D</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização de fichas de trabalho.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os aspetos da costa (praias, arribas e dunas...).</li> <li>▪ Saber que Portugal se situa na Europa.</li> <li>▪ Reconhecer as fronteiras Portuguesas.</li> <li>▪ Identificar a capital.</li> <li>▪ Distinguir os diferentes aglomerados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os aspetos da costa (praias, arribas e dunas...).</li> <li>▪ Saber que Portugal se situa na Europa.</li> <li>▪ Reconhecer as fronteiras Portuguesas.</li> <li>▪ Identificar a capital.</li> <li>▪ Distinguir os diferentes aglomerados</li> </ul>	<p>ED</p>	<p>D</p>	<p>D</p>

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em focal adaptado.

Competências: D (desenvolveu); ND (Não desenvolveu); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**  
 Ano letivo 2011/2012  
 (D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

**Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação**

<p><b>- Portugal na Europa e no Mundo</b>                  (A União Europeia e os Países Lusófonos)</p> <p><b>Experiências</b>                  (Realização de experiências com materiais e objetos, com a água, a eletricidade, o ar e o som).</p> <p><b>- Principais atividades económicas nacionais</b>                  (Agricultura, silvicultura, pecuária, pesca, indústria, comércio, serviços e turismo: importância e contributo de cada</p>	<p>(aldeia, vila e cidade).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar Portugal no mapa mundi.</li> <li>▪ Realizar experiências diversas em grupo.</li> <li>▪ Distinguir alguns estados da matéria (sólido, líquido e gasoso).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar cada uma das diferentes atividades económicas nacionais.</li> <li>▪ Identificar os principais produtos inerentes as estas atividades.</li> </ul>	<p>ED</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação do mapa mundi com especial incidência na parte da Europa.</li> <li>▪ Participação do aluno na realização de experiências feitas em grupo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mostrar ao aluno imagens/ vídeos relacionadas com este tema para melhor compreensão.</li> </ul>
--	---	--	--

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolveu); ND (Não desenvolveu); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**  
 Ano letivo 2011/2012  
 (D.L. 3/2008, de 7 de janeiro)

**Plano de Intervenção/Adequações Curriculares Individuais e A adequações no Processo de Avaliação**

<p>uma destas atividades para a economia nacionalj</p> <p><b>A qualidade do ambiente</b>                  (Qualidade do ambiente próximo, qualidade da água e do ar, poluição sonora e desequilíbrios ambientais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os vários tipos de poluição (do ar, da água e dos solos).</li> </ul>		ED	
--	---	--	----	--

Adequações no Processo de Avaliação: privilegiar a avaliação oral, testes adaptados, leitura pela docente, mais tempo para os realizar e sempre que possível em local adaptado.

Competências: D (desenvolveu); ND (Não desenvolveu); ED (Em Desenvolvimento); NT (Não Trabalhado)



**Anexo 11** - Instrumento de recolha de dados - Grelha de Observação - Registo Contínuo (adaptada de Lopes & Rutherford, 2001) e respetivo exemplo de preenchimento

Grelha de Observação - (Registo Contínuo)

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Nome do Observador: \_\_\_\_\_ Tempo \_\_\_\_\_

MÊS	HORA	OBSERVAÇÃO
Obs:		



MÊS	HORA	OBSERVAÇÃO
DIA: 11 de janeiro	10:30 às 11:00	<p>Local: <b>Sala da UEEA</b>. O aluno vai à casa de banho. Vai ao cabide, retira da lancheira o lanche da manhã e dirige-se para o pátio, a funcionária diz-lhe que não pode ir para o recreio, ele insiste. Ela explica-lhe que como chove muito ele pode ir para a UEEA. Aceita de bom grado. O pátio não tem condições, optámos por abrir a sala a um grupo de alunos da escola. Quando os alunos (colegas da turma do regular) entraram, o António tapou de imediato os ouvidos. Pedimos aos alunos para se distribuírem disciplinadamente sem barulho em pequenos grupos nos diferentes espaços da sala: brincar, computador e mesa de trabalho de grupo, com jogos de mesa.</p> <p>O António sentou-se no brincar e fez construções com legos. Por vezes, levantava-se e ia ver as horas. Volta a sentar-se junto aos colegas e continuava a sua construção sem interação.</p>
DIA: 16 de janeiro	10:30 às 11:00	<p>Local: <b>recreio</b> – o aluno vai à casa de banho. Vai ao cabide retira da lancheira o lanche da manhã e dirige-se para o pátio com o lanche na mão. Não traz o casaco e a funcionária manda-o ir buscar pois está frio. Fica aflito mas vai. Retorna ao recreio já com o casaco vestido e come o pão andando pelo pátio.</p> <p>Fica estático num canto do recreio, agarra-se à rede a olhar para a rua. Vem junto da funcionária, para e olha-a nos olhos muito perto. Ela pergunta-lhe o que quer e oferece-lhe o pacote de leite que ele aceita sem dizer nada. Bebe-o e deita o pacote no lixo. Ela ainda lhe diz para ir brincar. Não responde, vai a rodopiar até à rede. A irmã salta à corda com as amigas e chama-o para saltar. Ele diz-lhe que quer “<b>dar à corda</b>”. Após a colega saltar ele abandona o jogo (deixando a corda no chão) e vai para o murete, senta-se aninhado e coloca as mãos nos ouvidos só as retirando no fim do toque para a entrada.</p>

**Anexo 12** - Instrumento de Recolha de dados - Grelha de Observação Registo de Frequência (adaptada de Lopes & Rutherford, 2001) e respetivo exemplo de preenchimento

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Nome do Observador: \_\_\_\_\_

Tempo - desde: \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_

Total de minutos: \_\_\_\_\_

	Ocorrência				
Data das Observações					
Iniciação verbal do António					
Iniciação não-verbal do António					
Iniciação verbal dos colegas					
Resposta do António					

Registo em frequência das iniciações verbais e não-verbais do António, iniciação verbal dos colegas e respostas do António, observadas no recreio.

**Fase A.**

Data das Observações	Ocorrência				
	12-Dez	14-Dez	04-Jan	11-Jan	16-Jan
Iniciação verbal do António	3	1	2	1	2
Iniciação não verbal do António	1	4	3	2	2
Iniciação verbal dos colegas	3	2	1	2	2
Resposta do António	3	1	1	1	2

**Fase B**

Data das Observações	Ocorrência				
	28-Mai	30-Mai	01-Jun	04-Jun	06-Jun
Iniciação verbal do António	4	3	3	4	5
Iniciação não-verbal do António	3	3	4	4	4
Iniciação verbal dos colegas	5	4	4	5	5
Resposta do António	3	4	4	4	5

**Anexo 13** - Instrumento de Recolha de Dados – Teste sociométrico, adaptado de Northway & Weld, 1999

Nome: (primeiro e último) \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

N

Instruções:

Lê as questões com atenção.

I

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

I

P

P

1- O **que** gostas mais de fazer no recreio?

\_\_\_\_\_

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

(1º) \_\_\_\_\_

(2º) \_\_\_\_\_

(3º) \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

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

(1º) \_\_\_\_\_

(2º) \_\_\_\_\_

(3º) \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

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

(1º) \_\_\_\_\_

(2º) \_\_\_\_\_

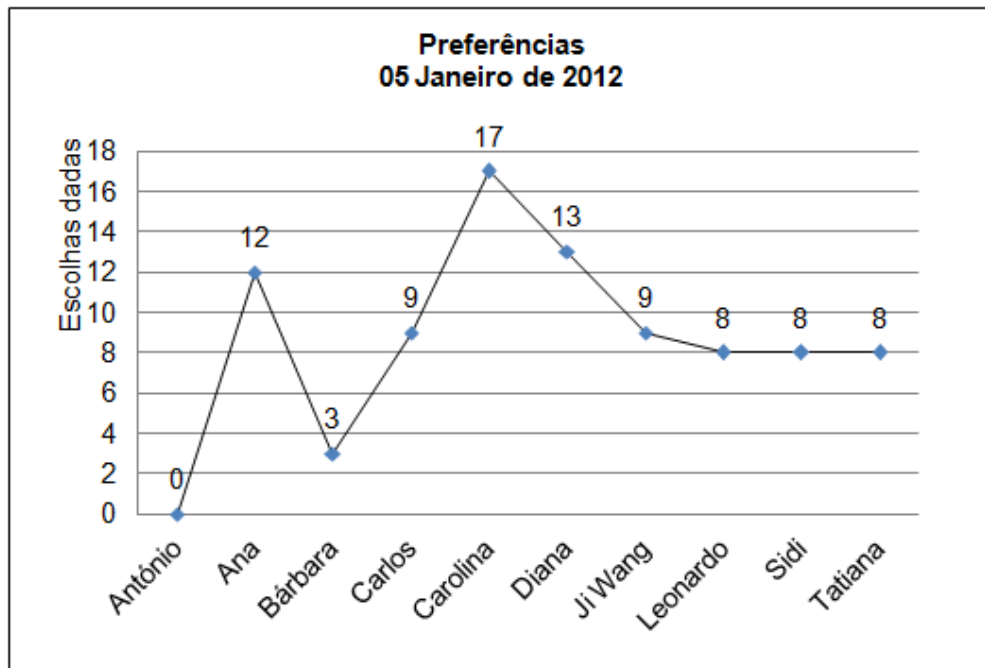
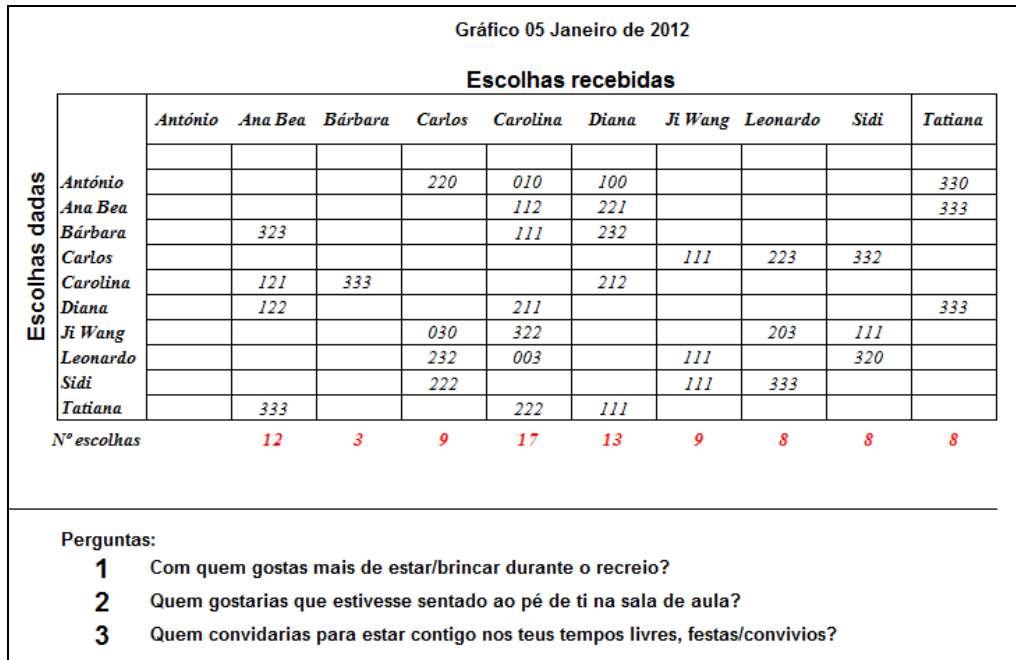
(3º) \_\_\_\_\_

OBRIGADO!

(Adaptado de Northway & Weld, 1999)

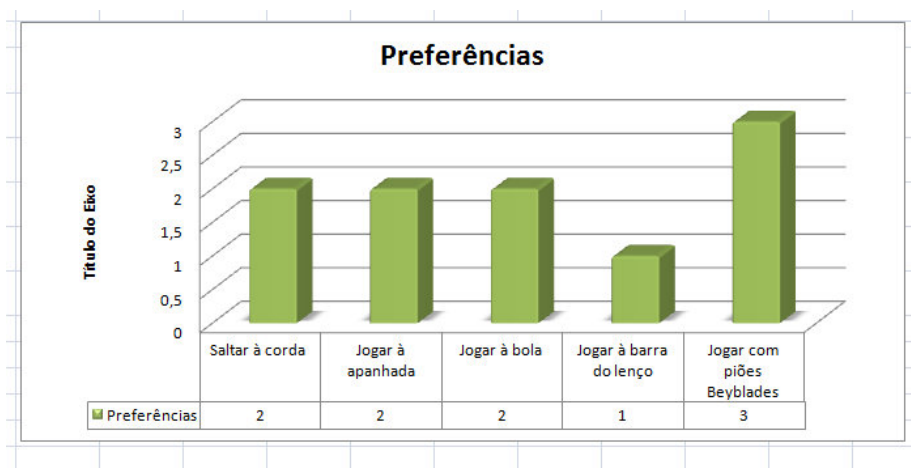
(Adaptado de Northway & Weld, 1999)

**Anexo 14 - Matriz sociométrica do 4º ano (05Jan12)**

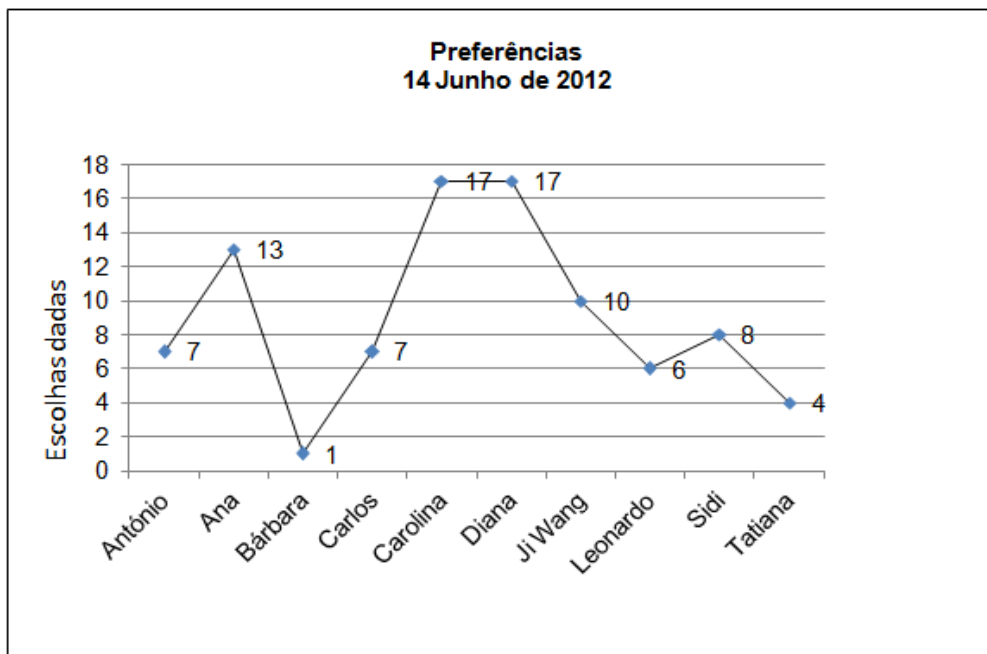
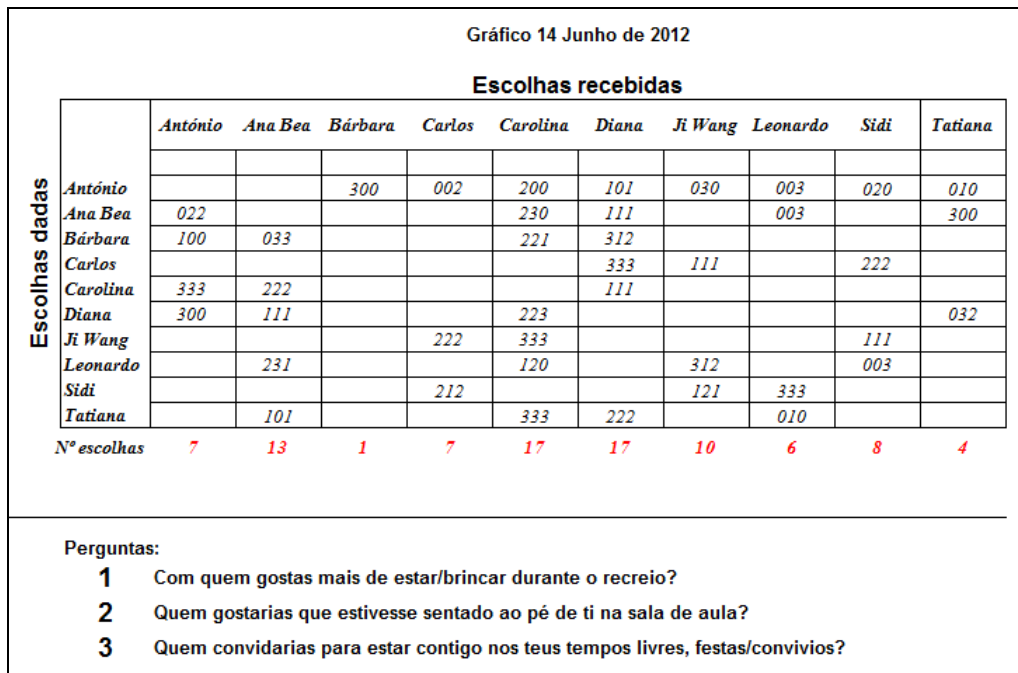


**Anexo 15** – Representação das brincadeiras preferidas dos alunos do 4º ano no recreio de acordo com o teste sociométrico (05Jan12)

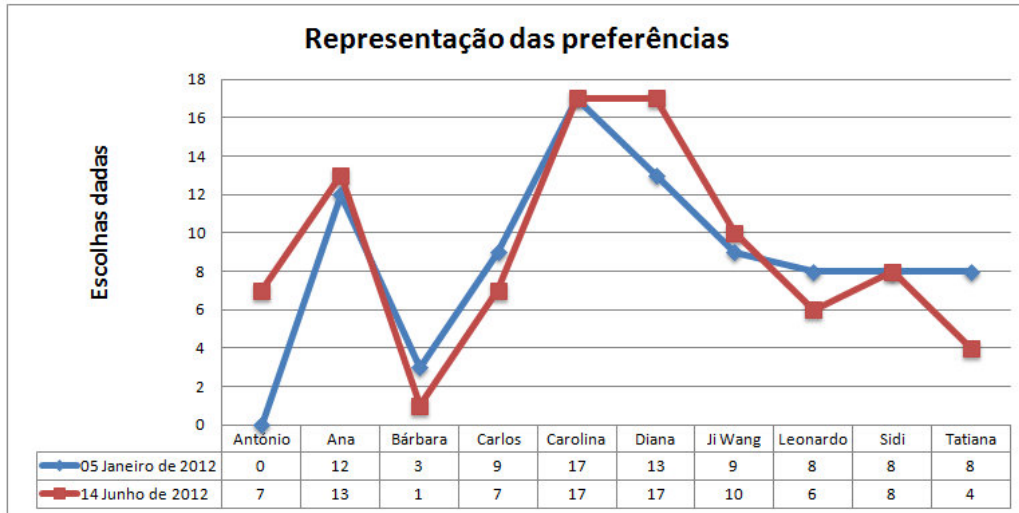
Jogos preferidos	Preferências
Saltar à corda	2
Jogar à apanhada	2
Jogar à bola	2
Jogar à barra do lenço	1
Jogar com piões Beyblades	3



Anexo 16– Matriz sociométrica do 4º ano (14Jun12)



**Anexo 17** - Representação gráfica das preferências manifestadas pelos alunos antes e depois da intervenção





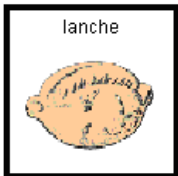

**Anexo 18** – Atividades mais significativas que foram trabalhadas individualmente com o aluno






De acordo com o plano de intervenção registámos alguns objetivos a que nos propusemos e passamos a descrever:

- Relatar experiência vividas no dia a dia.
- Ocupar-se em atividades de faz de conta com os outros;
- Mostrar preferência por alguns amigos de entre outros;
- Através de histórias sociais:
  - Dizer “Por favor “ e “obrigado” quando pede alguma coisa;
  - Cumprimentar e despedir-se (dizer olá e adeus) de forma independente e em situações apropriadas;
- Verbalizar o seu estado de alegria, de tristeza, medo e zanga;
- Ensinar emoções com recurso a cartões representativos dos diferentes sentimentos;
- Partilhar brinquedos e objetos;
- Pedir desculpa por erros não intencionais;
- Ensinar o jogo das escondidas ter consciência de que está escondido dos outros, incrementar o desejo de procura e interação com o outros;
- Aumentar a interação social, as capacidades de jogo imaginativo e habilidades de conversação utilizando dois fantoches;

Com utilização de cartões do tipo:

Eu posso...		Objetivos
<p>Posso jogar?</p> 	<p>carrinhos</p> 	<p>Aprender a fazer pedidos através de imagens de ações. Inicialmente só com duas opções e progressivamente introduzir mais ações.</p>

O que fizeste hoje...		Objetivos
<p>lanche</p> 	<p>sentar na cadeira da árvore</p> 	<p>Aprender a descrever o que fez através de imagens de ações da própria criança no seu dia a dia. Inicialmente só com duas opções e progressivamente introduzir mais ações.</p>

António, a que queres brincar?		Objetivos
<p>saltar à corda</p> 	<p>jogar ao peão</p> 	<p>Aprender a fazer escolhas através de imagens de ações da própria criança no seu dia a dia. Inicialmente só com duas opções e progressivamente introduzir mais ações.</p>
<p>saltar na bola</p> 	<p>jogar à bola</p> 	<p>jogar</p> 

**Apêndice** - Tabela de treino de pedidos do aluno

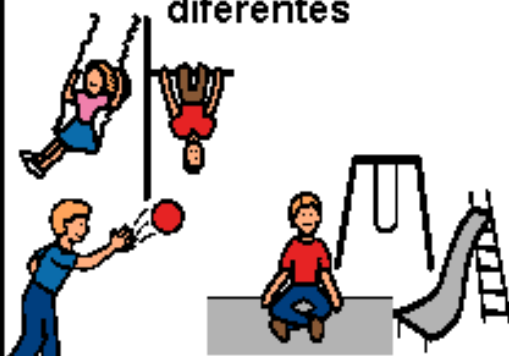
Placa de cartão com fita autocolante.



Anexo 19 – Regras Sociais

<p><b>Todos os dias eu vou à escola</b></p> 	<p><b>Todos os dias eu vou ao recreio</b></p> 
<p><b>O recreio é quando os meninos podem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Comer </li><li>- Descansar </li><li>- Brincar </li></ul>	<p><b>Quando toca a campainha vamos todos para o recreio</b></p> 

Quando chego ao recreio  
vejo muitos amigos a  
fazerem muitas coisas  
diferentes



O que eu mais gosto de  
fazer no recreio é:

Se eu falar bem e for amigo



os amigos ficam contentes



e deixam-me brincar  
com eles



Para brincar com os  
amigos tenho que:

- Aproximar-me e falar



<p><b>Para falar tenho de dizer 3 coisas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Olá,  eu chamo-me _____</li><li>- Como te chamas? </li><li>- Posso brincar ou jogar? </li></ul>	<p><b>Depois, tenho de esperar que os amigos falem comigo</b></p> 
<p><b>Quando quero brincar com os amigos não posso:</b></p>  <ul style="list-style-type: none"><li>- Chamar nomes </li><li>- Bater </li><li>- Empurrar </li></ul>	<p><b>Se eu, chamar nomes, bater ou empurrar, os amigos ficam tristes e não me deixam brincar</b></p> 

