

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar**

**Cristiana Isabel Miguel Preto**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar.*

Orientado por  
**Mestre Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Bragança  
2010**

**A todas as crianças com perturbações do espectro do autismo.**

## **Agradecimentos**

Este estudo só foi possível na medida em que, desde a primeira hora, pude contar com a cooperação, apoio, solidariedade e estímulo de algumas pessoas. A elas o meu profundo agradecimento.

Ao Mestre Luís Castanheira pela forma como orientou a execução deste trabalho, bem como pelos incentivos e confiança que sempre me transmitiu.

Aos meus pais, pelo apoio e disponibilidade que sempre demonstraram ao longo da realização deste estudo.

Às minhas colegas pelo incentivo que me deram ao longo do trabalho.

## Resumo

O relatório que aqui se apresenta enquadra-se numa abordagem descritiva da especificidade da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) numa sala regular de Educação Pré-escolar. O estudo desenvolvido pretendeu adequar para a diferenciação as práticas pedagógicas a um grupo de crianças numa sala de Jardim de Infância onde está inserida uma criança com PEA.

É nossa pretensão com este estudo abordar algumas noções básicas do que é a PEA e apresentar sugestões de como trabalhar com uma criança com estas características. Estas crianças têm especificidades muito próprias e, por isso, a sua integração e o atendimento sócio - educativo que lhe é prestado deverá ser o mais adequado possível. Pretendemos, ainda apresentar algumas sugestões e estratégias para melhorar a qualidade de vida das crianças com PEA.

Procuramos seguir uma metodologia de observação participante, com características de uma investigação-acção, assumindo uma natureza qualitativa, valorizando a acção e a investigação como meios fundamentais de construção de saberes e procura das respostas que se colocaram sobre a temática. Para tal, recorreremos a experiências de aprendizagem com a criança e com o grupo, tendo por base notas de campo e registos diários, através da observação e de questionários realizados às educadoras, assistentes operacionais e pais.

Os resultados apresentados revelam a importância fundamental da formação de todos os Educadores de Infância em Educação Especial em geral, e da formação em Perturbação do Espectro do Autismo em particular.

Estes conhecimentos e saber *Práxis lógico* nesta área, mostram-se essenciais para a inclusão bem sucedida de uma criança com PEA numa sala de Educação Pré-Escolar.

## **Abstract**

The report that we present here is within a frame of the descriptive approach of the specificity of the inclusion of children suffering from the trouble of the spectrum of the autism (Perturbações do Espectro do Autismo – PEA) inside a regular classroom of the Pre-Primary School. The study, that we develop here, aimed to adequate the pedagogical practices to a group of children in a kindergarten (Pre – Primary School) classroom where a child suffering from PEA is enrolled.

It is our intention- with this study - to approach some basic notions and opinions about what a PEA is and to make suggestions to work with a child with these characteristics. These children have very particular specificities and, on account of this, their integration and the social - educational attention, that they deserve, should be the most suitable one. Furthermore, we intend to present some suggestions and strategies to improve the quality of life of the children suffering from PEA.

We tried to follow an action-research “line” and valued the action and the research as fundamental means of the knowledge building and we also valued the answers that we may ask about the subject-matter. For that, we set to work based on apprenticeship experiences with the child and with the group; we supported our investigation in personal notes we took about this subject-matter and on daily lists focussed on our direct observation and on questionnaires asked to teachers (Pre-Primary Teachers), operational assistants and parents.

The results, we present, reveal the fundamental importance of the formation of every Pre-Primary Teacher in “Educação Especial” in general and of the formation in “Perturbações do Espectro do Autismo” (PEA) in particular.

These personal abilities (knowledge) and praxis logical knowledge in this topic area are essential to well succeeded inclusion of a child suffering from PEA inside a Pre-Primary education classroom.

## Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
ÍNDICE DE QUADROS.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	5
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	5
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO SÓCIO-GEOGRÁFICO .....	5
1.2.ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	8
1.2. 1.CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	8
1.2.1.1.HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO.....	9
1.2.2. RECURSOS HUMANOS:.....	9
1.2.3. RECURSOS MATERIAIS .....	9
1.3. SALA DE ACTIVIDADES Nº1 .....	10
1.4. SALA DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA .....	10
1.5. SALA DE ACTIVIDADES Nº2.....	10
1.6. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO .....	14

<b>1.7. INTERACÇÕES .....</b>	<b>15</b>
<b>1.7.1. INTERACÇÃO ADULTO – CRIANÇA .....</b>	<b>15</b>
<b>1.7.2. INTERACÇÃO ADULTO – ADULTO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.8. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.9. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS QUANTO ÀS IDADES: .....</b>	<b>18</b>
<b>1.10. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS QUANTO AO GÉNERO: .....</b>	<b>19</b>
<b>1.11. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS QUANTO AOS ANOS DE FREQUÊNCIA:.....</b>	<b>19</b>
<b>1.12. CONTEXTO ANTERIOR AO JARDIM DE INFÂNCIA .....</b>	<b>20</b>
<b>1.13. CARACTERIZAÇÃO QUANTO AO AGREGADO FAMILIAR: .....</b>	<b>21</b>
<b>1.14. CARACTERIZAÇÃO QUANTO AO NÚMERO DE IRMÃOS: .....</b>	<b>21</b>
<b>1.15. CARACTERIZAÇÃO QUANTO AO NÍVEL SOCIOECONÓMICO DOS PAIS .....</b>	<b>22</b>
<b>1.16. CARACTERIZAÇÃO QUANTO ÀS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS.....</b>	<b>22</b>
<b>1.17. CARACTERIZAÇÃO QUANTO ÀS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES.....</b>	<b>22</b>
<b>1.18. CARACTERIZAÇÃO QUANTO ÀS IDADES DOS PAIS .....</b>	<b>23</b>
<b>1.19. CARACTERIZAÇÃO QUANTO ÀS IDADES DAS MÃES .....</b>	<b>23</b>
<b>1.20. CARACTERIZAÇÃO QUANTO ÀS PROFISSÕES DOS PAIS.....</b>	<b>24</b>
<b>1.21. CARACTERIZAÇÃO QUANTO ÀS PROFISSÕES DAS MÃES .....</b>	<b>25</b>
<b>1.22. ALIMENTAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA: .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2. QUESTÕES DE PESQUISA: .....</b>	<b>27</b>

<b>2.3. OBJECTIVOS DE ESTUDO:</b> .....	<b>28</b>
<b>3.PERSPECTIVA HISTÓRICA DO AUTISMO</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1.CONCEITO DE AUTISMO</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2.ETIOLOGIA DO AUTISMO</b> .....	<b>32</b>
<b>3.3.CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO</b> .....	<b>36</b>
<b>3.4.DIAGNÓSTICO DO AUTISMO</b> .....	<b>37</b>
<b>3.5. CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO</b> .....	<b>37</b>
<b>3.6.PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM VS. PROBLEMAS DE ADAPTAÇÃO</b> .....	<b>38</b>
<b>3.7.INTERVENÇÃO DO AUTISMO</b> .....	<b>39</b>
<b>3.7.1. TIPOS DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>39</b>
<b>3.7.2. INTERVENÇÃO NA ÁREA DE COMUNICAÇÃO-INTERACÇÃO</b> .....	<b>40</b>
<b>3.7.3. INTERVENÇÃO SOBRE A LINGUAGEM</b> .....	<b>41</b>
<b>3.7.4.INTERVENÇÃO NA ÁREA COGNITIVA</b> .....	<b>42</b>
<b>3.7.5.INTERVENÇÃO NOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO</b> .....	<b>43</b>
<b>3.8. CONCEITO DE ESCOLA INCLUSIVA</b> .....	<b>44</b>
<b>3.9. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR</b> .....	<b>46</b>
<b>3.10. A CRIANÇA COM AUTISMO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA</b> .....	<b>48</b>
<b>3.11. AS VANTAGENS DA INCLUSÃO</b> .....	<b>49</b>
<b>4. OPÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>52</b>
<b>4.1.A INVESTIGAÇÃO – ACÇÃO: O QUE É?</b> .....	<b>52</b>
<b>4.2. A RELAÇÃO ENTRE O MÉTODO INVESTIGAÇÃO – ACÇÃO E A POSIÇÃO PESSOAL DO INVESTIGADOR</b> .....	<b>53</b>
<b>4.3. FASES DA INVESTIGAÇÃO – ACÇÃO</b> .....	<b>53</b>

<b>4.4. TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO – ACÇÃO.....</b>	<b>54</b>
<b>4.5. VANTAGENS DA INVESTIGAÇÃO – ACÇÃO:.....</b>	<b>55</b>
<b>4.6. QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>55</b>
<b>4.7. NOTAS DE CAMPO .....</b>	<b>56</b>
<b>4.8. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
<b>4.9. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA.....</b>	<b>56</b>
<b>4.10. RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS ÀS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>4.11. RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS PAIS.....</b>	<b>61</b>
<b>4.12.DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>63</b>
<b>4.13. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA ..</b>	<b>64</b>
<b>4.14. ACTIVIDADE 1.....</b>	<b>66</b>
<b>4.15. ACTIVIDADE 2.....</b>	<b>67</b>
<b>4.16. ACTIVIDADE 3.....</b>	<b>67</b>
<b>4.17. ACTIVIDADE 4.....</b>	<b>68</b>
<b>4.18. DISCUSSÃO DAS ACTIVIDADES REALIZADAS .....</b>	<b>68</b>
<b>4.19. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL.....</b>	<b>69</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>74</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1 Horário de funcionamento da instituição .....	9
Quadro 2 - Apresentação do grupo de crianças por idades até 31 de Dezembro de 2009 .....	18
Quadro 3- Apresentação do grupo de crianças por géneros .....	19
Quadro 4 – Apresentação do grupo de crianças por anos de frequência.....	19
Quadro 5– Apresentação do grupo de crianças por contexto anterior ao Jardim de Infância	20
Quadro 6– Apresentação do agregado familiar. ....	21
Quadro 7 – Apresentação quanto ao número de irmãos.....	21
Quadro 8 – Apresentação do nível socioeconómico dos pais .....	22
Quadro 9 - Apresentação das habilitações literárias dos pais.....	22
Quadro 10 - Apresentação das habilitações literárias da mãe .....	23
Quadro 11 - Apresentação das idades dos pais.....	23
Quadro 12 - Apresentação das idades das mães .....	23
Quadro 13 - Apresentação das profissões dos pais.....	24
Quadro 14 - Apresentação das profissões das mães .....	25
Quadro 15 - Critérios de diagnóstico para 299.00 Transtorno Autista ( Cuxart, 2000: 19, traduzido pela aluna). ....	38

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Representação do grupo de crianças por idades.....	18
Gráfico 2 - Representação do grupo de crianças por géneros .....	19
Gráfico 3 - Representação do grupo de crianças por anos de frequência.....	20
Gráfico 4 - Representação do grupo de crianças por contexto anterior ao Jardim de Infância.....	20
Gráfico 5 - Representação do agregado familiar. ....	21
Gráfico 6 - Representação quanto ao número de irmãos.....	21
Gráfico 7 - Representação dos níveis socioeconómicos dos pais.....	22
Gráfico 8 - Representação das habilitações literárias dos pais.....	22
Gráfico 9 - Representação das habilitações literárias das mães. ....	23
Gráfico 10 - Representação das idades dos pais.....	23
Gráfico 11 - Representação das idades das mães .....	24
Gráfico 12 - Representação das profissões dos pais.....	24
Gráfico 13 - Representação das profissões das mães .....	25

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Mapa do Concelho de Mogadouro.....	5
Figura 2 - Castelo de Mogadouro .....	7
Figura 3 - Planta da sala .....	11

## Índice de Anexos

Anexo 1 .....	78
Anexo 2 .....	82
Anexo 3 .....	86
Anexo 4 .....	92

## **Introdução**

Este relatório que aqui se apresenta constitui-se como um estudo desenvolvido numa sala de Jardim-de-Infância da rede pública do concelho de Mogadouro, onde se encontra inserida uma criança sinalizada com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Trata-se de um Jardim de Infância onde a autora deste estudo apenas realizou a acção educativa no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-escolar. As razões da sua escolha devem-se ao facto, da autora exercer as funções de assistente operacional na componente de apoio à família nesta instituição.

A opção da escolha do tema a investigar surgiu nos primeiros dias da observação das crianças do Jardim de Infância onde se ia desenvolver a acção educativa deste relatório, uma vez que numa das salas se encontrava uma criança diagnosticada com Autismo e a receber apoio da equipa do Ensino Especial uma vez por semana. Desta forma, surgiu a temática e posteriormente a questão para o desenvolvimento deste estudo. A questão/problema da nossa investigação consiste em: Como trabalhar o atendimento sócio – educativo e a integração de uma criança com perturbações do espectro do autismo, em contexto de Jardim-de-Infância? Os objectivos deste trabalho são, acima de tudo, melhorar a qualidade de vida desta criança e a sua integração na sala de Educação pré-escolar que frequenta.

Consideramos fundamental a frequência e integração de todas as crianças com idades de 3 a 6 anos na Educação Pré-escolar, mas é fundamental a formação específica dos profissionais da Educação de Infância nesta matéria. Esta 1ª etapa da Educação Básica, visa o desenvolvimento integral da criança e têm características próprias que a distinguem dos outros níveis de ensino. Baseia-se em experiências significativas, as quais se devem desenvolver num ambiente estimulante, acolhedor e favorecedor das aprendizagens activas, as quais muitas vezes, é o seu primeiro contacto com o mundo social mais alargado que o ambiente familiar, como refere Silva:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lopes da Silva, 1997:15).

Neste trabalho, para além da caracterização do contexto procuramos apresentar uma panorâmica geral do que é a PEA, o que é ser diferente e o que isto pesa na nossa sociedade. O autismo ou distúrbio autista é a perturbação mais forte do Espectro do

Autismo. A PEA, segundo Hewitt, (2006), divide-se em Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome Desintegradora da Infância, Síndrome de Rett e Autismo atípico/transtornos evasivos não especificados que abordaremos mais à frente. Todos eles apresentam como características comuns a dificuldade de interação social e comunicação. O Autismo, manifesta-se antes das crianças completarem os dois anos e caracteriza-se por perturbações da linguagem e da comunicação, nas dificuldades da relação com os outros e nas reacções pouco convencionais ao meio ambiente. Contudo, é na linguagem e na comunicação que se concentra o seu maior obstáculo (Cumine, 2006).

Optamos por integrar neste relatório o caso de uma criança sinalizada com Autismo, por nos parecer manifestar dificuldades de integração no Jardim de Infância. Parte-se do pressuposto que, como afirma (Hewitt, 2006:5), “É consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida”. Quando se trata de crianças com PEA, é fundamental que, no Jardim de Infância, a organização da sala, as actividades, os educadores e as crianças, sejam elementos facilitadores para que se desenvolvam estratégias para que estas crianças possam comunicar com o meio, compreender as informações do que as rodeia, expressar estados emocionais internos e as suas necessidades básicas com vista à integração e à inclusão (Jordan, 2000). A forma como se ordenam os espaços, a rotina das actividades do dia, a interação entre crianças vai beneficiar a todos, mas especialmente as crianças com autismo.

Estas pessoas são muito diferentes entre si, em todas as idades, revelando um grupo multifacetado com características singulares mas que não se encontram presentes em todas elas. Por esta razão não podemos intervir da mesma forma, seguindo um modelo único, mas sim devendo criar uma planificação individualizada para cada um. Quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais ele permite uma intervenção precoce, sendo encarado de uma forma positiva pela família e pela escola, dando a estes oportunidade de intervir de uma forma mais eficaz e atenta. Um dos problemas com que nos temos debatido nos últimos anos é o da integração de crianças “diferentes” na sociedade e na escola. As crianças diferentes devem ser tratadas como as outras crianças da mesma idade, pois toda a pessoa tem a sua individualidade e é com a nossa diferença que temos de viver. Todos nós somos iguais nas nossas diferenças. Assim, entendemos que a sociedade tem o dever de aceitar a criança “diferente” tal como ela é, nas suas

capacidades e limitações. Com efeito, é a partir destes pressupostos que emerge a necessidade de materializar a tendência mais actual da integração da criança com deficiência, pondo-lhe à disposição as mesmas condições de realização e de aprendizagem a todos os níveis, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifesta. Mas, para que a sua integração se torne um êxito, é necessário que se façam adaptações e ajustamentos tendo em conta as suas reais possibilidades.

Nós acreditamos nesta filosofia de integração, pois pensamos que todo o indivíduo, mesmo o mais limitado ou mais profundamente atingido na sua integridade física e psico-emocional, pode desenvolver-se de modo a crescer com harmonia, tendo em vista o bem-estar e a realização pessoal, desde que beneficie de um meio social envolvente que o reconheça na sua individualidade e o aceite com as suas características e limitações. Sabemos que cada criança é especial, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas especiais. Para que consiga um desenvolvimento pleno das suas capacidades, é necessário fornecer-lhe uma intervenção educativa especializada, bem como meios e cuidados especiais que variam conforme as necessidades de cada um. Sendo as crianças os principais intervenientes, torna-se necessário que o sistema de ensino se ajuste às necessidades de cada uma, respeitando-as como indivíduos e oferecendo oportunidades para todos. No que concerne à especificidade dos autistas, o problema da integração /inclusão é ainda mais complexo, em virtude das dificuldades comportamentais e necessidades específicas de instrução, ensino, materiais e meios favoráveis.

Para uma melhor apresentação de todo este processo, e para dar uma visão mais geral do trabalho, apresentamos este relatório estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos a contextualização da Instituição onde decorreu a nossa acção educativa. Fizemos a caracterização do meio sócio-Geográfico, dos espaços e materiais da Instituição bem como a caracterização do grupo de crianças e famílias. Foi nossa opção criar um segundo Capítulo com a problemática em estudo e respectivos objectivos, questões de pesquisa e a importância do estudo, por consideramos importante a sua colocação depois da caracterização da Instituição e antes da fundamentação teórica, por uma questão de coerência no seguimento do discurso. No terceiro capítulo apresentamos a fundamentação Teórica, onde é feita uma abordagem à problemática da PEA, desde a perspectiva histórica, conceito de PEA, sua etiologia e principais características, diagnóstico, problemas de aprendizagem vs. Problemas de

adaptação, tipos de intervenção, conceito de escola inclusiva e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular/pré-escolar. No quarto capítulo apresentamos as opções metodológicas, a investigação-acção numa perspectiva de observação participante, o questionário, a apresentação, análise e discussão de resultados e a acção educativa desenvolvida no contexto jardim-de-infância e também as implicações do estudo para a prática profissional.

# Capítulo I - Contextualização da Prática Profissional

## 1. Caracterização do Contexto

### 1.1. Caracterização do Meio Sócio-Geográfico



Figura 1 – Mapa do Concelho de Mogadouro

O Jardim de Infância, objecto deste Relatório, fica localizado na Vila de Mogadouro no Distrito de Bragança. De acordo com alguns filólogos e antropólogos, entre eles, Rui Cunha e Maria João Cunha, autores de textos inseridos no boletim da Câmara Municipal de Mogadouro intitulado “**Mogadouro...mais que se imagina**”, o nome de Mogadouro tem origem árabe - *Macaduron*, povoação muito antiga que já existia com certo relevo nos primeiros tempos da monarquia. D. Afonso III concedeu-lhe o primeiro foral em 1271 e renovado no ano seguinte. Em 1512, D. Manuel I outorgou-lhe foral novo. Concedida por D. Dinis aos Templários em 1297, a vila de Mogadouro foi, a partir do século XV e até meados do século XVIII, dominada pelos Távoras, que assumiram um importante papel na defesa de Trás-os-Montes durante toda a Guerra da Independência. A vila alcançou grande importância quando nela habitaram os marqueses de Távora, que tiveram grande influência no desenvolvimento cultural e económico da vila e mandaram construir, perto do castelo, o seu palácio, cujas ruínas ainda hoje se podem ver, e também um Santuário em honra de São Gonçalo, conhecido

por Monóptero, na Quinta da Nogueira. É a terra natal de Trindade Coelho, eminente escritor e político, que, no século XIX, foi candidato a deputado por Mogadouro. Foi o autor de vários livros, entre eles “Os Meus Amores”, que são o retrato da sua própria terra, reproduzindo o talento de quem lhe quer bem. A vila de Mogadouro é tipicamente rural, faz fronteira com Espanha ao longo do rio Douro. Encaixada entre o vale profundo do Douro e a bacia do Sabor, ocupa o prolongamento do Planalto Mirandês, que, por sua vez dá seguimento ao Planalto Leonês (região de Zamora e Salamanca). Constituída com uma população de cerca de 3.750 habitantes segundo dados da Câmara Municipal. Caracteriza-se, em termos climáticos, por um clima continental moderado, com predominância de Invernos frios, com temperaturas negativas e com Verões quentes e secos, marcados por temperaturas elevadas. A Primavera e o Outono são frescos e bem demarcados pois emprestam à paisagem a beleza das cores matizadas dos matos floridos de branco, amarelo e violáceo, ou das folhosas outonais em tons de cobre e ferrugem. Na riqueza do coberto vegetal, é bem patente, ao longo de todo o ano, o cruzamento dos climas continental e mediterrânico, com alguma influência atlântica.

Os índices de pluviosidade são baixos mas as amplitudes térmicas são muito acentuadas. O relevo é constituído por uma sucessão de colinas, onde predominam os xistos grauváquicos, interrompidos por alguns afloramentos quartzíticos, que se elevam na paisagem, formando as serras. Estes solos e as características do clima proporcionam um coberto vegetal abundante e diversificado, o que atribui à paisagem um manto de belíssimas colorações que se alteram com as estações do ano. As principais actividades são os serviços públicos, o comércio, a agricultura e a pecuária. No artesanato, destacam-se também alguns trabalhos em madeira, tecelagem de lã, cestaria, bordados, rendas e artefactos de barro que reproduzem fielmente as construções tradicionais transmontanas.

Relativamente à gastronomia, é bem conhecida a “posta” mirandesa, a marrã, as casulas, o foliar de Páscoa e também o cabrito e o cordeiro assados, além do azeite, os queijos (ovelha e cabra), o mel, os frutos secos e ainda os enchidos. Relativamente ao ensino, a vila está dotada das seguintes estruturas: dois Jardins de Infância do Ministério da Educação, uma creche e um Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia. Não existe lista de crianças em espera de frequência de nenhum deles. Existe ainda uma escola do 1º ciclo, uma EB2/3 Secundária e um Pólo para Cursos de Especialização Tecnológica do Instituto Politécnico de Bragança.

No que respeita a infra-estruturas básicas, a vila possui electricidade, telefone, água, saneamento e recolha de lixo diária, e outras como um complexo desportivo que tem piscinas cobertas e descobertas, campo de ténis, campo de futebol e ginásio. Para responder às necessidades dos idosos, existe um lar de terceira idade, uma unidade de cuidados continuados e um novo lar em construção. Tem a casa da cultura (cinema) e um espaço internet, Casa das Artes e Ofícios, a Biblioteca Municipal Trindade Coelho, um Centro de Saúde com uma unidade básica de urgência e um centro laboratorial. Em Maio de 1998, foi criado o Parque Natural do Douro Internacional distribuído pelos concelhos de Miranda do Douro, Mogadouro, Freixo de Espada à Cinta (distrito de Bragança) e Figueira de Castelo Rodrigo (distrito da Guarda), com uma área de 85.150ha, cuja sede está localizada nesta vila.

A vila é herdeira de uma história antiga destacando-se o seguinte património:



**Figura 2** - Castelo de Mogadouro

*O Castelo de Mogadouro foi construído no séc. XII, pertenceu aos Templários, aos Cavaleiros de Cristo e aos Távoras. Integrando a linha de defesa do nordeste português, teve um importante papel na formação e na defesa da nacionalidade.*

Para além das feiras quinzenais (dias 2 e 26) de cada mês, é famosa e bastante importante a Feira dos Gorazes que é anual (15 e 16 de Outubro) e que foi o primeiro evento deste tipo na região. As mesmas servem de ponto de encontro, pois são visitadas por várias pessoas vindas das aldeias do concelho e de toda a região. São célebres as festas, procissões e romarias que se realizam todos os anos e em especial nos meses de Verão para homenagear os padroeiros: São Mamede (1º domingo de Junho), padroeiro

O castelo e o Pelourinho de Mogadouro, a Igreja da Misericórdia, a Igreja do Convento de São Francisco, o Paço, a Igreja Matriz e uma Sala-Museu de Arqueologia.

Nesta sala, estão expostas diversas peças que são testemunhos dos povos que aqui habitaram e nos dão uma ideia do que foi Mogadouro no passado.

da localidade, Santa Ana (2º domingo de Julho) e Nossa Senhora do caminho (último domingo de Agosto).

Um conhecimento profundo do meio é fundamental para a acção educativa dos profissionais da Educação de Infância, pois, como refere Silva (1997) influencia, ainda que de forma indirecta, a educação das crianças.

## **1.2.Organização do Ambiente Educativo**

Nos pontos a seguir, procuramos apresentar uma organização geral de toda a Instituição em todos os seus aspectos, e mais especificamente das crianças e sala de actividades onde decorreu o nosso estudo. Ao mesmo tempo, procuramos também apresentar as dimensões pedagógicas que sustentam o trabalho desenvolvido, registadas em diferentes momentos das observações realizadas na Instituição.

### **1.2. 1.Caracterização da Instituição**

O Jardim de Infância localiza-se na terra fria transmontana de Mogadouro. É uma Instituição pública estatal, criada em 1983 (fonte do Arquivo Municipal de Mogadouro), que funciona num edifício, tipo Plano dos Centenários, onde anteriormente funcionava uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Situa-se no centro da vila, em frente da EB2,3/ Secundária (Agrupamento de Escolas Trindade Coelho de Mogadouro), ao lado da Câmara Municipal e da sala Museu de Arqueologia, próximo dos C.T.T e do Tribunal Judicial. Tem três salas de actividades designadas por nº 1, nº2 e outra designada de apoio à família. Encontram-se em bom estado de conservação, bem expostas ao sol e com muita claridade natural. A destinada à componente de apoio à família é a de maiores dimensões, que também serve para fazer ginástica e vários jogos. Tem três casas de banho também em bom estado de conservação, uma cozinha e um gabinete de apoio às educadoras. Tem um *hall* de entrada que serve de vestiário com um cabide para cada criança. Um recreio bastante amplo, onde as crianças brincam livremente e têm material variado e adequado às brincadeiras ao ar livre (escorregas, baloiços e cavalinhos), vedado com rede e portão de ferro. Relativamente ao aquecimento é eléctrico e suficiente para manter as salas quentes.

### 1.2.1.1. Horário de funcionamento da Instituição

A instituição em estudo é da rede pública do Ministério da Educação e o horário de funcionamento da componente lectiva é das 9:00h às 12:00h e das 14:00 h às 16:00h e o da componente de apoio à família é das 8:30h às 9:00h e das 12:00h às 14:00h e das 16:00h às 19:00h.

<b>HORÁRIO</b>	<b>MANHÃ</b>	<b>TARDE</b>
<b>COMPONENTE LECTIVA</b>	9:00h – 12:00h	14:00h – 16:00h
<b>COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA</b>	8:30h – 9:00h	12:00h – 14:00h 16:00h – 19:00h

**Quadro 1** Horário de funcionamento da instituição

### 1.2.2. Recursos Humanos:

O pessoal docente existente no Jardim de Infância é constituído por duas Educadoras de Infância que leccionam há vários anos e uma Educadora de Apoio em Educação Especial. Existe também o grupo de docentes de actividades extra curriculares: um Professor de Educação Física, um Professor de Música e uma Professora de Inglês.

O pessoal não docente é constituído por quatro Assistentes Operacionais: duas que acompanham as crianças durante o período em que decorrem as actividades e as restantes que acompanham as crianças nos períodos da Componente de Apoio à Família

### 1.2.3. Recursos Materiais

Os recursos materiais que existem no Jardim de Infância encontram-se em bom estado e são suficientes, uma vez que as crianças vão diminuindo de ano para ano.

Existem os seguintes:

- 📖 Livros;

- ✿ Jogos;
- ✿ Instrumentos musicais;
- ✿ Equipamento de motricidade;
- ✿ Um televisor;
- ✿ Rádio, leitor de CD;
- ✿ Dois computadores antigos;
- ✿ Uma impressora;
- ✿ Um leitor de DVD;
- ✿ Equipamento da sala.

### **1.3. Sala de Actividades Nº1**

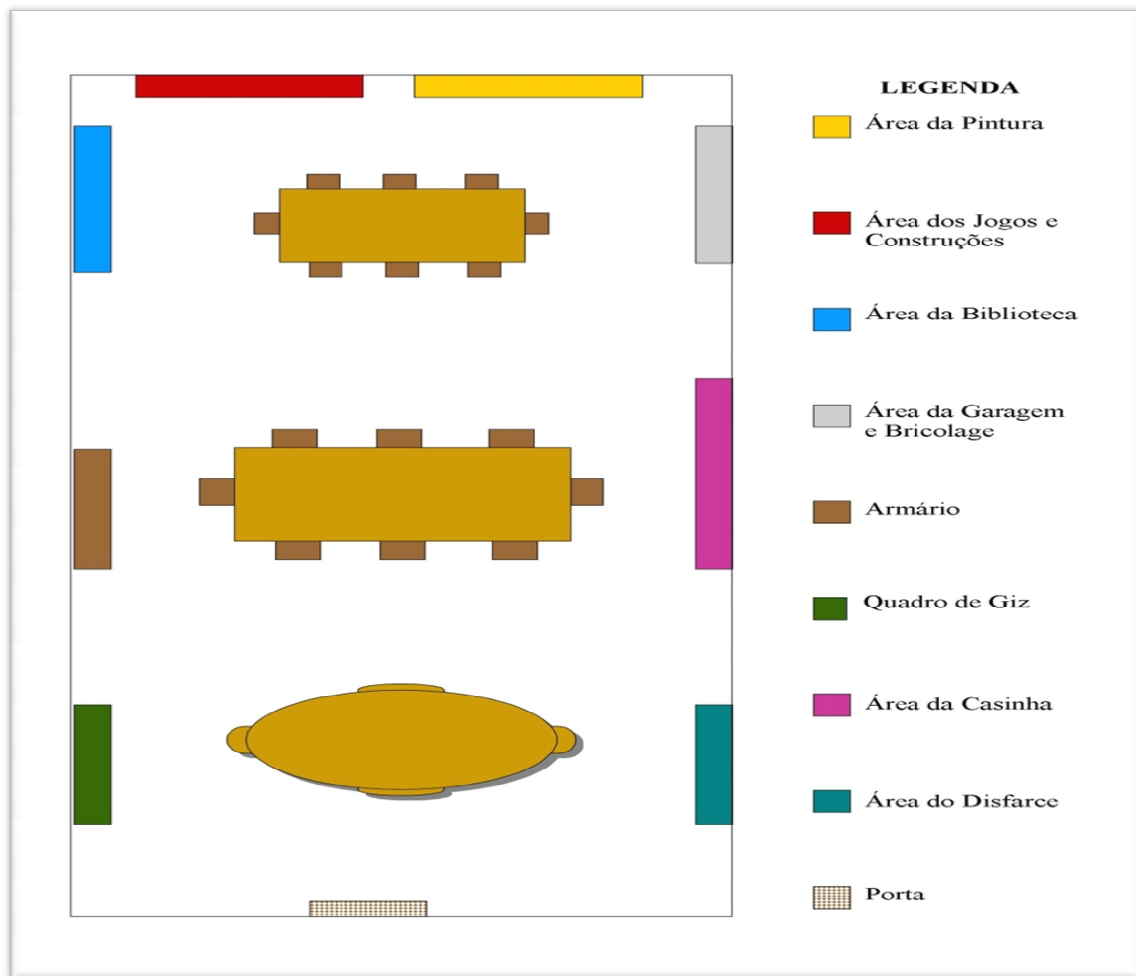
Frequentam esta sala vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. A sala apresenta as áreas distribuídas à volta da parte central: área da pintura onde se destaca um cavalete, a área da garagem, área dos jogos, onde existem estantes com jogos de mesa e jogos de grupo, que se realizam na manta, a área da cozinha e do supermercado, área do quarto e a biblioteca e ao centro encontram-se as mesas de actividades.

### **1.4. Sala da Componente de Apoio à Família**

Frequentam esta sala diariamente aproximadamente trinta e seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A sala com forma rectangular tem a seguinte disposição: de um lado encontram-se as mesas e cadeiras, onde as crianças lancham e do outro lado há estantes com jogos de mesa, de encaixe, puzzles, blocos lógicos, a televisão com DVD e vídeo, a casinha de brincar o supermercado e computadores. A sala é pouco adequada, com espaço reduzido para todas as crianças, porque na mesma sala as crianças lancham e realizam as suas actividades diárias. Para melhor funcionamento a sala devia ter duas partes distintas: uma para o lanche e outra para as actividades

### **1.5. Sala de actividades Nº2**

Na figura a seguir pode ver-se a planta da sala onde desenvolvemos a nossa acção educativa.



**Figura 3** - Planta da sala

A organização do espaço depende do bom funcionamento e desenvolvimento das actividades que são realizadas numa sala de Jardim de Infância. Para que as crianças se sintam motivadas no seu ambiente físico é necessário que o educador tenha em conta a distribuição e a organização das áreas dentro da sala. É importantes as crianças sentirem-se num clima harmonioso pois assim ficam mais motivadas e entusiasmadas, para realizar as suas actividades, quer livres quer orientadas, com o maior grau de satisfação e sucesso.

A sala é um espaço educativo onde as crianças passam a maior parte do tempo. Deve ter-se o cuidado de organizá-lo em função da idade do grupo para permitir a escolha de diferentes tipos de actividades. Esta sala é segura e encontra-se bem conservada, não existindo qualquer objecto de perigo para as crianças. Relativamente à sala, referirmos a organização do espaço, fazendo uma descrição da distribuição das áreas e os materiais nela existentes. O espaço considerado é pequeno, apenas 40m<sup>2</sup> e que não respeita o exigido por lei que é de 50m<sup>2</sup>. A sala possui bastante luz natural,

devido às enormes janelas. É frequentada por crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade. O ambiente da sala é propositadamente arrumado de forma agradável para despertar a curiosidade das crianças, por isso no início do ano lectivo a disposição dos móveis e materiais da sala sofreram algumas alterações para que as crianças se sentissem motivadas e também para que as áreas de trabalho ficassem bem definidas. Mediante a observação da planta da sala, está organizada por áreas facilmente identificáveis e com três mesas ao centro, que servem de apoio às actividades. Relativamente às áreas, estão equipadas com os respectivos materiais didácticos e alguns objectos reais do quotidiano das crianças devidamente etiquetados, bem visíveis e de fácil acesso às crianças desenvolvendo a sua autonomia.

Os materiais encontram-se ordenados e etiquetados de maneira a uma maior organização da sala e das diferentes áreas. No início do ano lectivo o material adequado para as várias crianças era limitado, mas ao longo do ano foi-se apetrechando a sala com mais material, embora relativamente aos objectos reais a variedade seja um pouco limitada. Todos os materiais estão acessíveis às crianças seja nas actividades orientadas ou livres. Mas uma lacuna nesta sala é a existência de poucos objectos que reflectam diferentes culturas e ambientes, o que não desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências. A variedade de materiais existentes dá à criança oportunidade de trabalhar aos vários níveis do seu desenvolvimento. As áreas têm um espaço de trabalho adequado. A sala é constituída pelos seguintes espaços e áreas de trabalho: a área da casa (cozinha e quarto), área da garagem e da bricolage, área da biblioteca, área da pintura, área do disfarce e área dos jogos e das construções. Estas áreas são importantes, pois permitem à criança a experimentação de vários papéis sociais e atitudes.

No que concerne à área da casa, ela possui um espaço para a cozinha e está apetrechada de diversos materiais apelativos e em tamanho adaptado à idade das crianças, como mesa com bancos, uma estante com utensílios de cozinha, alimentos variados, um frigorífico, um lava-loiça, um fogão, máquina de lavar a roupa, tábua e ferro de passar. Nesta área existe um espaço para o quarto que tem uma pequena cama, duas mesas-de-cabeceira, um armário e materiais diversificados relacionados com o espaço. Salienta-se a importância do jogo simbólico, realizado pelas crianças pois as mesmas são “convidadas” a “...imitar papéis do quotidiano exprimindo sentimentos, desenvolvendo linguagem oral, o seu raciocínio lógico e a formação pessoal e social,

através de materiais existentes nas áreas e das relações entre crianças” (Lopes da Silva, *et all* M.I, 1998:19).

Esta área é a preferida pelas crianças. Ao lado da área da casa encontra-se a área da garagem e da bricolage, que estão juntas e equipadas com diversos materiais, como tapete, diferentes tipos de carros, aviões, helicópteros, uma garagem composta por camiões e um comboio de madeira com peças de encaixe, uma “mesa de trabalho”, caixa de ferramentas e capacetes. Na área da biblioteca existe o seguinte material: uma estante de fácil acesso às crianças, com diversos livros de histórias, uma mesa pequena, dois sofás pequenos e um cesto com gravuras do quotidiano. No que respeita à área da biblioteca, esta desenvolve a imaginação quer pela linguagem oral quer pela linguagem escrita visto que as crianças vão recontando as histórias mais conhecidas através das gravuras e relacionado com a ajuda do adulto com a linguagem escrita (letras que representam nome da criança). A área da pintura possui um cavalete, pincéis de diversos tamanhos, boiões de tinta e batas impermeáveis para proteger a roupa das crianças.

Todos estes materiais estão ao alcance das crianças, de forma a proporcionar o desenvolvimento da sua autonomia. Na área do disfarce, existe um pequeno armário, um espelho, um biombo, roupas e acessórios que permitem à criança o jogo do “faz de conta”, contactando com uma variedade de vivências, adquirindo progressivamente um maior conhecimento do meio envolvente. No que concerne à área dos jogos, está equipada com o seguinte material: jogos de encaixe e de enfiamento, puzzles, dominós e jogos de associação de imagens. Estes encontram-se devidamente etiquetados e estão adoptados à idade e nível de desenvolvimento do grupo de crianças. Na área das construções existe uma manta, três cestos de blocos lógicos e legos, que permitem à criança trabalhar o raciocínio lógico-matemático, quando classifica ou seria legos e ainda desenvolver a linguagem oral ao comunicar com outras crianças.

É de salientar que esta é uma área maior que as anteriormente mencionadas, porque, “O equipamento da área de blocos inclui os objectos para construir, para encaixar e desencaixar, encher e esvaziar e para simular” (Hohmann, Banette e Weikart, 1995: 55). Na sala, existem alguns espaços na parede para afixar os trabalhos das crianças, pois desta forma, o educador está a valorizar o trabalho das crianças fazendo com que estas se sintam orgulhosas dos trabalhos que elaboram na sua sala e também para conhecimento dos pais. Dadas as condições climatéricas da região (vila trasmontana) a sala possui um equipamento de aquecimento eléctrico que permite às crianças o seu bem-estar.

## 1.6. Organização do Tempo

No Jardim-de-Infância em estudo pratica-se uma rotina geral, um pouco flexível e não muito diversificada. Os adultos seguem uma rotina durante alguns períodos de tempo ou dias da semana, mas não há uma rotina estruturada e consistente, pois as crianças acabam por fazer sempre as mesmas actividades, mas na opinião de Homann, Banette e Weikart (1995:81), uma das finalidades da rotina é “...possibilitar tempos em que as actividades sejam da iniciativa da criança e outros do adulto e não só centradas na iniciativa do adulto, tirando assim a possibilidade da criança propor actividades”.

No período da manhã, quando as crianças chegam ao jardim-de-infância, iniciam as actividades fazendo um jogo nas mesas como por exemplo um puzzle, jogos de encaixe, até que chegue a educadora. Quando esta chega, as crianças sentam-se na manta, em círculo: cantam a canção dos “bons-dias” e fazem o registo das presenças num painel colocado para o efeito. A seguir, estabelece-se um diálogo com as crianças onde todas participam na planificação das experiências de aprendizagem do dia, quer naquelas em que estejam já envolvidas ou a iniciarem e faz-se a distribuição das crianças pelas mesmas. Dado o elevado número de crianças, este procedimento por vezes é difícil de concretizar. A meio da manhã, bebem o leite que é fornecido pela instituição. Segundo Homann, Banett e Weikart (1995:81), a rotina também deve ter como finalidade possibilitar diversos tipos de interacções em momentos de trabalho de grande grupo, pequeno grupo, pares e individual, o que, sempre se procura fazer ao longo do dia de trabalho.

Quanto à variedade de estratégias de planeamento não são as mais adequadas, tendo em conta as necessidades individuais das crianças e o incentivo para fazer planos, deixando-as limitadas para concretizar os mesmos. Dentro do possível, procura-se pedir às crianças para demonstrarem o que fizeram durante o período de trabalho, encorajando-as a falar do que fizeram. Não existe uma rotina diária muito definida, não há equilíbrio entre as actividades de grande e pequeno grupo e a variedade no tamanho dos grupos e tipos de actividades é pouca. Nos períodos de tempo orientados pelos adultos, as crianças não tem oportunidade de iniciar nem concretizar as suas próprias ideias, visto que todas são orientadas para o mesmo fim, numa determinada actividade.

As crianças que acabaram a actividade vão brincar para as áreas, as restantes ficam a acabar o trabalho e no final, também vão para as áreas. Mas se as condições

atmosféricas o permitirem vão para o recreio. Antes de almoço têm o tempo da higiene: ir à casa de banho e lavar as mãos. Após esta tarefa, em fila dois a dois, deslocam-se para a cantina do agrupamento de escolas onde almoçam. Após terminarem a refeição regressam ao Jardim de Infância e vão directos para a sala da componente de apoio à família, onde comem a sobremesa, e no final, lavam as mãos e os dentes. Mais tarde brincam livremente na mesma sala. Às 14:00h, regressam à sala de actividades onde vão continuar com as actividades. Quando terminam vão brincar para as áreas. Às 16:00h, como é a hora do lanche, as crianças dirigem-se da sala de actividades para a sala da componente de apoio à família, onde, de novo, tem o tempo de higiene: lavar as mãos. A seguir lancham e realizam actividades livres previamente planificadas para a semana e durante o ano lectivo: A seguir apresento uma rotina de uma semana. De referir que estas actividades mudam semanalmente e só são cumpridas parcialmente, não sendo de carácter obrigatório, servindo antes como referência:

- Segunda-feira – Plasticina
- Terça-Feira – Vídeo (Normalmente escolhido pelas crianças ou sugeridos pela Educadora). Muitas vezes são as crianças que trazem de casa).
- Quarta-Feira – Jogos diversos
- Quinta-Feira – Actividades com Pasta de farinha
- Sexta-Feira – Canções

Semanalmente as crianças têm actividades extra-curriculares que são ministradas por professores colocados pela autarquia. Quinzenalmente, as crianças deslocam-se à biblioteca do agrupamento de escolas para assistir à “hora do conto” apresentado por professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **1.7. Interacções**

### **1.7.1. Interação Adulto – Criança**

No Jardim de Infância em estudo, a interacção adulto – criança baseia-se numa relação de carinho, afecto e respeito. Este tipo de interacção é muito importante e fundamental no bom funcionamento do Jardim de Infância pois faz com que a criança se sinta mais à vontade e assim possa interagir com o que a rodeia. A interacção adulto – criança, muitas das vezes, varia entre o clima de tolerância e um clima mais directivo, na medida em que o adulto pode actuar como espectador, supervisionando o que a

criança faz ou pode controlar as crianças dando ordens sobre as actividades que está a realizar.

Os adultos utilizam uma variedade de estratégias, observando o que fazem, perguntando e repetindo o que estas dizem, são participativos nas brincadeiras das crianças interagindo com estas. Para o desenvolvimento e aprendizagem activa é essencial que os adultos criem ambientes em que “a interacção com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertos de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (Hohmann, Banette e Weikart, 2009:63), igualmente importante é o ambiente de aprendizagem em que “as crianças têm a possibilidade de manipular objectos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos, bem como de falar e reflectir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio de colegas e dos adultos, conforme necessário” (*Ibid.*64). Os adultos incentivam as crianças a inventarem rimas e canções através de palavras para desenvolverem a linguagem falada e escrita, mas, as mesmas acabam por não serem trabalhadas em grupo. O mesmo se passa com a resolução de problemas de forma independente, que o adulto incentiva a criança a fazer, mas por vezes acabam por intervir prematuramente. Em relação à interacção e cooperação entre crianças, os adultos por vezes encorajam-nas a interagir umas com as outras de forma a trabalharem em projectos de pequenos grupos. Quanto aos comportamentos individuais em situações de resolução de problemas os adultos ainda intervêm impondo a solução, o que deixa as crianças sem poderem criar alternativas.

A interacção têm um papel importante no desenvolvimento da identidade pessoal da criança pois as experiências das crianças com as pessoas que as rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si mesma e a maneira como interage em diferentes situações (Hohmann, Banette e Weikart, 2009:63). A criança tem tendência a imitar o adulto, por isso mesmo, os adultos que a rodeiam devem tentar ser sempre “modelo” perante as atitudes a tomar. Os adultos estão sempre atentos ao que se passa na sala observando todas as áreas. A conversa adulto – criança desenvolve-se de uma forma natural, o adulto fala num tom de voz agradável para a criança, não altera a voz, fala ao mesmo nível dela.

### **1.7.2. Interação Adulto – Adulto**

A interação adulto-adulto no Jardim de Infância em estudo é baseada no respeito, amizade e cooperação, para que as crianças se sintam bem e possam interagir umas com as outras, é preciso que a relação entre os adultos da instituição seja boa e que deixe transmitir à criança segurança para que ela não tenha medos nem ansiedades e que veja no adulto alguém que está lá para a ajudar. A interação adulto-adulto também se verifica no decorrer das actividades com a cooperação e ajuda das assistentes operacionais à educadora. Apesar de estas não participarem no processo de planificação, podem discutir as necessidades das crianças em conjunto de uma forma informal.

No entanto, a implementação do currículo é da responsabilidade da educadora. Outro aspecto importante na interação adulto – adulto é a comunicação frequente do pessoal não docente com os pais acerca dos aspectos mais relevantes do dia.

### **1.8. Caracterização do Grupo**

O grupo é constituído por 16 crianças. Trata-se de um grupo vertical com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Numa análise geral é um grupo com poucas regras na sala, muito imaturo e com reduzidas capacidades de concentração como se verificava nos pequenos períodos em que se mantinham atentos. A sua envolvência nas actividades também era reduzida, pois não se mantinham atentos e envolvidos nas actividades por muito tempo, mesmo naquelas em que lhe despertava mais atenção. Na escala de envolvimento da criança, criada por Leavers (1994) estariam na sua grande maioria no nível 2 e 3 ou seja, em actividade interrompida frequentemente ou mais ou menos contínua. Solicitam muita a atenção do adulto para o desempenho das actividades, bem como para as tarefas de higiene e alimentação. A sua pouca autonomia condiciona o desenrolar normal do dia na sala: na generalidade são assíduas, beneficiam a maioria delas da componente de apoio à família e refeições.

Dez destas crianças frequentam pela primeira vez o Jardim de Infância e pelas informações fornecidas pela Educadora de Infância, a sua adaptação foi boa e tudo decorreu o mais normal possível, à excepção da criança portadora do Síndrome de PEA. Na sua maioria, as crianças já começam a dominar as regras-base do Jardim de Infância nomeadamente no que concerne à organização dos espaços de trabalho e à distribuição do tempo (rotinas). Durante o primeiro período, houve necessidade de apelar à compreensão das crianças mais velhas, no sentido de uma maior tolerância para com os

“incumprimentos” por parte dos colegas mais novos ou que frequentam pela primeira vez e à colaboração com os adultos no apoio aos seus pares. Esta estratégia teve bons resultados e criou mecanismos de cooperação entre pares que ainda persistem e que são frequentemente mobilizados.

Ao longo do ano lectivo, os quadros de presenças, quadro de regras, quadro de actividades, quadro de responsabilidades, revelaram-se importantes para o bom funcionamento das crianças na sala, mas não suficientes, pois no final do ano ainda havia normas e regras que não eram totalmente cumpridas. Havia um grupo de crianças muito comunicativas que cooperavam, sugeriam e aderiam com prazer às actividades mas que necessitavam desenvolver competências ao nível da atenção/concentração e do respeito pelo outro. Isto podia verificar-se no dia-a-dia quando não colaboravam nas experiências de aprendizagem proporcionadas quer quando solicitados ou não. Esta questão ganha mais visibilidade nos tempos de reunião/planeamento/avaliação em grande grupo. A criança com PEA necessitava de atenção e observação mais consciente pois levantava algumas apreensões. Quanto ao seu desenvolvimento, é uma criança dependente do adulto no que respeita às actividades de vida diária, demonstra dificuldade em cumprir/perceber as regras e não desenvolve relações com os pares.

### 1.9. Caracterização do grupo de crianças quanto às idades:

O grupo de crianças é constituído por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. É de salientar que duas delas são irmãs conforme apresentamos no seguinte quadro.

3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	Total
4	4	3	5	16

Quadro 2 - Apresentação do grupo de crianças por idades até 31 de Dezembro de 2009

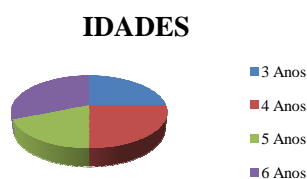


Gráfico 1 - Representação do grupo de crianças por idades

Pela análise do quadro e gráfico pode-se constatar que se trata de um grupo de crianças vertical heterogêneo constituído por crianças de diferentes idades: 5 crianças de 6 anos, 3 de 5 anos, 4 de 4 anos e 4 de 3 anos de idade.

### 1.10. Caracterização do grupo de crianças quanto ao gênero:

O grupo de crianças é constituído por dezasseis crianças, das quais seis são do gênero masculino e dez do gênero feminino.

Gênero Feminino	Gênero Masculino
10	6

Quadro 3– Apresentação do grupo de crianças por gêneros

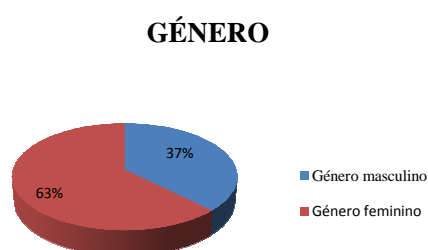


Gráfico 2 - Representação do grupo de crianças por gêneros

### 1.11. Caracterização do grupo de crianças quanto aos anos de frequência:

O grupo de crianças é constituído por dezasseis crianças, das quais dez frequentam pela primeira vez, seis frequentam pelo segundo ano o Jardim de Infância. pode-se constatar que é maior o número de crianças que frequentam pela primeira vez e menor o número das que frequentam pela segunda vez.

1º Ano de Frequência	2º Ano de Frequência
10	6

Quadro 4 – Apresentação do grupo de crianças por anos de frequência

## ANOS DE FREQUÊNCIA

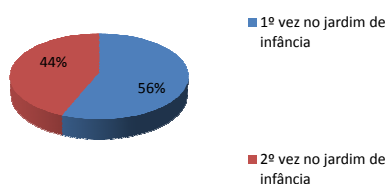


Gráfico 3 - Representação do grupo de crianças por anos de frequência

### 1.12. Contexto anterior ao Jardim de Infância

Das dezasseis crianças que frequentam o jardim-de-infância apenas uma frequentou ama.

Ama	Jardim de Infância
1	15

Quadro 5- Apresentação do grupo de crianças por contexto anterior ao Jardim de Infância

## CONTEXTO ANTERIOR AO JARDIM DE INFÂNCIA

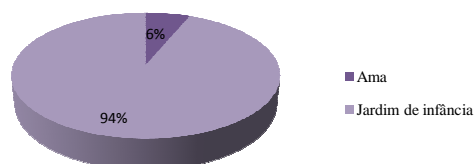


Gráfico 4 - Representação do grupo de crianças por contexto anterior ao Jardim de Infância

Pela análise do quadro e gráfico, pode-se constatar que, das dezasseis crianças, apenas uma frequentou ama antes de ingressar no jardim-de-infância. As restantes, provenientes de aldeias e as mães são domésticas, ficaram ao cuidado das mesmas. Com os sinais cada vez mais evidentes da desertificação das aldeias, estas crianças pouco contacto tiveram com outras até chegarem ao jardim-de-infância.

### 1.13. Caracterização quanto ao agregado familiar:

As famílias são, na sua maioria, nucleares com dois elementos. Apenas uma família é monoparental.

Nuclear	Monoparental
15	1

Quadro 6 – Apresentação do agregado familiar.

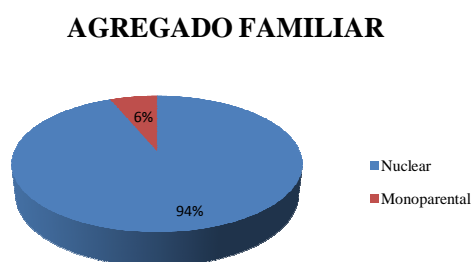


Gráfico 5 - Representação do agregado familiar.

### 1.14. Caracterização quanto ao número de irmãos:

Neste grupo de crianças o número de irmãos situa-se na sua maioria por um irmão, logo seguido por zero irmãos. Duas das crianças são irmãs.

0 Irmãos	1 Irmão	2 Irmãos
6	8	2

Quadro 7 – Apresentação quanto ao número de irmãos.

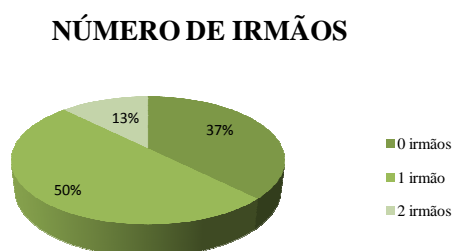


Gráfico 6 - Representação quanto ao número de irmãos.

Pela análise do quadro e gráfico, pode-se constatar que, a maioria das crianças tem um irmão, seguida de seis crianças que não têm irmãos e apenas duas tem dois irmãos.

### 1.15. Caracterização quanto ao nível socioeconómico dos pais

O nível socioeconómico dos pais deste grupo de crianças situa-se na classe média.

Classe Alta	Classe Média	Classe Baixa
0	29	1

Quadro 8 – Apresentação do nível socioeconómico dos pais

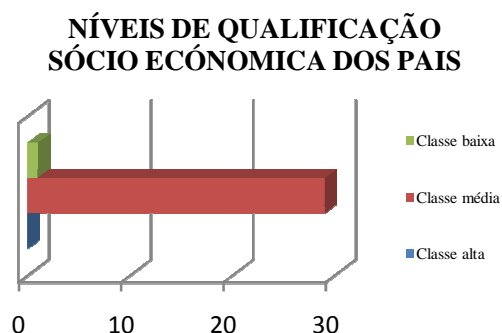


Gráfico 7 - Representação dos níveis socioeconómicos dos pais

### 1.16. Caracterização quanto às habilitações literárias dos pais

As habilitações literárias dos pais situam-se na sua maioria entre o 9º ano e o 12º ano de escolaridade, sendo muito poucos os que têm formação superior.

4º Ano	9º Ano	12º Ano	Licenciatura
1	10	3	1

Quadro 9 - Apresentação das habilitações literárias dos pais

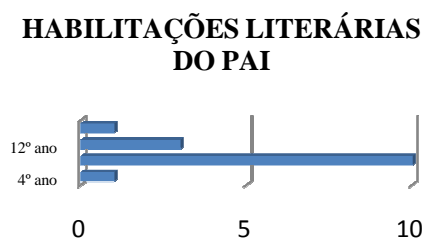


Gráfico 8 - Representação das habilitações literárias dos pais

### 1.17. Caracterização quanto às habilitações literárias das mães

As habilitações literárias das mães situam-se na sua maioria no 9º ano e apenas 2 mães têm a licenciatura como habilitação.

4º Ano	9ºAno	11º Ano	12º Ano	Licenciatura
1	9	1	2	2

Quadro 10 - Apresentação das habilitações literárias da mãe

### HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DA MÃE

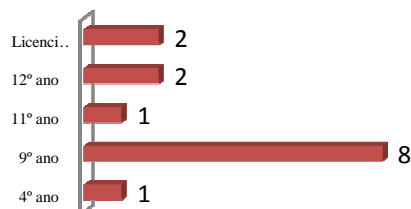


Gráfico 9 - Representação das habilitações literárias das mães.

Pela análise dos dois quadros e dois gráficos anteriores pode constatar-se que há uma pequena diferença entre o nível de escolaridade dos pais e mães, uma vez que os pais têm maior nível de escolaridade.

## 1.18. Caracterização quanto às idades dos pais

As idades dos pais situam-se na sua maioria na casa dos trinta anos, seguida dos de vinte e cinco e quarenta.

25 Anos	30 Anos	40 Anos
2	11	2

Quadro 11 - Apresentação das idades dos pais

### IDADE DOS PAIS

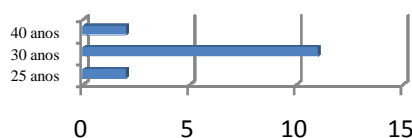


Gráfico 10 - Representação das idades dos pais

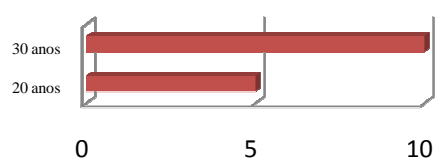
## 1.19. Caracterização quanto às idades das mães

As idades das mães situam-se na sua maioria na casa dos trinta anos, seguida da casa dos vinte anos.

20 Anos	30 Anos
5	10

Quadro 12 - Apresentação das idades das mães

### IDADE DAS MÃES



**Gráfico 11** - Representação das idades das mães

Comparando com os dois quadros e gráficos anteriores, pode-se constatar que o grupo de mães é mais jovem que o grupo dos pais.

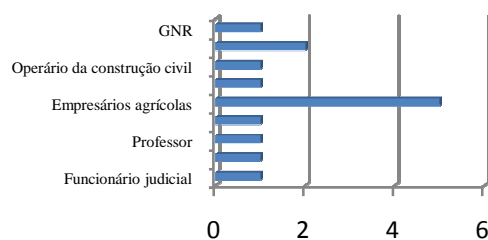
### 1.20. Caracterização quanto às profissões dos pais

As profissões dos pais são na sua maioria ligadas à agricultura e a serviços: Há uma mãe empregada de restaurante, uma empregada de balcão, uma técnica social e duas professoras.

Profissão	Número
Funcionário Judicial	1
Serralheiro	1
Professor	1
Pintor/Decorador	1
Empresários Agrícolas	6
Motoristas	1
Operário da Construção Civil	1
Mecânico	2
G.N.R	1

**Quadro 13** - Apresentação das profissões dos pais

### PROFISSÕES DOS PAIS



**Gráfico 12** - Representação das profissões dos pais

## 1.21. Caracterização quanto às profissões das mães

As profissões das mães são na maioria domésticas e ligadas a serviços:

Profissão	Número
Professora	2
Doméstica	10
Técnica Acção Social	1
Empregada de Balcão	1
Empregada de Restaurante	1

Quadro 14 - Apresentação das profissões das mães

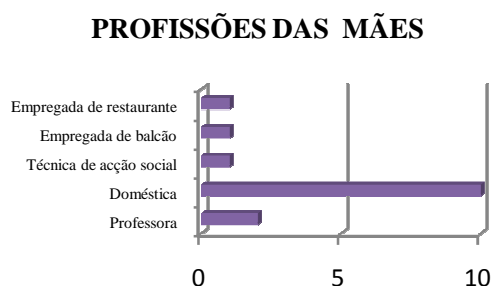


Gráfico 13 - Representação das profissões das mães

## 1.22. Alimentação

Relativamente à alimentação das crianças, todas fazem refeições durante o período escolar. No período da manhã bebem um pacote de leite escolar às 10:30h. É de salientar que doze crianças são deslocadas de aldeias pertencentes ao Concelho de Mogadouro, que distam mais ou menos entre quatro a dezassete quilómetros e o tempo de viagem é de dez a trinta minutos e por isso vão almoçar à cantina do agrupamento de escolas, acompanhadas por uma assistente operacional. No período da tarde, por volta das 16.00h é fornecido gratuitamente o lanche pela Câmara Municipal de Mogadouro

## **Capítulo II - Enquadramento da Temática em Estudo**

### **2. Importância do Estudo**

O Autismo é considerado um transtorno invasivo do desenvolvimento que interfere em diferentes áreas do desenvolvimento como as habilidades sociais, comunicativas, comportamentais e interesses limitados e repetitivos (Cuxart, 2000). A escolha desta problemática para a realização deste estudo prende-se com a sua importância, visto o Autismo ser uma necessidade educativa especial ainda pouco estudada e um pouco rara em termos de casos que aparecem no Jardim-de-Infância. Seria pertinente dar a conhecer um pouco mais o que é o Autismo e com isto contribuir para que a criança portadora desta perturbação usufrísse de um atendimento sócio – educativo e uma integração adequados às suas características.

O estudo efectuado vem no sentido de procurar ajudar e procurar proporcionar à criança com Autismo um meio educativo mais adequado à sua problemática, deixando de lado certos estereótipos podendo facultar-lhe um atendimento sócio – educativo mais satisfatório e contribuir para a sua total integração. Em relação aos profissionais de educação e, neste caso, aos educadores de infância, o estudo pode ajudá-los a receber uma criança com estas PEA. Neste sentido, apresentaremos mais à frente actividades específicas e consideradas mais adequadas para a criança de modo a melhorar a sua autonomia, interacção e integração no grupo. Como refere Pereira, (1996: 122):

“Criar os melhores enquadramentos, exige um esforço muito grande, principalmente aos técnicos e pais e à sociedade de um modo geral; o grande objectivo, no respeito pelo bem-estar e pelos direitos que têm estas pessoas, obriga a melhorar as ideias existentes e a criar meios onde se sintam felizes; não propriamente meios onde os vejamos junto a outras pessoas”.

Ainda de acordo com Pereira, atendendo a que a integração da criança com PEA no Jardim-de-Infância exige dedicação, esforço e valorização da pessoa humana, mas que é essencial o conhecimento deste síndrome.

#### **2.1. Apresentação do Problema:**

As preocupações sobre a PEA surgiram logo nos primeiros dias da visita e observação das crianças do Jardim-de-infância onde se ia desenvolver a acção educativa deste relatório. Desta forma, surgiu a temática e posteriormente a questão para o desenvolvimento deste estudo. Assim, surgiu a questão/problema da nossa investigação

que consiste em: Como trabalhar o atendimento sócio – educativo e a integração de uma criança com perturbações do espectro do autismo, em contexto de jardim-de-infância?

Sentimos necessidade de apreender o conceito e a forma de trabalhar com crianças com PEA no Jardim de Infância. Procuramos recolher o máximo de informação e documentação relativamente ao atendimento sócio - educativo que é prestado à criança com PEA e à sua integração, tendo por base o melhoramento do mesmo, para tal recorreremos à observação directa e à aplicação de questionários que permitam analisar as respostas e opiniões dos pais, pessoal docente e não docente que trabalham com a criança.

Pretendemos com este estudo contribuir de alguma forma, para a melhoria do atendimento sócio – educativo e a integração de uma criança com PEA.

## **2.2. Questões de Pesquisa:**

Atendendo à nossa problemática, formulamos as seguintes questões:

1. Qual a contribuição das educadoras de Infância do ensino regular para a integração efectiva de uma criança com PEA na Educação Pré-escolar?
2. Que tipo de acções educativas serão facilitadoras da Integração da criança com PEA no Jardim de Infância?
3. Que experiências de aprendizagem diferenciadas se poderão utilizar para contribuir para a melhoria do atendimento sócio – educativo da criança com PEA?
4. Será que a formação adequada das assistentes operacionais pode contribuir para melhorar o apoio prestado, conjuntamente com a educadora a uma criança com PEA?
5. Poderá a cooperação jardim-de-infância/família ajudar na integração de uma criança com PEA?

### **2.3. Objectivos de Estudo:**

Em conformidade com as questões delineadas constituímos como objectivos deste estudo:

1. Averiguar que papel deve desempenhar uma Educadora de Infância do Ensino regular na integração da criança com PEA;
2. Procurar melhorar o atendimento sócio – educativo e a integração da criança com autismo com experiências de aprendizagem diferenciadas e adequadas.
3. Organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar à criança com PEA condições adequadas para a sua integração e aprendizagens.
4. Contribuir para uma melhor cooperação entre a família e o jardim-de-infância com experiências de aprendizagem conjuntas, no sentido de promover a integração plena no grupo de pares de todas as crianças

## Capítulo III – Enquadramento Teórico

### 3. Perspectiva Histórica do Autismo

Foi nos princípios do séc. XX, que surgiu pela primeira vez a designação: “Autismo”, aludindo à esquizofrenia. Denominada “Autos” por Bleuler, em 1911, que significa “si mesma”, foi o pedopsiquiatra norte-americano, Leo Kanner, que em 1943 publicou um artigo intitulado: *Autistic Disturbances of Affective Contact*, onde relatava uma descrição de um estudo realizado em Boston, sobre um “..Grupo de 11 crianças (oito rapazes e três raparigas) cujo comportamento descreveu como sendo “marcadamente e distintamente” diferente dos da maioria de outras crianças. Embora estas crianças tivessem uma aparência física normal, cada uma delas exibia um isolamento extremo ou um afastamento autístico profundo” (Hewitt, 2006: 7). Kanner, passou a ser uma referência quando se fala sobre Autismo. Kanner referia a existência de inúmeras crianças, “cuja condição difere tão marcada e unicamente de qualquer coisa referida até hoje, que cada caso merece – e eu espero que eventualmente receba – uma consideração detalhada das suas particularidades fascinantes” (Pereira, 1999:18-19). Em 1944, Hans Asperger, austríaco, publicava igualmente um artigo sobre comportamentos estranhos observados em crianças, intitulado *A Psicopatía Autística na Infância*. Apesar de apresentarem características comuns, segundo (Marques, 2000) a grande divergência destes autores baseia-se em três áreas fundamentais: “A primeira...capacidades linguísticas. ...A segunda... reporta às capacidades motoras e de coordenação. ...Finalmente... as capacidades de aprendizagem” (Marques, 2000: 26). Curioso é descobrir que ambos, Kanner e Asperger, mesmo não conhecendo o trabalho um do outro escolheram o mesmo termo para designar a perturbação: Autismo. Assim o Autismo de Kanner é a forma mais grave da doença, considerado de alto nível. O Autismo Asperger, é a forma mais leve, considerado de baixo nível, sendo uma variante benigna do autismo clássico: é um autismo altamente funcionante.

Como refere (Hewitt, 2006), na década de 50, autores norte-americanos, por mero pudor à palavra “psicose”, denominavam essas crianças como: crianças atípicas; cujo desenvolvimento podia ser atípico ou excepcional. A partir da década de 60, a psicose infantil, foi dividida em: psicose da Primeira Infância – Autismo Precoce e Psicose da Segunda Infância. Até à década de 70, somente tinham sido publicados mil e quinhentos artigos. Surgiu igualmente por esta altura a primeira revista científica

dedicada especialmente a este tema, denominada: *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. No término desta mesma década, com Rutter, descreveu-se o transtorno autista como sendo uma síndrome, que se caracterizava pelas perturbações das relações afectivas com o meio. Começou por se distinguir o autismo de esquizofrenia. Kanner, reconheceu este mesmo facto, referindo que o autista possuía um tipo de comportamento particular e específico com o mundo exterior (Hewitt, 2006: 7).

Outros autores como Cumine, Leach e Stevenson (2006), referem ainda que na Europa, nomeadamente em França, o conceito de esquizofrenia infantil foi substituído pelo conceito de psicose infantil, onde se enquadra o autismo. Assim, o autismo infantil é uma psicose. O termo psicose infantil precoce aplica-se às psicoses que se iniciam na primeira infância, enquanto a esquizofrenia infantil está reservada aos quadros com início mais tardio, que surgem depois do desenvolvimento da criança ter sido relativamente normal. A inexistência de uma explicação etiológica simples e clara, a complexidade inerente ao processo, as características diferentes, nem sempre fáceis de interpretar, de prever e de controlar, assim como a inconstância dos sujeitos com o mesmo diagnóstico, torna o processo muito complexo no que se refere à patologia cognitiva específica.

### **3.1. Conceito de Autismo**

O Autismo é uma das quatro perturbações do Espectro do Autismo que são: Autismo/Distúrbio Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome desintegrador da Infância, Síndrome de Rett e Autismo atípico/transtornos evasivos não especificados. Autismo é um distúrbio no desenvolvimento humano que tem vindo a ser estudado pela Ciência há seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro deste âmbito, divergências e questões por responder. Apesar de todas as “discussões” sobre Autismo, conclui-se que este não é uma condição de “tudo ou nada”, pelo contrário, é visto como um *continuum* de características que vai do grau leve ao severo.

«O autismo não é um problema actual, embora só tenha sido reconhecido recentemente. Em virtude da breve história da psiquiatria, e da ainda mais curta história da psiquiatria infantil, sabemos que um transtorno descrito recentemente não é necessariamente um transtorno novo. Um aumento no número de casos diagnosticados não significa necessariamente um aumento no número de casos (...)» (Frith, 1989:16).

O **Síndrome de Asperger** aparece entre os quatro e os seis anos de idade da criança. Segundo Hewitt (2006). as principais características são: Deficits na linguagem comunicativa; Tendência para interpretações literais; Discurso fluente, muitas vezes com palavras complicadas; Discurso monótono e formal; Má coordenação motora; Falta de brincadeiras imaginativas ou simbólicas adequadas à idade; Monólogos prolongados; Consciência de ser diferente; Tendência para uma baixa auto-estima; Quociente intelectual médio ou acima da média; Aparência de excentricidade; Manifestações frequentes de comportamento social estranho ou inapropriado; Tendência para a depressão e em situações extrema para o suicídio. O **Síndrome Desintegrador da Infância** é outra das perturbações do espectro do autismo e destaca-se pelo desenvolvimento normal das crianças até aos dois ou três anos de idade, seguido de perda ou regressão na comunicação e linguagem ou comportamento. Outra das PEA é o **Síndrome de Rett** começa a manifestar-se entre os seis e os dezoito meses de idade da criança e de salientar que 98% são do género feminino (Hewit 2006). Como principais características destacamos: A cabeça cresce lentamente aliada a uma perda de funções ou regressão de: Linguagem comunicativa, Social Interactiva e Cognição global; Deixa de brincar; Perda de uso intencional das mãos; Movimentos manuais atípicos como bater palmas, entrelaçar dedos; Torcer mãos, meter mão na boca; Marcha com base alargada; Perda progressiva de comunicação; Baixa estatura (*Ibid*).

Referimos ainda o **Autismo atípico/transtornos evasivos não especificados**, como as características anteriores presentes mas não com as características que se possam classificar para qualquer um dos outros três distúrbios.

A perturbação autista começou a ser descrita por Kanner, decorria o ano de 1943. Este psiquiatra americano estudou onze crianças (oito rapazes e três raparigas) que manifestam características de comportamento semelhantes e “acreditava que todas as crianças com autismo possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual” (Jordan, 2000: 11), este grupo de crianças apresenta uma aparência física normal, porém cada criança do grupo exibia um isolamento extremo. Posteriormente, comprovou-se que a sua teoria não estava totalmente correcta, pois “o autismo também surge frequentemente associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais” (Jordan, 2000: 11).

O autista refere-se quer ao caso da criança fechada e alheia do mundo que a rodeia quer à que responde a uma interacção social, apesar de não ser capaz de iniciá-la. O problema do Autismo atinge mais a comunicação do que a linguagem em si, dado que

a criança autista pode dominar as regras gramaticais, mas falar num tom monocórdico, o que dificulta a compreensão do seu discurso. Os autistas apresentam ainda uma incapacidade de reagir e de se adaptar às modificações do meio.

Ao longo dos anos, vários teóricos desenvolveram esforços na tentativa de perceber os factores etiológicos que tornam um ser humano, com capacidades inatas para interagir com os outros, num ser fechado sobre si mesmo. Surgiram, deste modo, três teorias fundamentais que procuraram descobrir quais os factores que podem estar na origem do Autismo: as Teorias Psicogénicas, as Teorias Biológicas e as Psicológicas referidas mais à frente. No entanto, e apesar da existência de pontos divergentes entre elas, o importante é encará-las como complementares umas das outras a fim de possibilitar uma explicação cada vez mais clara e operacional da etiologia da Síndrome do Autismo.

### **3.2.Etiologia do Autismo**

São várias as teorias que existem para explicar e esclarecer as perturbações do autismo. Por um lado temos as teorias comportamentais que estão subjacentes aos mecanismos psicológicos e cognitivos, por outro lado encontram-se as teorias neurológicas e fisiológicas. Em relação às Teorias psicogénicas ou psicanalíticas Kanner começou por referir que os pais com a sua frieza emocional, perfeccionismo e rigidez contribuíam para o aparecimento do distúrbio. Assim, a sua causa não era devido a factores biológicos, mas sim a factores ambientais relacionados directamente com a criança (Hewitt, 2006).

No que se refere às famílias, para estas era muito difícil carregar com esta culpa e responsabilidade pela doença do seu filho, ainda por cima responsabilizando essencialmente a mãe por não ter investido afectivamente no seu filho desde a mais tenra idade tendo negligenciado a relação. Cumine, Leach e Stevenson (2006), referem que foi Bettelheim (1967), o pioneiro da teoria das “mães frigorífico”... nesta perspectiva “psicanalítica”, as crianças que se recusam a comunicar sofrem de qualquer trauma que os leva a optar pelo silêncio. Um silêncio feito de medo, onde os movimentos repetitivos, a fixação fora do comum em objectos e a ausência de contacto visual, servem para “fechar” os sentidos ao exterior, como que defendendo-se de uma possível intromissão no seu isolamento. Todavia, Kanner admite a hipótese de estas crianças terem uma incapacidade congénita de estabelecer o contacto afectivo habitual.

Estas teorias causaram grande impacto na década de 60, mas contribuíram bastante para esclarecer factores intervenientes na génese do autismo.

Estas teorias foram e continuam a ser muito polémicas, pois defendem que as crianças eram normais até ao momento do nascimento, mas devido a factores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento desencadearam um quadro autista (Ferreira, 2002).

Nas Teorias Biológicas os argumentos psicogenéticos, para justificar o autismo, foram sendo substituídos por outros. A razão para isto acontecer residiu no facto de os portadores de autismo sofrerem muitos deles de epilepsia. Logo os indícios apontam para uma origem neurológica de base, ou seja resulta de uma perturbação de áreas específicas do sistema nervoso central, que afectam a linguagem, o desenvolvimento intelectual e a capacidade de se relacionar com os outros comunicando. A maioria dos dados, actualmente disponíveis, aponta para uma causa física que afecta o desenvolvimento das partes do cérebro relacionadas com a linguagem e com o processamento superior central das informações, captadas pelos sentidos, admitindo-se ainda a sua relação com o desenvolvimento extraordinariamente lento das zonas cerebrais devido a causas genéticas, ainda não detectadas no estado actual dos conhecimentos científicos, o que, tudo isto conjugado, desencadearia uma disfunção cerebral.

“O autismo, tem sido relatado como ocorrendo em associação com uma enorme variedade de distúrbios biológicos, incluindo paralisia cerebral, rubéola, pré-natal, toxoplasmose, infecções por citomegalovirus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria, e vários tipos de epilepsia” (Ornitz, 1983, Gillberg, 1989 *cit in* Marques 2000:59).

Entre as teorias biológicas destacam-se: Os Estudos Genéticos com os avanços científicos na área da genética, com os progressos efectuados no estudo da cadeia do ADN, a descodificação do genoma humano, que é a constituição genética do indivíduo, O autismo aparece por vezes associado com doenças cuja variabilidade cromossómica está presente. É o caso da síndrome de Down, síndrome de X-frágil, entre outros.

Segundo Happé (1994) citado por Marques (2000), ainda não há certezas quanto aos padrões de ocorrência e a severidade das dificuldades do mesmo. Nos Estudos Neurológicos com os avanços da neurologia, em 1996, Trevarthen e Aitken, referiram que os neurologistas conseguiram identificar um conjunto de perturbações nas crianças autistas que podem ser atribuídas a malformações no neocórtex, gânglios basais e outras estruturas (Marques, 2000). Trevarthen (1996 *in* Marques, 2000) considera que todas as conclusões dos estudos baseados nos danos cerebrais nos autistas suportam a ideia que

esta perturbação seria provocada por um desenvolvimento cerebral anormal, que se inicia desde o nascimento, manifestando os seus efeitos a nível do comportamento ao longo da infância, sobretudo quando a criança vai iniciar o desenvolvimento da linguagem. “Não é surpreendente que as áreas que apresentam anomalias a nível cerebral nas pessoas com autismo, sejam aquelas que envolvem o comportamento emocional e a comunicação, assim como o controlo da atenção, orientação preceptual e acção” (Marques, 2000: 65). Nos Estudos Neuroquímicos as investigações bioquímicas sobre o autismo, baseiam-se no papel dos neurotransmissores quanto ao seu excesso ou défice, ao nível da serotonina que é um neurotransmissor, sendo uma substância necessária para o funcionamento normal do cérebro (Marques 2000). No entanto, “até ao momento, os estudos neuroquímicos têm-se mostrado inconclusivos, contudo a investigação continua, para procurar um outro nível de explicações para a perturbação do espectro do autismo” (Marques, 2000: 66).

Nos Estudos Imunológicos os estudos desenvolvidos, tentou-se procurar a relação do autismo com as infecções virais intra-uterinas, a infecção pós-natal por herpes e ainda a infecção congénita com citomegalovirus. Perante os dados obtidos, não se conseguiu todavia estabelecer uma relação clara entre as infecções referidas e o autismo, apesar de os estudos sugerirem e citando Marques (2000) que diz que na etiologia do autismo existe uma depressão na função imunológica no mecanismo de auto imunização. Quando o transtorno autista está associado a uma condição médica geral, observam-se achados laboratoriais consistentes com a mesma.

Em relação aos factores pré, peri e pós-natais dos estudos feitos, existem agentes desfavoráveis que poderão estar associados ao autismo, apesar da inexistência de uma patologia definida. São eles: hemorragias; uso de medicação; alterações do líquido amniótico e gravidez tardia. Outra razão está relacionada com traumatismos cranianos, provocados no momento da extracção da criança do ventre materno, nomeadamente pela utilização de meios obstétricos auxiliares, como o “forceps”, actuando sobre as zonas temporais do crânio e obviamente do cérebro que ele encerra. A Teoria Psicológica só nos últimos 30 anos é que se tem dado mais relevância aos aspectos cognitivos do que aos afectivos ou comportamentais. Existe um défice cognitivo subjacente ao autismo. Os autistas armazenam as informações verbais de uma forma indiferente, sem as reorganizar internamente ao contrário do que faria uma pessoa normal.

Segundo Happé (1994) *cit in* Marques (2000) os autistas têm dificuldade em realizar tarefas orientadas por leis complexas como a linguagem e as interacções sociais que tem como causa a sua incapacidade em extrair regras ou estruturar experiências tanto no domínio verbal como não verbal. Grande parte das incapacidades de cognição e linguagem das crianças autistas pode traduzir défices que têm íntima relação com o desenvolvimento afectivo e social, dependentes da simbolização. Marques (2000) refere que Baron-Cohen e Frith, na década de 80, propõem uma teoria cognitiva, para o autismo, denominada Teoria da Mente. Esta teoria considera que a principal dificuldade da criança autista é a incapacidade que possui para compreender estados mentais de outras pessoas, não conseguindo enfatizar, denotando, porém uma incapacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e não conseguindo prever o comportamento das mesmas perante diferentes indícios. Mas segundo Marques (2000) podemos concluir que os portadores desta síndrome são incapazes de mentalizar, mas não nos permite a sua aceitação como teoria explicativa para este défice associado. No entender do autor atrás referido, a teoria afectiva de Kanner, consistia em que as crianças autistas possuiriam uma inaptidão natural para se relacionarem emocionalmente com os outros. Esta falha no sistema afectivo, conduziria à incapacidade em reconhecer os estados mentais dos outros, em se abstrair e simbolizar, Tudo isto, reflectir-se-ia na estruturação do seu mundo e na relação que estabeleceria com os outros.

A teoria cognitiva segundo Borges (2000), é de vital importância que seja feita uma intervenção precoce de modo a permitir um prognóstico mais avalizado, pois só através da prevenção se poderá intervir eficazmente. Todavia, a partir da década de 70, desenvolveram-se investigações cujos resultados foram interpretados no sentido do estabelecimento de umnexo entre o autismo e as dificuldades no domínio afectivo e da motivação, que teriam por base uma perturbação cognitiva, reflexo de uma anomalia biológica: o autismo decorreria de um problema de natureza orgânica ainda desconhecida – quiçá, para uns, uma alteração no sistema nervoso central, motivada por qualquer desorganização bioquímica ou, para outros, por uma predominância do hemisfério direito do cérebro (que controla as reacções motoras e a apreensão das sensações) sobre o hemisfério esquerdo do córtex cerebral (responsável pela linguagem e pelo raciocínio abstracto) – gerador de um “déficit” cognitivo primário e das dificuldades no domínio afectivo e da motivação.

### **3.3.Características do Autismo**

Segundo Nielsen (1999), não existe uma característica que por si só possa determinar o autismo, mas sim um conjunto de dificuldades nos três domínios que caracterizam o autismo. Os problemas de interação social são as características mais evidentes do autismo. Acontece que as crianças autistas não respondem quando as chamam pelo nome e evitam muitas vezes o contacto ocular. Têm dificuldade em compreender as pessoas, os gestos, o tom de voz ou a expressão facial e emoções. Parecem inconscientes dos sentimentos dos outros e do impacto negativo dos seus comportamentos nos outros. Certas pessoas com autismo têm, por vezes, tendência à agressividade, sobretudo quando estão num ambiente estranho ou perturbador, ou quando estão zangadas, frustradas ou sob o efeito da sua hipersensibilidade aos estímulos.

Os problemas de comunicação: Mais de metade das pessoas com autismo não falarão durante toda a sua vida. As que falam começam a falar tardiamente e referem-se a si próprias utilizando o seu nome em vez de utilizarem o “eu”. Utilizam a linguagem de maneira pouco comum. Algumas usam apenas uma palavra, outras repetem a mesma frase em qualquer situação. Podem falar de uma forma cantada e monocórdica a propósito de um número restrito dos seus temas favoritos, sem se preocuparem com o interesse da pessoa com quem falam. Independentemente da sua capacidade de falar, todas as pessoas com autismo têm problemas em compreender o sentido da comunicação.

Problemas de comportamento: Ainda que as pessoas com autismo tenham a maior parte das vezes aparência física normal e bom controlo muscular, grande parte delas tem movimentos bizarros e repetitivos tais como balançar-se, tocar nos cabelos, ou comportamentos auto-agressivos, tais como morder-se ou bater com a cabeça. Estes comportamentos derivam muitas vezes das suas dificuldades de comunicação ou de problemas em compreender o significado social dos comportamentos ou resultam ainda de uma sensibilidade exagerada a certos estímulos sentidos como penosos.

A sensibilidade fora de comum ao tacto pode contribuir para a resistência às carícias. Certas pessoas com autismo tendem a repetir as mesmas actividades sem parar. Uma pequena mudança na rotina pode ser particularmente perturbadora. As crianças com autismo raramente brincam ao “faz de conta” ou seja têm dificuldade no jogo imaginativo ou no jogo simbólico.

### **3.4. Diagnóstico do Autismo**

Numa primeira fase, para os pais, diagnosticar pode significar rotular. Esta palavra assume um grande peso na vida da família cuja criança foi diagnosticada com algum tipo de Necessidades Educativas Especiais, particularmente, quando o diagnóstico se refere a uma perturbação pouco comum como a Perturbação do Espectro do Autismo, que tem por base o comportamento (Marques 2000). O diagnóstico é necessário, pois numa primeira instância permite explicar à família o que a criança tem e, no caso do Espectro do Autismo, de que tipo é este. Ou seja, o diagnóstico descreve quais os sintomas do Espectro do Autismo na criança em questão, os sintomas mais marcantes e os mais moderados, assim como uma descrição dos pontos fortes e fracos da criança diagnosticada.

Numa segunda instância diagnosticar permite iniciar um plano de tratamento e encaminhar a criança aos serviços de que deverá vir a poder usufruir, aqueles de que ela necessita para colmatar as suas necessidades e dificuldades. Neste processo, o diagnóstico deve indicar aos pais não só o que está errado, mas também o que estes devem fazer em termos de tratamento.

O diagnóstico faz surgir o tratamento e este atende a diferentes tipos de serviços que, durante o processo, podem vir a mudar consoante a evolução da criança. Além do diagnóstico, a avaliação também assume um carácter forte na problemática do Autismo e torna-se complementar ao diagnóstico. Nesta perspectiva iremos esclarecer quais são os critérios de diagnóstico que poderão ser realizados para a realização do quadro do Espectro do Autismo.

### **3.5. Critérios de Diagnóstico**

O diagnóstico do Autismo obedece a determinados critérios constantes no DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª Edição, publicado em 1994. O DSM-IV veio assegurar um acordo entre os diferentes médicos, de diferentes locais do mundo, quanto à especificação do Diagnóstico do Autismo.

- A.** Um total de seis ou mais (1), (2) e (3), com um mínimo de dois de (1) e um de (2) e de (3):
- 1) Alteração qualitativa da interacção social, manifestada ao menos por duas das seguintes características:
    - a) Alteração importante do uso de condutas múltiplas não verbais, como o contacto ocular, expressão facial, posturas corporais e gestos reguladores da interacção social.
    - b) Incapacidade para desenvolver relações com companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento.
    - c) Ausência da tendência espontânea, para partilhar prazeres, interesses ou objectivos com outras pessoas (ex., não mostrar, trazer, ou assinalar objectos de interesse).
    - d) Ausência de reciprocidade social ou emocional.
  - 2) Alteração qualitativa da comunicação, manifestada ao menos por uma das seguintes características:
    - a) Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de intenções de compensações com meios alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica).
    - b) Em assuntos com uma linguagem adequada, alteração importante da capacidade para iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas.
    - c) Utilização estereotipada e repetitiva da linguagem, ou linguagem idiossincrática.
    - d) Ausência de sentido de humor realista espontâneo, diversificado, ou de sentido de humor imitativo social próprio do nível de desenvolvimento.
  - 3) Padrões de comportamento, interesses e actividades restritas, repetitivos e estereotipados, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:
    - a) Absorvente preocupação por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesse e que resulta anormal, quer na sua intensidade, quer no seu objectivo.
    - b) Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos, não funcionais.
    - c) Gestos motores estereotipados e repetitivos (ex. agitação ou movimento das mãos ou dos dedos, ou movimentos esquisitos do corpo).
    - d) Preocupação contínua por partes de objectos.
- B.** Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, que aparece antes dos 3 anos de idade: (1) interacção social, (2) linguagem utilizada na comunicação social, ou (3) jogo simbólico ou imaginativo.
- C.** O transtorno não se explica melhor pela presença de um transtorno de Rett, ou de um transtorno desintegrativo infantil.

**Quadro 15** - Critérios de diagnóstico para 299.00 Transtorno Autista (Cuxart, 2000: 19, traduzido pela aluna).

O Diagnóstico da Perturbação Autista é baseado nestes três critérios ou categorias. Após o diagnóstico é preparada a intervenção com a criança, ou seja, o plano de tratamento nas áreas mais importantes a intervir. Esta perturbação não tem cura, mas exige intervenção com o objectivo de estimular determinadas áreas e permitir uma maior estabilidade à própria criança.

### **3.6. Problemas de Aprendizagem vs. Problemas de Adaptação**

Antes de iniciar qualquer intervenção, é necessário avaliar a situação de uma forma precisa. Uma boa análise permite uma melhor escolha das intervenções e evita erros, cuja reparação pode acarretar custos, tanto para a sociedade, como para o bem-estar do paciente. A análise sistemática dos comportamentos pode ser considerada como

um bom investimento, com vista a uma intervenção eficaz. Um problema de comportamento pode constituir um problema de aprendizagem ou adaptação ao meio em que está inserido.

Os problemas de aprendizagem surgem quando as condições de ensino (actividades escolares ou actividades profissionais) não são suficientemente adaptadas às possibilidades da pessoa autista. Por outro lado, o comportamento-problema surge independentemente das situações pedagógicas que se relacionam com a própria problemática do Autismo.

Com os problemas de adaptação, os autistas têm necessidade de rotinas tranquilizadoras, pois a alteração dos hábitos pode provocar verdadeiras crises, daí ter-se que evitar o desconhecido ou o incompreensível. Quanto aos problemas de aprendizagem, estes nem sempre se manifestam logo que surge o mal-estar, podendo manifestarem-se, mais tarde, com o acumular de dificuldades. Uma vez que os autistas manifestam Dificuldades de Aprendizagem, devido ao repertório, muito limitado, de comportamentos que possuem, ao identificarmos-las, poderemos dar o primeiro passo para a planificação de programas eficazes para a sua educação.

### **3.7. Intervenção do Autismo**

#### **3.7.1. Tipos de intervenção**

Assiste-se com frequência a problemas de comportamento que impossibilitam ensinar. Por isso, deve-se optar, num primeiro momento, por uma intervenção na área da comunicação e linguagem, uma vez que pode eliminar parte dos problemas. Contudo, para que isto se verifique deve ser reforçada com a aprendizagem de outros comportamentos – de comunicação ou qualquer outro – que, mesmo incompatíveis, sejam agradáveis para a criança e lhe sejam adaptados.

Superar a barreira que isola a criança autista do “*nosso Mundo*”, não é um trabalho impossível. Apesar de manter as suas dificuldades, dependendo do grau de comprometimento, a criança autista pode aprender os padrões “normais” de comportamento, exercitar a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de maneira muito satisfatória na sociedade.

As áreas específicas na educação da criança autista são aquelas em que a referida criança apresenta maiores dificuldades: Comunicação – Interação; Linguagem; Desenvolvimento cognitivo. É evidente que há outras áreas a serem trabalhadas na

maioria destas crianças, porém não são consideradas prioritárias, visto não serem específicas da síndrome. Todavia, como criança há necessidade de desenvolver potencialidades como a psicomotricidade, coordenação visual-motora e autonomia (Bautista, 1997). É importante não esquecer que existe entre um a cinco por cento de crianças autistas capazes de adquirir técnicas instrumentais e, em alguns casos, conhecimentos académicos.

### **3.7.2. Intervenção na área de comunicação-interacção**

Esta é a área prioritária por excelência, uma vez que qualquer criança, independentemente do seu nível de desenvolvimento, pode ser educada nesta área. Para promover a comunicação, para conseguir o que, nas teorias psicoafectivas, foi denominado «desbloqueio», o primeiro requisito é fazer com que o educador «exista», que seja gratificante. Este educador não é aquele que tenta interpretar as estereotipias da criança, deixando-a entregar-se aos seus rituais e actividades solitárias, mas, pelo contrário, Rivier (1989) in Bautista (1997) é aquele que: tem com a criança um relacionamento que é facilmente compreendido por esta, porque tudo é estabelecido ordenadamente e não ao acaso; Põe limites às suas condutas não adaptadas; Reforça, discriminando-os, os seus comportamentos adaptados e funcionais; planifica situações estáveis e estruturadas; Ajuda a criança a refrear as auto-gratificações e lhe faz compreender quais dos seus comportamentos e atitudes são caprichos não permitidos; É claro nas ordens e instruções que dá à criança; Tem geralmente uma atitude directiva na planificação de actividades e duração das mesmas. O educador deve pois fazer com que a criança autista seja capaz de compreender o que lhe é pedido, seja com gestos treinados, com palavras claras ou frases curtas e, sempre, depois de estar seguro que está a ser compreendido. Se a criança puder prever o que se vai passar, a interacção com o educador será facilitada (Bautista, 1997). Sabe-se que as alterações nas aquisições normais do período sensorio-motor estão relacionadas com as perturbações do desenvolvimento normal da comunicação. Por isso, o treino de capacidades para a comunicação-interacção tem vários objectivos que vão incidir sobre aquisições feitas no período sensório-motor: Contacto através do olhar; Proximidade e contacto físico; Co-orientação do olhar com ou sem sinal prévio; Chamadas de atenção funcionais sobre factos, objectos ou sobre si mesmo; Uso funcional de emissões, vocalizações, palavras ou frases, olhando e dirigindo-se ao adulto; Uso do sorriso como contacto social; Pedido de ajuda ao adulto quando precisa de alguma coisa; Comportamento instrumental:

reconhecimento e utilização de uma ou várias formas para alcançar um fim; Dirigir-se ao adulto, olhando-o de frente e/ou vocalizando; Reproduzir para o adulto uma determinada actividade ou parte dela; Dar e mostrar objectos; Antecipar-se numa realização, antes que lhe seja pedida; Jogo recíproco.

Os referidos comportamentos podem ser treinados de forma imperativa ou declarativa de acordo com o objectivo a treinar. Torna-se evidente que o treino da função declarativa é mais difícil. Para o treino dos referidos comportamentos é primordial planificar situações curtas, interessantes, que surpreendam a criança levando-a a assinalar o facto, não ainda com a intenção de se obter alguma coisa, mas para lhe «mostrar ou ensinar qualquer coisa. Neste tipo de treino, devem utilizar-se modelos através do gesto e do olhar (Bautista, 1997).

### **3.7.3. Intervenção sobre a linguagem**

O educador e os pais devem desempenhar um papel activo no ensino da linguagem. O treino da linguagem na criança autista, até aos finais dos anos 70 limitava-se à difícil tarefa de compreender e emitir mensagens verbais. Desta forma, a orientação exclusivamente condutista encahava em desalentadoras realidades. Existiam crianças que nunca conseguiam compreender ou emitir mensagens dentro ou fora de um contexto; Os problemas de generalização agudizavam-se. Parecia que apenas aprendiam ou comunicavam em determinadas situações de treino (Bautista, 1997).

Era visível que a orientação pragmática e funcional da linguagem, ao não fazer parte de muitos destes treinos, provocava o fracasso destas crianças na aplicação/generalização daquilo que tinham aprendido, bem como na sua espontaneidade. Uma vez mais, o critério fundamental para a escolha de objectivos e tarefas na área da linguagem será o seu pragmatismo e funcionalidade. Segundo Bautista (1997) o ensino da linguagem, deverá basear-se nas funções comunicativas e na etapa de desenvolvimento em que surge (Halliday, 1975): Instrumental («quero esse objecto»); Regulador («quero essa actividade»); Interactiva («olá, tu e eu juntos»); Pessoal (fala egocêntrica); Referencial (só nomear); Hermenêutica («que é isto?»); Imaginativa (jogo imaginativo); Conversação. A utilização de métodos alternativos de comunicação é de uma importância fundamental em crianças sem linguagem verbal e tem óptimos resultados onde mais adiante neste trabalho é referido. Este tipo de intervenção não só não impede ou atrasa o aparecimento da fala, como, pelo contrário, a incentiva. Ainda no entender de Bautista (1997), com o programa de Comunicação

Total de Benson Schaeffer, 1980, as crianças são ensinadas a escolher os símbolos e imitar a fala como capacidades independentes, esperando que, gradualmente, vão aprendendo a linguagem de sinais e, espontaneamente, associando-lhe palavras. O programa é explícito em regras para promover a espontaneidade, a fala de sinais e a linguagem verbal, assim como técnicas específicas para incentivar a imitação verbal.

Segundo Bautista (1997), a linguagem simbólica é um aspecto francamente deficitário nas crianças autistas, pelo que, embora não pertença estritamente ao ensino da mesma, não pode ser esquecido. Conhece-se muito pouco da maneira como ocorre o processo de simbolização sabe-se contudo que a interacção em si mesma é um aspecto importante a ter em conta em relação ao processo de simbolização e ao jogo simbólico, por isso é importante promovê-lo através de: Jogos com sequências fixas de objectos; jogos para reprodução de objectos em sequências fixas; jogos para reprodução de objectos em sequências variáveis; jogos com objectos que, embora tenham poucas semelhanças, desempenham as mesmas funções de um objecto dado, em sequências fixas ou variáveis; Jogos com objectos, mas em que são simuladas as actividades que se realizam com esses objectos, em sequências fixas ou variáveis; jogos de «faz de conta».

Todas estas actividades devem ser realizadas com indicações de interacção e imitação, claras e muito estruturadas, sobre actividades da vida diária significativas para a criança (alimentação, banho, deitar, vestir, ...). A permanência do objecto que continua a existir apesar de não ser directamente percebido, conceito que nos níveis mais adiantados, caso não tenha sido adquirida, deverá ser trabalhada juntamente com a imitação, pela relação que parecem ter com os processos de comunicação e simbolização.

### **3.7.4. Intervenção na área cognitiva**

Apesar da associação entre os défices cognitivos e sociais estar pouco debatida, não se pode negar a interdependência existente entre estas duas áreas. É por esta razão que nas primeiras etapas de desenvolvimento se associam as duas áreas, de tal forma que os objectivos são praticamente idênticos. A selecção de objectivos e tarefas nesta área proporcionará basicamente estratégias de aprendizagem para futuros objectivos de desenvolvimento. É também através de objectivos de desenvolvimento que lhes são ensinadas estratégias ou processos para resolver a tarefa que lhes é apresentada. Recorde-se que  $\frac{3}{4}$  das crianças autistas apresentam atraso mental (Bautista 1997). Para essas crianças, os objectivos a trabalhar incidirão sobre: Promoção dos mecanismos

básicos de atenção; Promoção de relações entre objectos e meios; condutas instrumentais e resolução de problemas simples; promoção de mecanismos e comportamentos básicos de imitação em situações reais e fundamentais; Promoção de comportamentos básicos de utilização funcional de objectos e primeiras utilizações simbólicas; promoção de mecanismos básicos de abstracção, primeiros conceitos simples e, caso necessário, pré-requisitos para discriminação perceptiva; Promoção da compreensão de redundâncias, extracção de regras e antecipação. Objectivos que poderiam ser utilizados na opinião de Schopler, Richler e Lansing, (1980) *cit in* Bautista (1997).

O mesmo autor refere que o aumento da aceitação de estímulos tácteis (tocar e explorar duas novas texturas, aceitar novos estímulos tácteis aplicados sobre várias partes do corpo...); Localização de um determinado objecto num lugar (procurar numa sala uma peça de um puzzle); Aumento do tempo de olhar para... (observar um objecto em movimento); Modificações na atenção visual (olhar atentamente de um objecto para outro à volta de uma sala, alternando); Organização visual (encontrar um objecto num fundo desordenado, encontrar objectos semelhantes em diferentes grupos de objectos...); Localização de uma fonte sonora (associar três vozes de animais com o respectivo animal...); Reconhecimento de uma sequência no que diz respeito a um som em termos do que acontece logo a seguir (responder a três sons com uma acção adequada). Contudo, para crianças cujo desenvolvimento intelectual esteja próximo do normal, os objectivos incidirão: simbolismo complexo/ jogo simbólico elaborado; apreciação de relevâncias e compreensão de contextos significativos alargados, quer em acontecimentos da sua própria vida quer em representações pictóricas ou em relatos; atenção e concentração, tanto em trabalhos escolares como em situações livres; compreensão de regras e utilização flexível das mesmas em contextos sociais.

### **3.7.5. Intervenção nos problemas de comportamento**

Para comportamentos e condutas desafiantes, como birras e agressões de qualquer tipo, após análise funcional minuciosa do dito comportamento, pode-se fazer com que este desapareça, utilizando as seguintes técnicas de modificação de comportamentos (Bautista 1997): Eliminar, sempre que seja possível, os estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento e aqueles que, de alguma forma, possam dar à criança a pista de que nesse momento o seu comportamento vai ser recompensado; Ensinar-lhe formas de fazer frente a determinadas situações

desencadeantes destes comportamentos; em suma, ensinar-lhe comportamentos incompatíveis com aqueles; reforçar diferenciadamente outros comportamentos já aprendidos e que são comportamentos adaptados, para que a criança seja motivada a empregar estes com maior frequência; Eliminar o reforço do comportamento desajustado; retirar a atenção, de forma mais ou menos activa, podendo-se chegar, inclusive, a deixar a criança sozinha, isolada, se for caso para isso; Castigo positivo: aplicar um castigo suficientemente forte para eliminar o comportamento inadequado, antes que possa produzir-se na criança habituação ao castigo que funcionará então como estímulo agressivo; castigo negativo: não dar à criança aquilo que ela espera obter através do comportamento inadequado, de forma contingente.

Segundo Bautista (1997) as fobias e medos perante objectos e situações conhecidas são outros dos problemas com que o profissional se depara ao tratar destas crianças. Para que desapareçam pode-se utilizar a dessensibilização sistemática e a imersão, ensinando-lhe novas formas de actuação (relaxação, auto-instruções ...). Evidentemente, as técnicas de relaxação e a auto-instrução podem ser utilizadas unicamente com crianças de bom nível cognitivo. As restantes técnicas são adaptadas a crianças com baixo nível intelectual, dependendo da situação. A melhor técnica para fazer desaparecer comportamentos ou condutas desafiantes é a aprendizagem de comportamentos adequados. A tentativa de os eliminar, pode fazer com que estes apareçam de forma diferente.

### **3.8. Conceito de Escola Inclusiva**

A Conferência Mundial da UNESCO que teve lugar em Salamanca (Espanha), de 7 a 10 de Junho de 1994, consagrou a expressão “Escolas Inclusivas” para caracterizar esta perspectiva emergente. Estavam representados 92 governos e 25 organizações internacionais. Esta conferência pretendeu promover o objectivo da “Educação para Todos”, tendo sido abordado questões políticas fundamentais e necessárias à prossecução de uma educação “inclusiva”, orientada pelo princípio de que as escolas regulares/pré-escolar devem receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras. É proclamado que as políticas devem estipular que as crianças com deficiência frequentem a escola da sua área de residência, ou seja, a escola que frequentariam se não tivessem esse problema.

Para isso deverão adequar-se às crianças com Necessidades Educativas Especiais através de uma pedagogia nela centrada e que vai ao encontro das suas necessidades.

A inclusão “ (...) corresponde à tentativa actual de uma resposta crítica às estratégias de compensação desenvolvidas nas escolas regulares/pré-escolar, inicialmente com a colaboração de salas de apoio ou de especialistas itinerantes e mais recentemente pelo ensino partilha (co – teaching) ” (Niza, 1996: 146).

Na escola inclusiva não há alunos de fora, todos fazem parte dessa realidade organizacional. A propósito, a Declaração de Salamanca, refere, “as escolas regulares/pré-escolar, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo – qualidade, de todo o sistema educativo” (Unesco, 1994: IX). Implícita a esta orientação está uma mudança fundamental no que respeita às formas como são encaradas as Necessidades Educativas Especiais. Esta mudança, segundo Ainscow (1995), baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos com problemas, irão beneficiar também os outros alunos. Ainda a mesma autora refere que:

“A maioria das pessoas aprendem melhor quando participam em actividades com outras pessoas. Para além do estímulo intelectual que isto desenvolve, está também a confiança que nos dá o apoio e a ajuda dos outros membros enquanto trabalhamos. Se as crianças com Necessidades Educativas Especiais trabalham só durante a maior parte do seu dia escolar, não poderão beneficiar de nenhum destes efeitos positivos” (Ainscow, 1995: 29).

No entanto Costa (1995) alerta para que “ é preciso não interpretar mal a ideia como que aceitando que a escola está aí para todos, não sendo preciso fazer mais nada”. Pelo contrário o autor reforça a ideia de “que o facto de a escola ser para todos só pode ser entendido no sentido de que tem recursos para a todos atender” Costa (1995: 7). Correia (1997) refere que, segundo a opinião de vários autores inclusão “significa atender o aluno com Necessidades Educativas Especiais, incluindo aquele com Necessidades Educativas Especiais severas, na classe regular com apoio dos serviços de educação especial, isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com Necessidades Educativas Especiais, incluindo as severas, na classe regular”.

O mesmo autor clarifica o princípio da inclusão quando explica que o mesmo “engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais, incluindo as severas, na classe regular” (Correia, 1997: 33). A opinião de Correia (1997) relativamente ao princípio da inclusão é de que este não deve ser tido como conceito inflexível.

Argumenta por isso que a inserção do aluno com Necessidades Educativas Especiais severas, na classe regular deve realizar-se mas “sempre que isso seja possível”, salvaguarda dos seus direitos as situações em que essa atitude não é a mais adequada para certas crianças. Esta inclusão alerta para “uma escola que tenha em atenção a criança – todo, não só a criança – aluno” e tem que respeitar o seu desenvolvimento académico, sócio – emocional e pessoal “proporcionando-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 1997: 34). Segundo o mesmo autor, o sistema inclusivo considera a criança com Necessidades Educativas Especiais como um todo, onde o Estado, a Escola, a Família e a Comunidade são factores essenciais para a eficácia do mesmo.

### **3.9. A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Pré-Escolar**

A inclusão contribui para alargar a todas as crianças com necessidades educativas especiais o acesso à escola, como tal facilitando-lhes a progressão na aprendizagem e integração na sociedade. À medida que alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais realizem uma aprendizagem conjunta em classes regulares, torna-se cada vez mais notória a necessidade de redefinir os papéis e as responsabilidades dos membros das equipas de trabalho, a fim de reforçar a partilha de responsabilidades ao dar respostas às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003:50).

A finalidade das escolas inclusivas centra-se, em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos. Isto implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando, assim, a aprendizagem profissional de todos os educadores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para conseguir uma melhoria educativa (Correia, 2003:62). Para tal, a integração/inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais seja bem sucedida, a escola

regular/pré-escolar deve dispor dos recursos humanos e materiais necessários para uma boa prestação de serviços (*Ibid*). Neste sentido, há um conjunto de pressupostos a ter em conta, sem os quais a integração/inclusão pode não passar de um processo de “lançamento” da criança com Necessidade Educativas Especiais nas classes regulares, vindo estas a transformar-se em meros “depósitos” onde essa mesma criança se sentirá frustrada, académica e pessoalmente (Correia, 1997: 161).

De acordo com Nielsen (1999), para que a inclusão de um aluno na classe regular se revele adequada, é essencial que tenham lugar reuniões entre os administradores/gestores e todos os educadores responsáveis pela educação do aluno em causa. Ao educador da classe regular devem ser facultadas informações respeitantes às actuais competências do aluno, bem como as que dizem respeito aos objectivos estabelecidos para o mesmo e aos pontos fortes e fracos. Os educadores necessitam de adquirir conhecimentos relativos à condição do aluno colocado numa classe regular, os quais podem, em grande parte, ser facultados pelo educador de Educação Especial.

O educador da classe regular deverá ainda verificar os registos médicos e pedagógicos dos alunos alvos de inclusão (Nielsen, 1999:24). Na opinião de Correia, cada criança aprende de forma diferente. Isto é dito e é escrito tão regularmente na literatura publicada no domínio da educação e da psicologia que é aceite sem reservas. Claro que cada criança é diferente de todas as outras. Por vezes, essas diferenças são suficientemente sólidas para garantirem atenção especial. De facto, as diferenças inter-individuais no domínio da aprendizagem constituem a própria base para o campo da Educação Especial dirigidos precisamente a essas diferenças e a eficácia desses serviços depende de até que ponto estes respondem adequadamente a essas diferenças individuais (Correia, 2003:135).

Segundo o mesmo autor, o educador desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na classe regular, dado que, se elas não forem adequadas, por alunos sem Necessidades Educativas Especiais rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos colegas com Necessidades Educativas Especiais. As expectativas devem ser igualmente altas em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus conhecimentos devem permitir-lhe responder às suas necessidades individuais

(educação apropriada), reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas.

O educador deve ainda ser um modelo para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, que suscite o aumento das interações entre os alunos sem Necessidades Educativas Especiais e alunos com Necessidades Educativas Especiais, fomentando entre eles sentimentos de amizade e valorização da diferença. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais só se sentem verdadeiramente incluídos na classe regular quando são academicamente apreciados pelo educador e socialmente aceites pelos colegas. Assim, entre outros aspectos, será importante que o professor organize uma recepção adequada à criança com Necessidades Educativas Especiais, promovendo um clima de amizade entre todos os alunos e sensibilizando-os para a filosofia inclusiva (Correia, 2003: 31-32).

A razão mais forte para não ensinarmos mais crianças com Necessidades Educativas Especiais de uma forma melhor do que aquela que se verifica não se fica a dever a não sabermos o suficiente mas sim ao facto de não as ensinarmos tão bem quanto sabemos Correia (2003). Em vez de perdermos o interesse e a fé na ciência de carácter empírico, deveríamos procurá-la como forma de encontrar ajuda no sentido de reduzir o fosso entre investigação e a prática. As mesmas atitudes científicas que nos ajudaram a descobrir práticas de ensino eficazes podem ajudar-nos a aprender como melhorar a aplicação dessas práticas nas escolas/Pré-Escolar (Correia, 2003:144).

### **3.10. A Criança com Autismo no Jardim-de-Infância**

A criança com autismo tem direito, como as outras, à educação. Esta visa o desenvolvimento da pessoa e a sua progressão no sentido de uma vida que deverá ser a mais autónoma possível num quadro em que possa desenvolver as suas capacidades para comunicar, bem como as suas competências e inserir-se na sociedade em função dos meios de que dispõe. É de extrema importância a parceria entre escola/família/outros técnicos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Jordan, 2000). Por vezes a identificação precoce da criança com autismo nem sempre é evidente. Por outro lado, pais e profissionais têm por vezes tendência a tentar uma normalização da criança mantendo-a a todo o custo num meio escolar normal.

É no entanto ao nível do Jardim-de-Infância, quando a criança é confrontada com novas exigências no plano das actividades, das regras sociais e da vida no seio de

um grupo em que a sua patologia se torna mais evidente e é necessário ajudá-la. A criança com autismo em idade pré-escolar apresenta particularidades que é preciso ter em conta: é por vezes muito carente ao nível da compreensão e da comunicação.

Faltam-lhe competências de base para iniciar a vida em grupo. Por exemplo, não vem quando a chamamos, não consegue reconhecer o seu nome, não tem qualquer noção da actividade dirigida, mesmo que se utilizem formas não verbais de solicitação e também não tem geralmente a noção de encadeamento das situações e dos elos que podem existir entre elas: observações do tipo “fazes isto e depois aquilo” não têm qualquer significado para ela. Devido a estas dificuldades, as fontes de frustração são numerosas e as reacções emocionais podem ser frequentes e de forte intensidade.

A criança com autismo no Jardim-de-Infância deve ter um programa educativo individualizado, mas este deve ter adaptações específicas ao nível pré-escolar, dada a sua diversidade de características e necessidades (Bernardette R.1998).

### **3.11. As Vantagens da Inclusão**

A filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (Correia, 2003:14). Segundo Correia, quanto à comunidade escolar, para além de estabelecer um objectivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, ela facilita, ainda, o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores de educação especial, permitindo a todos os docentes desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de Necessidades Educativas Especiais e sobre as necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Deste diálogo surgirão de certeza, melhores planificações educativas para todos os alunos, designadamente para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, sobretudo quando há necessidade de se proceder a alterações curriculares e recursos específicos. Embora a maioria dos educadores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que eles têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Muitos educadores sentem dificuldades em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou nos procedimentos a

seguir em casos de emergência. Os professores relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas turmas, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais, aumenta a sua frustração e angústia. Mas, no geral, as vantagens parecem suplantar as dificuldades ainda existentes, uma vez que os educadores mencionam que a inclusão lhes proporciona a oportunidade para trabalhar com outros profissionais, aliviando muito do stress associado ao ensino.

Este trabalho de colaboração permite, ainda a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais. Assim, as vantagens da filosofia inclusiva são também evidentes no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que os envolve, de uma forma diferencialmente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso escolar. Cada agente educativo torna-se, assim, num actor criativo, flexível e animado pelo desejo de participar, de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respectiva população escolar (Correia, 1997). Quanto ao aluno com Necessidades Educativas Especiais, para além da filosofia da inclusão lhe reconhecer o direito de apreender junto com os seus pares sem Necessidades Educativas Especiais, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interacções sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da “Deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspectos das vidas escolares, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas. A filosofia da inclusão também traz vantagens para os alunos sem Necessidades Educativas Especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Desta forma, eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros.

De acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente. Contudo, para que as escolas/pré-escolar se tornem em verdadeiras comunidades de apoio, é necessário que se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça,

de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade.

No entender de Correia (1997), a filosofia inclusiva preconiza, na medida em que: Permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade. Estas atitudes desenvolvem-se quando os educadores, a título de exemplo, facilitam a interacção e a comunicação, o desenvolvimento de amizades e a realização de trabalhos entre pares. Os alunos tornam-se mais sensíveis, compreensivos e respeitadores, apreendendo a crescer e a conviver com a diferença. Facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social. Através de constantes interacções com os seus pares, os alunos adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação; Prepara para a vida na comunidade. Segundo os pais e os educadores, quanto mais tempo os alunos com Necessidades Educativas Especiais passarem em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho educacional, social e ocupacional. Alguns pais sabem, intuitivamente, que a frequência de uma escola inclusiva aumenta a oportunidade de os seus filhos se adaptarem à vidas na comunidade, dado que ela salienta a importância de uma preparação eficaz para a vida activa (Correia, 1997); Evita os efeitos negativos da exclusão. Os ambientes segregados são muitas vezes prejudiciais para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois não os preparam para a vida do dia-a-dia.

Por outro lado, os alunos sem Necessidades Educativas Especiais (educados em escolas tradicionais) frequentam ambientes onde a diversidade, a cooperação e o respeito perante aqueles que são diferentes são valores pouco divulgados. As escolas inclusivas, pela filosofia que veiculam, podem combater muitos dos efeitos negativos da exclusão.

## **Capítulo IV – Parte Experimental**

### **4. Opções Metodológicas**

Para a realização do trabalho começámos por observar a criança em contexto de Jardim-de-Infância, para identificar as suas necessidades, de forma a uma melhor planificação do trabalho que desenvolvemos. Procuramos recolher elementos sobre o processo da criança, como antecedentes relevantes, indicadores de funcionalidade e factores ambientais que funcionaram como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, que por questões de ética não apresentamos neste trabalho. As nossas idas à instituição e tempo de permanência dependeram de uma calendarização realizada com a Coordenadora do estabelecimento e variava de semana para semana. Era por períodos de manhã ou de tarde conforme a disponibilidade dos intervenientes e da organização da Instituição. A intervenção foi feita sempre em colaboração com a Educadora da sala e por vezes com a Educadora do Ensino Especial que apoiava a criança. Os registos de observação que utilizámos foram notas de campo, que não apresentamos neste trabalho, que se vieram a revelar fundamentais e que mais tarde nos serviram para estruturar as actividades a desenvolver com a criança, direccionadas para o atendimento sócio – educativo e integração. Também recorremos a questionários de duas formas distintas, conforme o público-alvo. Enquanto à mãe da criança com PEA foi necessário fazer-se uma abordagem mais específica, às educadoras e às assistentes operacionais a abordagem foi feita em contexto de jardim-de-infância e em ambiente educativo. De referir que estes questionários só foram entregues depois do processo formal de autorizações devidas. Reforçamos também que os inquiridos se manifestaram favoravelmente e prontificaram-se logo a responder.

#### **4.1. A Investigação – Acção: o que é?**

Procuramos seguir neste estudo uma metodologia de observação participante, mas, seguir ao máximo as características de uma investigação-acção, assumindo uma natureza qualitativa. Houve necessidade de investigar sobre a temática e reflectir sobre o contexto e posteriormente intervir nele através da acção, no sentido da obtenção de resultados,

“ (...) Um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. (...) o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevista...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (Cohen e Manion *cit in* Bell, 1997:21).

A investigação-acção distingue-se pela forma interactiva como é desenvolvida, permitindo a produção de saberes ao longo de todo o processo e a todo o grupo participativo, diferenciando-se de todas as investigações que têm como objectivo a produção teórica de saberes e dá grande importância à reformulação das práticas. Apesar das conclusões das investigações serem necessárias para questionar a acção e lhe dar sentido, neste aspecto, utiliza uma abordagem mais paralela à investigação, afastando-se da abordagem clássica na qual o investigador utiliza a prática para provar a hipótese. A investigação-acção é relevante para áreas práticas como o ensino, visto que tem como objectivo a solução de problemas e não impõe a sua utilização imediata (Esteves, 2008).

A investigação – acção é vista como um método através do qual se atingem os objectivos de uma teoria crítica. É de salientar que no seguimento das conceptualizações de investigação – acção a sua utilização na educação tem finalidades humanistas, emancipadoras e comprometidas com processos de mudança social.

## **4.2. A relação entre o método investigação – acção e a posição pessoal do investigador**

Como que é um método em que a pesquisa está intimamente associado à acção, o investigador está de alguma forma envolvido numa questão que é alvo da sua pesquisa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa não independente cuja grande vantagem será a de tentar superar a lacuna entre a teoria e a prática.

O facto de o investigador ser observador participante pode, por vezes, comprometer o distanciamento necessário à análise dos dados e da própria situação a investigar.

## **4.3. Fases da Investigação – acção**

O processo da investigação – acção é descrito por diversos autores como Kemmis (1988), e Sousa (2005) um ciclo em espiral. A designação de ciclo é utilizado no sentido

de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto. Esse ciclo em espiral divide-se em oito fases Elliot (1991) citado por Esteves (2008):

1. Identificação, avaliação e reformulação de um problema;
2. Discussão preliminar e negociação entre as partes envolvidas, professores, investigadores e patrocinadores;
3. Em algumas situações, pode envolver uma revisão bibliográfica para encontrar pontos de convergência com outros estudos;
4. Envolve uma modificação ou redefinição do problema inicial;
5. Pode relacionar-se com a escolha dos procedimentos de investigação, amostra, instrumentos, recursos, etc.;
6. Relaciona-se com a escolha dos procedimentos de avaliação. É necessário ter em consideração que a avaliação, deverá ser contínua;
7. Implementação do projecto. Inclui a recolha de dados;
8. Envolve a interpretação dos dados, as conclusões e a avaliação global do projecto.

#### **4.4. Técnicas de Investigação – acção**

A utilização da investigação – acção pressupõe não só uma reflexão sobre as suas práticas, mas também emprega técnicas de investigação para sustentar e sistematizar essa reflexão. As diversas fases do processo de investigação – acção devem ser sempre acompanhadas por uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, etc). É esta observação rigorosa de situações e factos que possibilitam executar modificações, reajustamentos, redefinições, mudanças de direcção (Sousa, 2005).

As técnicas de recolha de dados são múltiplas (entrevista, questionário, inquérito, observação, avaliação através de critérios pré-estabelecidos, entre outras). Para além das técnicas de recolha de dados, é indispensável a definição de momentos de avaliação: antes da intervenção (pré-teste), durante a intervenção (diário de bordo, grelha de observação permanente, instrumentos de avaliação) e ou depois da intervenção (pós-teste). Uma das últimas etapas da investigação – acção é a avaliação de resultados.

#### **4.5. Vantagens da investigação – acção:**

- Permite a identificação facilitada dos problemas /situações a investigar, pois fazem parte de um contexto conhecido pelo investigador;
- A avaliação e superação dos problemas detectados é também facilitada, uma vez que o investigador conhece bem o terreno, podendo tornar-se actuante ou implicar outros na actuação;
- A co-responsabilização dos intervenientes no processo potencia a sua motivação e mobilização para o trabalho em se pretende desenvolver;
- Possibilita a produção de reflexões teóricas que contribuem para a resolução de problemas em situações concretas;
- Permite a diluição das diferenças entre a teoria e a prática;
- Possibilita um trabalho contínuo em que os participantes observam, pesquisam e focalizam determinados aspectos através de reajustes constantes que, por seu turno, possibilitam melhorar a qualidade e adequação das práticas;
- É um estilo de investigação apelativo e motivador, pois, ao colocar a tónica na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, conduz a um aumento significativo da qualidade e eficácia das práticas desenvolvidas;
- Potencia e emergência de métodos inovadores no processo ensino – aprendizagem;
- Adequa-se à formação contínua dos professores/educadores, permitindo-lhes desenvolverem competências de investigação, aumentarem o seus conhecimentos e melhorarem os seus desempenhos (Sousa, 2005).

#### **4.6. Questionário**

Como técnicas de recolha de dados uma das opções seguidas foi realização dos questionários em virtude de ser o instrumento mais autêntico, cuja amostra é constituída por seis inquiridos: duas educadoras de infância, três assistentes operacionais e uma mãe.

O questionário é o instrumento mais utilizado na recolha de informação, sendo constituído por enunciados ou questões que permitam avaliar atitudes e opiniões dos sujeitos. Este processo pode ser feito de maneira rigorosa visto não haver manipulação de resultados nas respostas. Na elaboração do questionário optamos, na sua maioria, por

perguntas fechadas, que são aquelas que os inquiridos respondem entre duas ou mais opções. Mas também elaboramos perguntas abertas, embora fossem em menor número, devido a serem perguntas que os inquiridos podem responder com o seu próprio vocabulário. As questões foram elaboradas a partir de uma cuidada pesquisa bibliográfica e com a ajuda do orientador (Freixo, 2009).

#### **4.7. Notas de Campo**

Para que este estudo seja o mais completo possível, também recorreremos à ajuda de notas de campo, que são registos que se fazem durante uma observação participante. Mas para que tal aconteça, tem que haver um planeamento prévio do que se quer observar, para não fugir do objectivo principal e também registos diários para verificar os comportamentos e atitudes da criança com autismo (Freixo, 2009). Estas notas de campo revelaram-se basilares para a informação que apresentamos neste relatório, mas que devido aos limites de páginas optamos por não as colocar.

#### **4.8. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Discutir resultados de questões variadas feitas a diversas pessoas com objectivos diferenciados é sempre uma posição algo difícil pois se, por um lado, o conhecimento pode tender para análises redutoras da objectividade, por outro lado, o rigor dos questionários e gráficos não nos dá grande margem de ir mais além na discussão.

#### **4.9. Análise e discussão dos dados do questionário às Educadoras de Infância**

Foram entregues dois questionários, que se encontram em anexo - às duas educadoras de Infância que exercem nas salas do Jardim de Infância. Estão inseridas na faixa etária situada entre os 41 e 45 anos. Ao nível das habilitações académicas, verificamos que as inquiridas possuem escolaridade ao nível da licenciatura. A sua situação profissional é diferente: uma é Educadora de Infância contratada e outra faz parte do quadro do Ministério de Educação agregada a este agrupamento de escolas. As duas inquiridas possuem, diferentes tempos de serviço, uma tem entre 6 e 10 anos e outra entre 21 a 25 anos. Este facto apenas nos indica que uma das inquiridas tem mais estabilidade profissional que a outra. Verifica-se, também, que as duas inquiridas ainda

nunca trabalharam com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, portanto, nunca sentiram que tipo de apoio deve ser dado e será mais aconselhado. Verifica-se que este ano é a primeira vez. Por outro lado, como ninguém se especializa em todas as áreas (seria utópico e quase impossível), quando confrontados com o problema, a lógica é que o Ministério e a escola disponibilizem informação complementar.

Quanto à questão sobre quem deverá prestar apoio às crianças com PEA, as inquiridas concordaram em que não deveria ser dado pelo Educador de Infância do regular, mas sim pelo professor de Educação Especial e por outros professores especializados. Através destas respostas, podemos deduzir que as duas educadoras têm dificuldade e que deve existir uma equipa de profissionais especializados, mas também que quem não sabe tem de procurar aprender para otimizar todos os momentos da vida da criança.

Sobre a pergunta “*Acha que o trabalho desenvolvido em cooperação com pais, professores e outros técnicos é importante?*”, Nestas respostas verificou-se que o trabalho desenvolvido em cooperação com pais, professores e outros técnicos é muito importante. Podemos deduzir que os professores sentem falta de colaboração dos pais e dos técnicos e que a maioria das vezes é inexistente.

Das respostas à questão, *A criança frequenta alguma terapia?* Constata-se que a criança frequenta a terapia da fala, terapia ocupacional e psicomotricidade. Podemos constatar este facto, pois a criança desloca-se com a mãe a estes serviços de outra localidade.

Sobre a pergunta, se sabiam, *Há quanto tempo é que a criança frequenta outras terapias?* As duas educadoras referiam que a criança frequentava as terapias há meses, mas que desconhecem os resultados oficiais das mesmas.

Na análise e discussão sobre a questão – *A criança tem apoio semanal de uma professora de educação especial, às terças e quartas-feiras de manhã. Acha que o apoio é suficiente?* Referiu-se que criança só teve apoio de uma professora especializada em educação especial a partir de Janeiro de 2010. Relativamente ao tempo de apoio prestado pela professora de educação especial, deduz-se a inexistência de diagnóstico e que este deve ser o mais precoce possível.

Sobre a questão, *Onde deve ser feita a Integração/inclusão da criança autista em idade de Educação Pré-Escolar?* Constata-se, a partir das respostas das inquiridas, que a integração/inclusão de uma criança com autismo deve ser feita no Jardim de Infância com apoio educativo do Ensino Especial. Em relação à integração/inclusão da

criança com autismo e na sequência do anterior, deduz-se que o apoio educativo é essencial para a integração da criança e logo que detectado o problema.

Quanto à questão, *A criança está integrada na sala, com as outras crianças nas actividades?* Verifica-se, pelas respostas, que a criança não está integrada nas actividades da sala. No que concerne à sua integração na sala com as outras crianças nas actividades, é difícil, devido às suas características e à logística e o tempo de apoio especializado ser pouco.

Em relação à pergunta, *Existe material apropriado no Jardim adequado às necessidades das crianças com PEA?* Ambas as educadoras responderam que não existe material apropriado no Jardim de Infância. Relativamente ao material apropriado no jardim, conclui-se que as educadoras sentem necessidade de equipamentos apropriados.

Sobre as condições físicas da sala, as duas educadoras responderam que eram insuficientes. As condições físicas de um Jardim de Infância devem ser, o mais possível adequadas a todas as crianças.

Sobre a questão da qualidade dos recursos humanos, referiram que são insuficiente, dado o tipo de apoio necessário das características da criança em estudo inserida num grupo grande de diferentes idades.

#### **4.10. Resultados dos questionários às Assistentes Operacionais**

Foram entregues às assistentes operacionais que trabalham nesta instituição três questionários que foram preenchidos pelas mesmas. Trata-se de três pessoas do género feminino e situam-se na idade entre 26 e 45 anos: 2 estão na idade entre 26 e 30 anos e uma entre os 41 e 45 anos. Duas delas podemos considerar que são assistentes operacionais bastante jovens. A mais idosa e a única pertencente ao quadro de trabalho definitivo.

Ao nível das habilitações académicas, verificamos que duas das inquiridas possuem escolaridade superior a nível da licenciatura e a outra tem apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico. Como não são exigidas habilitações mínimas para desempenhar estas funções, encontramos estas disparidades de habilitações nesta profissão, mesmo com habilitação acima do necessário, isto poderá dever-se à falta de emprego na área específica para quem tem formação.

Quanto ao tempo de serviço na área, duas das inquiridas, as mais jovens, possuem uma menos de cinco anos de trabalho enquanto a outra delas possui entre onze a quinze anos de serviço.

Em relação à questão: *Já alguma vez trabalhou com uma criança autista?* Constatou-se que nenhuma das inquiridas trabalhou com crianças autistas. No que concerne ao trabalho com uma criança com autismo e tratando-se de uma zona rural do interior, compreende-se que assim seja e que o apoio a crianças com necessidades educativas especiais seja pouco em lugares onde a interioridade e as distâncias dos grandes centros de decisão ainda é um facto altamente negativo. Pelo menos não ajuda! Portanto é natural que os profissionais desta área nunca tenham tido contacto com uma criança com autismo também talvez devido ao reduzido número de casos numa zona com fraca densidade populacional.

Sobre a questão: *Sente-se preparada para trabalhar com uma criança autista?* Duas das inquiridas afirmam não se sentirem nada preparadas para trabalhar com uma criança autista e apenas uma refere que se sente um pouco preparada, talvez devido ao maior número de anos de serviço a trabalhar com diferentes crianças. Constatamos que nesta zona existe falta de oferta local e motivação para a frequência de acções de formação e de cursos especializados para formar especialistas. Falta apoio logístico e financeiro para quem se propõe aprender mais.

Em relação à questão: *Em sua opinião, deveria ter alguma formação adequada para trabalhar com uma criança autista?* Todas as inquiridas afirmaram não possuírem formação adequada. O desenvolvimento de qualquer actividade profissional será sempre mais bem sucedida e ter algum êxito com os conhecimentos adequados a cada situação. As crianças não são balões de ensaio e os conhecimentos empíricos não são solução. A cada especialidade deverá corresponder a formação adequada, bem fundamentada e com algum rigor científico.

Quanto à questão, se *Desenvolve algum trabalho de parceria? E se sim com quem?* As duas inquiridas responderam que sim, e que era com a educadora de Infância da sala, por ser aquela com quem contactam diariamente e com quem mantêm ligações de trabalho e problemas comuns. Não existindo outros técnicos na localidade, o trabalho em parceria pode apresentar-se mais profícuo pela oportunidade que proporciona de troca de impressões entre os elementos do grupo, ajuda mútua, discussão de como aplicar estratégias para o desenvolvimento da criança.

As respostas à pergunta *Fora da sala de aula consegue dar resposta às necessidades básicas da criança com autismo?* As três inquiridas responderam que só conseguem dar respostas às necessidades básicas da criança com autismo às vezes, porque, na maior parte dos casos, não sabem como lidar com o comportamento e

atitudes da criança. Falta a formação indispensável à resposta imediata de apoio e auxílio. Cada adulto tentará enfrentar a situação com a sua afectividade e emoção, mas tal não é suficiente nem idóneo para casos que se espera sejam acompanhados, à medida que a criança necessita de apoio mais específico e que o adulto deverá ter capacidade de resposta.

As duas inquiridas consideram que a criança não está integrada no grupo e manifesta muitas dificuldades para participar nas actividades por sua iniciativa. Apenas participa quando solicitada e, na maior parte das vezes, só depois de muita insistência e motivação. Verifica-se que esta criança se auto exclui das actividades, preferindo ficar só. Isto demonstra as dificuldades de integração de uma criança com PEA com as restantes crianças, revelando-se mesmo a principal dificuldade. Apesar de um bom trabalho que se faça com as actividades mais aconselháveis, mesmo assim este processo pode não resultar e demorar bastante tempo.

Sobre a questão se, *Considera que o grupo aceita esta criança?* As duas inquiridas afirmaram que os colegas de sala aceitam muito bem esta criança entre si e são muito receptivos e cooperantes. Isto só demonstra o bom trabalho que se tem feito com o grupo de crianças na sala para a integração da criança.

Na análise à questão se os *espaços físicos são adequados?* As duas inquiridas afirmaram que não são adequados. Quanto aos espaços físicos, depreende-se que deveria haver espaços próprios para o atendimento desta criança. Duas inquiridas referiram que os *materiais existentes* na sala não são os mais adequados e uma respondeu que são pouco adequados. Pelas respostas verifica-se que deveria haver na sala espaços e materiais adequados para se trabalhar melhor com esta criança.

Na questão: *A criança tem apoio semanal de uma professora especializada em educação especial, às terças e quartas-feiras/manhã. Acha que o apoio é suficiente?* Todas as inquiridas responderam, que o apoio dado a esta criança pela professora do Ensino Especial é insuficiente, não devido à qualidade de trabalho da professora, mas sim devido ao pouco tempo que tem disponível para trabalhar com ela. A qualidade e o apoio prestado pela equipa de educação especial melhorará com mais horas de trabalho e apoio persistente, desde que a criança responda positivamente, isto é, sem denotar cansaço físico e intelectual às solicitações dos profissionais e horários de apoio.

#### 4.11. Resultados dos questionários aos pais

Foi entregue um questionário à mãe da criança com PEA. Era nossa pretensão também apresentar ao pai, mas não foi possível por se encontrar ausente. Numa análise às questões colocadas, trata-se de uma mãe doméstica por opção. A procura de outro emprego foi posta de lado precisamente pela necessidade de prestar todo o apoio ao filho, quando está em casa. Pertence à faixa etária entre 31 a 35 anos, mostrando-se muito receptiva, para melhorar a qualidade de vida do seu filho. O nível de escolaridade que possui é o 1º ciclo. Verifica-se que não completou a escolaridade obrigatória, devido a ser filha de emigrantes sazonais, o que a impedia de frequentar a escola regularmente. Refere que o diagnóstico do seu filho foi identificado aos dois anos de idade pelo médico de família. Referiu que se apercebia que qualquer problema se passava com o seu filho, razão pela qual, depois de consultar as pessoas do seu agregado familiar, recorreu ao seu médico de família. Mencionou que as ajudas e informações recebidas foram importantes. Permitiram-lhe aprender o significado desta síndrome, para de alguma forma poder ajudar e proteger melhor o seu filho, motivando-o e ensinando-o a viver em sociedade, ajudando-o a crescer em harmonia, procurando deste modo uma inserção mais fácil em sociedade. Quando foi colocada perante o diagnóstico, a reacção foi de desorientação. Tratou-se de informação inesperada acerca do seu filho, que não se vislumbrava no seu horizonte das expectativas. Esta mãe não tinha ouvido falar de autismo. Em relação ao conhecimento da deficiência, tema demasiado “complexo” para esta mãe e com falta de respostas, no seu entender, por parte da sociedade, para ser conhecido pela população nos lugares mais distantes das grandes cidades. Considera e constata que os pais de filhos com deficiências, não incentivam nem favorecem o relacionamento com a comunidade onde estão inseridos. Ela considera que devia ser precisamente o oposto. O relacionamento pais/comunidade e vice-versa seria proveitosa para a vida de todos porque, se para uma das partes, o conhecimento e informação são o contributo para o bem-estar do filho e família, para a outra parte, serviria para ampliar e adquirir outros saberes, visando a utilidade e o estímulo que pudessem trazer aos pais.

Sobre a questão se, *Considera que a sua família é alvo de rejeição pelo facto de ter um filho com estas características?* Referiu que família não é alvo de rejeição pelo facto de ter um filho com características diferentes, nem nunca sentiu qualquer tipo de

rejeição. No que concerne à aceitação da criança por parte da comunidade local, era de esperar que a família não fosse rejeitada. Antes pelo contrário! É de valorizar a agilidade mental e a capacidade de compreensão por parte dos outros. São de valorizar as diferenças, sendo capaz de interagir, de cooperar e relacionar-se bem com todos.

Em relação à pergunta, *se Acha que o Jardim de Infância e os seus profissionais estão preparados para lidarem com crianças com PEA?* A inquirida referiu que o Jardim de Infância e os seus profissionais não estão preparados para lidarem com crianças com PEA. Esta opinião pensamos ser natural, porque não existem muitas crianças com estas características. Infelizmente a cultura, a educação e formação ficam caras neste país e o estado nem sempre cria lugares suficientes aos quais se possam candidatar.

Sobre a questão, *Está satisfeita com a integração do seu filho neste estabelecimento?* A inquirida referiu estar satisfeita com a integração do seu filho neste estabelecimento, mas referiu que poderia ter apoio mais especializado durante mais tempo.

Na resposta à pergunta, *O seu filho usufrui de alguma terapia? E se sim, quais?* A inquirida referiu que sim, que beneficia de terapia da fala e de psicomotricidade. Em relação à terapia, podemos confirmar que é possível e específica para este caso, porém devem ser procurados meios técnicos e humanos, espaços lúdicos e logísticos para melhoria, sempre que possível, da qualidade de vida da criança. Em relação às terapias, consideramos que estas são as possíveis, na medida em que a mãe tem de se deslocar. *A inquirida respondeu também que a criança frequenta estas terapias há 6 meses.* Desta resposta, podemos constatar que, quanto mais cedo se diagnosticar o problema, mais cedo a criança poderá frequentar as terapias aconselhadas e melhorar os resultados.

A inquirida referiu ainda que a periodicidade das terapias é de duas vezes por semana, com uma hora para cada terapia e dentro do horário lectivo da criança. No nosso entender consideramos, que, quanto à periodicidade, compete aos técnicos fazer a avaliação do processo e questionarem-se se a periodicidade das terapias é suficiente. Qualquer criança tem muitos direitos, entre eles aceder aos recursos educativos. Uma vez que esta terapia é feita fora da localidade, leva a que a criança não cumpra a totalidade dos tempos lectivos semanais. A inquirida disse que as sessões são prestadas individualmente.

Sobre a questão, *Acha que esta (s) terapia (s) é (são) importante (s) para o seu filho?* A inquirida respondeu que são importantes, principalmente ao nível de

linguagem. No nosso entender, em relação à importância das terapias, estas ajudam à socialização da criança e estimulam-na no seu conhecimento prático, isto é, permitem que compreenda melhor o seu mundo e que comece a dominar as comunicações com a família, sociedade e educadores. A mãe apenas se referiu à importância do desenvolvimento da linguagem, uma vez que é, nesta fase, o que mais lhe interessa, para poder comunicar com os outros.

Em relação à questão, *O seu filho tem apoio semanal de uma professora especializada em educação especial, às terças e quartas-feiras de manhã e se considera o apoio suficiente?* A inquirida afirmou que este apoio semanal é insuficiente. Pensamos que, no que concerne ao apoio semanal de uma professora especializada do ensino especial, a criança deveria ter mais horas de apoio, mas sempre acordado com a família, favorável ao desenvolvimento das dimensões educativas da criança.

Sobre a resposta à questão, *Acha que o seu filho está integrado no Jardim de Infância?* A inquirida respondeu que o seu filho está integrado no Jardim de Infância. Pensamos que quanto à integração no Jardim-de-Infância, parece-nos difícil dadas as suas características e não existe formação adequada da parte de todos os profissionais que trabalham na sala com a criança. Há também necessidade de motivação por parte dos mesmos.

#### **4.12. Discussão dos resultados e suas implicações**

No presente estudo, foi nossa intenção identificar as condições de atendimento sócio – educativo e integração de uma criança com autismo. A partir destes pressupostos, chegamos à conclusão que atingimos os resultados esperados quanto à obtenção do máximo de informação sobre a criança do nosso estudo.

Ao inquirir as educadoras de infância, pode-se concluir que nenhuma trabalhou com crianças com autismo, apesar de uma ser especializada e defendem que o apoio deve ser dado permanente e especializado o mais precoce possível. Também acham úteis as terapias, mas deviam ser mais frequentes e fora do horário lectivo e sentem a falta de parceria entre família e outros técnicos. As educadoras consideram que o apoio que lhes é prestado é insuficiente, sentem falta de formação, material e espaços adequados para trabalhar com uma criança com autismo. Dadas as características da criança em estudo, a falta de apoio permanente especializado e a falta de logística dificultam o atendimento sócio – educativo e a integração.

O mesmo acontece com as assistentes operacionais que manifestam dificuldades ao lidar com uma criança com autismo e não têm formação/informação adequada. Apenas estabelecem parceria com a educadora em relação às actividades desenvolvidas, dentro e fora da sala. Embora a criança seja aceite pelo grupo, não está integrada no mesmo. Sentem também falta de condições a nível de material e espaços adequados.

Ao questionar os pais, podemos concluir que a criança foi diagnosticada demasiado tarde, pois poderia ter um apoio especializado através da intervenção precoce, que seria útil para o seu desenvolvimento. É natural que se compreenda a situação, uma vez que a mãe ficou desorientada e não tinha qualquer conhecimento ou informação acerca da patologia do autismo. Os pais dificultam o relacionamento da criança com a comunidade, o que deveria ser ao contrário, no entanto, a comunidade aceita a criança. Os pais acham que nenhuns dos profissionais estão preparados para trabalhar com crianças com autismo, dada a formação das mesmas. Consideram as terapias importantes, mas a mais relevante é a terapia da fala, porque existe falta de comunicação. Como as terapias são prestadas dentro do horário lectivo, a criança perde parte das actividades. Com estes dados ficamos com uma ideia geral sobretudo, sobre o que está relacionado com a criança, estando agora preparados para intervir com actividades que apresentaremos mais à frente.

#### **4.13. Actividades desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância**

Com base na análise e discussão dos dados e devido às características da criança em estudo, optamos por realizar um conjunto de actividades simples, concretas, práticas, que nos pareceram o mais aconselhável e adaptadas ao nível de aquisições da criança e a pensar que a criança com limitações “só aprende fazendo” (Landivar, 1990).

Estas actividades foram programadas para que a criança se desenvolva, quer a nível pessoal e social, assim como, adquirir alguma autonomia e saber interagir com o grupo; ao mesmo tempo, pretendemos que a criança consiga uma adaptação social mais satisfatória.

Não apresentamos no corpo deste trabalho todas as actividades que realizámos durante a nossa acção educativa. Em todos os contactos com o grupo de crianças tivemos a preocupação de falarmos tão calmamente quanto possível – mesmo nas situações mais urgentes, exigentes ou frustrantes.

As actividades eram realizadas em diversos contextos, quer na sala de actividades, quer no exterior da mesma e contaram sempre com a estreita relação e apoio disponível da equipa técnica. Tiveram a supervisão da Educadora de Infância da sala e da Educadora do Ensino Especial e foram partilhadas com os pais de todas as crianças.

Na realização da nossa acção era nossa preocupação sempre começar a ajudar a criança e ela continuar as tarefas. A criança era encorajada a completar o restante estádio da tarefa. A ajuda ia diminuindo nas vezes seguintes. Era nossa preocupação, passar algum tempo com a criança ajudando-a na interpretação daquilo que lhe era pedido, o que permitia melhorar as probabilidades de esta realizar as actividades de forma apropriada e autonomamente.

Procuramos sempre, não descurar o estabelecimento e manutenção de ligações com a família. Neste aspecto, criamos um livro que servia de ligação Jardim de Infância/casa. Neste livro, a Educadora registava os aspectos que considerava importantes e que aconteceram nesse dia no Jardim de Infância e os pais faziam o mesmo em casa. Este livro, acompanhava sempre a criança. Esta estratégia revelou-se muito importante para as duas partes, porque ajudou no processo de conhecimento da criança. Nos contactos que mantivemos com os pais foi nossa preocupação encorajá-los a deixarem que o seu filho se torne independente, mas de forma gradual.

Em relação à organização da sala, procuramos, na medida do possível, adequá-la às características individuais desta criança, tendo sempre em atenção as outras crianças da sala. Desta forma, criamos uma área individual – denominada, segundo Hewitt (2006), “estação de trabalho”- era sossegada, à sua disposição, onde foi colocado o seu nome e onde ela podia ir sempre que se revela-se necessário. Sentimos necessidade de explicar às outras crianças que devem respeitar plenamente o facto desta área ser uma verdadeira área de trabalho e uma necessidade real da criança. Como nos sugere Hewitt (*Ibid.*), nesta área colocamos diverso material devidamente organizado em caixas para a criança poder utilizar sem a interferência das outras crianças. Esta técnica revelou-se muito importante para manter mais calma a criança nos períodos em que se encontrava mais agitada. Em suma, procuramos criar um ambiente de trabalho calmo, procurámos com que a criança soubesse sempre o que lhe pedíamos e esperávamos dela e encorajamo-la a tomar decisões, as actividades pedidas aumentavam gradualmente de exigências, orientar sempre as crianças do grupo a interagirem com a criança com PEA solicitando a sua ajuda. Em todo o nosso tempo que estivemos com a criança com PEA

procuramos simplificar a linguagem utilizada, manter uma expressão facial calma e gestos simples e dar sempre tempo à criança para responder.

Foi nossa preocupação que estivesse sempre presente um adulto perto da criança no desenrolar das actividades. Como defende Hewitt, (2006), reconhecemos a necessidade de fazermos uma gestão do comportamento desta criança, como das outras crianças. Foi nossa preocupação ao expormos os trabalhos na sala que fossem bem explícitos e com uma forte imagem visual. Tivemos também sempre o cuidado, de sensibilizar as crianças do grupo preparando-as para melhor se relacionarem com esta criança quer dentro da sala quer nos recreios.

Foi nossa preocupação também encorajar a criança a produzir os seus próprios conjuntos de regras para a sala e para o recreio, interpretando-as segundo as suas próprias palavras e a sua cooperação na sua manutenção. Ex. de regras: “Sê gentil com os outros”, “Usa as cadeiras para te sentares”, “Proibido bater”.

Quando aconteciam mudanças na sala, ou de rotinas, de horários, de actividades, de visitas ao exterior ou quando da vinda de uma pessoa nova à instituição a criança revelava-se muito agitada, isto levou-nos a que passássemos a explicar tudo com muito cuidado sempre que alguma mudança acontecia. Foi nossa preocupação também, nos tempos em que a criança se encontrava nos períodos extra-escolares e de apoio à família, ou seja, na hora da chegada, no tempo das refeições e no fim do dia entre as 16.00 e as 17.30h, apoiar mais esta criança e sensibilizar os funcionários para as suas características.

A seguir, apresentamos algumas actividades que seleccionamos, para demonstrar um pouco da nossa acção educativa.

#### **4.14. ACTIVIDADE 1**

##### **Área da Formação Pessoal e Social**

**Competências gerais:** - Desenvolver-se de forma independente no cuidado pessoal.

**Competências específicas:** - Lavar as mãos de forma adequada.

**Linhas Metodológicas a adoptar:** A educadora coloca o sabão na mão da criança. Agarra-lhe as mãos, tendo o cuidado que ela as ensaboe. De seguida, para ela se habituar ao sabonete, deixar brincar um pouco com a espuma. Ajudá-la a tirar o sabonete falando sempre com ela. Para que perceba a actividade e passe a ser uma rotina do seu dia-a-dia. Finalmente deixar que seja ela a limpar-se com as toalhetas de papel.

**Intencionalidade Educativa:** A intencionalidade com esta actividade é que criança adquira alguma autonomia a nível de higiene pessoal diária.

**Avaliação:** A criança demonstrou interesse pela actividade, mais propriamente no contacto com o sabonete e com alguma ajuda da educadora conseguir imitar os movimentos de lavar as mãos.

## 4.15. ACTIVIDADE 2

### Área da Formação Pessoal e Social

**Competências gerais:** - Saber vestir-se de forma independente.

**Competências específicas:** - Vestir o casaco.

**Linhas Metodológicas a adoptar:** A educadora explica à criança, exemplificando, a ordem pelo qual deve vestir o casaco: meter o braço numa manga. Puxar a abertura da outra manga para o braço. Meter o outro braço na outra manga. Reforços positivos.

**Intencionalidade Educativa:** Através desta actividade pretendemos que a criança trabalhe a autonomia pessoal, valorizando sempre o seu esforço.

**Avaliação:** Em virtude de ser uma tarefa um pouco mais complexa para a criança, esta deve ser treinada com mais tempo. A actividade devia ser realizada num ambiente calmo e acolhedor de modo a otimizar a atenção da criança o que é difícil.

## 4.16. ACTIVIDADE 3

### Área da Formação Pessoal e Social

**Competências gerais:** - Alimentar-se de forma autónoma.

**Competências específicas:** - Aprender a utilizar garfo;

**Linhas Metodológicas a adoptar:** Como a criança vai almoçar à cantina do agrupamento, mas come sempre com ajuda da educadora que o acompanha. Esta ajuda devia ser retirada lentamente para conduzir a criança a uma maior autonomia, no que diz respeito à sua alimentação.

**Intencionalidade Educativa:** Comer é uma actividade na qual se desenvolvem as primeiras relações pessoais e por isso é minha intenção que a criança estabeleça os primeiros contactos com o mundo exterior e também reforçar a sua autonomia pessoal.

**Avaliação:** Ir retirando gradualmente a ajuda física para que a criança consiga comer sozinha algumas vezes. Em virtude desta actividade se desenvolver na cantina e o meio

envolvente ser ruidoso e de agitação, decorreu dentro da normalidade, ou seja, a criança conseguiu imitar os gestos que lhe foram transmitidos pela educadora com a intencionalidade que lhe foi proposta.

#### **4.17. ACTIVIDADE 4**

##### **Área da Expressão e Comunicação**

**Competências gerais:** - Desenvolver a motricidade fina.

**Competências específicas:** - Fazer enfiamentos com bolas pequenas.

**Linhas Metodológicas a adoptar:** Através de um jogo didáctico existente na sala, dá-se à criança um cordão e bolas pequenas para ela ir fazendo o enfiamento até ao fim do cordão, sempre com ajuda verbal da educadora.

**Intencionalidade Educativa:** Com esta actividade pretendemos que a criança consiga desenvolver a coordenação óculo-manual.

**Avaliação:** Com alguma ajuda a criança consegue fazer enfiamentos, mas raramente chega ao fim do cordão, pois mostra-se saturada. Há que ter em conta a diminuição do número de bolas a enfiar no cordão ou então usar bolas maiores e um cordão mais grosso. Conseguimos que a actividade se realizasse de forma adequada, contudo o objectivo final não foi conseguido.

#### **4.18. Discussão das actividades realizadas**

Pelas experiências de aprendizagem apresentadas verificou-se que a criança conseguiu, através das mesmas, uma maior autonomia pessoal e também a interacção com o restante grupo. No entanto, penso que algumas actividades planeadas poderiam ter sido mais curtas, mais objectivas e limitadas no espaço de modo a otimizar as capacidades da criança. Para um trabalho destas dimensões precisaríamos de mais tempo e de outras condições que não dispusemos para a nossa intervenção.

As actividades contribuíram de alguma forma para as crianças ficarem mais sensíveis e aceitarem melhor a diferença. As mesmas tornaram a educadora mais sensível à diferença, à planificação de maneira diferenciada e ao trabalho em parceria. As actividades revelaram-se importantíssimas, no entanto, consideramos que para que a inclusão seja fácil e efectiva, os educadores devem concentrar-se, em cada momento apenas em uma ou duas áreas que exijam uma atenção imediata. Esta criança com PEA

apresenta dificuldades que exigem uma atenção e uma intervenção especial durante um período de tempo mais prolongado, ou mesmo numa carga progressiva que aquele que nos efectivamente dispusemos. Em todo o caso, as intervenções tiveram em vista resultados realistas, passíveis de serem atingidos num período de tempo disponível.

As modificações de atitudes dos intervenientes do processo, através de uma postura mais calma, um maior conhecimento sobre o síndrome de PEA de todos os funcionários que contactam com a criança, e uma melhoria nas condições físicas da sala, foram factores que influenciaram positivamente a criança. Esta, tornou-se mais calma, com menos comportamentos inapropriados passando estes, a ser, mais provavelmente, comportamentos de “consolo”. Considerámos, também, fundamental o estabelecimento de uma comunicação regular e de compreensão entre o Jardim de Infância e os pais. Os pais das crianças autistas devem incentivar os seus filhos a desenvolverem as suas destrezas que fazem uso dos seus pontos fortes de maneira que se sintam bem consigo mesmas. O Educador além de trabalhar com a criança na sala deve ajudar a família. A criança manifestou necessidade de uma rotina e organização e resistência às mudanças, por isso, estas, devem ser reduzidas e apropriadas.

#### **4.19. Implicações do estudo para a prática profissional**

A realização deste estudo foi fulcral para o desenvolvimento da prática pedagógica, na medida em que aprofundamos conhecimentos, aplicamos diferentes metodologias, organizamos diferentes formas de pensar e estruturar os assuntos. Tornamo-nos mais sensíveis à diferença, ao trabalho cooperativo, mais tolerantes, aprendemos a trabalhar com crianças com autismo através de mais leitura e pesquisa aprofundada, atendendo à falta de experiência de trabalho nesta área. Um dos contributos pedagógicos deste estudo é que ele pode incentivar ao desafio para novos projectos. Outro contributo poderá ser a procura de soluções para que efectivamente possa haver equidade educativa. Por último este estudo pode contribuir para que o desafio da integração deixe de ser uma utopia e se torne numa realidade

Ao longo deste trabalho foram abordados diversos temas que, de algum modo, estão relacionados com a problemática de uma criança com PEA, ensinando-nos a olhar a diferença com curiosidade e motivação para apreender; a olhar o outro, tendo em conta as suas características pessoais e tão particulares; ensinou-nos a aceitar o outro tal como ele é, independentemente da raça e da cultura. Ensinou-nos sobretudo a aceitar a

diferença, a ficarmos sensibilizados à mesma e a descobrir como intervir com estas crianças (Jordan, 2000).

A teoria possibilitou-me um conhecimento mais aprofundado sobre a patologia de uma criança com espectro do autismo.

## Considerações Finais

Para concretizarmos o trabalho a que nos tínhamos proposto, sentimos necessidade de investigar, ler, consultar e procurar, no sentido de compreendermos melhor a problemática da criança com perturbações do espectro do autismo. Embora a abordagem teórica que fizemos não fosse exaustiva, permitiu-nos enriquecer e aprofundar os nossos conhecimentos sobre o que é a perturbação do espectro do autismo, algumas teorias, as suas características e que tipo de intervenção a ter.

O objectivo da intervenção é conseguir que a criança com autismo, tenha comportamentos socialmente aceites. Daí, consideramos de grande importância a integração/inclusão das crianças com perturbações do espectro do autismo no Jardim-de-Infância, onde os padrões e modelos de comportamento são ditos normais. Para que haja uma intervenção adequada, é importantíssimo apostar na formação e sensibilização de toda a comunidade educativa e apetrechar as escolas a nível de recursos materiais, espaciais e humanos. O ideal seria existir um trabalho em equipa família/escola e outros técnicos, quer ao nível da programação, quer a nível da aplicação, da avaliação. Só assim se conseguiria um ensino de sucesso para todos.

No entanto, nem todos os profissionais estão preparados para zelar por estes meninos e trilhar o caminho da formação para que consigam dar respostas adequadas às “crianças diferentes” que apareçam na escola. Através dos questionários, podemos concluir que, embora a criança seja aceite pelo grupo, ela não está totalmente integrada, devido à falta de recursos humanos, materiais e espaciais que são contemplados no Decreto-lei nº3/7 de Janeiro de 2008 e na realidade não existem. Da teoria à prática vai um longo caminho! Cada Jardim-de-Infância tem as suas especificidades.

O Ministério da Educação tem de tê-las em conta e permitir que o Jardim-de-Infância tenha uma autonomia total, a fim de ajustar o processo de ensino/aprendizagem às reais necessidades e carências do meio educativo da criança. Reduzir a burocracia, o número de alunos por grupos e facultar autonomia ao profissional de educação, assim como uma formação adequada, representaria, sem dúvida, uma mais-valia para todos. Para o desenvolvimento sócio – educativo desta criança, é necessário que tenha um ensino individualizado especializado, com elaboração de um programa educativo individual totalmente adequado às suas características individuais, mas também a colaboração de todos os intervenientes do processo. Os educadores têm a obrigação de trabalhar as competências que esta problemática acarreta, mas, para tal acontecer, é

fundamental conhecer a mesma; as características particulares de cada criança, as suas áreas fortes, fracas e emergentes para se intervir. Nesta perspectiva, delineamos algumas actividades dirigidas à criança em estudo, com o intuito de melhorar a sua autonomia e interacção.

Com o estudo que foi feito e após a análise dos dados e discussão dos mesmos, concluímos que os profissionais que trabalham no Jardim-de-Infância dizem sentir-se pouco preparados para lidar com uma criança com esta problemática e também com a falta de recursos, já acima referidos. Para o pleno desenvolvimento da criança, o ideal seria aumentar o número de horas de apoio especializado e motivar todos os pares envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A colaboração entre os profissionais e a família é fundamental para a consecução do objectivo principal – que é o bem-estar da criança enquanto criança e, mais tarde, de cidadão socialmente integrado. Defendendo um ensino inclusivo, a escola tem de se preparar quer ao nível da comunidade educativa, quer ao nível das estruturas para receber estas e todas as crianças e proporcionar-lhes aquisição de novas competências.

A contribuição das educadoras de Infância do ensino regular para a integração efectiva de uma criança com PEA na Educação Pré-escolar manifesta-se de vital importância. Simplificam a organização, a estrutura da sala e das tarefas e ajudam a criança a perceber quais são as suas expectativas. A intervenção da educadora poderá fazer pequenas mudanças no ambiente da sala de actividades. Mas, para que esta contribuição seja mais eficaz, é necessária uma maior formação das Educadoras nesta área e um acompanhamento constante pela equipa do Ensino Especial, “Uma vez que o objectivo a longo prazo é que a criança com síndrome de PEA seja autónoma, o melhor professor de apoio é aquele que consegue passar despercebido” Hewitt, (2006:55).

Não existe um livro de receitas para saber qual o tipo de acções educativas que serão mais facilitadoras da integração da criança com PEA no Jardim de Infância, precisamente porque as crianças são únicas e diferentes. Mas, é consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com PEA uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida. As experiências de aprendizagem diferenciadas que se poderão utilizar para contribuir para a melhoria do atendimento sócio – educativo da criança com PEA terão que ter sempre em conta a sua própria natureza. Inserida em ambientes regulares, estes exigem o uso integrado da comunicação, da socialização e da imaginação em que as pessoas com PEA revelam

mais dificuldades. A inclusão de sucesso só poderá ser conseguida quando tomarmos em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo.

A formação das assistentes operacionais é fundamental e contribui decisivamente para melhorar o apoio prestado a uma criança com PEA, precisamente, porque na maior parte dos casos, são estas profissionais que acompanham estas crianças fora da componente lectiva, espaços onde a criança passa muito tempo: tempos de higiene, de recreio, de refeições e no apoio das actividades extra-curriculares e nas deslocações que a criança faz dentro ou fora dos ambientes escolares. A sua acção, desde que bem orientada, pode ser de grande ajuda para a criança com PEA e, claro, para todas as outras crianças.

A cooperação Jardim-de-Infância/família, é fundamental para ajudar na integração de uma criança com PEA no Jardim de Infância e em todos os espaços que a criança frequente. Os pais desta criança desempenharam um importante papel nas estratégias de reforço que foram trabalhadas no Jardim de Infância. Sentimos por parte dos pais, uma enorme ansiedade por se envolverem nas actividades e manifestaram sempre interesse em se manter informados sobre quaisquer estratégias implementadas, por insignificantes que pudessem parecer.

É nosso propósito que todo o trabalho de reflexão, investigação e análise permita conclusões que ajudem a melhorar a nossa prática enquanto docentes e contribua para a efectividade da igualdade de oportunidades.

Sendo assim, podemos considerar esta temática como uma fonte inesgotável!...

Esta reflexão final serviu para compreender melhor a problemática do espectro do autismo e também estar mais atenta a todas as limitações da criança com este tipo de deficiência. Consideramos pouco o tempo passado com esta criança, mas o suficiente para sentirmos que lhe melhorámos a sua qualidade de vida e ser um pouco mais feliz.

Consideramos que o seu mundo não é complexo e fechado, mas sim simples. Ainda que pareça estranho dizê-lo, o seu mundo é aberto, sem mentiras, tão ingenuamente exposto aos demais, que é difícil entrar nele. Não vive numa fortaleza vazia. Apesar de muitas vezes parecer inacessível e complicada, esta criança tem muito menos complicações que as pessoas que muitos de nós consideramos normais. A sua vida pode ser satisfatória, se for simples, ordenada e tranquila. Se não se lhe pede constantemente algo que lhe seja difícil de fazer. Ser autista é um modo de ser, ainda que não seja normal. A sua vida pode ser tão feliz e satisfatória como a de todos nós.

## Bibliografia

- AINSCOW, M. (1995) – Tendiéndoles la Mano a Todos los Estudiantes: Algunos Retos Y Oportunidades. Em VERDUGO, M.A.Y.F de B.JORDÁN de Urríes (coordns). *Hacia Una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III jornadas científicas de Investigación sobre personas com discapacidad*. Salamanca. Amarú.
- BAUTISTA, R (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BELL, J (1997). *Como realizar um projecto de investigação*.Lisboa:Gradiva.
- BERNARDETTE, R (1998). Educautisme, módulo infância (0-3 anos, 3-6 anos, 6-12 anos). Programa HORIZON – emprego. Fundo Social Europeu e Ministério da qualificação e emprego.
- BOGDAM, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BORGES, F. (2000). Autismo. Um Silêncio Ruidoso. Perspectiva empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino. Almada. Biblioteca Digital.
- CORREIA, L.M (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M (2003). *Inclusão em necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- COSTA. A.M.B (1995) – *Necessidades Educativas Especiais: Condições favoráveis e Obstáculos à Integração*. Revista Noesis, Janeiro/Marco.
- CUMINE, V., Leach, J., Stevenson G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger. Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, R (2001). *Mogadouro...mais do que imagina*. Mogadouro. Câmara Municipal de Mogadouro.
- CUXART, F (2000) *El autismo, aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga. Ediciones Aljube.
- ESTEVES.A.J (1986). *A Investigação-acção , Metodologias das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- ESTEVES, L.M (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*.Porto: Porto Editora.

- FERREIRA, T (2002). *Em defesa da criança; teoria e prática psicanalítica da infância*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- FRITH, U (1989). *Autism, explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- FREIXO, M.J.V (2009). *Metodologia científica, fundamentos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HEWITT, Sally (2006). *Compreender o autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- HOHMANN, M, WEIKART D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M, WEIKART, D (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KEMMIS.S & MCTAGGART, R. (1988). *Como planificar la investigación – acción*. Barcelona: Laerts.
- JORDAN, R (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LANDIVAR.J.G(1990).*Programacion de actividades para educacion especial*.Madrid:  
Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial
- LOPES DA SILVA, M.I (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- LOPES DA SILVA, M.I (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- MARQUES, C.E (2000). *Perturbações do espectro do autismo – ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- NIELSEN, L.B (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula, um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SOUSA, A (2005). *A investigação em educação*. Lisboa. Livros Horizonte.

PEREIRA, E (1996). *Autismo. Do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração de pessoas com deficiência.

PEREIRA, E (1999). *Autismo. O significado como processo central*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração de pessoas com deficiência.

### **Legislação:**

- Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção. Na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial da UNESCO: acesso e qualidade, de 7 a 10 de Junho de 1994, Salamanca, Espanha.
- Decreto – lei N°3/2008 de 7 de Janeiro do Ministério da Educação, do XVII Governo Constitucional Português.

## Anexo 1

### QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Solicito a sua colaboração para o preenchimento deste inquérito que se insere no relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola superior de Educação de Bragança e que tem como objectivo o atendimento sócio – educativo de uma criança autista.

A sua colaboração é indispensável para a realização deste trabalho, o inquérito é absolutamente confidencial e anónimo, pelo que não deverá identificar-se.

#### **A – Identificação**

1 – Género:

Masculino       Feminino

#### **2 – Idade:**

21 – 25 anos

26 – 30 anos

31 – 35 anos

36 – 40 anos

41 – 45 anos

#### **3 – Habilitações Académicas:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

#### 4 – Categoria Profissional

Professor do Quadro de Agrupamento de Escolas

Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Professor Contratado

#### 5 – Tempo de serviço:

<5 Anos

6 – 10 Anos

11 – 15 Anos

16 – 20 Anos

21 – 25 Anos

Mais de 26 anos

#### B – Questões

1 – Já alguma vez trabalhou com uma criança autista?

Sim  Não

2 – Na sua opinião, o apoio às crianças autistas deverá ser dado:

Pelo Professor do Ensino Regular

Pelo Professor de Educação Especial

Por outros Técnicos

Quais? \_\_\_\_\_

3 – Acha que o trabalho desenvolvido em cooperação com os pais, professores e outros técnicos é:

Muito importante

Pouco importante

Nada importante

4 – A criança frequenta alguma terapia?

Terapia da fala

Terapia ocupacional

Hipoterapia

Psicomotricidade

5 – Há quanto tempo é que as frequenta?

Há meses

Há mais de um ano

6 – Verificou se a criança, desde que frequenta as terapias em questão, teve alguns benefícios.

Quais?

---

---

---

---

7 – A criança tem apoio semanal de uma professora de educação especial, nas terças e quartas-feiras de manhã.

Acha que o apoio é:

Insuficiente

Suficiente

Bom

Muito bom

8– Há quanto tempo a criança tem apoio de uma professora especializada em educação especial?

Desde o início do ano escolar

Sim  Não

A partir de Janeiro de 2010

Sim  Não

9-Integração/inclusão da criança com autismo deve ser feita?

No Jardim de Infância a tempo inteiro

No Jardim de Infância com apoio educativo

No Jardim de Infância sem apoio educativo

No jardim de Infância com apoio permanente

10 – A criança está integrada na sala, com as outras crianças nas actividades?

Sim  Não

11- Existe material apropriado no Jardim?

Sim  Não

12 – As condições físicas são:

Insuficientes

Suficientes

Boas

Muito boas

13 – Os recursos humanos são:

Insuficientes

Suficientes

Bons

Muito bons

14 - Dê a sua opinião acerca da integração de uma criança com autismo no Jardim de Infância.

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração

## Anexo 2

### QUESTIONÁRIO ÀS ASSISTENTES OPERACIONAIS

Solicito a sua colaboração para o preenchimento deste inquérito que se insere no relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola superior de Educação de Bragança e que tem como objectivo o atendimento sócio – educativo de uma criança autista.

A sua colaboração é indispensável para a realização deste trabalho, o inquérito é absolutamente confidencial e anónimo, pelo que não deverá identificar-se.

#### **A – Identificação**

1 – Género:

Masculino  Feminino

#### **2 – Idade:**

21 – 25 anos

26 – 30 anos

31 – 35 anos

36 – 40 anos

41 – 45 anos

#### **3 – Habilitações Académicas:**

1º Ciclo

2º Ciclo

Secundário

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

#### 4 – Tempo de serviço:

<5 Anos

6 -10 Anos

11- 15 Anos

16 -20 Anos

21 – 25 Anos

Mais de 26 anos

#### B – Questões

1 – Já alguma vez trabalhou com uma criança autista?

Sim

Não

2 – Sente-se preparada para trabalhar com uma criança autista?

Nada preparada

Pouco preparada

Muito preparada

3 – Em sua opinião, deveria ter alguma formação adequada para trabalhar com uma criança autista?

Sim

Não

4 – Se tem alguma formação para trabalhar com estas crianças indique-as:

---

---

---

---

5– Desenvolve algum trabalho de parceria?

Sim

Não

6 – Se sim, com quem?

Educadora

Terapeutas

Pais

7 – Fora da sala de aula consegue dar resposta às necessidades básicas da criança com autismo?

Sempre

Às vezes

Nunca

8 – A criança está integrada no grupo?

Sim

Não

9 – A criança participa nas actividades:

Livremente

Só quando é solicitado

10 – O grupo aceita esta criança?

Sim

Não

11– Os espaços físicos são adequados?

Sim

Não

12- Os materiais existentes são:

Nada adequados

Pouco adequados

Muito adequados

13 – A criança tem apoio semanal de uma professora especializada em educação especial, às terças e quartas-feiras/ manhãs.

Acha que o apoio é:

Insuficiente

Suficiente

Bom

Muito bom

14 – Considera que o Jardim de Infância está a trabalhar no sentido da integração da criança autista? Em que medida?

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração

## Anexo 3

### QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Solicito a sua colaboração para o preenchimento deste inquérito que se insere no relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola superior de Educação de Bragança e que tem como objectivo o atendimento sócio – educativo de uma criança autista.

A sua colaboração é indispensável para a realização deste trabalho, o inquérito é absolutamente confidencial e anónimo, pelo que não deverá identificar-se.

#### A – Identificação

##### 1 – Género:

Masculino  Feminino

##### 2 – Profissão:

Doméstica   
Professora   
Técnica Acção Social   
Empregada de balcão   
Empregada de restaurante

##### 3 – Idade:

21 – 25 anos   
26 – 30 anos   
31 – 35 anos   
36 – 40 anos   
41 – 45 anos

#### 4 – Habilitações Académicas:

1º Ciclo

2º Ciclo

Bacharelato

Secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

#### B – Diagnóstico

1 – O diagnóstico ao seu filho foi identificado à:

Nascença

2 Meses

1 Ano

2 Anos

2 – Quando soube do diagnóstico do seu filho a quem recorreu?

Médico de Família

Psicólogo

Família

Amigos

Educadora

3 – Essas ajudas foram importantes?

Sim

Não

4 – Qual foi a sua reacção?

Estado de choque

Desorientada

Sem reacção

5 – Já tinha ouvido falar de Autismo?

Sim

Não

6 – Enquanto pais incentivam e favorecem o relacionamento com a comunidade onde estamos inseridos?

Sim

Não

7 – Considera que a sua família é alvo de rejeição pelo facto de ter um filho com estas características?

Sim

Não

8 – Acha que o Jardim de Infância e os seus profissionais estão preparados para lidarem com crianças especiais?

Sim

Não

9 – Está satisfeita com a integração do seu filho neste estabelecimento?

Sim

Não

10 – O seu filho usufrui de alguma terapia?

Sim

Não

11 – Se respondeu sim, indique qual ou quais?

Terapia da fala

Terapia ocupacional

Psicomotricidade

12 – Há quanto tempo é que a ou as frequenta?

Há meses

Há mais de 1 ano

Há mais de 2 anos

13 – Qual a periodicidade:

Uma vez por semana

Duas vezes por semana

14 – Qual a duração semanal:

1 Hora

2 Horas

Mais de 2 horas

15 – As sessões são:

Após o horário lectivo

Durante o horário lectivo

16 – As sessões são prestadas:

Individualmente

Em grupo

17 – Acha que esta(s) terapia(s) é(são) importante(s) para o seu filho?

Sim

Não

18 – Se sim, são importantes para:

Desenvolvimento da linguagem

Desenvolvimento da socialização

Desenvolvimento da autonomia

19 – O seu filho tem apoio semanal de uma professora especializada em educação especial, às terças e quartas-feiras de manhã.

Acha que o apoio é:

Insuficiente

Suficiente

Bom

Muito bom

20 – Acha que o seu filho está integrado no Jardim de Infância?

Sim

Não

21 – Considera que a integração do seu filho no Jardim de Infância tem beneficiado ou prejudicado as suas aprendizagens. Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração

## Anexo 4

### Notas de Campo

- ✓ A criança x nasceu em 2006, a gestação foi de 39 semanas vigiada sem intercorrências, parte de cesariana (Relatório Médico);
- ✓ Começou a sentar-se sozinho aos seis meses, andou aos dezoito meses, ainda não diz palavras, terá dito “papá”, mas agora já não diz (relatório Médico);
- ✓ Não controla os esfíncteres e usa fralda;
- ✓ É uma criança transportada e passa o dia inteiro na escola. Almoça na cantina e no início foi complicado, pois não queria comer só chorava e gritava;
- ✓ As áreas preferidas dele são: a biblioteca e a garagem;
- ✓ Tem dificuldade em sentar-se na manta, quando estão em grande grupo;
- ✓ A criança gosta muita da rua e quando a educadora começava a organizar o grupo, para ir à cantina ele ficava eufórico;
- ✓ Na cantina têm dificuldade em parar quieto, não come sozinho;
- ✓ Na hora do lanche a criança não se quer sentar e sim correr de um lado para o outro da sala;
- ✓ Evita o contacto visual com as pessoas;
- ✓ Não reage ao nome;
- ✓ Ignora as pessoas;
- ✓ Se é contrariada agride quem se encontra à sua volta;
- ✓ À tarde a criança dorme;
- ✓ Na sala já tem o lugar dele e não se senta em mais nenhum. Se por acaso estiver ocupado empurra ou agride para saírem do lugar;
- ✓ Identifica a garrafa de água pela sua fotografia;
- ✓ Pede para abrir e fechar a garrafa de água com gestos;

- ✓ Quando quer ir ou fazer alguma actividade pega na mão do adulto, para que este o leve para onde pretende ir;
- ✓ A criança explora os materiais com a boca, só depois com as mãos;
- ✓ Os brinquedos não servem propriamente para brincar, mas para atirar com eles;
- ✓ O grupo de crianças tem uma atitude muito protectora relativamente à criança em estudo;
- ✓ A criança tem dias muitos agitados, pois só chora, grita e agride;
- ✓ Na biblioteca agarra sempre o mesmo livro;
- ✓ Nas idas à casa de banho para lavar as mãos também fazia muita resistência à água e ao sabonete;
- ✓ Não aceitava que invadissem o espaço dele quando estava a brincar;
- ✓ Utilizava os lápis como brinquedo;
- ✓ Não suportava tinta nas mãos;
- ✓ Brincava com a comida na hora do lanche;
- ✓ Quando se fazia uma visita ao exterior ficava muito agitado;
- ✓ No inicio também batia frequentemente com a cabeça no chão até sangrar;
- ✓ As actividades realizadas pelas restantes crianças a ela não lhe diziam nada.

Após a minha intervenção muitos destes comportamentos foram alterados o que serviu para que a criança se sentisse mais realizada e feliz no seu contexto educativo.