

LILIANA PAULA MENESES COSTA

(VI)VER O AUTISMO

Orientador: Horácio Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

LILIANA PAULA MENESES COSTA

(VI)VER O AUTISMO

Tese/Dissertação apresentada para a obtenção do curso de Mestre em Ciências da Educação-Educação Especial no curso de Ciências da Educação-Educação Especial conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Prof. Doutor Horácio Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

ÍNDICE GERAL

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1	
REVISÃO DA LITERATURA.....	11
TRABALHO EM GRUPO	
Funções e vantagens do trabalho em grupo.....	12
Composição e dinâmica de grupo.....	14
AUTISMO	
Definição e principais características.....	23
Principais intervenientes na educação.....	27
Ensino estruturado.....	30
Método dos 3I.....	32
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
Introdução.....	36
Explicitação e formulação das hipóteses.....	37
Objectivos.....	37
Instrumentos.....	38
Amostra.....	40
Ética da pesquisa.....	41
Procedimentos estatísticos.....	41
CAPÍTULO 3	
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	42
Introdução.....	43
Caracterização geral do universo da amostra.....	43
Linhas de investigação em estudo.....	46
CAPÍTULO 4	
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61

CAPÍTULO 6

LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO.....	67
CONCLUSÕES.....	69
BIBLIOGRAFIA.....	71
ANEXOS.....	LXXIII

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 - Género da população.....	43
Tabela 2 – Idade da população.....	43
Tabela 3 – Experiência em Necessidades Educativas Especiais.....	44
Tabela 4 – Formação em Educação Especial.....	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1.....	40
Gráfico 2.....	44
Gráfico 3 e 4.....	45
Gráfico 5 e 6.....	47
Gráfico 7 e 8.....	48
Gráfico 9 e 10.....	49
Gráfico 11 e 12.....	50
Gráfico 13 e 14.....	51
Gráfico 15 e 16.....	52
Gráfico 17 e 18.....	53
Gráfico 19 e 20.....	54
Gráfico 21 e 22.....	55
Gráfico 23 e 24.....	56
Gráfico 25 e 26.....	57
Gráfico 27 e 28.....	58

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu avô Antero, que tenho como figura essencial na minha formação integral, para atitudes de tolerância e valores de aceitação da diferença. Ensinou-me que quando as coisas são mais difíceis não devemos desistir, mas sim empenharmo-nos mais e dar o melhor de nós. Dedico-o também à minha afilhada Mara Inês que será um investimento futuro a quem quero transmitir conhecimentos e referências que marcam a minha forma de estar perante a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família. São a minha estrutura. São a base da minha força.

Um agradecimento especial ao Toni que esteve do meu lado com a firmeza e apoio que precisei em cada momento.

Agradeço profundamente a todos os que colaboraram ou entrevistaram de alguma forma na elaboração deste estudo. A participação de cada um foi essencial para a concretização do mesmo.

Espero, sinceramente, que este trabalho possa dar algum esclarecimento a quem o procure acerca desta temática.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo incidiu sobre a temática do trabalho de grupo enquanto estratégia de Intervenção Educativa para crianças autistas.

Assim, tendo em conta tudo o que envolve a patologia do autismo, sentiu-se necessidade de fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva, de forma a que todos os conhecimentos apreendidos contribuam para um maior esclarecimento para todos os que procurem estar informados e/ou saber mais sobre o Autismo.

Este trabalho de investigação decorreu no sentido de esclarecer as dúvidas, sobre a intervenção feita nas escolas, com autistas, e a consideração pelo trabalho em grupo com estes alunos, bem como a comparação dos resultados entre um agrupamento de escolas com Unidade de Multideficiência e um agrupamento de escolas com Unidade de Ensino Estruturado e Autismo, sendo que o último terá todas as problemáticas associadas ao autismo como realidade mais próxima.

Aplicou-se um questionário aos agrupamentos de escolas, a vários professores, de vários ciclos, no sentido de aprofundar e recolher informação sobre o conhecimento do autismo pela classe docente, informação sobre o tipo de intervenção a praticar e compreender se os professores vêem o trabalho em grupo com alunos regulares e autistas como factor interveniente na aprendizagem do autista.

Entrevistou-se um docente da Unidade de Ensino Estruturado e Autismo sobre as temáticas abordadas neste trabalho, tentando compreender a perspectiva de alguém que contacta diariamente com alunos autistas.

Os dados obtidos durante esta investigação permitiram compreender melhor a patologia do autismo e as vantagens de desenvolver dinâmicas de trabalho em grupo envolvendo alunos autistas. Tendo sido feita, ao longo deste trabalho, a descrição dos aspectos mais relevantes destas temáticas.

PALAVRAS – CHAVE: Inclusão; Trabalho em grupo; Autismo; Ensino Estruturado

ABSTRACT

This essay focused on the theme of group work as a strategy for Educational Intervention for autistic children.

Thus, taking into account everything that involves the pathology of autism, it was felt necessary to make an exhaustive bibliographic research, so that all the acquired knowledge contributes to a clarification for those seeking to be informed and / or to learn more on Autism.

This research took place in order to clarify the doubts about the intervention made in schools with autistic students, and the consideration for the group work with these students, as well as the comparison of results between a group of schools with Multiple Disabilities Unit and a group of schools with Structured Teaching Unit and Autism, and the latter will have all the problems associated with autism as the closer reality.

We applied a questionnaire to groups of schools, several teachers, several school years, in order to deepen and gather information on the knowledge of autism by the teachers, information on the type of intervention to practice and see if teachers understand the group work with regular students and autistic students as a key factor in the autistic student learning.

We interviewed a professor of the Education Unit and Structured Autism about the themes addressed in this work, trying to understand the perspective of someone who has daily contact with students with autism.

Data obtained during this investigation allowed a better understanding of the pathology of autism and the advantages of developing dynamic working group involving students with autism. Throughout this work, we have, thus, made the description of the most relevant aspects of these issues.

KEYWORDS: Inclusion, Group work, Autism, Structured Teaching

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEVE- Association Espoir Vers École (Associação Esperança Rumo à Escola)

APA- American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia)

EE- Educação Especial

H- Hipótese

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEI- Programa Educativo Individual

TEACCH- Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações de Comunicação)

UEEA- Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Autismo

UMD- Unidade Multideficiência

VD- Variável Dependente

VI- Variável Independente

R- Resposta

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos tende a verificar-se que o mais comum num percurso escolar, de um aluno, é prevalecer ainda o ensino tradicional, em que o professor é o emissor, que transmite a informação e que os alunos são os receptores que recebem e assimilam a informação. No entanto, assumindo a globalização tendencial como uma realidade cada vez mais próxima será pertinente analisar se será esta a forma mais correcta de incutir alguns conhecimentos nos alunos. Possivelmente a sociedade oferece já algumas das condições propícias ao desenvolvimento integral da criança, mas por vezes os educadores e professores não as utilizam pois estão demasiado “presos” aos métodos de ensino tradicionais.

A formação inicial de professores deve contribuir para o desenvolvimento pessoal, para a tomada de consciência da sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e dos alunos para a aquisição de uma atitude reflexiva acerca dos processos de ensino aprendizagem.

Na prática pedagógica de um docente, são cada vez mais as situações inesperadas, com as quais se depara e para a qual aparentemente poderá não ter uma resposta pronta e adequada.

A heterogeneidade de alunos é cada vez mais abundante, por nacionalidade diferente, necessidades educativas especiais e quando mais não seja pela unicidade que caracteriza cada aluno, tornando-se, assim, cada vez difícil saber qual a forma mais eficiente de se actuar. Já distante vai o estereótipo da turma homogénea, actualmente, a legislação em vigor estabelece o direito à integração e inclusão de todas as crianças numa escola de todos e para todos.

É obrigação da sociedade criar condições capazes de assegurar a todas as crianças a dignificação social e o direito a uma educação que proporcione a igualdade de oportunidades para se atingir o exponente da valorização pessoal. Esta obrigação torna-se um pouco utópica, pois o atendimento nem sempre é o mais adequado, algumas vezes, por falta de vontade, mas, na maioria dos casos, por desconhecimento da problemática e das estratégias mais adequadas.

A falta de informação e formação torna-se num dos obstáculos mais difíceis de transpor. Numa situação de integração de crianças com autismo, numa sala de aula regular, o desconhecimento pela patologia remete facilmente o professor para um estado de insegurança e relutância, no entanto, é essencial motivar os profissionais de Educação para a procura constante de uma actualização de conhecimentos, para que a sua resposta ao atendimento da criança seja a mais produtiva.

Neste sentido pretende-se promover a integração da criança autista em trabalhos em grupo, numa turma regular, de forma a desenvolver todas as suas capacidades numa dimensão pessoal e social.

O trabalho em grupo é uma componente indispensável numa postura metodológica que vise a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que com ele é possível, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências. Esta componente, requer, no entanto, por parte do professor, estudo e preparação teórica e técnica.

Com efeito, o autismo é uma das patologias que mais dificuldades poderá trazer aos professores aquando da inserção destas crianças em actividades de grupo, definindo-se

“...deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas perturbações perversoras do desenvolvimento, que afecta qualitativamente as interacções sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal, a actividade imaginativa e expressa-se através de um repertório restrito de actividades e de interesses.” (Borges, 2000, p.14)

Devido à investigação nesta área, o autismo tem vindo a ser mais facilmente diagnosticado e conseqüentemente o número de crianças com autismo a frequentar as escolas é cada vez maior. Desta forma os professores devem procurar estar preparados para educar com práticas educativas adequadas e favorecer a inclusão, dos autistas, na escola, na turma, nos grupos, na sociedade...

Esta temática desperta assim para a necessidade de desenvolver pesquisas que melhorem a intervenção pedagógica em crianças com estas características e daqui surgiu a seguinte questão, de carácter pertinente: “ ***Em que medida a participação de crianças autistas em trabalhos em grupo, na sala de aula, influi na sua aprendizagem?***”, indo ao encontro das linhas orientadoras de alguns autores que têm alertado para os benefícios da integração no ensino regular de crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, pretende-se ainda estimular a procura de informação e o desenvolvimento de ideias inovadoras.

Nesta investigação tentou-se aprofundar conceitos relacionados com o autismo e o trabalho em grupo, em educação, pretendendo-se adquirir novas aprendizagens que conduzam a uma intervenção educativa eficiente. Definiram-se como objectivos gerais aprofundar conhecimentos acerca do Autismo, pesquisar sobre os modelos mais apropriados na educação da criança Autista e compreender a dinâmica do trabalho em grupo. Dentro dos anteriores,

apresentaram-se como objectivos específicos testar o conhecimento e informação dos professores sobre o modelo de Ensino Estruturado, as vantagens do trabalho em grupo e identificar o trabalho em grupo como prática pedagógica adequada às necessidades de desenvolvimento das crianças autistas.

Para operacionalizar as variáveis que permitiram desenvolver o estudo definiram-se três hipóteses. A primeira incide sobre a participação, em trabalhos em grupo e a aprendizagem da criança autista. Na segunda aborda-se a relação entre a dimensão do grupo de trabalho e a aprendizagem da criança autista. E por último trata-se da existência de um modelo de Ensino Estruturado que poderá facultar o processo de aprendizagem da criança autista.

O presente trabalho permitiu relacionar a temática do autismo com o trabalho em grupo, este relacionamento não tem sido muito abordado pelos autores das referências bibliográficas que tratam destas temáticas, é, por isto, este trabalho pertinente e bastante inovador.

Refere-se, no entanto, que este estudo esteve condicionado pelo tempo de execução, que coincidiu em várias fases com o decorrer do ano lectivo, que implica uma menor disponibilidade dos intervenientes do estudo e de outra forma permitiria uma exploração diferente da temática e o desenvolvimento de mais variáveis a estudar. Desta forma, o questionário, que se revelou sucinto, seria mais completo e as questões mais variadas, podendo despistar respostas aleatórias que nos poderão desviar dos objectivos principais da investigação. Sendo assim, salvaguarda-se aqui que os resultados apresentados poderão ter fiabilidade limitada.

As citações e bibliografia foram elaboradas segundo as normas do manual APA versão 2001.

O presente trabalho apresenta-se com a seguinte estrutura: introdução, capítulo um – revisão da literatura, capítulo dois – metodologia de investigação, capítulo três – apresentação dos resultados, capítulo quatro – discussão dos resultados, capítulo seis – linhas futuras de investigação, conclusões, bibliografia e por fim os anexos.

Mas, vale a pena qualquer despertar de consciência para a necessidade de formação nestas áreas, pois não utilizando as palavras precisas de Einstein, mas absorvendo o pensamento de que, uma mente que se abre a uma nova ideia, jamais voltará à dimensão original. É essencial o professor abrir a sua mente!

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

TRABALHO EM GRUPO

Funções e vantagens do trabalho em grupo

Cada vez mais a escola deve ser verdadeiramente inclusiva, para poder receber e responder eficientemente à variedade e singularidade de cada criança. Independentemente de ser diferente na cor da pele ou de ter uma síndrome desconhecida. Deverá ser preocupação de todos os profissionais da educação desenvolver estratégias diversificadas e motivadoras que tornem a aprendizagem mais atractiva e motivadora para que as crianças sejam bem-sucedidas no seu percurso académico.

Segundo Raquel Clasen (In Uma experiência de trabalho colaborativo bem-sucedida em estágio obrigatório de curso de pedagogia) Dewey enfatizou a importância de se buscar uma “vida associada”, em que a chave estaria nas relações humanas a serem desenvolvidas entre as pessoas. Também Vygotsky argumentava que a constituição do sujeito, assim como o seu aprendizado e os seus processos de pensamento, ocorrem mediados pela relação com outras pessoas. O autor destacava que as actividades realizadas em grupos, de forma colaborativa, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais e podem incentivar o aluno para a aprendizagem.

“O trabalho em grupo é um instrumento pedagógico poderoso para uma aprendizagem activa e participada, mas por vezes é subestimado e nem sempre tem sido utilizado da forma mais correcta.” (BICA nº 41, 2007)

Considera-se relevante referir a correspondência de trabalho em grupo com o trabalho colaborativo, pelo que no ambiente escolar é essencial a colaboração entre todos os que fazem parte desta comunidade educativa (pais, professores, alunos, auxiliares educativos e administradores). É nesta perspectiva que se pretende educar os alunos, para que colaborem, aprendam a ser tolerantes e reflexivos em relação às suas acções e atitudes.

Os modelos educativos foram evoluindo e as aulas em que se trabalha em grupo têm poucos pontos de contacto com o modelo tradicional de aula. Não há meninos alinhados em mesas de dois ou individuais, nem o silêncio necessário às “aulas de diálogo”, nem o aluno participando oralmente ou indo ao quadro, perante o olhar atento do professor e do resto da turma.

“Agrupados à volta de cinco ou seis mesas, nem sempre sentados, raramente em silêncio, debruçam-se para executar uma tarefa perante a fala crítica dos colegas ou dialogam em debate mais ou menos acalorado. Quanto maior empenho e entusiasmo na actividade qualquer que seja a idade dos alunos, maior é a tendência para levantar a voz e para se criar alguma agitação” (Maria Helena Pato, 1995).

O professor circula entre os grupos, aproximando-se a um de cada vez, numa postura silenciosa, observando apenas ou colocando questões sobre os temas.

Neste tipo de aula o quadro deixa de ser um meio privilegiado de registo, torna-se apenas num dos focos do espaço das actividades de aprendizagem.

É importante habituar o aluno a obedecer a regras e a aprender a respeitar o seu colega no âmbito da realização de trabalhos em grupo.

Este tipo de actividades concerne à escola a capacidade de educar os alunos num contexto pedagógico e social tendendo para uma educação para a cidadania. Ajudam a criança a compreender e agir como cidadão integrante de grupos sociais, em que o indivíduo interage, respeita e é respeitado. Neste âmbito reafirma-se que se pretende que os nossos alunos sejam formados para serem indivíduos íntegros na sociedade, que aprendam a realizar trabalho colaborativo e desta forma o trabalho em grupo na sala de aula torna-se num valioso instrumento pedagógico e de inclusão.

A título de exploração da temática reporta-se, para uma obra de Manuel Augusto da Rocha Campos Moreira intitulada *Trabalho Colaborativo e Reflexão para o Ensino da Multiplicação e da Divisão* onde se refere que o trabalho colaborativo centrado na reflexão, poderá promover um desenvolvimento profissional adequado às necessidades individuais e às exigências de uma profissão em que o professor se vê permanentemente confrontado com novas situações e desafios. Pois, segundo este autor, as práticas colaborativas proporcionam uma série de aprendizagens directas e fazem circular muito mais informação. A troca e a partilha de experiências, faz aumentar de forma significativa a quantidade de soluções e ideias e, eventualmente, a qualidade das opções realizadas. Além disso, ao participar em projectos e em trabalhos no âmbito colaborativo, a criança enriquece as suas concepções e desenvolve hábitos de reflexão e aceitação.

Um outro artigo analisado, recolhido na BICA (*Boletim Informativo de Interactividade, Comunicação e Aprendizagem*, nº 41 de Dezembro de 2007 – 1ª quinzena), refere que o trabalho de grupo é uma estratégia pedagógica muito importante para uma aprendizagem eficaz, participada pelo aluno. Nem sempre esta metodologia foi valorizada e aplicada da forma mais adequada. Este artigo relata um estudo sobre esta temática, sendo estabelecidas seis recomendações para guiar os alunos no sentido de alcançar o sucesso no trabalho em grupo.

Segundo, um grupo de Investigação Pedagógica e Social sobre Trabalho em Grupo no Reino Unido *O SPRING (Social Pedagogic Research into Group work)*, citado no mesmo

artigo, tem dedicado a sua actividade ao estudo e análise das funções e vantagens do trabalho em grupo.

Deste modo, enunciam-se aqui, de seguida, as seis recomendações sugeridas por O *SPRING*.

A primeira recomendação começa por referir que a sala de aula e a divisão em grupos devem ser construídas de forma estratégica e flexível. A sala deve ser disposta de modo a permitir quer o trabalho em grupo, quer o trabalho individual, quer o trabalho com toda a turma. Os grupos devem maximizar a interacção entre os alunos e com o professor. O equilíbrio entre o tamanho e o número de grupos é um desafio muito importante. Muitos grupos de pares podem trabalhar bem por curtos períodos de tempo (por exemplo, cinco minutos). Poucos grupos mas com mais elementos podem levar a possíveis distrações e distúrbios. É preciso flexibilidade.

Em relação ao **Tamanho do Grupo**, o presente artigo refere que é importante definir o número de alunos por grupo de acordo com a tarefa, idade e capacidades das crianças.

O trabalho em grupo pode assentar em três dinâmicas distintas:

a. Pares – podem ser bons para tarefas de pensar, que precisem de elevada colaboração (por exemplo, tomar decisões, resolver problemas) e para *peer tutoring*, ou seja, tarefas em que os alunos se ajudam e aprendem entre si.

b. Grupos pequenos de 4-6 elementos – são bons para muitas actividades em grupo e para reduzir situações em que um aluno domina toda a turma. No entanto, existe uma grande possibilidade de alguns fazerem menos que os outros, e de as crianças mais caladas poderem nem sequer contribuir.

c. Grupos grandes de 7-10 elementos – podem ser úteis quando o objectivo é trazer muitos pontos de vista a um debate sobre um determinado assunto, mas podem ser muito problemáticos. Quanto maior é o grupo mais difícil é planear e organizar o trabalho, os papéis, a interacção e envolvê-los numa conversação.

Composição e Dinâmica de Grupo

A **composição do grupo** deve ser vista como uma estratégia.

A escolha de elementos ao acaso pode trazer problemas, mas pode também levar crianças a brincar com outras que normalmente não escolheriam. Na maior parte dos casos, uma boa solução poderá ser uma decisão partilhada entre professor e alunos.

Deste modo, são referidas algumas formas de compor um grupo:

a. Agrupar por capacidades, ou misturar? Em grupos com capacidades semelhantes (elevadas ou médias, apenas), os alunos podem "puxar" uns pelos outros, fazendo surgir ideias que individualmente não surgiriam. Mas é certo que grupos de alunos com menos capacidades dificilmente têm sucesso. O melhor é, pois, misturá-los, juntando alunos com capacidades médias, baixas e elevadas.

b. Grupos de amigos: é aconselhável equilibrar o grupo com elementos que são amigos mais próximos e outros menos próximos.

c. Personalidade e estilo de trabalho: sabe-se que alguns alunos têm personalidades conflituantes ou podem não conseguir trabalhar bem em conjunto. Mas, estas situações podem ser utilizadas para encorajar as crianças a aprender como lidar com pessoas diferentes. Integrar crianças com necessidades educativas especiais, pode ser problemático, pode acontecer que a criança contribua pouco para o grupo. Neste caso, é necessária muita cautela e supervisão cuidada do professor.

No segundo ponto traduz que os trabalhos em grupo devem ser concebidos para maximizar as interações que levam a resultados efectivos.

Por sua vez, a terceira recomendação, deste artigo, refere que os alunos devem reunir algumas competências sociais, de comunicação e de resolução de problemas necessárias para que haja um trabalho em grupo efectivo.

Devem ser encorajados para tomarem um papel activo na sua própria aprendizagem. O trabalho em grupo só é efectivo se motivar os alunos a pensar e falar sobre aquilo que aprendem e compreendem, para que possam questionar ideias, partilhar ideias uns com os outros. Isto passa por entender o que é estar envolvido num grupo e praticar a tolerância, a confiança, o respeito mútuo e sensibilidade aos outros. As actividades em grupo ajudam também a ver situações a partir das perspectivas dos outros.

As maiores vantagens do trabalho em grupo para o desenvolvimento da comunicação incluem: falar um de cada vez, a escuta atenta, perguntar e pedir perguntas, fazer e pedir

sugestões, fazer *brainstorming*, dar e pedir ajuda, dar e pedir explicações, tomar decisões colectivas, entre outros. Para a resolução de problemas, pode ajudar atribuir tarefas específicas aos elementos do grupo (líder, redactor, repórter, observador, etc), ou alocar determinadas partes das tarefas a alunos específicos, definir se é obrigatório ou não chegar a um consenso, atribuir um período de tempo fixo.

A quarta recomendação define que os adultos devem apoiar o trabalho para que se obtenham resultados positivos. Deve ser sempre discutido anteriormente o que se pretende atingir e aprender e fazer uma ligação entre a actividade com a turma toda e as actividades em grupo. Devem também ser explicadas aos alunos as competências, estratégias e as regras que deverão orientar o trabalho em grupo. No final de qualquer sessão, as crianças devem sempre reflectir sobre o que aconteceu.

A quinta recomendação remete para que as tarefas e actividades que sejam feitas em grupo devem ser pensadas, estrategicamente, para desenvolver níveis mais elevados de pensamento e de aprendizagem.

Para finalizar, a sexta recomendação traduz que o trabalho em grupo pode ser utilizado em **todo o currículo**. As tarefas que facilitam o trabalho em grupo incluem: resolução de problemas, elaboração de projectos, discussão de ideias, tomadas de decisão, tarefas que envolvam a partilha de informação, pesquisas sobre um tema, recolha de dados.

Este artigo, assenta principalmente na estrutura do trabalho em grupo, como tal, em modo de conclusão reforça que os grupos podem ser estruturados em termos de sub-actividades ou formas de interacção, atribuindo aos alunos determinados papéis (por exemplo, escrever, presidir, liderar, tomar decisão, discutir) ou subtarefas. Juntar um “expert” com um “noviço” é o ideal para desencadear o trabalho de pares (peer tutoring). O trabalho em grupo pode ser estruturado em fases. Por exemplo, começar com *brainstorming*, depois justificação/explicação e avaliação/selecção de ideias. As tarefas podem também ser estruturadas sequenciando o tamanho do grupo, isto é, desde o individual, ao grupo de pares até chegar a grupos maiores.

Quanto à dinâmica de grupo, foram exploradas as linhas de orientação presentes numa obra de Maria Helena Pato sobre o trabalho de grupo no ensino básico e as perspectivas, estratégias, metodologias e sugestões para desenvolvimento deste tipo de actividades.

Com o trabalho em grupo é possível numa turma ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e efectivo dos alunos, ou seja, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição

de competências. O esclarecimento do conceito de trabalho de grupo requer a definição dos objectivos e do conteúdo de acção que mobiliza os elementos do grupo e também de opções no que respeita à dinâmica dos grupos. Um projecto de trabalho e a motivação dos alunos para o referido projecto são condicionantes da dinâmica que virá a gerar-se. O êxito de um projecto e dos objectivos depende da estrutura do grupo, da sua composição, da sua maturidade, da forma como são encarados e vividos os conflitos, dos papéis desempenhados, da atitude do professor enquanto regulador das actividades de aprendizagem.

No trabalho de grupo, o professor tem um papel reservado, mas não secundário.

Observar alunos em pequenos grupos torna-se mais simples que observá-los no grupo turma. Junto de um grupo, com disponibilidade total para esse grupo, o professor pode, relativamente a cada aluno aperceber-se dos seus saberes e obstáculos à aprendizagem. Ou seja, vê como cada aluno age e reage, contacta com a sua capacidade de argumentação, dá-se conta do seu grau de autonomia, etc. Regista progressos, questiona, fomenta e explora situações. A sua intervenção pode ser assim personalizada e adequada.

A escola deve dispor as condições físicas adequadas e o professor deve preparar-se para as utilizar ou para as recriar o melhor possível, caso não existam, de forma favorecer a dinâmica inter-grupos. Esta dinâmica implica a afixação e discussão dos trabalhos, materiais didácticos, placards, etc.

O tradicional quadro dá lugar com alguma frequência a estes placards: cada aluno expõe as suas conclusões ou a síntese do seu trabalho, facilitando assim a participação dos restantes grupos, ou seja, à o debate e a exploração de cada trabalho. As apresentações deverão ser feitas oralmente, especialmente no 1º e 2º Ciclo, a não utilização de suportes escritos totalmente visualizados por todos os alunos constitui um obstáculo à compreensão e à motivação.

Nem todas as actividades propostas são originadoras de trabalho de grupo ou tornam possível uma dinâmica enriquecedora dos processos de aprendizagem que visam o desenvolvimento de capacidades e atitudes. Muitas das vezes, propõe-se à turma a realização de determinadas actividades prevendo-se a sua concretização, uma vez que, essa técnica de trabalho apresenta vantagens em relação ao trabalho individual.

A dinâmica de um grupo, depende não apenas do tipo de tarefa que lhe é proposta, mas também de outros factores determinantes na sua estruturação, dos quais destacamos desde já: tempos de vida do grupo e continuidade nas suas actividades. Só existe trabalho de grupo quando se gera uma dinâmica conducente à coesão dos elementos do grupo e isso não

acontece apenas com meia dúzia de horas de trabalho desse grupo sendo necessária uma planificação da actividade para que o tempo de trabalho dado permita o alcance dos objectivos sem atropelos. As alterações constantes na constituição dos grupos impedem a sua estruturação. Um grupo deve manter-se e manter a sua actividade em continuidade, ao longo de um período ou mesmo de um ano lectivo.

A dinâmica de grupo está muito condicionada à partida pela forma com que lhes é apresentada a proposta de trabalho. A proposta de trabalho deve ter uma relação simples, clara e em linguagem acessível ao nível etário a que se destina. Os alunos devem encontrar obstáculos pertencentes à actividade, mas não com dificuldades que em nada desenvolvam a sua aprendizagem.

Esta obra aborda também a organização da turma para trabalho de grupo e os critérios de formação dos grupos.

No geral não se devem formar, numa turma, mais que 6 grupos com 4 ou 5 alunos por grupo, só desta forma o grupo será coeso e funcional na sua organização. Se o número de elementos for superior ao referido, os grupos tendem a subdividir-se e poderá induzir à não participação de elementos mais tímidos, que não é de todo o que se pretende.

Grupos Homogéneos e Grupos Heterogéneos

Os grupos homogéneos são aqueles cujos alunos têm um nível idêntico de aproveitamento (capacidades e ritmos de aprendizagem semelhantes, tal como a mesma atitude face à aprendizagem e forte probabilidade de semelhantes origens sociais e culturais e acompanhamento familiar).

Formar grupos homogéneos acentua as diferenças entre os extremos (bons/insuficientes) como as capacidades e os conhecimentos.

No entanto é pedagogicamente aconselhável a constituição deste tipo de grupo em turmas pequenas, pois permite a disponibilidade efectiva do professor para privilegiar os grupos com dificuldade.

Grupos heterogéneos, integram alunos com diferentes níveis de aproveitamento, permitindo uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência devida, desenvolvimento da linguagem, hábitos de trabalho, etc. Os confrontos resultantes desta diversidade beneficiam todos os elementos do grupo, pois decorre um ensino mútuo, todos têm algo a partilhar, a linguagem do nível etário deverá ser um factor facilitador na

comunicação, no entanto, o professor deverá interferir sempre que necessário e estar atento a possíveis inibições por complexos de inferioridade.

O espaço de inter-ajuda que se abre nos grupos heterogéneos é o mais favorável ao desenvolvimento de atitudes como a confiança em si próprio, a persistência, a responsabilidade, a tolerância e a solidariedade.

Grupos espontâneos, grupos mistos, grupos de acordo com afinidades

Quando se pede aos alunos que se organizem em grupos, esta acção ocorre rapidamente deixando a ilusão de eficácia, no entanto as afinidades não devem prevalecer sobre os princípios de um grupo equilibrado.

Sendo assim e tendo em conta o conhecimento do professor pela sua turma, este, pode influir directamente na organização, resultados e atitudes do trabalho em grupo, pode, no entanto, preparar-se uma opção global relativa aos critérios na formação de grupos:

- “-grupos de 4 a 5 alunos;
- grupos heterogéneos;
- grupos mistos (rapazes e raparigas);
- grupos de alunos que manifestem afinidades de interesses ou de trabalho e afectivas.” (Maria Helena Pato, 1995, pág. 29)

Grupos fixos e grupos variáveis

Os grupos devem ser mantidos sempre que haja um projecto de cooperação interdisciplinar em desenvolvimento e que os grupos tenham revelado um bom funcionamento em experiências anteriores de trabalho de grupo. No entanto, na prática é difícil a generalização a todos os grupos de um balanço positivo de funcionamento e ainda a vontade de cada elemento de permanecer no mesmo grupo, por parte de todos os que o integram.

O professor deverá reflectir sobre cada grupo, ter uma atitude firme mas flexível sempre que se justifique, ajudando-o assim a ter um comportamento sensato.

A rejeição do trabalho de grupo

A rejeição do trabalho de grupo pode efeito de dificuldades de relacionamento, que por norma são facilmente resolvidas com um diálogo professor/aluno. No entanto, a rejeição pode continuar, sendo visível uma recusa e afastamento do grupo e das suas actividades, sendo bloqueada a comunicação e estabelecendo-se uma separação física. Esta situação é um manifesto de individualismo, muitas vezes estimulado em ambiente familiar. Se a situação persistir, o professor deverá ser flexível em última instância permitir que o aluno trabalhe sozinho, ainda que seja prejudicado no desenvolvimento de capacidades e atitudes, pois quase na totalidade das situações os alunos acabam por propor o seu reingresso num grupo. Isto acontece ou porque se apercebem que estão a perder actividades lúdicas ou simplesmente porque se cansam de estar sozinhos.

O professor poderá deixar que os alunos se sentem à sua vontade, se considerar que já têm um certo nível de estruturação, se não o considerar terá de dedicar especial atenção a sinais de um bom ou mau funcionamento de forma a agir e interagir adequadamente, alterando-se situações que podem prejudicar a dinâmica do grupo com:

- relações bilaterais prejudiciais à dinâmica do grupo (proximidade);
- isolamento de um aluno (passivo ou tímido);
- dificuldade acentuada de um aluno (beneficiará com a proximidade de um colega que goste de ajudar).

Aquando de um debate inter-grupos, o grupo elege um porta-voz (que poderá ser também definido pelo professor) e transmitirá as conclusões do seu grupo e responderá às questões colocadas. É de considerar que após algum tempo, todos os alunos independentemente do seu aproveitamento, conseguem desempenhar o papel de porta-voz e quase a totalidade dessas funções.

O respeito pelas regras de funcionamento e a co-responsabilização de todos no trabalho é um dos pilares para o bom funcionamento do grupo. O professor deve estar em constante vigilância para que os alunos mais passivos, não se limitem a copiar o que já foi feito.

Num pequeno grupo há dimensões mais humanizadas, mostrando-se mais próximo da criança ou do jovem em desenvolvimento.

A comunicação estabelecida nos pequenos grupos é favorável para a diminuição da timidez. A necessidade de cooperação, imposta na realização de uma tarefa, faz com que os mais passivos e tímidos participem na tarefa.

O trabalho de grupo revela-se bastante adequado à aprendizagem da criança e/ou jovem com necessidades educativas especiais. Assim sendo, em condições de integração aumentam as suas oportunidades de receberem apoio e de confiar a importâncias dos seus contributos.

Num pequeno grupo as ideias de cada um evidenciam-se e à medida que cada um expõe os seus pensamentos sem complexos das suas diferenças, as outras crianças também se aproximam mais. Neste âmbito, o aluno com dificuldades educativas especiais sente-se menos «diferente» e mais «um entre os diferentes».

Na dinâmica de grupo os alunos têm comportamentos e revelam atitudes muitas vezes inesperadas para o professor, evidenciando-se aqui a sua personalidade.

O professor e o grupo têm que estar atentos ao aparecimento de líderes autocráticos, ou seja, líderes que impõem as suas ideias as suas regras, sem darem margem à afirmação dos outros elementos do grupo, principalmente aqueles que são mais tímidos e passivos.

O clima de respeito, confiança nos colegas, de lealdade de solidariedade aumenta a autoconfiança e ajuda à afirmação dos mais passivos e tímidos e inviabiliza os autoritários.

Tipos de Líderes

A dinâmica do grupo, a forma como os elementos do grupo interagem perante uma proposta de tarefa, vão condicionar ou despertar lideranças.

Há diferentes tipos de líderes dependem da personalidade e do grau de autonomia já alcançado por cada aluno do grupo:

- a) o **líder autocrático**: impõe as suas ideias, as suas estratégias, distribuindo tarefas, sem atender à opinião dos colegas. Este é o tipo de aluno que se aproveita da passividade ou desinteresse dos colegas para se impor e dominar.
- b) o **líder passivo**: não impõe, não dirige. Tem confiança absoluta nos seus colegas e aceita as suas opiniões.
- c) o **líder democrático**: coordena e orienta as actividades. Integra a participação dos colegas, facilita a comunicação, critica e aceita críticas.

Em termo de conclusão, o trabalho de grupo envolve uma responsabilização cooperativa de todos os seus elementos segundo algumas directivas:

- O trabalho de grupo pressupõe um espírito cooperativo, ou seja o fruto desse trabalho não é unicamente a soma das respostas às questões feitas a cada um, mas uma pesquisa autêntica feita em comum, com vista a alcançar os objectivos que o grupo propôs.

- Tomar a atitude que convém é essencialmente persuadir-se de que se vai fazer um trabalho inteligente e que em grupo é menos difícil ter uma visão mais equilibrada das coisas e que para além disso se aprende sempre alguma coisa na troca de ideias orientada.

- É preciso respeitar os membros do grupo, ou seja, tentar compreender em que meios vivem, as razões do interesse que manifestam por determinada problema ou solução; e esforçar-se por senti-los com simpatia. Após este esforço, a melhor maneira de respeitar os outros é escutá-los “bem” em reunião, ou seja, é estar alerta de espírito e corpo. É preciso ouvir cada um com interesse.

- Temos de olhar para quem fala, mesmo que esteja na extremidade da mesa.

- Escutar “bem” pressupõe que analisemos o que foi dito em função dos objectivos que o grupo pressupõe, dos interesses de quem falou e dos nossos próprios pontos de vista.

- Talvez convenha tomar, entretanto algumas anotações, noutros casos, as observações que acabamos de escutar sugerem-nos uma intervenção.

- Finalmente é preciso combinar as intervenções entre si, ou seja, seguir a discussão, visto que, afinal procuramos em conjunto uma solução que integre todos os pontos de vista.

“São estas, algumas das responsabilidades do bom participante. É com escrúpulos que as pormenorizamos, de tal maneira parecem evidentes! Todavia a experiência prova que cada um precisa, para as assumir, de uma energia sem desfalecimento” Maria Helena Pato (1995, pág. 65)

Não se pode contornar esta temática sem fazer referir, ainda, a diferenciação entre trabalho **de** grupo e trabalho **em** grupo, ainda que neste trabalho a referência não faça a seguinte distinção: trabalho de grupo, pode ser uma actividade realizada individualmente por vários elementos de um grupo com um objectivo comum, mesmo distalmente, enquanto trabalho em grupo remete para a realização simultânea da actividade por todos os elementos do grupo, pretende uma aproximação física no momento da concretização do trabalho. Ainda que durante este estudo seja referido indiferentemente, para uma mais fácil compreensão, pela terminologia habitualmente utilizada, fica aqui salvaguardado que o que se pretende é estudar a inclusão de crianças autistas em **trabalho em grupo**.

AUTISMO

Definição e Principais Características

O termo autismo foi introduzido por Eugen Bleuler, um psiquiatra que se dedicava ao estudo da esquizofrenia, e que utilizou esta palavra para se referir à limitação das relações que as pessoas que padecem desta patologia têm como o mundo exterior, pois nada parece existir além da própria pessoa.

Etimologicamente, a palavra autismo tem origem no grego “autos”, que significa eu/próprio e “ismo” que se refere a um estado.

“ temos a palavra autismo, que também pode ser definida, em sentido mais lato, como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar absorvido em si próprio” (Marques, 2000, pág. 25)

Não é fácil definir o autismo, mas já é possível afirmar que se trata de uma deficiência e não de uma doença mental.

Kanner (1943), segundo Penninton (1997), diz que observou num grupo de crianças autistas um padrão específico de comportamentos que as diferenciava das outras perturbações. Este conjunto de comportamentos veio a ser conhecido com «síndrome autista», cujo diagnóstico compreendia uma sintomatologia a baixo apresentada:

- Solidão extrema;
- Comportamentos ritualistas;
- Ecolalia retardada;
- Excelente memória;
- Hipersensibilidade a determinados estímulos
- Limitação do número de actividades espontâneas;
- Potencialidades cognitivas.

Mais tarde, o autor passou a referir-se ao quadro, citado anteriormente, como «Autismo Infantil Precoces», descrevendo-o a partir de uma dificuldade profunda em estabelecer contacto com as pessoas; um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações; a presença de uma fisionomia inteligente e alterações de linguagem que se estendiam do mutismo e uma linguagem sem função comunicativa. No mesmo estudo Kanner menciona pela primeira vez a palavra «síndrome», sendo aceite como um padrão

psicopatológico com possibilidade de diagnóstico, sendo estabelecidos aos seguintes critérios sobre a síndrome:

- Autismo infantil precoce é uma síndrome bem definido passível de ser observado com pequenas dificuldades no decurso dos dois primeiros anos de vida da criança;
- O autismo infantil poderia ser uma manifestação precoce da esquizofrenia infantil.

Pouco mais tarde um outro autor, Asperger, dedica-se também ao estudo desta patologia num grupo de jovens.

As descrições de Kanner e Asperger, demonstram-se semelhantes em vários aspectos. Pela coincidência das observações e resultados das investigações paralelas, ambos escolheram o mesmo termo «autismo», para a perturbação descrita nos seus registos.

Ambos referiam as seguintes características comuns:

- Contacto visual pobre;
- Afastamento social;
- Prazer pela rotina;
- Marcada resistência à mudança
- Procura constante de isolamento;
- Interesses especiais referentes a objectos;
- Comportamentos bizarros.

Kanner e Asperger referenciados por Pennington (1997), diferenciavam as suas teorias não só a nível de linguagem como a nível das capacidades motoras e de coordenação. Enquanto que para Kanner nenhum caso que estudou falava ou usava linguagem para comunicar, os estudos de Asperger referem pacientes que falavam com uma certa fluência; o primeiro afirmava que as crianças eram capazes de uma coordenação da sua motricidade fina, o segundo não acreditava nas capacidades de coordenação das crianças autistas. Os mesmos investigadores encontravam-se em desacordo relativamente à capacidade de aprendizagem demonstrada por estas crianças.

Tanto o autismo como a síndrome de Asperger são distúrbios evolutivos raros, nos quais o principal sintoma é um acentuado défice no contacto social que surge precocemente na vida e persiste na idade adulta.

Como refere Frith (1998), os pacientes com síndrome de Asperger, são normalmente notados pelos seus interesses estranhos e circunscritos. No entanto, outros autores defendem que os focos de interesse destes indivíduos conduzem muitas vezes a resultados notáveis, inteligência acima da média, memorizações extraordinárias, salientando-se proezas no desenvolvimento de actividades sociais ou de cooperação.

“ a definição de Asperger é, contudo, mais ampla do que a de Kanner e tende a ser reservada para pessoas com autismo de inteligência quasi-normal e «muito verbais»” Frith citado por Pereira (1996, pág.19),

Nem todos os autistas apresentam as mesmas características, no entanto, as que se seguem são consideradas características típicas do autismo:

- Dificuldades quanto ao relacionamento com pessoas, objectos ou eventos;
- Incapacidade de estabelecer interacções sociais com outras crianças;
- Incapacidade de ter consciência dos outros;
- Contacto visual difícil, sendo normalmente evitado;
- Incapacidade para receber afectividade;
- Intolerância a contactos físicos;
- Dependência de rotinas e resistência à mudança;
- Comportamentos compulsivos e ritualistas;
- Comportamentos que produzem danos físicos próprios, como bater persistentemente com a cabeça;
- Acessos de cólera, muitas vezes sem razão aparente;
- Competências comunicativas verbais e não verbais severamente a
- Incapacidade para comunicar com gestos ou palavras;
- Vocalizações não relacionadas com a fala;
- Repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia);
- Hiper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais;

Algumas destas características podem, também, ocorrer em crianças que apresentam outras deficiências. Nestes casos é usada a expressão comportamento de tipo autista.

Face a todas estas características, as necessidades educativas das pessoas com autismo devem ser determinadas individualmente para que a intervenção seja a mais eficiente.

Tipos de Autismo

Inúmeras têm sido as pesquisas efectuadas sobre a questão do autismo e os vários aspectos desta síndrome, mas ainda muito há para explorar, podendo, no entanto, avançar-se segundo Francis Tustin (1986), cit. por Borges (2000, p.26), quatro tipos autismo:

1/ 2 – Autismo Primário Normal/ Anormal

- Autismo Primário Normal (caracterizado como um estado natural, em que a criança desde cedo não reconhece as características fundamentais dos objectos externos);

- Autismo Primário Anormal (consiste num prolongamento anormal do Autismo, tendo como responsáveis os seguintes factores: ausência de condições básicas essenciais para o desenvolvimento equilibrado da criança autista; impedimentos intrínsecos à criança, mostrando lacunas na estimulação sensorial, possivelmente devido a défices a esse nível; não mantém a interacção iniciada com o adulto).

3 - Autismo Secundário em Carapaça (sobressai a resistência à mudança); utilização de objectos «autísticos»; manifestam-se indiferentes quando se separam de suas mães; ausência de contacto físico e olhar directo com as pessoas; ao nível da comunicação, a utilização da ecolália e/ ou mutismo; gradualmente fecham-se em si mesmo (isolam-se).

4 – Autismo Regressivo (esta patologia traduz uma regressão após um período no desenvolvimento normal da criança. O autor salienta que esta regressão poderá estar associada a diversos factores, nomeadamente, ao nascimento de um irmão ou ao ingresso na escola. As crianças que apresentam este tipo de autismo apresentam: uso compulsivo de objectos transitivos, agarrando-se a eles de forma obsessiva; manifestam, da mesma forma, o mesmo comportamento com as suas mães; a sua postura (corpo) é desajeitada; a distinção que faz entre objectos e pessoas é confusa; a sua linguagem é confusa, pobre e sem sentido.

Presentemente, autismo infantil é um termo usado para descrever um comportamento estranho e/ou deficiências sérias de desenvolvimento nas áreas sociais e de comunicação.

Em relação às causas do autismo, estas estão ainda por esclarecer. Não há até hoje qualquer dado específico que nos permita fazer um diagnóstico preciso do que é o autismo,

pois são muitas as especulações que se têm feito desde as primeiras investigações. Mas, existem cada vez menos dúvidas acerca dos mecanismos biológicos e orgânicos serem causadores desta perturbação.

Actualmente, há evidências científicas de que os sintomas do autismo resultam de uma desregulação do desenvolvimento de diferentes funções do sistema nervoso central, mas aguardam-se com expectativa, os estudos que prosseguem cada dia.

Principais Intervenientes na Educação

Pais

A relação escola/família deve ser uma relação de proximidade e cooperação sendo, a participação e o envolvimento dos pais, em tudo o que diz respeito à educação dos filhos, muito importante. Esta é a relação mais vantajosa para todos os intervenientes no processo educativo, onde se começa a sentir um grande empenho, por parte dos últimos.

Os pais devem envolver-se no Projecto Educativo, pois assim é concretizado de forma mais satisfatória, sendo os pais elucidados sobre os objectivos que se desejam alcançar no desenvolvimento dos projectos já delineados e motivando-se na sua participação e elaboração

É no ambiente familiar que o jogo das relações afectivas é mais intenso. A família constitui uma pequena amostra representativa da sociedade, onde todos os elementos estão ligados entre si com afeições profundas, podendo a criança tomar consciência da diversidade das relações sociais de forma mais segura e confiante.

A criança tem necessidade de sentir é prezada e que tem valor para os pais. É com esta interacção que criança vai crescendo harmoniosamente para ser um adulto com capacidades próprias, embora influenciada por todas as vivências familiares.

Mas nem todos os pais estão preparados para receber a criança que esperam e esta é uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

Um diagnóstico de autismo pode provocar um stress e uma ansiedade que perturba o clima familiar. Na maior parte das vezes os pais sentem-se sós e mergulhados num presente e futuro incerto e penoso, para o qual não sentem estar preparados, tendendo esta situação a melhorar com a intensificação da comunicação entre pais e filhos. Nesta fase, por norma, as famílias desejam participar activamente na educação da criança e procuram ajuda de profissionais, entre eles o professor/educador.

Sabe-se que a integração passa pela inserção da criança deficiente na escola, mas só quando existe parceria entre pais e professores/educadores é que esta, sem dúvida, facilitada.

Sendo os pais implicados na educação dos filhos a tarefa do professor fica facilitada, pois se houver uma continuidade do trabalho, desenvolvido na escola, em casa a evolução da criança será mais rápida e eficiente. Esta relação de compreensão, respeito e cooperação entre pais e escola contribui para a diminuição da ansiedade parental, que é evidente nos pais das crianças autistas e promove a confiança dos pais dando a segurança que os filhos precisam.

Professores

O professor deve procurar manter-se informado sobre a patologia da criança autista e deve fazer uma exploração o mais profunda possível do caso, para melhor conhecer a criança.

É necessária uma formação contínua e especializada de forma a adquirirem competências ao nível da planificação/programação, no plano da prestação de serviços directos ou indirectos, favorecendo principalmente uma mudança de atitude profissional. Os professores do Ensino Especial devem participar na formação em serviço, na educação parental e na administração e gestão da escola, integrando-se nas equipas multidisciplinares, para que desta forma a resposta da escola seja verdadeiramente adequada às necessidades educativas especiais de cada criança.

Desta forma a formação dos professores tem que assentar prioritariamente no conceito defendido por Nóvoa de que:

“O professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo, tem que os compreender de modo a intervir sobre eles desestruturando-os e reorganizando-os” (Nóvoa, 1991, pág. 67)

A eficácia de toda a intervenção com as crianças com deficiência, é influenciada pela dedicação, entrega e preparação dos profissionais que com elas trabalham. Porque servir é entre outras coisas, cuidar, aceitar, admitir, compreender e amar, podemos considerar a perspectiva de Falcão (1999) ao defender que, sendo o autista uma pessoa extraordinária, deve-lhe corresponder um técnico também extraordinário.

Para além de implicar os pais na integração, o professor da classe regular e principalmente o professor do ensino especial, deverá sensibilizar e esclarecer todos os professores da escola e toda a comunidade escolar (alunos, auxiliares, etc.), sobre as particularidades da criança autista, nomeadamente no que se refere à interacção que se

estabelece em todo o contexto escolar, fornecendo dicas importantes para que essa interacção aconteça sem problemas.

A atitude do professor de ensino especial é fundamental para a integração da criança autista, devendo este ter em conta, para além do que já foi referido anteriormente, que é necessário:

- Adaptar o espaço e os materiais às características da criança autista;
- Fornecer apoio prático ao professor titular;
- Incitar os professores a colaborar na elaboração do PEI (Programa Educativo Individualizado);
- Colaborar na estruturação dos programas da escola para que seja possível a participação do aluno autista.

Todo o trabalho a ser realizado deverá passar por um processo de vinculação entre a criança e o professor e por um trabalho de equipa multidisciplinar que envolve toda a comunidade escolar, a família e todos os intervenientes no processo educativo da criança e assim define as melhores estratégias para conduzir a criança ao sucesso.

Este trabalho deve assentar num clima de compreensão, respeito, dedicação, confiança, partilha de saberes e responsabilidades, existindo o sentido de pertença de um grupo que partilha ideias semelhantes, onde juntos definam objectivos, planeiem estratégias e avaliem o processo, traduzindo-se numa equipa não só multidisciplinar mas principalmente transdisciplinar. A ajuda aos pais só se tornará eficaz se toda a equipa unificar os seus critérios e as suas exigências.

A cooperação, assim estabelecida, traz variados benefícios para as crianças e família que beneficiarão de uma melhor qualidade de vida, e para os educadores, escolas e sociedade em geral, promovendo-se um ensino de maior qualidade.

Colegas / Pares

As crianças autistas dão fracas respostas a estímulos sociais o que lhes dificulta o relacionamento pois, normalmente as relações de amizade criadas entre colegas, são espontâneas e naturais.

Por norma, as crianças autistas são bem aceites e os colegas de turma desenvolvem uma atitude positiva e de compreensão em relação a eles. No entanto, esta participação dos colegas na educação destas crianças deve ser preparada de forma cuidada, trazendo vantagens

a nível do desenvolvimento da linguagem, da fala e na aprendizagem de outras tarefas, mas sempre numa base de aceitação e compreensão da diferença.

É o professor que fica incumbido de ajudar no relacionamento social entre a criança autista e os colegas, será um mediador, desenvolvendo estratégias que ajudem o autista a interpretar o mundo social e ao mesmo tempo protegendo-o de uma rejeição que acontece maioritariamente por desconhecimento.

Ensino Estruturado

Ainda que não haja uma “receita” a seguir, existem alguns princípios educativos que estão de acordo com as características gerais do autismo e que devem ser aplicados numa perspectiva de ensino individualizado. O objectivo principal de todas as aprendizagens é o de permitir uma inclusão na sociedade da criança autista, desenvolvendo a sua autonomia visando a qualidade de vida.

O ensino dos autistas deve ser estruturado, de forma a conseguir fazer com que o mundo pareça previsível e menos confuso, com o início e o fim das actividades bem evidenciadas, dando grande importância às rotinas, pois estas ajudam a criança a prever o que vai acontecer. Esta é a forma mais adequada e eficaz na educação das crianças autistas, pois favorece a autonomia e a independência destas crianças, na medida em que as ajuda a estabelecer conexões, desenvolver a auto-estima e sobretudo ajuda a criança a confiar em si própria.

Este tipo de ensino centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas crianças com perturbações do espectro do autismo (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais), devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança. É um sistema de organização do espaço, materiais e actividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a independência das crianças. Assim pressupõe a organização detalhada de cinco aspectos:

- a estrutura física;
- o horário das actividades;
- o sistema de trabalho individual;
- a utilização de rotinas;
- as estruturas (ou pistas) visuais.

A estruturação destes aspectos, é determinante para a organização do ambiente educacional, quando temos uma criança autista e um trabalho para realizar com ela, nunca descorando o grau de autismo e a unicidade de cada caso.

Modelo TEACCH

O Modelo TEACCH é hoje, um dos modelos mais utilizados para trabalhar com crianças que tenham a patologia em questão. Apela, essencialmente, a uma intervenção específica, caracterizada por uma adequação do ambiente, tendo como objectivo reduzir a ansiedade e os comportamentos disruptivos, de forma a potencializar aprendizagens.

Tem como objectivo principal ajudar a criança com autismo a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta.

Neste programa podemos encontrar duas convicções, as pessoas com autismo são como nós e como tal têm direito à dignidade bem como, também são muito diferentes de nós – elas compreendem o Mundo de forma diferente, gostam e respondem a coisas diferentes.

O método TEACCH é um ensino estruturado que minimiza os problemas comportamentais ao fazer com que o mundo pareça previsível e menos confuso para a pessoa autista.

Este tipo de ensino é muito importante pois, tem como objectivos manter o ambiente calmo e previsível, promover um ambiente estruturado e uma organização externa, fornecer informação clara e objectiva das rotinas, atender à sensibilidade da criança aos estímulos sensoriais, propor tarefas diárias que a criança é capaz de realizar e proporcionar o “lugar seguro” e a “pessoa segura”, para que desta forma a criança autista siga um sentido de desenvolvimento que promove a integração e a socialização.

O ensino estruturado ajuda a criança autista a compreender o meio que a envolve, o que faz com que se acalme e potencialize a sua aprendizagem, desta forma atinge um nível de autonomia mais alto e aprende a controlar os seus comportamentos.

Este método incide sobre a organização do espaço permitindo:

- Avaliar as características sensoriais e problemas espaciais.
- Identificar o local das áreas de trabalho.
- Organizar e redefinir a estrutura do espaço.
- Seleccionar e etiquetar materiais.
- Reavaliar e redefinir espaços.

Uma sala TEACCH está organizada fisicamente de modo a aumentar o trabalho independente da criança. Conferindo muita importância à participação dos pais no processo de planeamento e execução das tarefas.

A dinâmica funcional deste modelo assenta no fornecimento de padrões de referência a estas crianças. Estes padrões são garantidos por uma estruturação da sala, que, por sua vez, é garantida por estruturas visuais, pois faz-se muito recurso à imagem e ao estímulo visual.

Método 3I- Intensivo, Individual e Interactivo

O método dos 3I, Intensivo, Individual e Interactivo, é aplicado através da participação de voluntários para brincar com os autistas, sustentando-se no jogo, na afeição e no entusiasmo. Este método foi criado pela Associação de Autismo Esperança no Rumo da Escola (AEVE), em França, cujo respectivo sítio da Internet serviu de base para a elaboração do sustento teórico deste método, pois não existe bibliografia oficial deste método além da publicação de alguns artigos em jornais. O Método dos 3I tem como objectivo conseguir que as crianças diagnosticadas com Autismo tenham uma escolaridade e uma vida social normal.

O método dos 3I resultou, na referida associação, depois de uma experiência bem sucedida com uma criança de 5 anos; seguindo os princípios de vários métodos americanos baseados no jogo (ex: Terapia Son- Rise, Modelo ABA); da experiência obtida através da monitorização de quase 100 crianças com sucesso, na sua vida actual; das reuniões regulares com pesquisadores e também de observações registadas numa tabela que enuncia "O que você deve saber sobre o autismo."

Este método centra-se em três pontos essenciais: a **estimulação individual**, desenvolvendo-se somente com a criança autista e um adulto, numa pequena sala (minimamente, equipada com uma mesa, duas cadeiras e alguns jogos apresentados no momento), num ambiente que permita à criança autista evitar o ruído, a luz e outros factores que lhe possam dificultar a atenção nas actividades propostas; a **estimulação intensiva**, que, especificamente neste método, desenvolve-se em 40 horas semanais (incluindo fins de semana e férias), correspondendo a 6 horas diárias, que implicam uma pausa na escola. A associação admite que «o sucesso no despertar da criança é o resultado do “stock das horas investidas”». Não é possível manipular o tempo de aplicação do método. Para se obterem resultados significativos e fiáveis, a criança necessita de tempo e de um determinado “stock de horas” de

trabalho desenvolvido. O trabalho deve ser desenvolvido respeitando o ritmo da criança, só assim a evolução decorrerá de forma sólida. Por fim, o último ponto essencial é a **estimulação interactiva**, pois a comunicação é o objectivo prioritário sobre todas as outras actividades. Se conseguirmos munir a criança desta ferramenta base das aprendizagens, as experiências e os novos conhecimentos acontecerão de forma natural.

O método do 3I baseia-se no jogo. É conhecido que “o jogo” tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Com os autistas, “o jogo” será a porta que lhe permitirá passar confortavelmente do seu mundo pessoal para um mundo partilhado, onde poderá interagir e fazer novas aprendizagens, ou seja, “o jogo permite criar o gatilho que levará a criança a um despertar gradual”, passando por todas as fases ocultas do desenvolvimento da criança. O autista deverá aprender a estabelecer contacto com os outros, visual, gestual e verbalmente. Ou seja, poderá comunicar, numa primeira fase, através do olhar, depois apontando, imitando, deslocando-se com o intuito de cumprir um objectivo e por fim utilizando a linguagem.

Cada sessão deve ser iniciada, sempre, a partir dos interesses da criança e deve ser concluída proporcionando, ao autista, um regresso ao seu mundo, em silêncio, através de ternura, amizade, carinho e respeito, para que ele adquira a confiança necessária para entrar no nosso, gradualmente.

Mensalmente é definido um programa evolutivo baseado numa avaliação global da criança, classificada numa escala de 0 a 5.

A partir no nível 4, em que a criança já fala, imita e observa, começa a fazer-se, por etapas, a sua reintegração na escola.

Este método necessita do envolvimento dos pais no acompanhamento individual da criança e para a coordenação dos elementos da equipa, que vão jogar/ brincar com a criança.

Para que a aplicação do método seja eficaz, todos os intervenientes (pais, voluntários, terapeuta da fala, psicólogo, professor, diretor, assistentes operacionais...) devem aceita-lo e desenvolver um trabalho cooperativo, coordenado e planificado em encontros mensais regulares (com dia fixo), de toda a equipa, de onde se resultam relatórios realizados pelo psicólogo e fornecidos a todos os elementos, permitindo monitorizar a evolução da criança.

O objectivo do método dos 3I é proporcionar ao autista as condições para que repasse por todas as fases de desenvolvimento da criança, mas ao seu ritmo, sem a obrigatoriedade de aprendizagens, mas antes através do jogo interactivo, de actividades que sejam agradáveis e do seu interesse. É este processo que tornará o autista numa criança como outra qualquer,

capaz de comunicar e interagir socialmente. O autista será uma criança autónoma, devido à sua capacidade de observar os modelos e imitar comportamentos espontâneos. E por fim, a criança poderá integrar, progressivamente, a escola, onde será incluído, brincando e trabalhando como os outros.

O lema da associação que criou este método de trabalho com crianças autista é “Abandonar a escola para um melhor retorno”, ou seja, é considerado que a ausência da escola não será, de todo, prejudicial, pois o intuito é dotar a criança autista de competências básicas que lhe permitirão ter um percurso escolar o mais regular possível.

Considera-se ser mais traumatizante para a criança autista ver-se obrigado a deambular por um mundo que não compreende e que não lhe interessa porque não é o seu. Tudo será mais tranquilo se a passagem de um mundo individual para um colectivo for feita de forma confortável e ao ritmo da criança autista.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Actualmente, a escola é frequentada por uma grande diversidade humana e cultural. Crianças e jovens que apresentam graves dificuldades de aprendizagem, enriquecem esses lugares, pela sua forma particular de interagir com o mundo que as rodeia. A escola enquanto lugar de formação de cidadãos deve organizar-se e equipar-se de métodos e estratégias educativas que respeitem a individualidade de cada um.

Durante um longo período de tempo, julgou-se que as crianças autistas não seriam capazes de adquirir conhecimentos e melhorar a sua qualidade de vida. Todavia, nos dias que decorrem, tal diagnóstico já não é tão dramático como já foi e pode-se pensar em investir profundamente na educação dessa mesma criança.

“Julgou-se em tempos que o autismo era um diagnóstico desesperado, com reduzidas perspectivas de melhoras e mesmo sem tratamento (...) Actualmente, porém, a investigação sugere que as crianças com autismo podem melhorar muito com certas espécies de intervenções.” (Ozonoff et al, 2003, p.47)

A relação da criança autista com o mundo obriga-nos a questionar porque existem pessoas que se afastam tão profundamente daquilo que entendemos, habitualmente, por normalidade. Mas a escola deve ser universal e para todos. Como agente activo da educação, o professor deve tentar compreender, explorar, de forma exaustiva, todos os recursos e a criatividade e por fim, ajudar as crianças autistas através da educação, a ultrapassar a ausência de motivação, que impede a comunicação e o relacionamento interpessoal.

O trabalho em grupo concerne à escola a capacidade de educar os alunos não só num contexto pedagógico, mas também social, integrando-se assim numa perspectiva de educação integral, educação para a cidadania. Ajudam as crianças a incluir-se, a saber como agir e interagir em grupo, o que se traduz numa amostra social das interacções que vivenciará no seu percurso de vida, enquanto cidadão integrante de grupos sociais. Desta forma, sentiu-se um certo ânimo para avançar mais um pouco na compreensão desta questão do trabalho em grupo, em como esta metodologia influi na capacidade de aprendizagem dos alunos autistas, com o propósito de contribuir, mesmo de forma simples, para ajudar estas crianças a conquistar um direito que afinal é seu.

Foi neste contexto que surgiu a temática de incluir alunos autistas em actividades em grupo, na sala de aula, considerando que se pretende que os alunos sejam formados para serem indivíduos íntegros na sociedade, que aprendam a realizar trabalho colaborativo e desta

forma o trabalho em grupo na sala de aula torna-se num valioso instrumento pedagógico para ajudar as crianças autistas a colmatar as suas dificuldades de comunicação e socialização.

Após estas constatações e pressupostos, formulou-se o problema em estudo:

Em que medida ***a participação de crianças autistas em trabalhos em grupo, na sala de aula, influi na sua aprendizagem?***

Explicitação e Formulação das Hipóteses

Após a constatação de algumas considerações relativas às temáticas tratadas foram pensadas e formuladas as hipóteses que conduzirão esta investigação e que se apresentam em seguida:

H1- A participação, em trabalhos em grupo favorece a aprendizagem da criança autista.

VD - aprendizagem da criança autista

VI -participação da criança autista em trabalhos em grupo

H2- A dimensão do grupo de trabalho condiciona a aprendizagem da criança autista.

VD- aprendizagem da criança autista

VI - dimensão do grupo de trabalho

H3- Um modelo de Ensino Estruturado faculta o processo de aprendizagem da criança autista.

VD- aprendizagem da criança autista

VI - modelo de Ensino Estruturado

Objectivos

Os objectivos constituem os intentos que se pretendem alcançar em determinado trabalho, desta forma apresentam-se aqui, de forma sucinta, os propósitos primordiais deste estudo:

Os **objectivos gerais** desta investigação são:

- Aprofundar conhecimentos acerca do Autismo.

- Pesquisar sobre os modelos mais apropriados na educação da com a criança Autista.

- Compreender a dinâmica do trabalho em grupo.

Dentro dos anteriores, apresentam-se como **objectivos específicos**:

- Testar o conhecimento e informação dos professores sobre o modelo de Ensino Estruturado e as vantagens do trabalho em grupo.

- Identificar o trabalho em grupo como prática pedagógica adequada às necessidades de desenvolvimento das crianças autistas.

Instrumentos

A investigação concretizou-se através da aplicação de um questionário, que seguirá em anexo a este trabalho, por nos parecer ser o mais adequado e prático para a obtenção das informações pretendidas.

Após uma nota introdutória onde se indica o objectivo do estudo e o contexto em que se insere, segue a apresentação de algumas instruções de preenchimento, a fim de facilitar as respostas. As perguntas foram redigidas de forma a manter a homogeneidade e compreensão. Optou-se pela realização de questões fechadas de forma a que as respostas fossem mais restritas e objectivas, facilitando a análise das mesmas, sendo possível levar a um tratamento quantitativo.

A escolha da utilização dos questionários revelou-se vantajosa, ainda, na possibilidade de manter o anonimato e exercer menos pressão sobre os participantes para que a resposta tendesse a ser mais imediata e verdadeira.

No entanto, na tentativa de enriquecer o estudo foi utilizada também a entrevista (guião em anexo), para termos acesso a outra visão dos dados e esclarecer informações.

O inquérito segundo Carmo & Ferreira (1998) é utilizado para a recolha de dados com vista a responder a um determinado problema. Para se elaborar um inquérito podem ser utilizadas diferentes estratégias mediante o grau de liberdade que se pretende dar ao indivíduo inquirido, ou seja, as questões elaboradas podem dar maior ou menor liberdade ao inquirido de se expressar sobre um determinado assunto.

A entrevista caracteriza-se pelo contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado, proporcionando-se um momento de recolha de informação onde o entrevistado expressa o seu entendimento de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas

experiências. Na mesma linha de pensamento Mann tendo por base *Shorter Oxford Dictionary* define entrevista como

«um encontro de pessoas face a face, especialmente com a finalidade de consultarem-se oficialmente sobre algum assunto. A entrevista é essencialmente uma forma de interacção humana e pode variar desde o mais descontraído “papo” até o mais cuidadosamente pré-codificado e sistematizado conjunto de perguntas e respostas disposto em um programa ou roteiro de entrevista». (Mann, pág. 99)

A entrevista aplicada foi a semi-dirigida com questões abertas. Embora tenha sido elaborado um guião, não se pretende que o mesmo seja seguido com rigor pois a ordem de colocação das questões pode ser alterada mediante a conversa com o entrevistado. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992:194), neste tipo de entrevista «geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado». As questões não têm que ser impreterivelmente colocadas pela ordem do guião, no entanto, o investigador terá de reencaminhar a entrevista para os objectivos que delineou.

O guião da entrevista foi várias vezes reformulado de forma a criarem-se «campos» de perguntas. Houve, após a primeira reformulação a consciência de que sendo uma entrevista qualitativa, era necessário evitar perguntas que pudessem ser respondidas apenas com um simples sim ou não, para que, segundo Bogdan & Biklen (1994:135) se «obrigue» o entrevistado a desenvolver a resposta para se obterem pormenores e detalhes, que serão fundamentais para o estudo.

Carmo & Ferreira (1998:133) apontam alguns aspectos a ter em consideração, antes, durante e depois, na aplicação da técnica da entrevista. Assim, referem que antes da entrevista, o entrevistador tem que definir o objectivo, construir o guia da entrevista, escolher os entrevistadores, preparar as pessoas para serem entrevistadas, marcar a hora, a data e o local e é necessário que os entrevistadores sejam preparados com formação técnica.

Durante a entrevista, o entrevistador deve explicar quem é, e qual o objectivo da entrevista. Deve também obter e manter a confiança do entrevistando, saber escutar, dar tempo para se proporcionar uma boa relação de forma a criar um ambiente mais descontraído, no entanto deve manter o controlo com diplomacia, enquadrar as perguntas mais delicadas e evitar perguntas indutoras.

Depois da entrevista, o entrevistador tem que registar as observações sobre o comportamento do entrevistado e registar as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista. Caso a entrevista seja gravada, o entrevistador tem que ser informado e tem que

dar autorização para tal procedimento. Sobre o depois da entrevista, é importante referir uma das fases também fundamental no processo: a transcrição da entrevista. Na transcrição da entrevista torna-se particularmente complicado «dar conta da pontuação que dá sentido aquilo que [se] ouviu» (Bogdan & Biklen, 1994:175) ou seja, não é fácil, depois de uma entrevista gravada, passar para o papel o que foi dito de forma a respeitar a pontuação para que não se altere o sentido do testemunho do entrevistado.

Amostra

A escola não pode ser para seres privilegiados, deve antes preparar-se para a inclusão de todas as crianças enquanto seres singulares, independentemente do das suas (in) capacidades.

A investigação em questão propõe-se realizar um estudo de carácter exploratório com professores dos vários níveis de ensino, de dois agrupamentos de escolas distintos, acerca da percepção destes relativamente às crianças autistas e à sua inclusão em trabalhos em grupo, na sala de aula regular na tentativa de tentar perceber o conhecimento e a informação que estes indivíduos têm sobre a temática em estudo.

A amostra deste estudo é constituída por professores, de ambos os sexos, dos vários grupos disciplinares e níveis de ensino, em número de 129, de dois agrupamentos de escolas. Responderam ao nosso questionário 129 professores dos quais 48 (37%) são do sexo masculino e 81 (63%) do sexo feminino. Estes dados serão apresentados de seguida em forma de gráfico, para uma mais fácil interpretação. Todos os outros dados serão apresentados no capítulo dedicado à apresentação dos resultados.

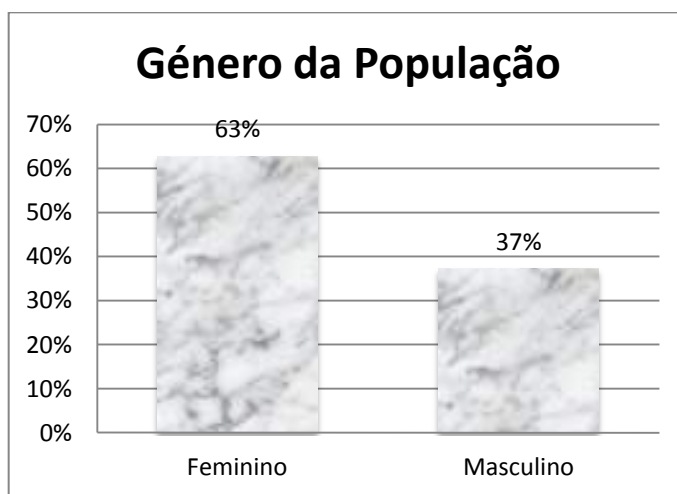


Gráfico 1

Ética da Pesquisa

É relevante referir que todos os dados e respostas, fornecidas pelos inquiridos, foram de tratamento confidencial. Tal como o entrevistado manifestou vontade, a sua identidade foi mantida em anonimato durante todo o estudo.

Houve ainda o cuidado de solicitar à direcção de cada agrupamento de escolas a autorização para aplicação dos questionários aos docentes, através de um ofício, tendo a documentação referida sido aprovada em conselho pedagógico.

As citações e bibliografia foram elaboradas segundo as normas do manual APA versão 2001.

Procedimentos Estatísticos

Os dados obtidos no questionário foram contabilizados manualmente e depois passados para tabelas do Excel. Posteriormente foram tratados e transformados em gráficos de barras para uma mais fácil interpretação dos mesmos de forma a se poderem comparar e discutir, bem como tirar algumas conclusões dos resultados.

A entrevista foi analisada segundo o sustento teórico apresentado neste trabalho.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo faz-se a apresentação e análise dos dados recolhidos em relação ao questionário aplicado. A recolha de dados foi feita de forma sistematizada e organizada. Os instrumentos e os métodos utilizados revelaram-se adequados, pois os resultados obtidos permitiram estudar as variáveis definidas inicialmente.

No questionário foram exploradas algumas linhas de estudo definidas de acordo com a problemática proposta. Assim, foram abordadas algumas formas de relacionar o autismo e o trabalho em grupo. Foram definidas 3 hipóteses a fim de testar a opinião dos professores em relação à inclusão de autistas em trabalhos de grupo, à ligação entre a dimensão do grupo favorável à inclusão da criança autista e por fim ao modelo de ensino mais adequado para trabalhar com crianças com esta patologia.

Os resultados foram processados de acordo com a informação fornecida pelos inquiridos e são relevantes para as considerações teóricas do estudo e da problemática proposta.

Caracterização Geral do Universo da Amostra

A amostra em estudo é composta por um conjunto de professores, dos vários ciclos, de dois Agrupamentos de Escolas.

Género	%	N.º
Feminino	63%	81
Masculino	37%	48
Total	100%	129

Tabela 1

Dos sujeitos inquiridos, 63% eram do género feminino e os restantes 37% do género masculino.

Idade	%	N.º
De 20 a 29 anos	19%	24
De 30 a 39 anos	34%	44
Mais de 40 anos	47%	61
Total	100%	129

Tabela 2

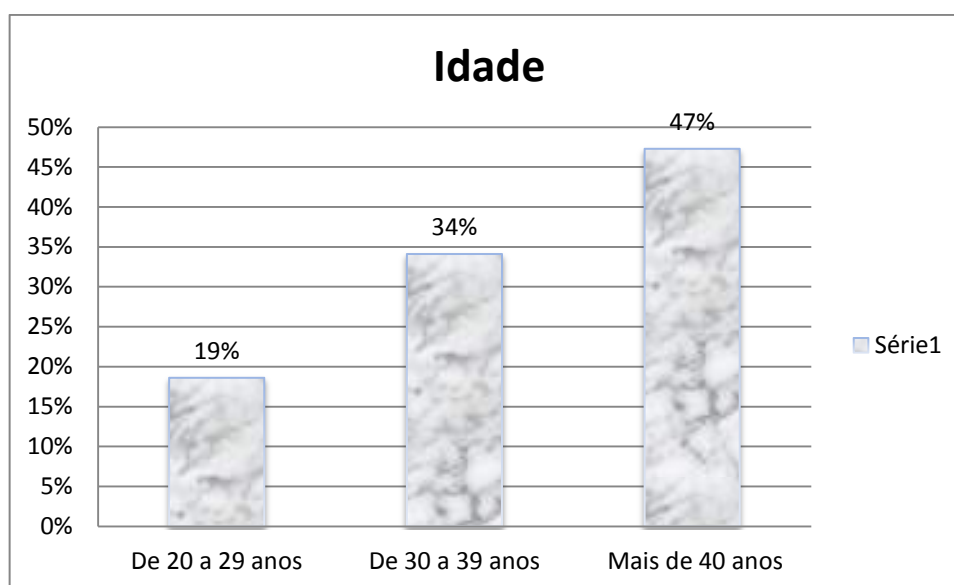


Gráfico 2

Quanto à idade da amostra, observou-se que o grupo etário com menos indivíduos é o dos 20 aos 29 anos, com 19%. Enquanto se verifica uma percentagem de 34% na faixa dos 30 aos 40 anos e por fim evidencia-se o grupo com maior número de indivíduos, 47%, a faixa etária de idade superior a 40 anos.

Experiência com N.E.E.	%	N.º
Sim	71%	92
Não	29%	37
Total	100%	129

Tabela 3

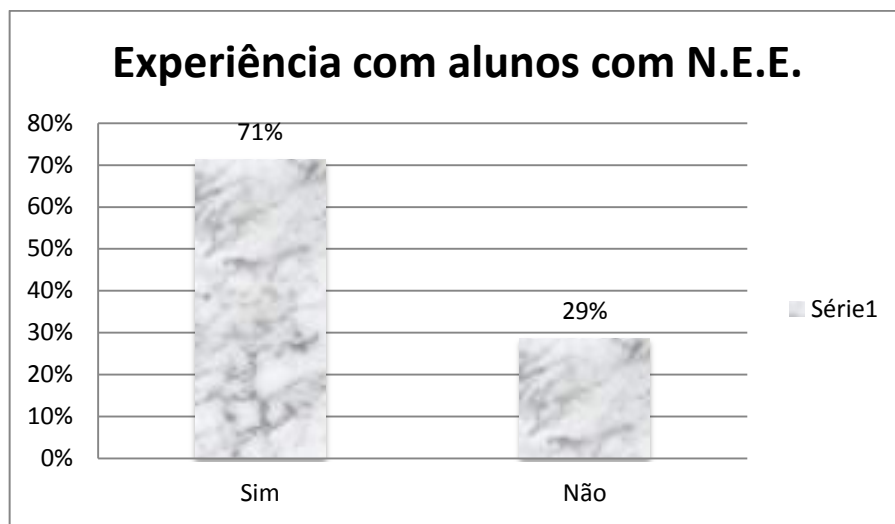


Gráfico 3

Noventa e dois dos inquiridos admitiram já ter tido experiência com crianças com Necessidades Educativas Especiais (71%) e os restantes, em percentagem de 29%, nunca tiveram experiência pedagógica com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Formação em E.E.	%	N.º
Sim	30%	39
Não	70%	90
Total	100%	129

Tabela 4

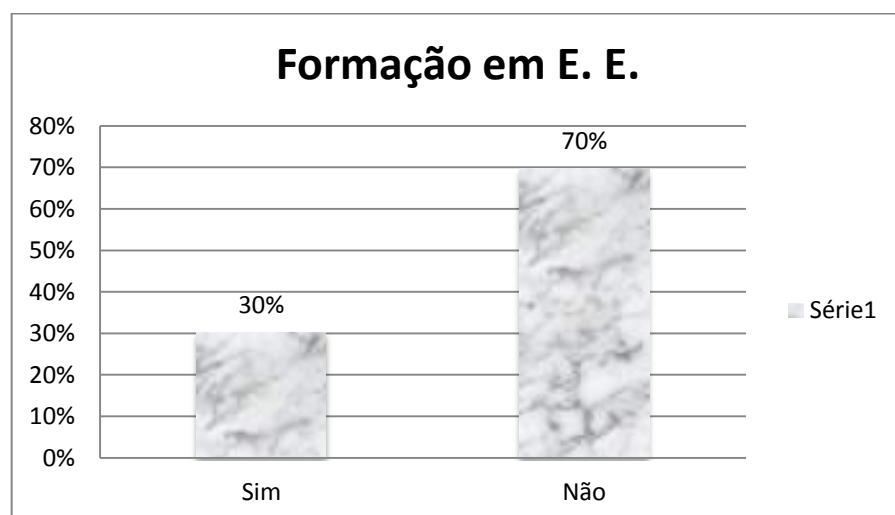


Gráfico 4

Dos questionários respondidos, 70% dos sujeitos nunca fizeram nenhum tipo de formação em Educação Especial e 30% admitiram ter feito formação.

Linhas de Investigação em Estudo

Na segunda parte do questionário foram exploradas 3 hipóteses a fim de testar a opinião dos professores em relação à inclusão de autistas em trabalhos em grupo, à ligação entre a dimensão do grupo favorável à inclusão da criança autista e por fim ao modelo de ensino mais adequado para trabalhar com crianças com esta patologia.

Foi apresentado o mesmo inquérito aos doentes dos agrupamentos de escolas, um com Unidade de Multideficiência (UMD) e outro com Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA).

Para cada hipótese foram apresentadas quatro questões específicas em que o inquirido respondia segundo o seu grau de concordância.

Apresentam-se de seguida os dados transformados em gráficos, para facilitar a leitura dos resultados obtidos. Os gráficos relativos a cada agrupamento serão apresentados paralelamente para que se possa observar possíveis diferenças.

Legenda:  Agrupamento de Escolas com UMD
 Agrupamento de Escolas com UEEA

Participação de crianças Autistas em Trabalhos em Grupo

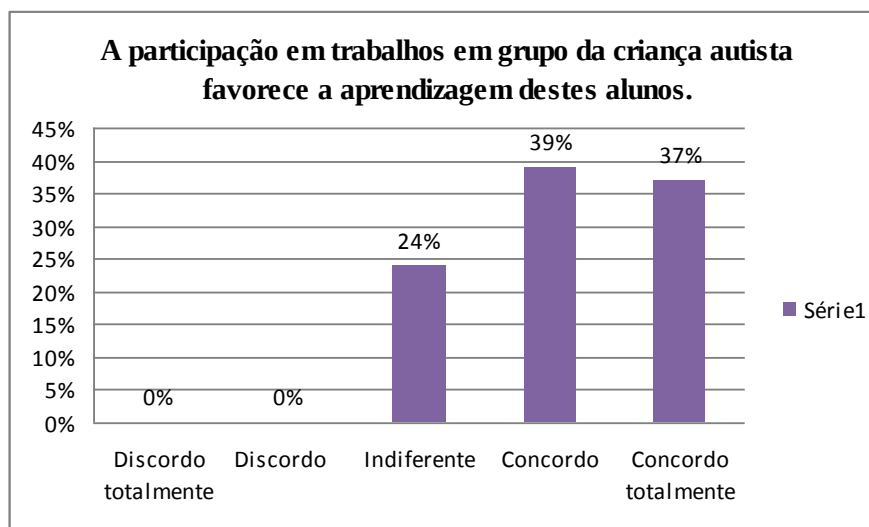


Gráfico 5

A maior parte dos inquiridos, neste agrupamento, concorda que a participação em trabalho em grupo da criança autista favorece a aprendizagem destes alunos. Sendo que 39% concorda e 37% concorda totalmente. Com opinião de indiferença sugeriram 24% dos sujeitos.

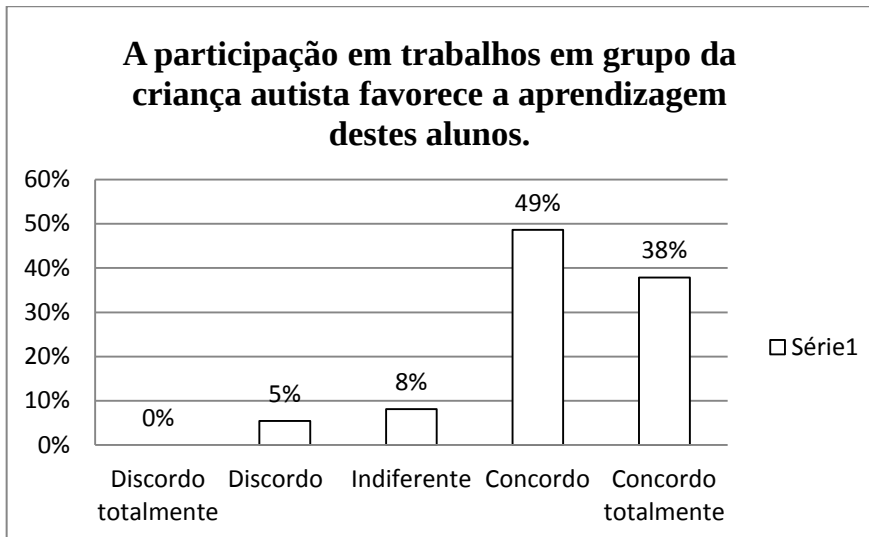


Gráfico 6

Os inquiridos, neste agrupamento, concordam que a participação em trabalho em grupo da criança autista favorece a aprendizagem destes alunos. Sendo que 49% concorda e 38% concorda totalmente. Com opinião de indiferença sugeriram 8% dos sujeitos e 5% deles discordam.

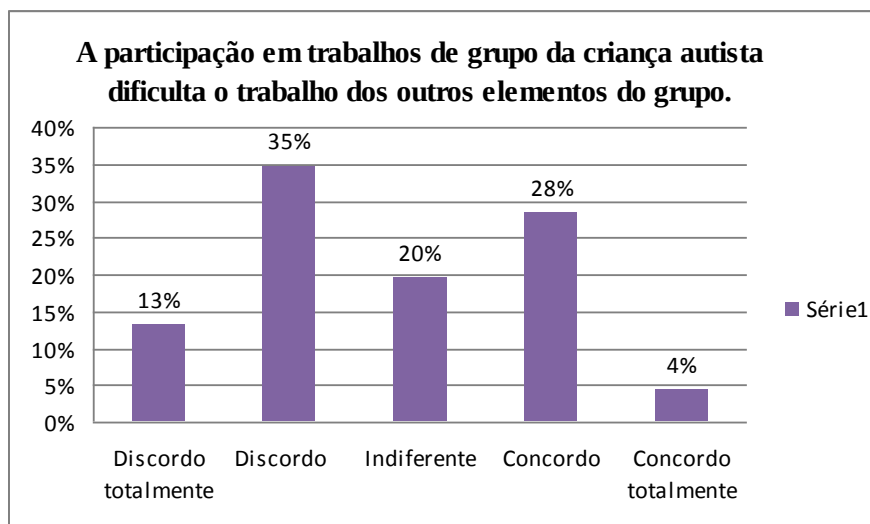


Gráfico 7

Quanto à participação de alunos autistas em trabalhos em grupo dificultar o trabalho de outros elementos, 35% dos sujeitos responderam que discordam, 13% discorda totalmente, 28% concorda e 4% dos inquiridos concorda totalmente. Consideram ser indiferente 20% dos elementos que responderam ao questionário.

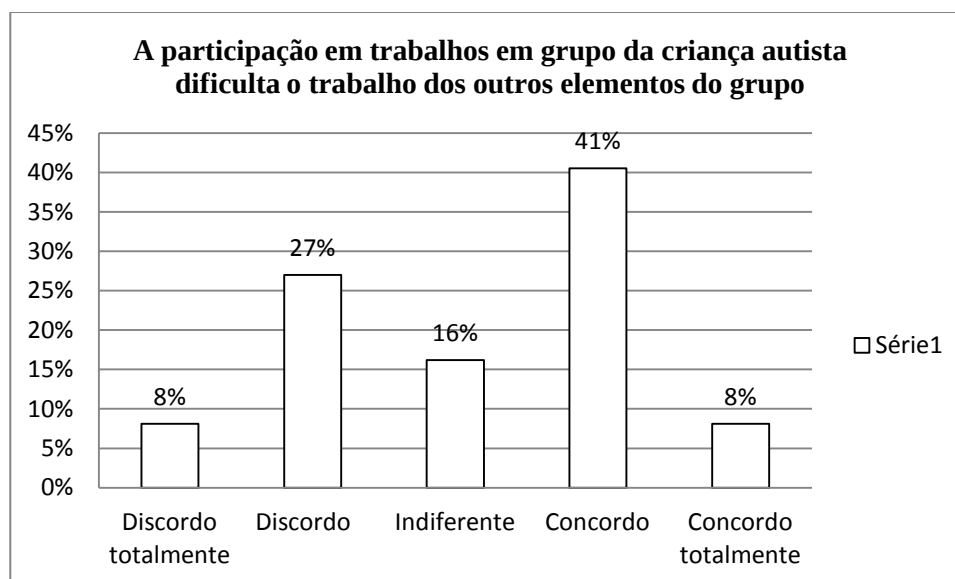


Gráfico 8

Aqui 27% dos sujeitos responderam que discordam, 8% discorda totalmente, 41% concorda e 8% dos inquiridos concorda totalmente. Consideram ser indiferente 16% dos elementos que responderam ao questionário.

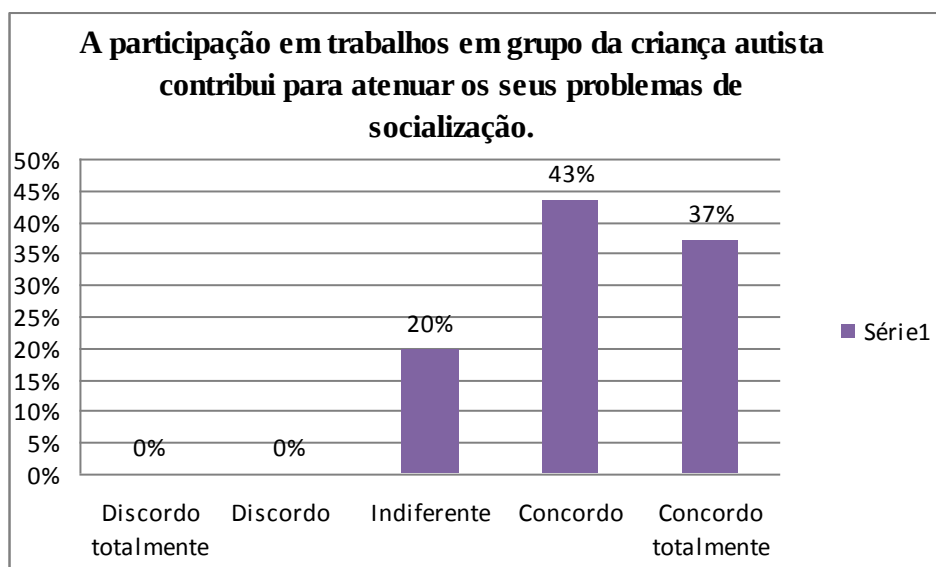


Gráfico 9

Referindo que a participação em trabalhos de grupo da criança autista contribui para atenuar os seus problemas de socialização, 43% das respostas concordaram e 37% concordaram totalmente. 20% dos inquiridos consideraram ser indiferente.

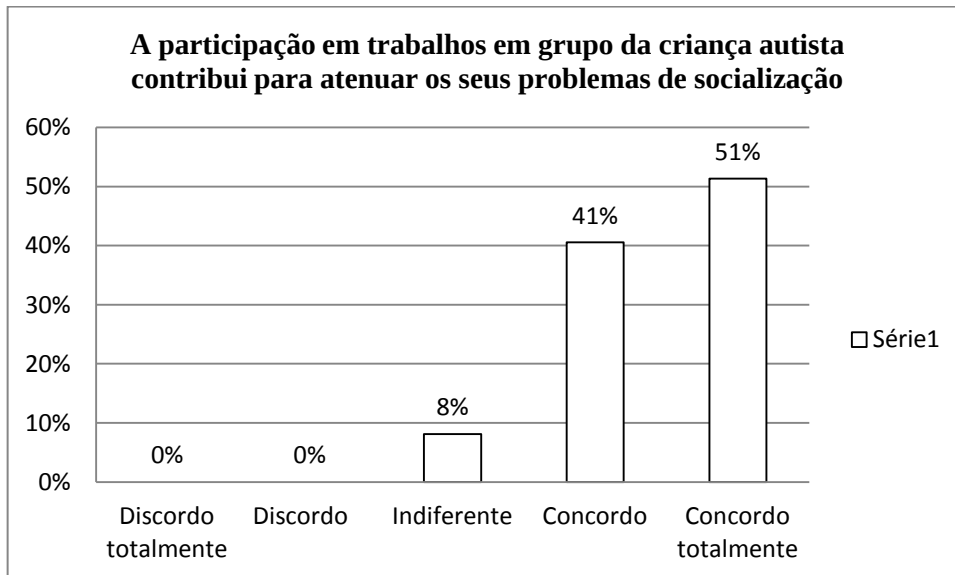


Gráfico 10

Referindo que a participação em trabalhos de grupo da criança autista contribui para atenuar os seus problemas de socialização, neste agrupamento 41% das respostas concordaram e 51% concordaram totalmente e 8% dos inquiridos consideraram ser indiferente.

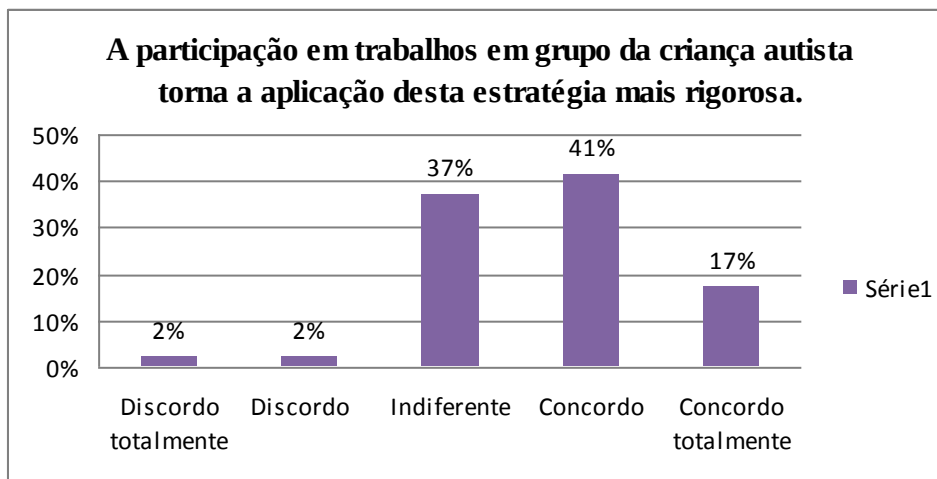


Gráfico 11

Quanto à participação em trabalhos em grupo da criança autista tornar a aplicação desta estratégia mais rigorosa, 41% dos inquiridos concordam, 17% concordam totalmente. Consideram indiferente 37% dos sujeitos e concordam e discordam 2% respectivamente.

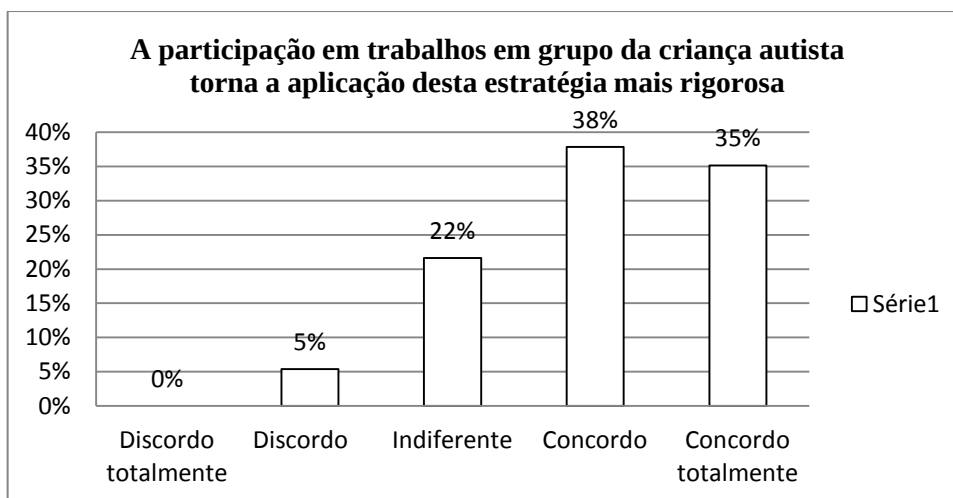


Gráfico 12

Neste agrupamento 38% dos inquiridos concordam, 35% concordam totalmente. Consideram indiferente 22% dos sujeitos e concordam e discordam 5%.

Dimensão do Grupo de Trabalho

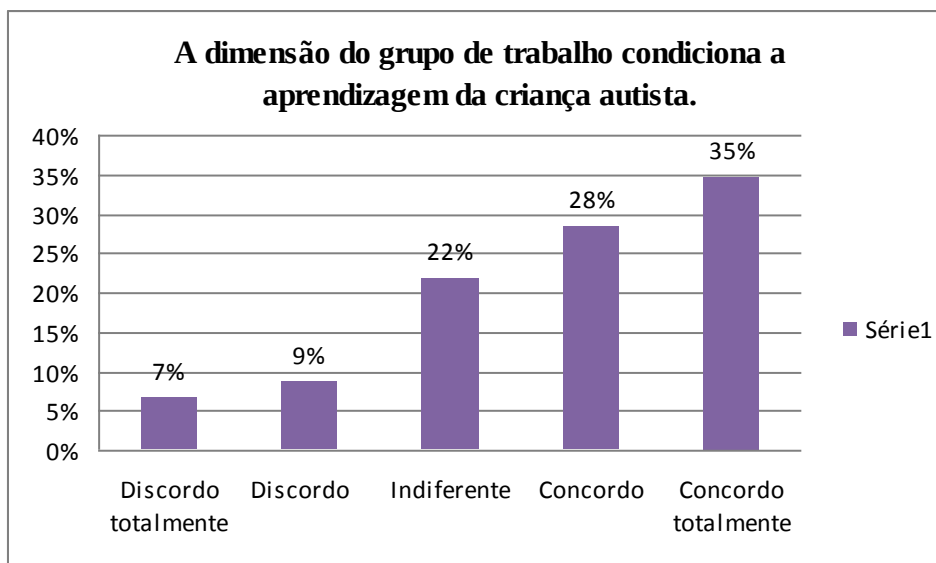


Gráfico 13

Referindo se a dimensão do grupo de trabalho condiciona a aprendizagem da criança autista, 35% dos sujeitos concordaram totalmente e 28% concordaram. Uma percentagem de 22% considerou ser indiferente, 9% discorda e 7% discorda totalmente.

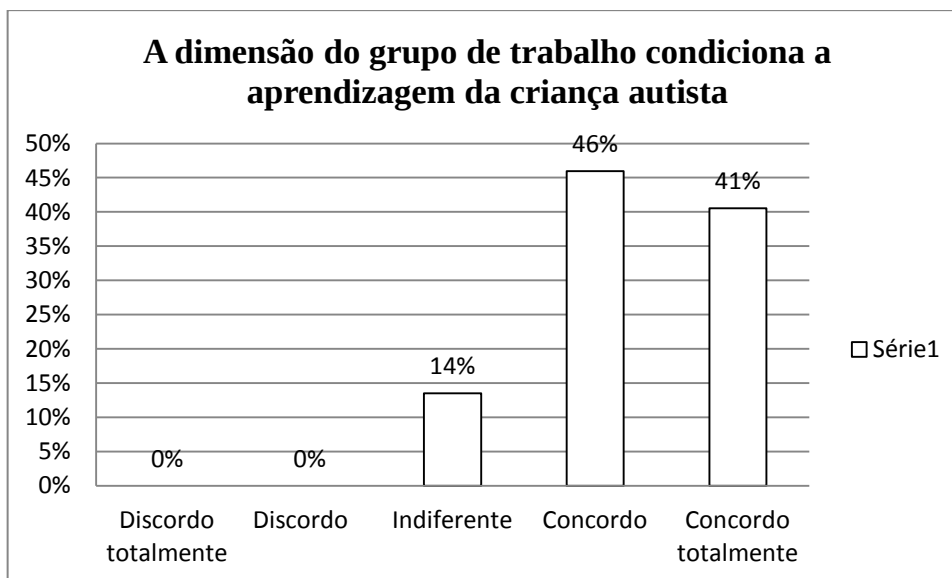


Gráfico 14

Nesta questão, 41% dos sujeitos concordaram totalmente e 46% concordaram. Uma percentagem de 14% considerou ser indiferente.

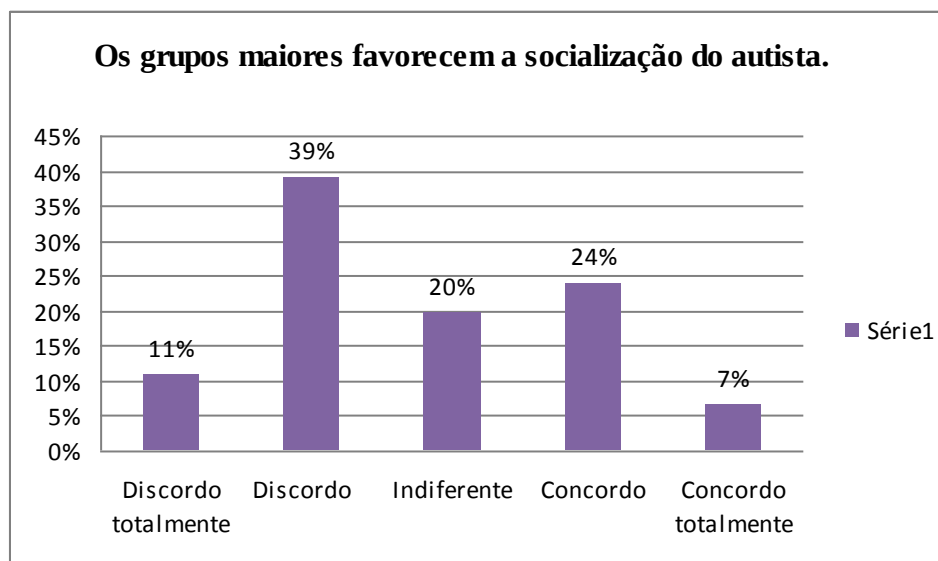


Gráfico 15

Referindo que os grupos maiores favorecem a socialização dos autistas, 39% dos inquiridos discorda com a afirmação e 11% discorda totalmente. Existe uma percentagem de 20% que considera indiferente. Concordaram 24% dos sujeitos e concordaram totalmente 7%.

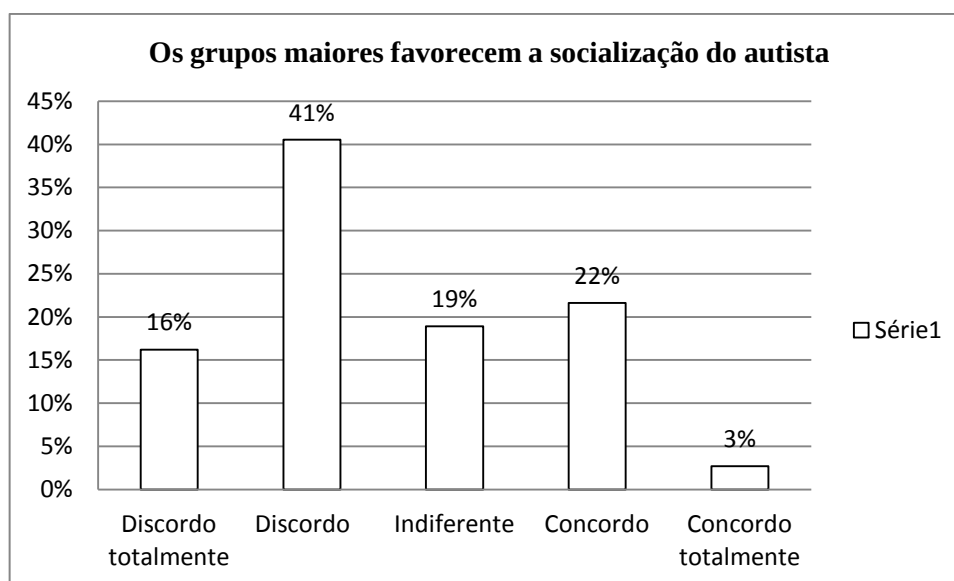


Gráfico 16

Em relação aos grupos maiores favorecerem a socialização dos autistas, 41% dos inquiridos discorda com a afirmação e 16% discorda totalmente. Existe uma percentagem de 19% que considera indiferente. Concordaram 22% dos sujeitos e concordaram totalmente 3

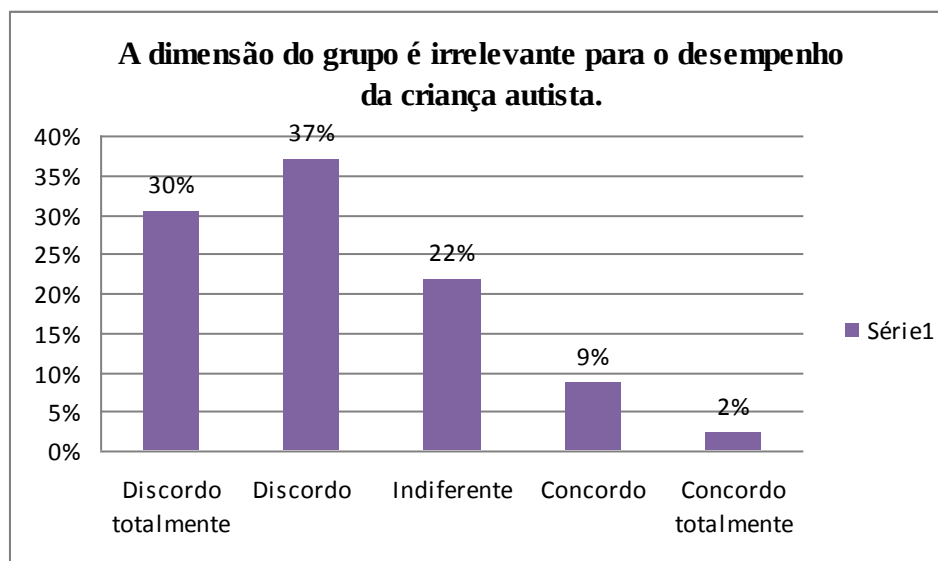


Gráfico 17

Quanto à dimensão do grupo ser irrelevante para o desempenho da criança autista, 37% dos inquiridos admitiram discordar com a afirmação e 30% discordou totalmente. 22% dos sujeitos, consideram ser indiferente, enquanto 9% concorda e 2% concorda totalmente.

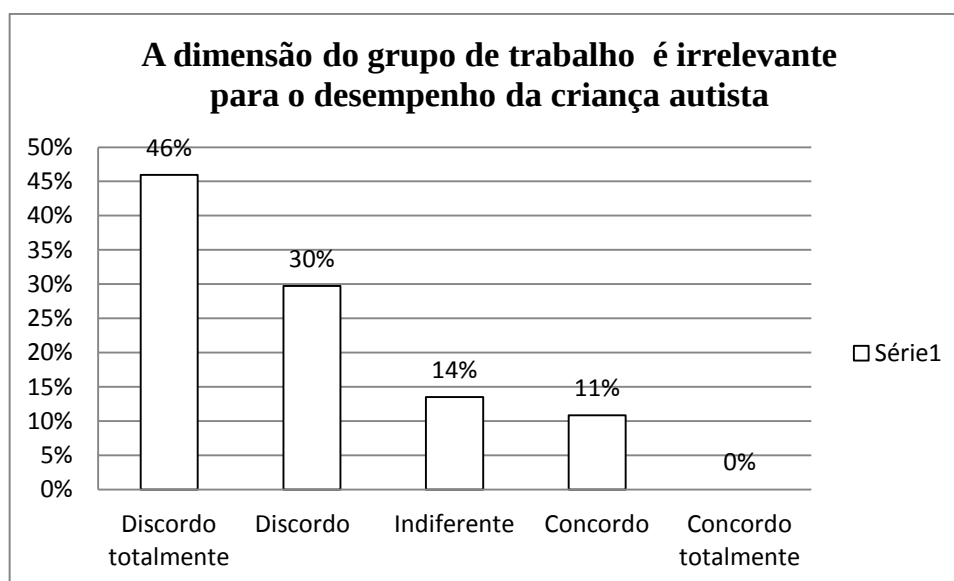


Gráfico 18

Na questão que refere se a dimensão do grupo é irrelevante para o desempenho do autista, 30% dos inquiridos admitiram discordar com a afirmação e 46% discordou totalmente e 14% dos sujeitos, consideram ser indiferente, enquanto 11% concorda.

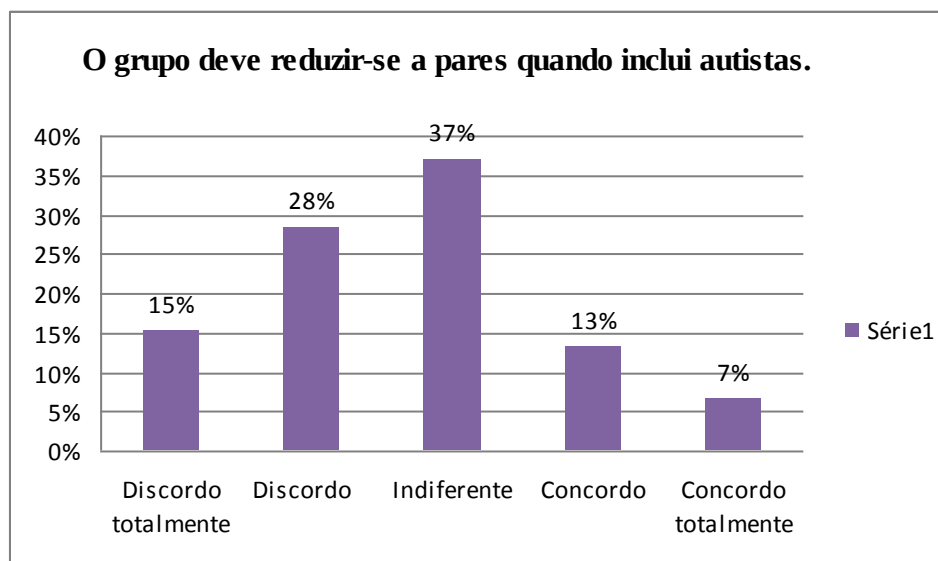


Gráfico 19

Quando se afirma que um grupo que inclui uma criança autista deve reduzir-se a pares, 37% dos sujeitos que responderam ao questionário consideram indiferente. Discordaram desta ideia 28% e discordaram totalmente 15% dos inquiridos. Destes, concordaram 13% e concordaram totalmente 7% dos sujeitos da amostra.

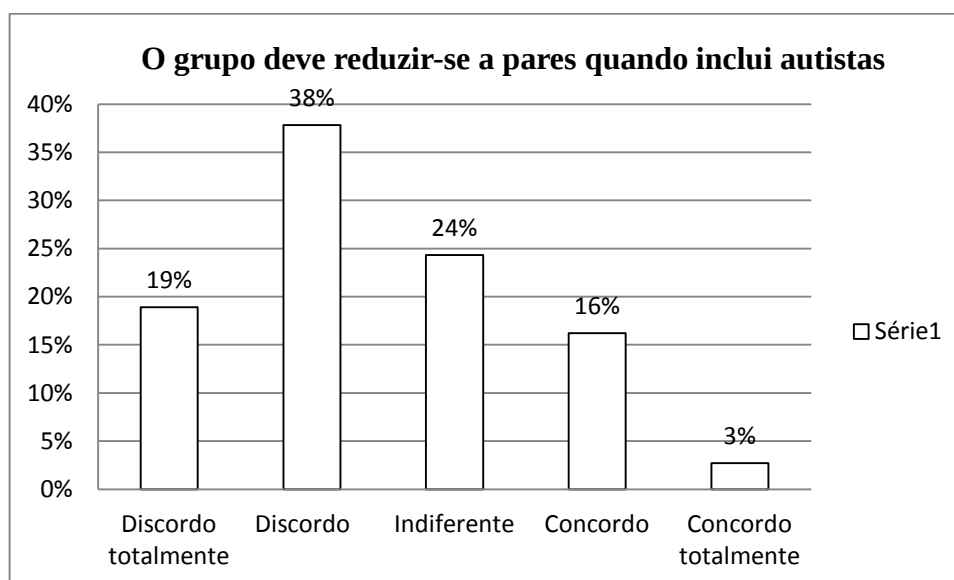


Gráfico 20

Quando respondem a esta questão, 24% dos sujeitos que responderam ao questionário consideram indiferente. Discordaram desta ideia 38% e discordaram totalmente 19% dos inquiridos. Destes, concordaram 16% e concordaram totalmente 3% dos sujeitos da amostra.

Ensino Estruturado

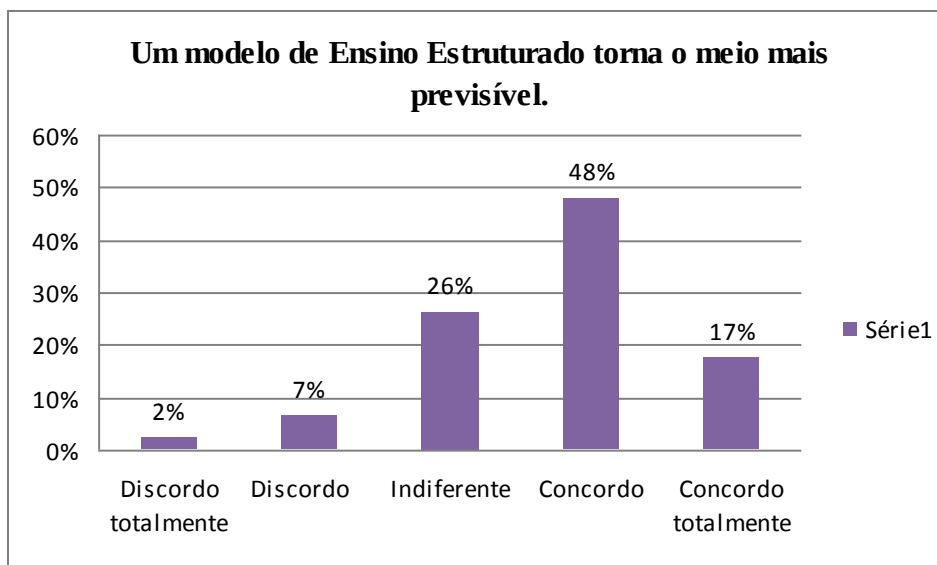


Gráfico 21

Admitindo que um modelo de ensino estruturado torna o meio mais previsível, concordaram 48% dos sujeitos e concordaram totalmente 17%. Consideraram indiferente 26%, discordaram 7% e discordaram totalmente 2% dos perscrutados.

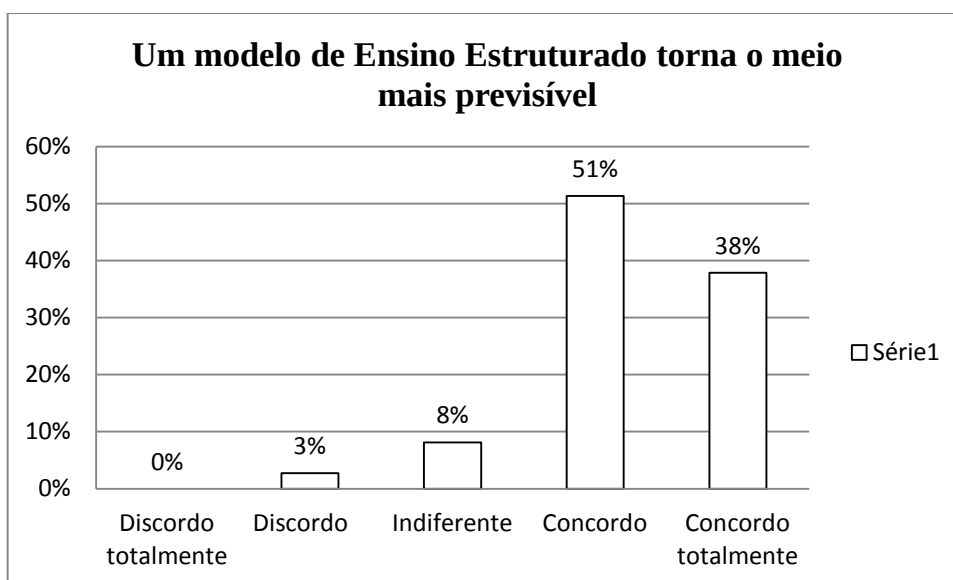


Gráfico 22

Quando se admite que um modelo de ensino estruturado torna o meio mais previsível, concordaram 51% dos sujeitos e concordaram totalmente 38%. Consideraram indiferente 8%, discordaram 3% dos perscrutados.

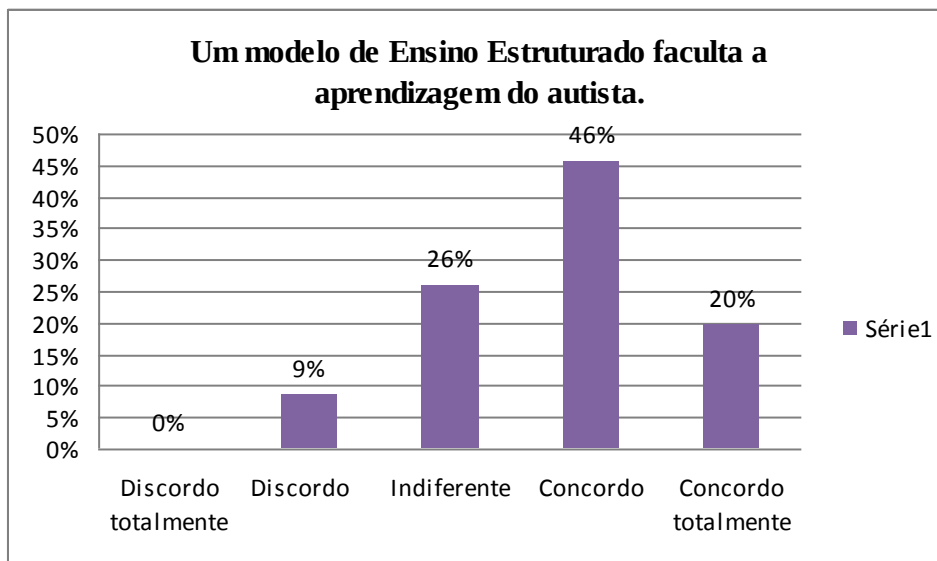


Gráfico 23

Quando se refere que um modelo de Ensino Estruturado facilita a aprendizagem do aluno autista, concordaram com esta afirmação 46% e concordaram totalmente 20% dos inquiridos. Consideraram indiferente 26% dos sujeitos e discordaram 9%.

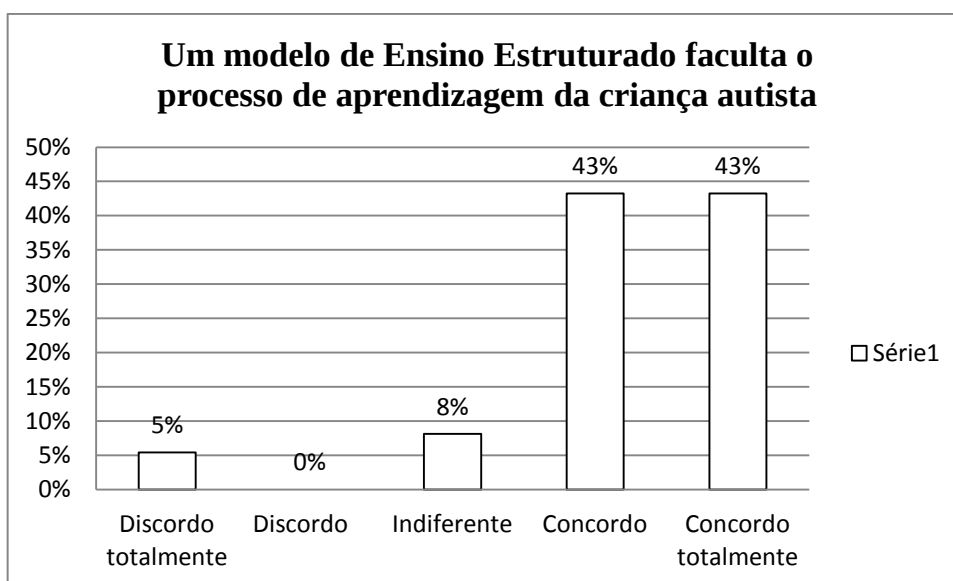


Gráfico 24

Em relação a um modelo de Ensino Estruturado facultar a aprendizagem do aluno autista, concordaram com esta afirmação 43% e concordaram totalmente 43% dos inquiridos. Consideraram indiferente 8% dos sujeitos e discordaram totalmente 5%.

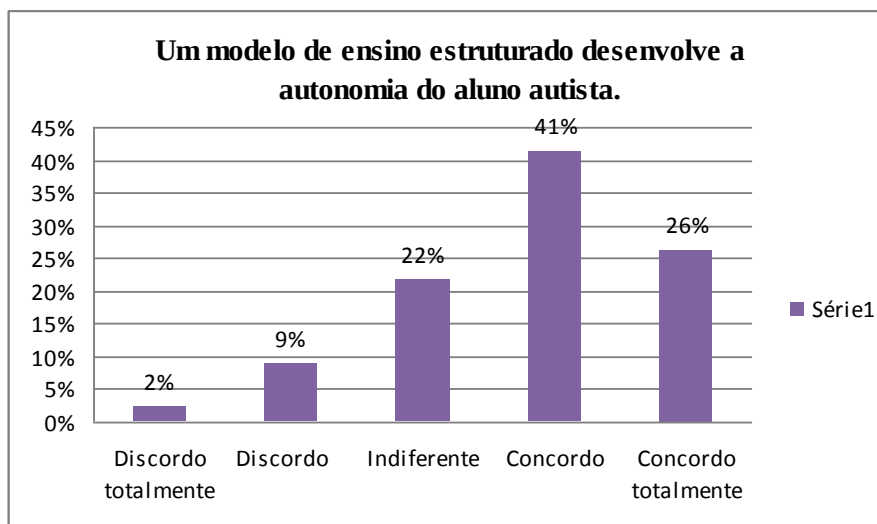


Gráfico 6

Relativamente ao Ensino Estruturado desenvolver a autonomia da criança autista, 41% dos perscrutados concordam com esta ideia, tendo ainda 26% dos mesmos concordado totalmente. Discordaram da afirmação 9% dos sujeitos que responderam ao questionário e discordaram totalmente 2%. Consideraram indiferente esta questão 22% dos inquiridos.

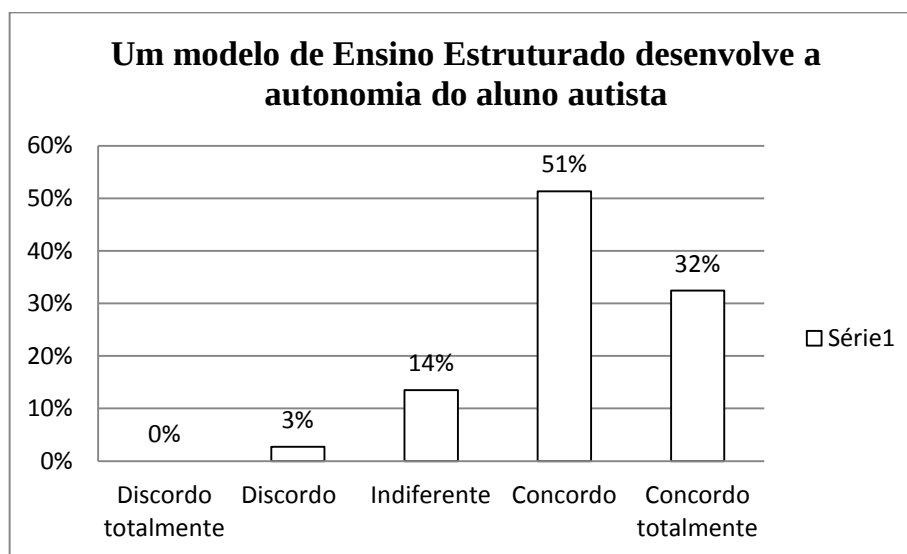


Gráfico 26

Os docentes deste agrupamento responderam a esta questão nas seguintes proporções: 51% dos perscrutados concordam com esta ideia, tendo ainda 32%, dos mesmos, concordado totalmente. Discordaram da afirmação 3% dos sujeitos que responderam ao questionário. Consideraram indiferente esta questão 14% dos inquiridos.

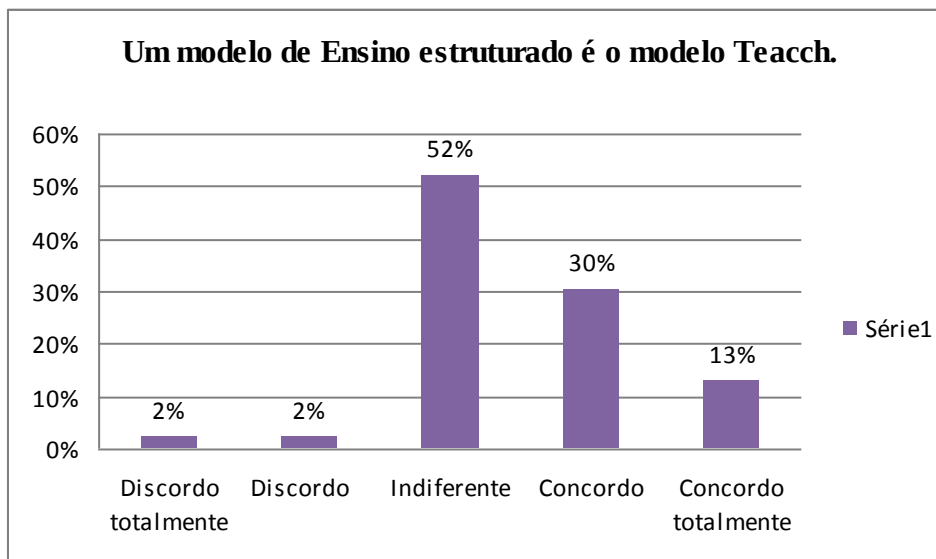


Gráfico 27

Em relação à especificação do modelo TEACCH como um modelo de Ensino Estruturado, 52% das pessoas consideraram indiferente, 30% concordaram e 13% concordaram totalmente. Discordaram e discordaram totalmente 2% dos inquiridos, respectivamente.

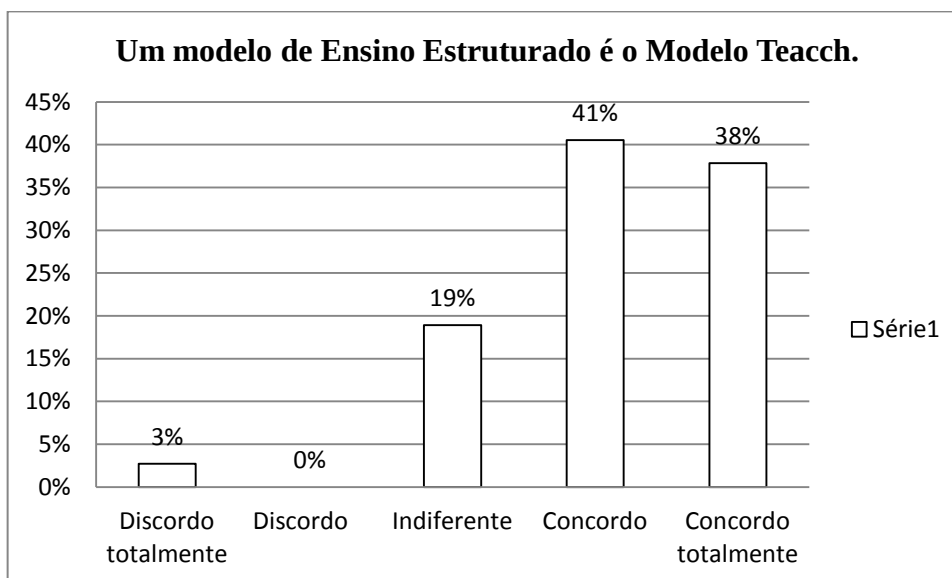


Gráfico 28

Quando se refere o modelo TEACCH como um modelo de Ensino Estruturado, 19% das pessoas consideraram indiferente, 41% concordaram e 38% concordaram totalmente. Discordaram totalmente 3% dos inquiridos.

Elaboração e realização da entrevista

Tendo em conta a natureza deste estudo foi realizada uma entrevista a um professor que trabalha numa Unidade de Ensino Estruturado e Autismo (UEEA). Foi necessário elaborar um guião para que a entrevista fosse conduzida para os interesses do estudo (Anexo)

Houve um primeiro contacto com o entrevistado no sentido de solicitar a colaboração do mesmo no estudo. O entrevistado mostrou-se disponível, tendo-se marcado, assim, a hora e local para o decorrer da entrevista.

A entrevista decorreu no dia 13 do mês de Outubro, aproximadamente, pelas 12h30.

Objectivos da entrevista

Com a realização da entrevista pretende-se:

- ✓ Perceber se o professor da UEEA considera o trabalho de grupo uma actividade adequada para alunos autistas;
- ✓ Compreender se o professor na UEEA considera que a dimensão do grupo deve ser tida em conta pelos professores, ao trabalhar com alunos autistas;
- ✓ Entender se os professores utilizam o trabalho em grupo como estratégia para incluir alunos autistas na turma;
- ✓ Perceber se os professores utilizam metodologias específicas para trabalhar com autistas;
- ✓ Recolher informação sobre se os professores têm conhecimento dos modelos específicos, e como os desenvolver, para trabalhar com alunos autistas.

Análise e interpretação dos dados

Após a realização da entrevista procedeu-se a uma transcrição das mesmas (Anexo). Verificou-se, durante as transcrições, alguma dificuldade na colocação da pontuação de forma a não alterar o sentido da frase proferida pelo entrevistado. Posteriormente foi feita uma categorização das questões para que o tratamento das informações recolhidas fosse facilitado.

Tudo o que for referido posteriormente na análise da entrevista são suposições e produto da representação do entrevistado.

Sobre se o professor da UEEA considerar que o trabalho de grupo é uma actividade adequada para alunos autistas a resposta foi positiva. R1: *“Sim , porque o que se pretende é eles aprendam a partilhar experiencias e trabalhos uns com os outros, dado que são muito egocentristas, logo será uma boa prática. “*

Sobre a dimensão do grupo de trabalho influenciar na aprendizagem de alunos autistas o professor afirma que se devem evitar actividades isoladas. R2: *“(...) isolados vai evidenciar ainda mais a sua tendência para o isolamento e pretende-se que eles partilhem, se socializem e saiam do seu mundo egocentrista.”*

Quanto à dimensão de um grupo de trabalho com crianças autistas o entrevistado admite 4/ elementos como o ideal. R3: *“Pequeno, cerca de quatro ou cinco crianças, pois se for um grupo grande perde-se a troca de experiências.”*

O entrevistado considera muito importante a inclusão dos alunos autistas nas actividades do seu grupo turma. R4: *“Penso ser muito importante para que eles socializem com outros alunos sem necessidades educativas especiais.”*

Sobre o desempenho professores das disciplinas curriculares para a inclusão de alunos autistas pode dizer-se que não é o ideal. R5: *“ (...) nessa matéria deveria haver mais formação para esses docentes (...). ”*

Em relação à formação dos professores das disciplinas curriculares, para trabalharem com autistas, pode considerar-se que não há a formação desejável. R6: *“Não têm e deveriam ter, pois a realidade de crianças com necessidades educativas especiais impõe o tal trabalho em equipa que será beneficiado se todos trabalharem no mesmo sentido e se possuírem a tal formação.”*

Quanto à procura de informações relativas aos alunos autistas pode dizer-se que os professores das disciplinas regulares procuram recolher dados sobre os alunos. R7: *“Sim , em conselho de turma os professores procuram informar-se e saber com o funciona a unidade e como poerão fazer para acolher melhor esses Alunos”.*

Relativamente ao conhecimento dos professores do ensino regular sobre o Modelo de Ensino Estruturado- TEACCH pode referir-se que ainda não é o suficiente. R8: *“Existe ainda muito desconhecimento acerca do funcionamento destas unidades de ensino estruturado. (...)*
”

Respostas aos objectivos

Através da análise feita à entrevista foi possível obter respostas para a maioria dos objectivos propostos, contudo verifica-se que não foram realizadas questões, que permitam esclarecer sobre dois dos objectivos propostos: Entender se os professores utilizam o trabalho em grupo como estratégia para incluir alunos autistas na turma; e perceber se os professores utilizam metodologias específicas para trabalhar com autistas

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente trabalho consiste num estudo comparativo entre dois agrupamentos de escolas, um onde existe Unidade de Multideficiência e outro onde existe Unidade de Ensino Estruturado para Autistas.

Pretendeu-se, com este estudo testar a opinião dos professores em relação à inclusão de autistas em trabalhos em grupo, à ligação entre a dimensão do grupo favorável à inclusão da criança autista, ao modelo de ensino mais adequado para trabalhar com crianças com esta patologia, bem como o conhecimento dos docentes relativamente a estes assuntos e por fim comparar se há diferenças entre os dois agrupamentos, sendo que aquele onde existe Unidade de Ensino Estruturado tem esta realidade, de inclusão de alunos autistas, mais próxima.

Considera-se que a amostra estudada não é representativa, nem a proporção de inquiridos dos dois agrupamentos equivalente mas, de acordo com os objectivos previamente delineados para este trabalho, é possível identificar algumas tendências e antever obstáculos, no sentido de se poder reflectir sobre alguns alvos de mudança.

Cada vez mais se sente necessidade de verificar efectivamente a existência da escola inclusiva, onde se receba e responda eficientemente à variedade das necessidades dos alunos. Deverá ser preocupação de todos os profissionais da educação desenvolver estratégias diversificadas e motivadoras que tornem a aprendizagem mais atractiva e motivadora para que as crianças sejam bem sucedidas no seu percurso académico.

Quando um professor recebe crianças com Necessidades Educativas Especiais deve procurar informar e formar-se sobre a especificidade dessas dificuldades, sejam elas de que âmbito forem. No entanto, com esta investigação pôde comprovar-se que não é isto que acontece actualmente. Pois ainda que o grupo etário estudado tivesse um percentagem de 39% dos inquiridos com idades entre 30 e os 39 anos, 22% dos 20 aos 29 anos e os restantes 39% com idade superior a 40 anos, ou seja uma amostra relativamente “jovem” as práticas não são as melhores a este nível.

Embora 70% dos sujeitos inquiridos refiram que já tiveram experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais, só 33% admitiram terem feito alguma formação nesta área.

Não se pode descurar o facto de que é necessária uma formação contínua e especializada de forma a que os docentes adquiram competências ao nível da recepção e acção incisiva com alunos com Necessidades Educativas Especiais, favorecendo principalmente uma mudança de atitude profissional.

“O professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo, tem que os compreender de modo a intervir sobre eles desestruturando-os e reorganizando-os.” (Nóvoa, 1991, pág. 67)

Em relação à participação em trabalhos de grupo da criança autista favorecer a aprendizagem destes alunos, os inquiridos referem que a participação em trabalhos de grupo da criança autista favorece a aprendizagem da última, tendo concordado 39% dos indivíduos e 37% concordaram até totalmente.

O trabalho de grupo revela-se bastante adequado à aprendizagem da criança e/ou jovem com necessidades educativas especiais, pois as condições de integração existentes no trabalho em grupo aumentam as suas oportunidades de receberem apoio e de confiar na importância dos seus contributos.

“O trabalho em grupo é um instrumento pedagógico poderoso para uma aprendizagem activa e participada, mas por vezes é subestimado e nem sempre tem sido utilizado da forma mais correcta.” (BICA n.º 41, Dezembro 2007)

Esta consideração confirmou-se quando a maioria dos sujeitos discordou que a integração de crianças autistas dificulta o trabalho dos restantes elementos do grupo, isto refere uma incompreensão da dinâmica de grupo, em que todos os seres deverão ser participantes e igualáveis a nível de posição no grupo. As dificuldades de socialização e de linguagem características do autismo dificultarão a interacção entre os elementos do grupo e a participação desta criança em específico. Mas, isto não deverá ser visto como obstáculo, o trabalho em grupo exige de todos (alunos e professores) responsabilidades e “ a experiência prova que cada um precisa, para as assumir, de uma energia sem desfalecimento.” (Maria Helena Pato, 1995, pág. 65)

A análise dos dados permitiu constatar que a maioria dos professores considera que a participação das crianças autistas em trabalhos de grupo contribui para atenuar os seus problemas de socialização, o que vai ao encontro da linha de pensamento que defende que o trabalho de grupo é uma estratégia que favorece a participação e integração de todos os elementos, potencializando a interacção entre os elementos do grupo, que enquanto amostra de inter relações sociais ajuda a criança autista a transportar o relacionamento exigido, para o seu quotidiano, melhorando a sua capacidade de socialização.

Considera-se que os professores não utilizam o trabalho de grupo com estratégia específica na plenitude das suas possibilidades e vantagens e não dominam completamente o grau de rigor com que esta actividade deve ser implementada. Os resultados relativos à participação de alunos autistas em trabalhos de grupo tornar a aplicação desta estratégia mais

rigorosa, com uma resposta claramente concordante (concorda 41%, concorda totalmente 17%) remete para uma dificuldade acrescida para a aplicação da actividade quando se considera a integração de crianças autistas. Esta actividade já deve ser aplicada de forma rigorosa e se o professor estiver preparado para a aplicar, a inserção de um aluno autista, não deverá ser mais que a inclusão de mais um aluno singular. O professor deve antes informar-se e informar posteriormente os colegas de turma e de grupo das características desta patologia para que possam agir de forma natural e adequada com o colega autista, em actividades de trabalho em grupo.

A dimensão do grupo é uma variável a ter em consideração não só em relação ao tipo de actividade que se pretende desenvolver mas, também em relação às características dos elementos de cada grupo.

Os autistas têm assim graves dificuldades em relacionar-se com os outros pelo que se matem no seu próprio mundo desinteressando-se por tudo o resto e a comunicar com os colegas. Sendo os grupos de trabalho mais uma possibilidade de chegar até estes alunos.

“ temos a palavra autismo, que também pode ser definida, em sentido mais lato, como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar absorvido em si próprio” (Marques, 2000, pág. 25)

Ao serem questionados quanto à possibilidade da dimensão do grupo condicionar a aprendizagem do aluno autista, os inquiridos consideram que a dimensão do grupo condiciona a aprendizagem das crianças autistas respondendo que concorda totalmente 35% e concorda 28%. Esta posição é confirmada com uma percentagem de 30 e 37% dos sujeitos a responder, respectivamente, que discordam totalmente e discordam de que a dimensão do grupo seja irrelevante para o desempenho da criança autista.

Segundo a opinião dos docentes o trabalho em grandes grupos não favorece a socialização dos autistas, discordando 39% e discordando totalmente 11% dos perscrutados quando se afirma que os grupos maiores favorecem a socialização do autista.

Quanto à restrição da inserção de crianças autistas em trabalho de grupo a pares, os inquiridos revelaram maioritariamente uma posição de indiferença com 37% das respostas, tendendo depois a uma discordância total ou não de 15 e 28%, respectivamente, ou seja, é considerado que os grupos não devem ser restringidos a pares quando neles se inserem crianças autistas. Sendo de considerar que muitos sujeitos não têm uma posição bem definida a este nível.

Mas, a comunicação estabelecida nos pequenos grupos é favorável para a diminuição da timidez e da não participação dos elementos menos activos.

Num pequeno grupo as ideias de cada um evidenciam-se e à medida que cada um expõe os seus pensamentos sem complexos das suas diferenças, também os elementos se aproximam mais entre si. Neste âmbito, o aluno com dificuldades educativas especiais sente-se menos «diferente» e mais «um entre os diferentes». Doutra forma: os grupos de pares são mais apropriados para desenvolver trabalho com crianças autistas.

Dos inquiridos 48% consideram que o ensino dos autistas deve ser estruturado, de forma a fazer com que o meio pareça mais previsível e menos confuso. Esta é a forma mais adequada e eficaz na educação das crianças autistas, pois ajuda-as a estabelecer conexões, a desenvolver a auto-estima e sobretudo ajuda a criança a confiar em si própria, melhorando assim o processo de aprendizagem das crianças com esta patologia, considerado maioritariamente pelos inquiridos com uma concordância de 46%.

O objectivo principal de todas as aprendizagens do Ensino Estruturado é o de permitir uma inclusão na sociedade da criança autista, desenvolvendo a sua autonomia visando a qualidade de vida, esta é a opinião dos docentes que responderam ao questionário com uma concordância e uma concordância total de 41 e 26%, respectivamente, considerando que um modelo de Ensino estruturado desenvolve a autonomia do aluno autista.

O Modelo TEACCH é hoje, um dos modelos mais importantes para trabalhar com crianças que tenham esta patologia. Apela, essencialmente, a uma intervenção específica, caracterizada por uma adequação do ambiente, tendo como objectivo reduzir a ansiedade e os comportamentos disruptivos, de forma a potencializar aprendizagens.

Nas respostas dadas no questionário relativamente ao modelo TEACCH enquanto modelo específico de Ensino Estruturado foram no geral indiferentes com uma percentagem de 52%, o que remete para algum desconhecimento a este nível.

Na entrevista a um professor de uma UEEA, o entrevistado admite que o trabalho em grupo é uma boa estratégia a desenvolver com alunos autistas e que poderá favorecer a sua aprendizagem. Considera que a inclusão dos alunos autistas nas actividades das turmas regulares, em que estão inscritos, é muito importante. Refere que a dimensão do grupo condiciona a aprendizagem do autista, e que deve optar-se por grupos pequenos (4/5 elementos). Em relação ao desempenho dos docentes das disciplinas curriculares, o docente da UEEA considera que devia haver mais formação conjunta destes e dos professores da Educação Especial. Admite que os professores das disciplinas curriculares não têm formação

adequada para trabalhar com autistas. Quanto à procura de informação dos docentes das disciplinas curriculares sobre os alunos da UEEA, o docente entrevistado que refere que nos conselhos de turma os docentes tentam reunir informações junto dos docentes da UEEA. Relativamente ao conhecimento dos docentes do currículo regular sobre o modelo de Ensino Estruturado, o entrevistado considera que ainda há muito desconhecimento.

Para finalizar a análise realizada, deixa-se uma breve mas incontornável consideração que germinou desde a revisão bibliográfica e que se constatou com a aplicação do questionário e da entrevista. Sucintamente refere-se que os docentes devem apostar mais numa formação contínua e actualizada em áreas específicas da Educação Especial para que não hajam lacunas na informação e consequentemente na intervenção com estas crianças que tanto precisam de apoio efectivo, para virem a ter melhor qualidade de vida, sendo esta uma responsabilidade de todos os intervenientes na sua educação.

CAPÍTULO 5

LINHAS FUTURAS DA INVESTIGAÇÃO

Durante a realização deste estudo pôde observar-se que não foi ainda explorada por muitos autores, ou de forma aprofundada a relação vantajosa entre estas duas temáticas (trabalho em grupo e alunos autistas) e a sua aplicabilidade.

As características das crianças autistas prendem-se muito com a dificuldade de socialização, interacção com os outros e a linguagem. Tendo no grupo de trabalho uma representação das inter relações sociais, afirmam-se claramente algumas vantagens de incluir estas crianças em actividades de trabalho em grupo, onde poderão ter uma atitude participativa e activa que vão transpor naturalmente para a sua vida enquanto seres integrantes de uma sociedade.

Mas, a integração e participação destas crianças neste tipo de actividades requer por parte do professor um acompanhamento e uma supervisão mais atenta e uma intervenção especializada. Não se pode descuidar a necessidade de uma formação específica do professor, formação essa que deverá estender-se aos colegas de turma para potencializar o desenvolvimento da criança autista e que o processo seja o mais natural e eficiente possível.

Neste seguimento, esta investigação poderá prosseguir, futuramente, na linha de aprofundar e desenvolver atitudes e estratégias do professor e dos colegas de grupo para receber e integrar estas crianças de forma efectiva nas actividades curriculares da sua faixa etária, bem como o estudo de novas metodologias e da sua eficácia.

Só caminhando neste sentido, se concretizará a escola inclusiva que nos nossos dias se revela demasiadas vezes como uma utopia.

CONCLUSÕES

A sociedade em que vivemos exige, agora mais do que antes, a capacidade de responder a situações novas, isto é, há que ir abandonando metodologias predominantemente apoiadas no trabalho individualizado, na memorização e na aquisição de conhecimentos. São diversos e muito gratificantes os caminhos que se abrem com novas estratégias e/ou melhor exploradas, como o trabalho em grupo, em direcção ao sucesso escolar. Este sucesso depende, da disponibilidade do professor para aceitar sem restrições a alteração profunda do modelo tradicional da aula, o que lhe exige uma atitude bastante diferente daquela que está habituado e abrir a sua mente à aceitação e possibilidade de trabalho e sucesso na criança diferente, cuja metodologia ainda não está bem conhecida nem aplicada.

As actividades em que se desenvolve esta componente são um permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, ao desejo de progredir e aprender, não só para os alunos mas também para os professores e esta atitude do docente é essencial na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, exigindo ao professor ainda mais trabalho e responsabilidade na integração e motivação dos alunos diferentes, sempre na procura do sucesso.

As crianças autistas sentem uma enorme dificuldade no relacionamento com os outros, sendo a maioria incapaz de iniciar qualquer contacto social ou de reagir ao mesmo, mostrando grande passividade na reacção que manifestam; gostam muito de estar sós e parecem não notar a presença de outras pessoas, ainda que se desloquem à sua volta. Desta forma, tem-se a socialização a linguagem como dois processos dos mais difíceis na criança autista, o grupo, enquanto representação da dinâmica social, é uma estratégia, que bem implementada, pode ser altamente produtiva no processo de ensino/ aprendizagem do aluno autista. Há necessidade de formação dos professores a este nível, para que melhor apliquem estas estratégias.

Quando o aluno sai do grupo turma e se insere no seu grupo, este sente-se mais seguro e apoiado, tendo uma relação mais próxima com os colegas e com o professor.

A implementação deste tipo de plano deve, no entanto, ser passível de adaptações constantes às necessidades específicas de cada criança. Estas adaptações devem estender-se ainda ao programa educativo, sendo este um ponto importante, onde para o elaborar deve existir uma relação entre o educador e os pais, para que vá ao encontro das necessidades da criança.

A intervenção junto de crianças autistas é difícil e existe actualmente um consenso cada vez mais generalizado relativamente à importância da intervenção precoce e intensiva.

Este processo depende muito da capacidade do adulto para encontrar o equilíbrio mais ajustado nessa relação, ou seja, o equilíbrio entre as exigências que são impostas à criança e o respeito pela sua capacidade, para a realização de determinadas tarefas ou actividades.

É necessário que os professores/educadores tenham consciência de que esta patologia é certamente uma das mais severas perturbações pervasivas do desenvolvimento, que afecta o indivíduo para toda a vida. Afecta-o de tal forma, que faz com que ele tenha dificuldade na compreensão dos diferentes estímulos e sinais vividos no ambiente que o rodeia.

As crianças autistas necessitam realmente de um enorme acompanhamento, não só familiar, mas também educativo. É fundamental a cooperação entre a família e a escola para que a criança autista tenha uma intervenção adequada e dela possa tirar partido no sentido de se tornar um adulto independente.

É necessária a formação profissional de professores/educadores, nesta especialidade, a comunicação com a família e a abertura do sistema educativo para que a criança autista seja incluída no ambiente escolar e posteriormente no conceito mais alargado de sociedade.

A inclusão é bastante importante, mas tem as suas restrições, uma vez que estas crianças carecem de um acompanhamento permanente e nem sempre as escolas têm condições nem formação para dar resposta às suas necessidades.

Foi neste âmbito gratificante a realização deste estudo, pois despertou uma sensibilidade em relação à pessoa autista e a vontade da continuação de aquisição de conhecimentos referentes ao assunto. Considera-se que esta investigação foi inovadora ao relacionar duas temáticas que se complementam e são passíveis da continuação de estudo e desenvolvimento.

As conclusões daqui retiradas são relevantes e devem ser tidas em consideração para o começo da aplicação do trabalho em grupo com crianças autistas, pois as vantagens compensarão os constrangimentos. Considera-se que o trabalho de grupo tem grande potencial para desenvolver os dois campos em que a criança autista tem mais dificuldade: a socialização e a linguagem.

Este trabalho contribuiu para melhor compreender e intervir, aprender a comunicar com este tipo de crianças, que vivem no seu mundo, e estão longe de tudo e de todos.

"Os professores ideais são os que se fazem de pontes, que convidam os alunos a atravessarem, e depois, tendo facilitado a travessia, desmoronam-nas com prazer, encorajando-os a criarem as suas próprias pontes." Nikos Kazantzakis

BIBLIOGRAFIA

Fontes literárias:

- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. (1991), *Teorias contemporâneas da educação*, Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Boavida, A.M. & PONTE, J.P. (2002); *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*; In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55); Lisboa: APM.
- Borges, M. (2000). *Autismo - Um Silêncio Ruidoso: Perspectiva Empírica sobre o Autismo no Sistema Regular de Ensino*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada
- C.I.F. (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Organização Mundial de Saúde.
- Falcão, R. (1999) – As Particularidades das Pessoas com Autismo. *Integrar*. Nº 5. (p. 28).
- Jordan, R. (2000) - *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: UNESCO.
- Ketele, Jean-Marie De & Roegiers, Xavier (1999)- *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, C. E. C. C. (2000) - *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de Uma Intervenção Construtivista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Navarro, F. M. P. (1995-Janeiro) – *Autismo Uma Abordagem do Problema: Educação Especial*. Colectânea de textos. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Navarro, F. M. P. (1998-Maio-Agosto) – *Autismo Um Problema de Comunicação: Contributo Para Uma Resposta Educativa de Sucesso*. *Revista Integrar*. Nº 16. pp. 33-39.
- Nielsen, L. B. (2000). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991) – A Formação Contínua Entra a Pessoa - Professor e a Organização - Escola. *Inovação*. nº 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Ozonoff, S. [et al] (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pato, M. H.; *Trabalho de grupo no ensino básico – Guia prático para professores*; 1ª edição (1995); Texto Editora; Lisboa.
- Penington, B. P. (1997) – *Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pioneira.

Pereira, E. G. (1996) - *Autismo: Do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

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

Pereira, F. (1996) - *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*, Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Saraiva, M., & Ponte, J.P. (2003); *O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática*; Quadrante, 12(2), 25-52.

Schopler, E. & Lansing, M. (1996, Maio) - Curso Teórico ou Prático de Avaliação de Pais de Crianças no Autismo - Programa TEACCH. *III Seminário de Desenvolvimento*.

Secretariado de Educação Especial (2004), *Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo*. Brasília: Ministério da Educação.

Fontes informáticas:

Consultado a 18 de Dezembro de 2009: <http://bica.cnotinfor.pt/noticia.php?edi=41&nt=692>

Consultado a 22 de Dezembro de 2009:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/3002/2/Dissertação%20Trabalho%20colaborativo...Manuel%20Moreira-2004.pdf>

Consultado a 22 de Dezembro de 2009: <http://lideranca.aaldeia.net/grupo.htm>

Consultado a 5 de Janeiro de 2010:

http://www.amaautismo.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=36&Itemid=100

Consultado a 23 de Julho de 2011:

http://www.jn.pt/paginainicial/pais/concelho.aspx?Distrito=Viana%20do%20Castelo&Concelho=Mon%E7%E3o&Option=Interior&content_id=1758820&page=-1

Consultado a 29 de Julho de 2011:

<http://www.prof2000.pt/USERS/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>

Consultados a 12 de Agosto de 2011:

<http://www.autisme-espoir.org/parent-suite-methode.html>

<http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/outros/domingo/o-silencio-dos-inocentes>

ANEXOS

Questionário

Este questionário realiza-se no âmbito de uma **Pós-Graduação em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**, ministrada pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração - Pólo de Baião.

Tem por objectivo aferir em que medida **a participação de crianças autistas em trabalhos em grupo, na sala de aula, influi na sua aprendizagem.**

Solicita-se a sua colaboração sincera e ponderada, pois dela depende a validação desta investigação. Responda, por favor, a todas as questões, pois a sua opinião é determinante para o sucesso deste estudo.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração.

I - IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

1.1. Género

Feminino ☐
Masculino ☐

1.2. Idade

20 - 29 anos ☐
30 - 39 anos ☐
40 - mais anos ☐

1.3. Tem experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais ?

Sim ☐
Não ☐

1.4. Fez algum tipo de formação no âmbito da Educação Especial?

Sim ☐
Não ☐

II – ESTUDO EMPÍRICO

Gostaria de saber o seu grau de concordância relativamente às afirmações abaixo transcritas. Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. Para cada afirmação escolha a opção com que mais se identificar:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Indiferente; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.

2.1. A participação em trabalhos em grupo da criança autista...

Favorece a aprendizagem destes alunos.	①	②	③	④	⑤
Dificulta o trabalho dos outros elementos do grupo.	①	②	③	④	⑤
Contribui para atenuar os seus problemas de socialização.	①	②	③	④	⑤
Torna a aplicação desta estratégia mais rigorosa.	①	②	③	④	⑤

2.2. A dimensão do grupo de trabalho...

Condiciona a aprendizagem da criança autista.	①	②	③	④	⑤
Favorece a socialização do autista, sendo melhores os grandes grupos.	①	②	③	④	⑤
É irrelevante para o desempenho da criança autista.	①	②	③	④	⑤
Incluindo autistas, deve restringir-se a trabalho de pares.	①	②	③	④	⑤

2.3. Um modelo de Ensino Estruturado...

Torna o meio mais previsível.	①	②	③	④	⑤
Faculta o processo de aprendizagem da criança autista.	①	②	③	④	⑤
Desenvolve a autonomia do aluno com autismo.	①	②	③	④	⑤
É por exemplo o Modelo TEACCH.	①	②	③	④	⑤

Obrigada pela sua colaboração!

Guião de entrevista

Contextualização:

Esta entrevista realiza-se no âmbito da dissertação da tese de **Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial**, ministrada pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett em parceria com o Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração - Pólo de Baião.

Tem por objetivo aferir a **perspetiva de um professor de uma Unidade de Ensino Estruturado** em relação à integração de alunos com autismo em trabalhos de grupo com alunos regulares e o desempenho dos professores das disciplinas do currículo regular.

Solicita-se a sua colaboração sincera e ponderada, dela depende a validação desta investigação. Responda, por favor, a todas as questões, pois a sua opinião é determinante para o sucesso deste estudo.

1. **Considera que a participação de alunos autistas em trabalhos em grupo poderá favorecer a sua aprendizagem?**
2. **A dimensão do grupo de trabalho condiciona a aprendizagem da criança autista?**
3. **Qual é a dimensão de um grupo de trabalho que considera mais adequado para incluir crianças/jovens autistas?**
4. **Qual é a sua opinião em relação à inclusão dos autistas nas atividades da turma em que estão escritos?**
5. **Considera que o desempenho dos professores das disciplinas curriculares é o desejável relativamente à inclusão destes alunos?**
6. **Na sua opinião, os professores das disciplinas do currículo regular, que recebem alunos autistas, têm formação adequada para trabalhar com estes?**
7. **Os professores das disciplinas curriculares procuram recolher informação sobre os alunos da UEEA?**
8. **Manifeste a sua opinião relativamente ao conhecimento dos professores das disciplinas do currículo regular sobre o Ensino Estruturado e o Modelo TEACCH.**

Muito obrigada pela sua colaboração!

III

Categorização das respostas

R1: “Sim, porque o que se pretende é eles aprendam a partilhar experiências e trabalhos uns com os outros, dado que são muito egocentristas, logo será uma boa prática.”

R2: “Sim, porque isolados vai evidenciar ainda mais a sua tendência para o isolamento e pretende-se que eles partilhem, se socializem e saiam do seu mundo egocentrista.”

R3: “Pequeno, cerca de quatro ou cinco crianças, pois se for um grupo grande perde-se a troca de experiências...”

R4: “Penso ser muito importante para que eles socializem com outros alunos sem necessidades educativas especiais.”

R5: “Penso que nessa matéria deveria haver mais formação para esses docentes e conjuntamente com o docente de educação especial se poderá estabelecer equipas de trabalho no sentido da promoção da inclusão tão necessária para estes alunos.”

R6: “Não têm e deveriam ter, pois a realidade de crianças com necessidades educativas especiais impõe o tal trabalho em equipa que será beneficiado se todos trabalharem no mesmo sentido e se possuírem a tal formação.”

R7: “Sim, em conselho de turma os professores procuram informar-se e saber com o funciona a unidade e como poerão fazer para acolher melhor esses Alunos.”

R8: “Existe ainda muito desconhecimento acerca do funcionamento destas unidades de ensino estruturado. Os professores das outras disciplinas têm muitas outras preocupações.”

Gráficos e respectivas tabelas

Agrupamento de escolas com UEEA

A participação em

Tabela 5 - Favorece a aprendizagem destes alunos

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	5%	2
Indiferente	8%	3
Concordo	49%	18
Concordo totalmente	38%	14
Total	100%	37

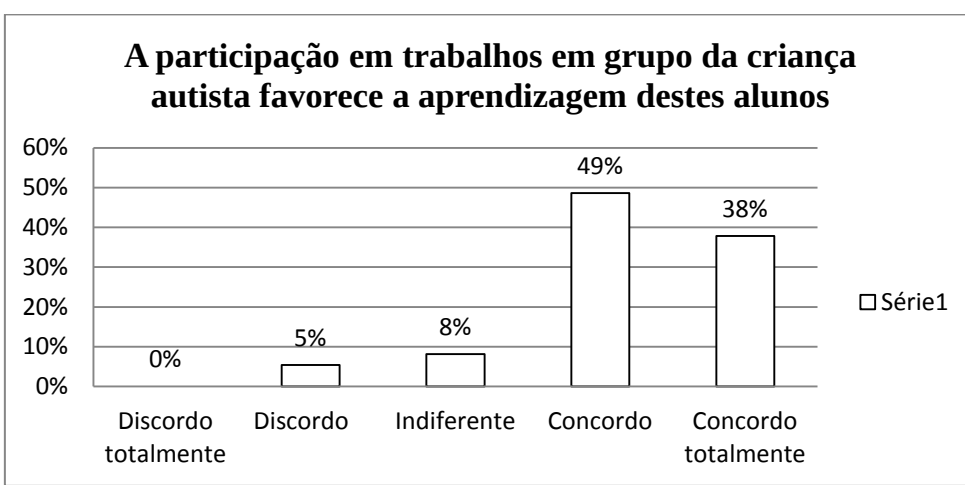


Tabela 6 - Dificulta o trabalho dos outros elementos do grupo

	%	N.º
Discordo totalmente	8%	3
Discordo	27%	10
Indiferente	16%	6
Concordo	41%	15
Concordo totalmente	8%	3
Total	100%	37

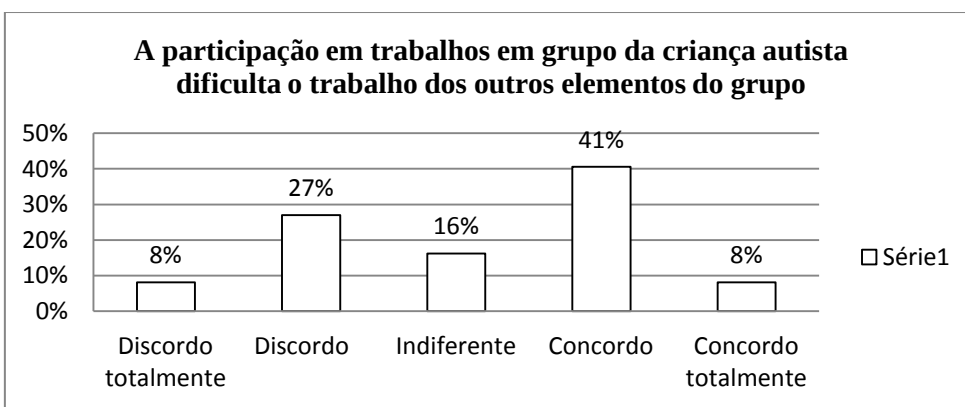
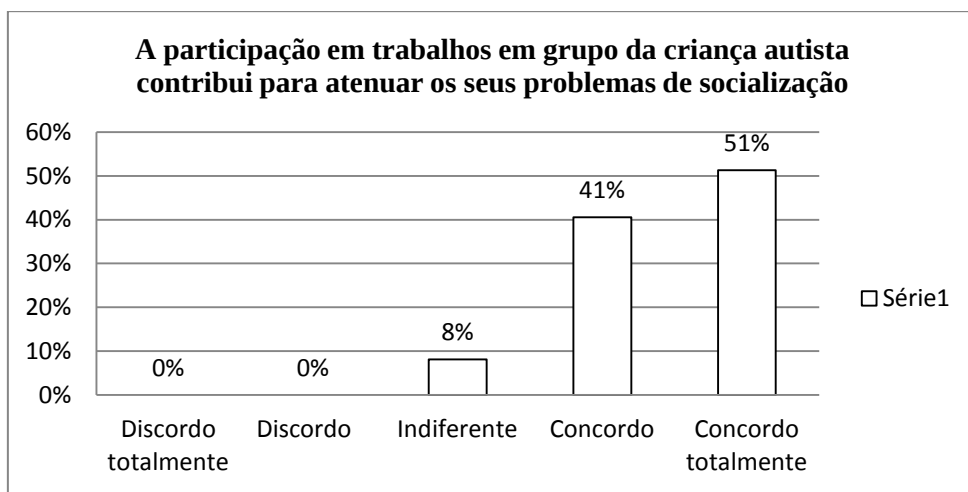
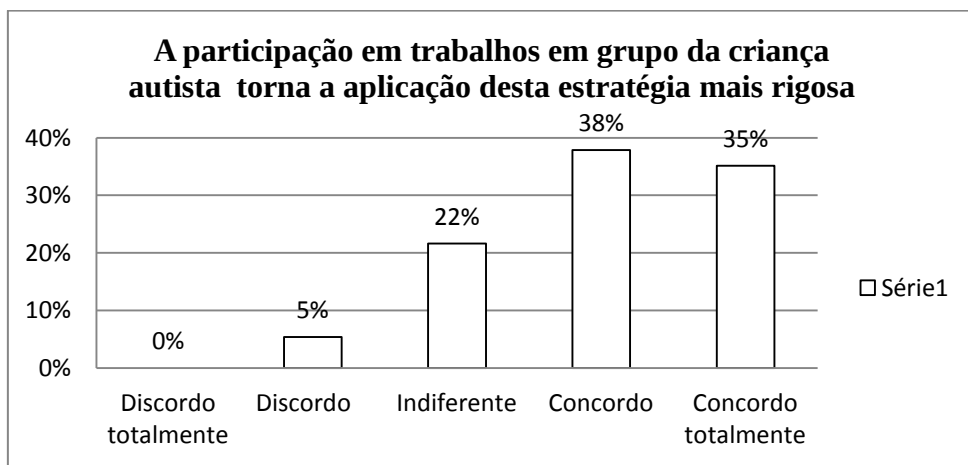


Tabela 7 - Contribui para atenuar os seus problemas de socialização

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	0%	0
Indiferente	8%	3
Concordo	41%	15
Concordo totalmente	51%	19
Total	100%	37

**Tabela 8 - Torna a aplicação desta estratégia mais rigosa**

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	5%	2
Indiferente	22%	8
Concordo	38%	14
Concordo totalmente	35%	13
Total	100%	37



A dimensão do grupo de trabalho.....

Tabela 9 - Condiciona a aprendizagem da criança autista

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	0%	0
Indiferente	14%	5
Concordo	46%	17
Concordo totalmente	41%	15
Total	100%	37

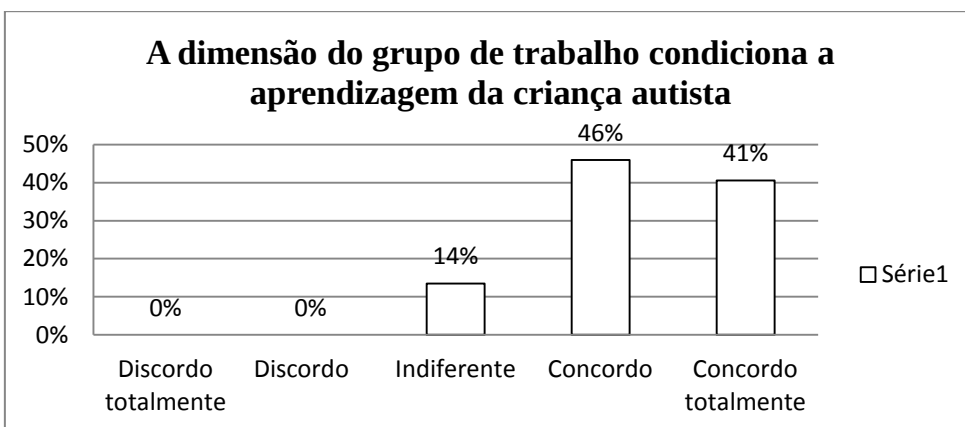


Tabela 10 - Favorece a socialização do autista, sendo melhores os grandes grupos

	%	N.º
Discordo totalmente	16%	6
Discordo	41%	15
Indiferente	19%	7
Concordo	22%	8
Concordo totalmente	3%	1
Total	100%	37

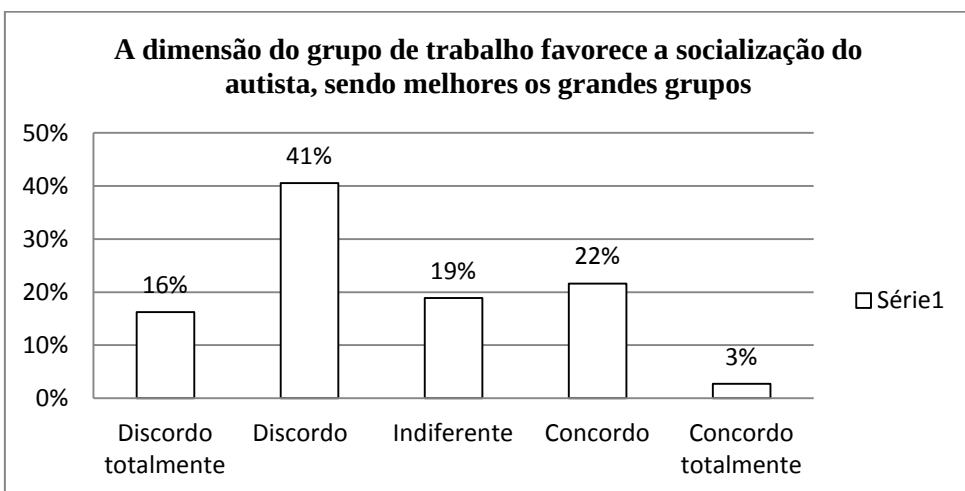
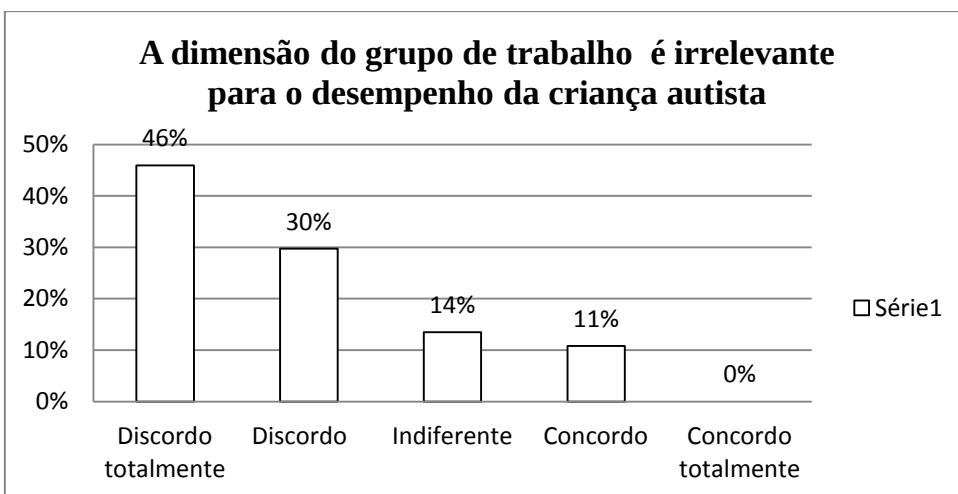
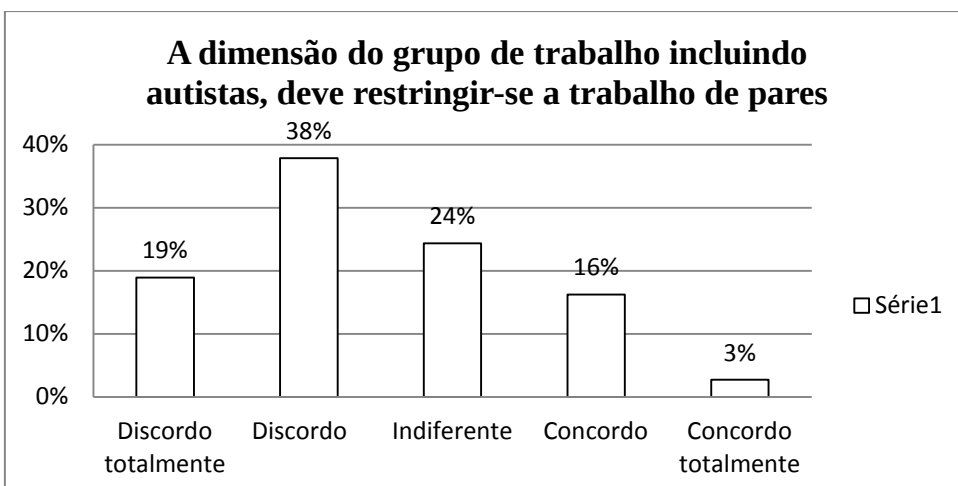


Tabela 11 - É irrelevante para o desempenho da criança autista

	%	N.º
Discordo totalmente	46%	17
Discordo	30%	11
Indiferente	14%	5
Concordo	11%	4
Concordo totalmente	0%	0
Total	100%	37

**Tabela 12 - Incluindo autistas, deve restringir-se a trabalho de pares**

	%	N.º
Discordo totalmente	19%	7
Discordo	38%	14
Indiferente	24%	9
Concordo	16%	6
Concordo totalmente	3%	1
Total	100%	37



Um modelo de Ensino Estruturado.....

Tabela 13 - Torna o meio mais previsível

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	3%	1
Indiferente	8%	3
Concordo	51%	19
Concordo totalmente	38%	14
Total	100%	37

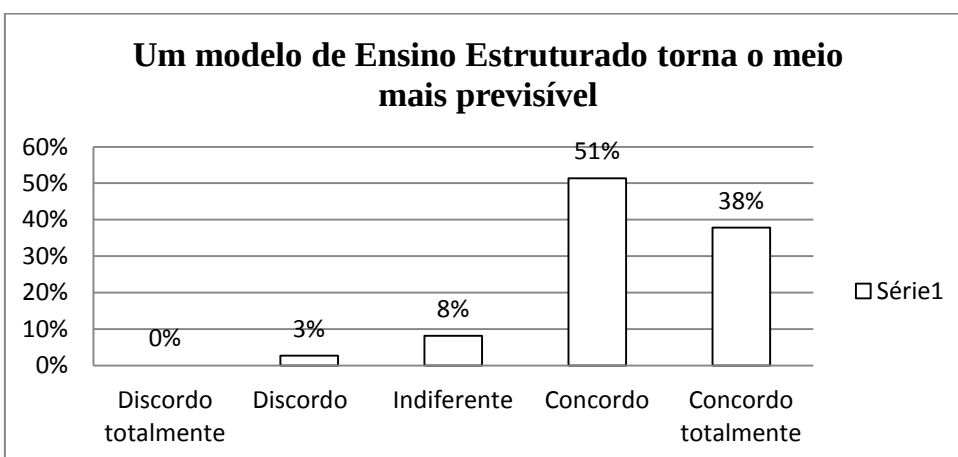


Tabela 14 - faculta o processo de aprendizagem da criança autista

	%	N.º
Discordo totalmente	5%	2
Discordo	0%	0
Indiferente	8%	3
Concordo	43%	16
Concordo totalmente	43%	16
Total	100%	37

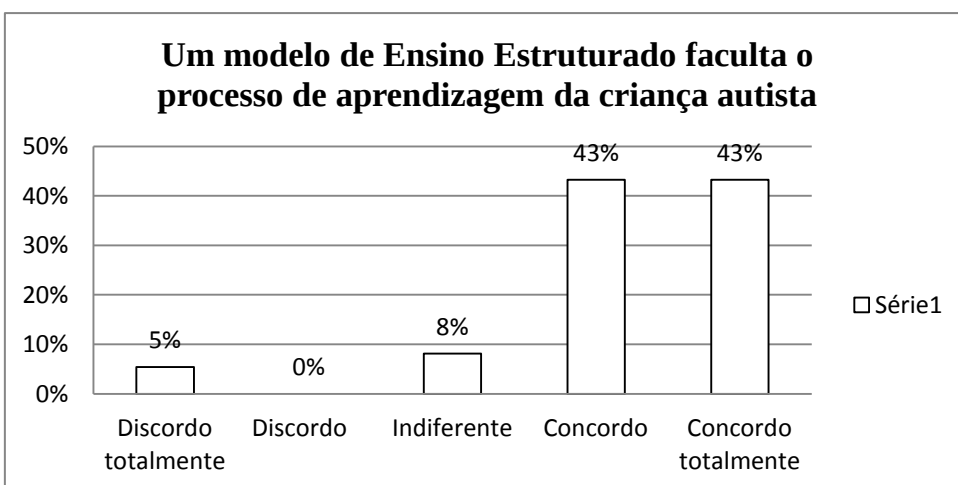
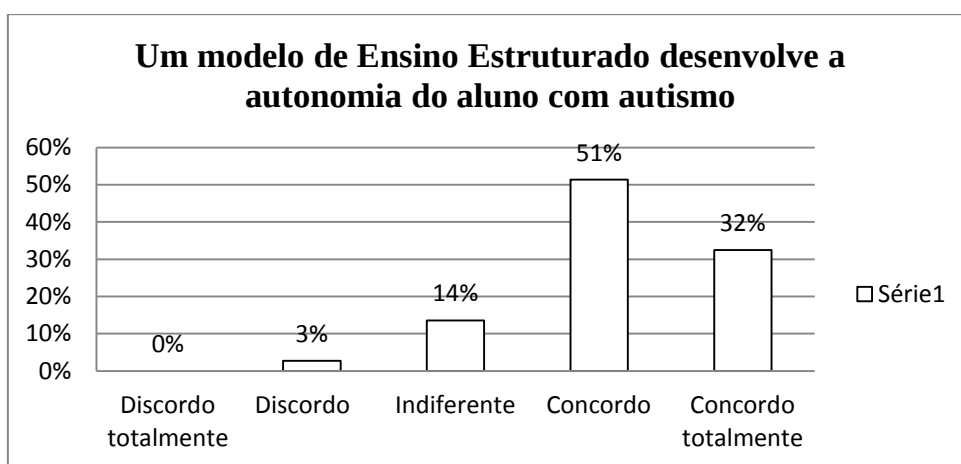
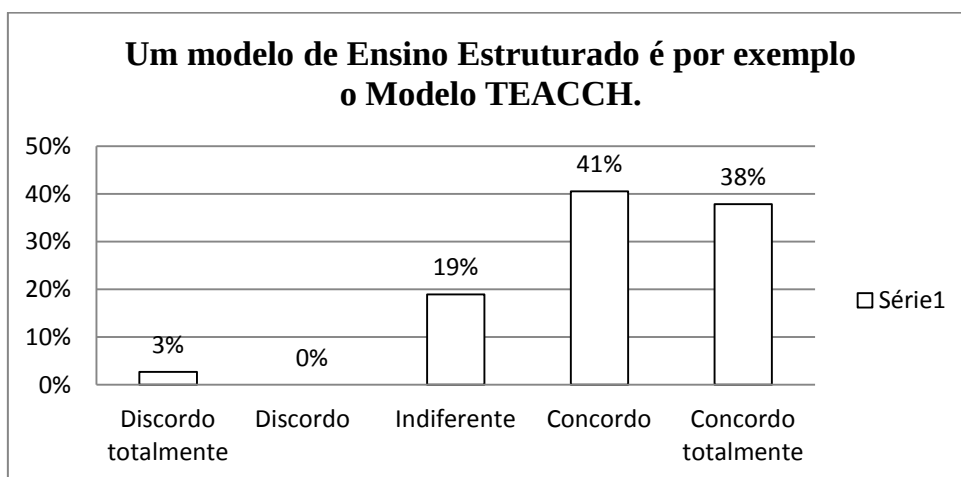


Tabela 15 - Desenvolve a autonomia do aluno com autismo

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	3%	1
Indiferente	14%	5
Concordo	51%	19
Concordo totalmente	32%	12
Total	100%	37

**Tabela 16 - É por exemplo o Modelo TEACCH.**

	%	N.º
Discordo totalmente	3%	1
Discordo	0%	0
Indiferente	19%	7
Concordo	41%	15
Concordo totalmente	38%	14
Total	100%	37



Agrupamento de escolas com UMD

A participação em

Tabela 5 - Favorece a aprendizagem destes alunos

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	0%	0
Indiferente	24%	22
Concordo	39%	36
Concordo totalmente	37%	34
Total	100%	92

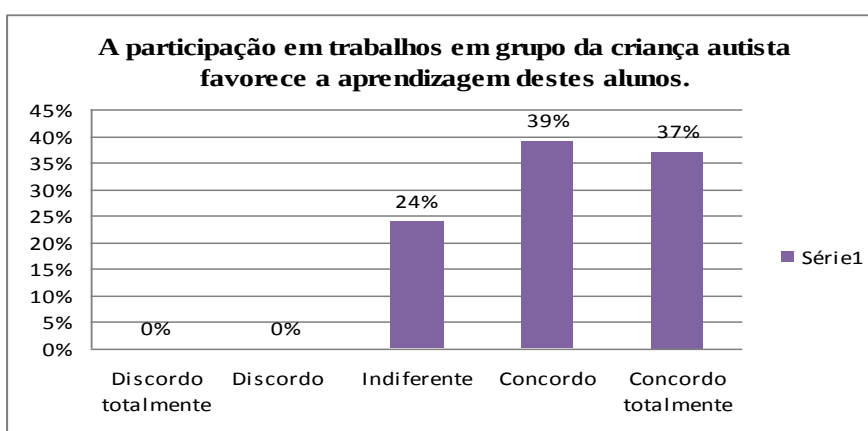


Tabela 6 - Dificulta o trabalho dos outros elementos do grupo

	%	N.º
Discordo totalmente	13%	12
Discordo	35%	32
Indiferente	20%	18
Concordo	28%	26
Concordo totalmente	4%	4
Total	100%	92

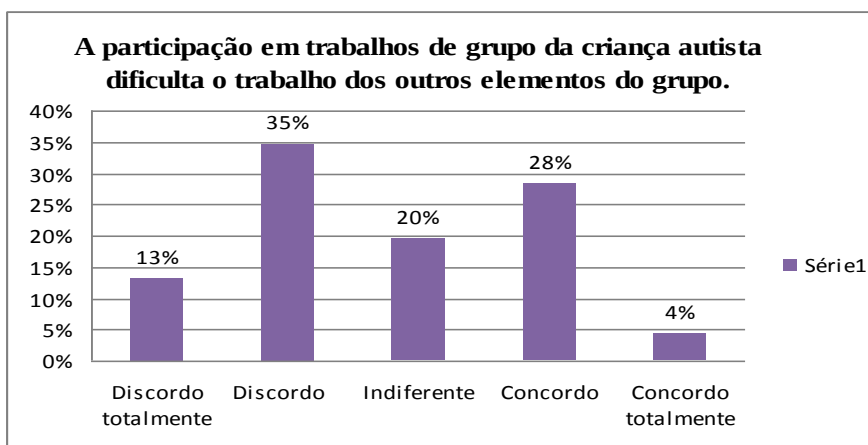
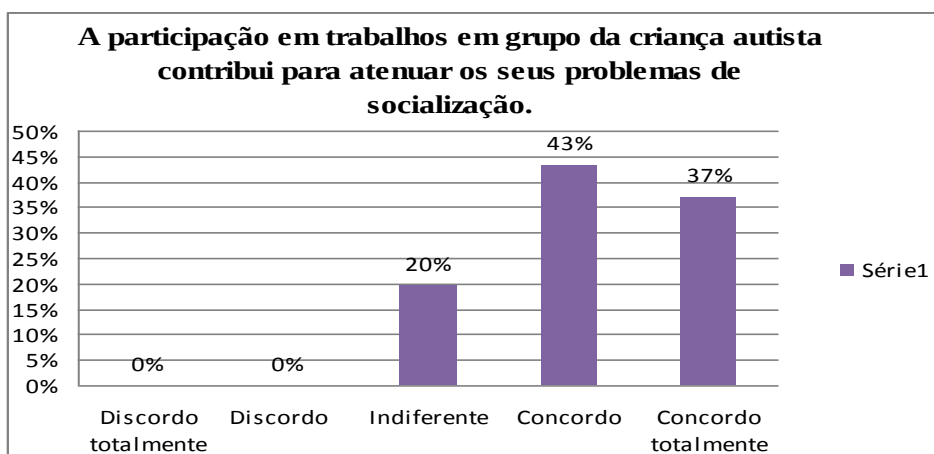
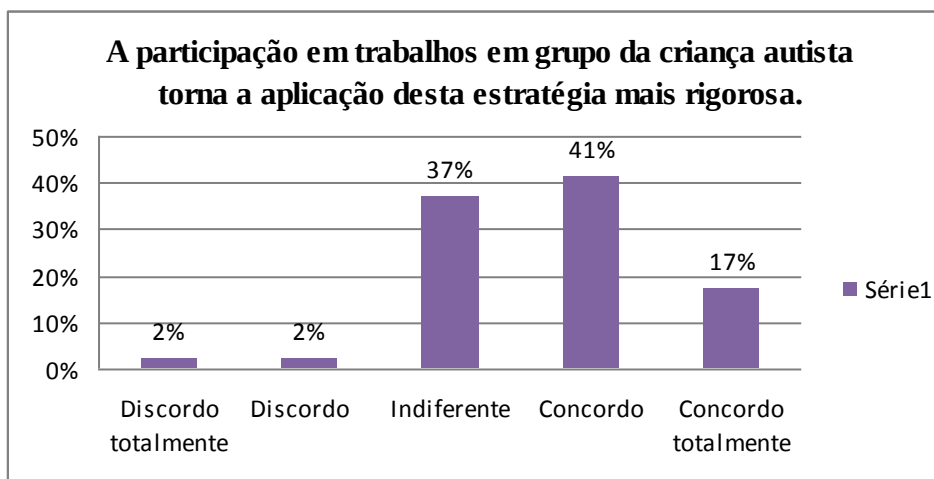


Tabela 7 - Contribui para atenuar os seus problemas de socialização

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	0%	0
Indiferente	20%	18
Concordo	43%	40
Concordo totalmente	37%	34
Total	100%	92

**Tabela 8 - Torna a aplicação desta estratégia mais rigorosa**

	%	N.º
Discordo totalmente	2%	2
Discordo	2%	2
Indiferente	37%	34
Concordo	41%	38
Concordo totalmente	17%	16
Total	100%	92



A dimensão do grupo de trabalho.....

Tabela 9 - Condiciona a aprendizagem da criança autista

	%	N.º
Discordo totalmente	7%	6
Discordo	9%	8
Indiferente	22%	20
Concordo	28%	26
Concordo totalmente	35%	32
Total	100%	92

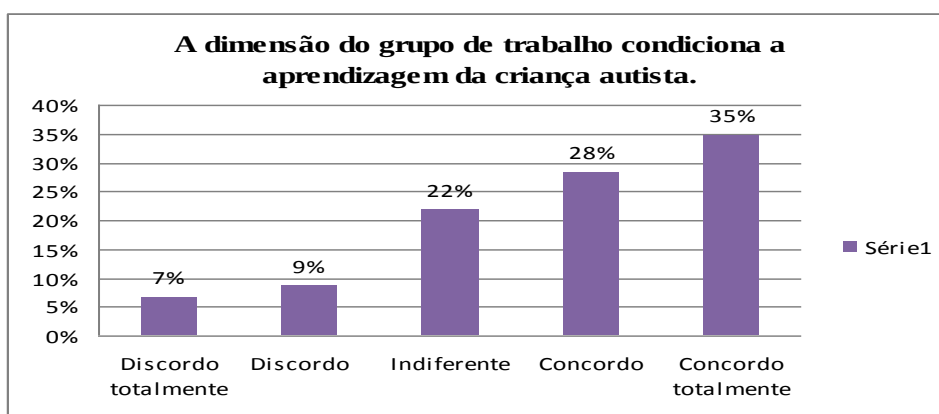


Tabela 10 - Favorece a socialização do autista, sendo melhores os grandes grupos

	%	N.º
Discordo totalmente	11%	10
Discordo	39%	36
Indiferente	20%	18
Concordo	24%	22
Concordo totalmente	7%	6
Total	100%	92

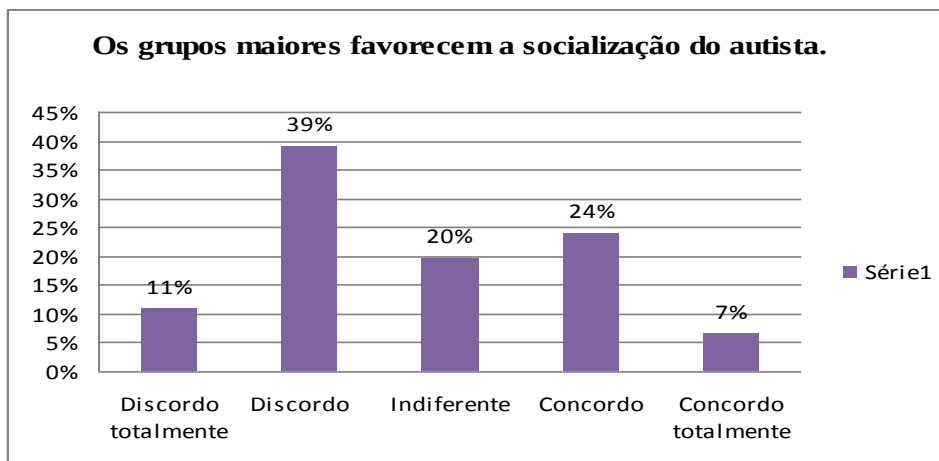
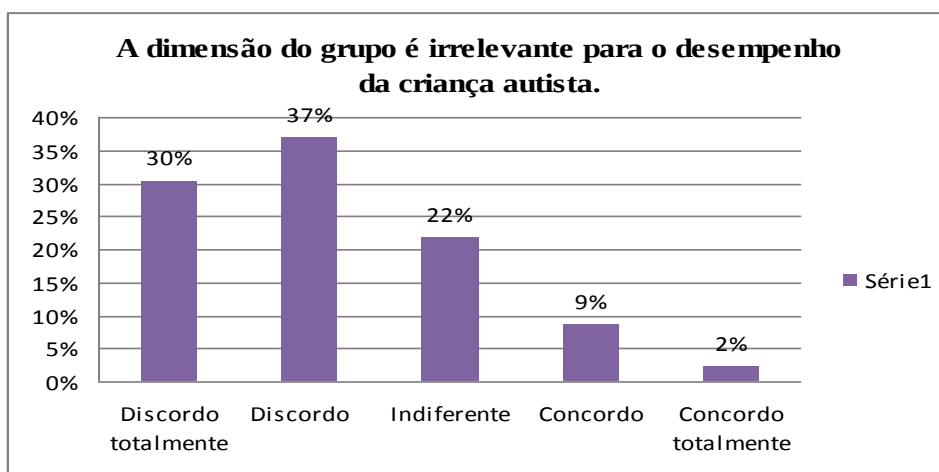
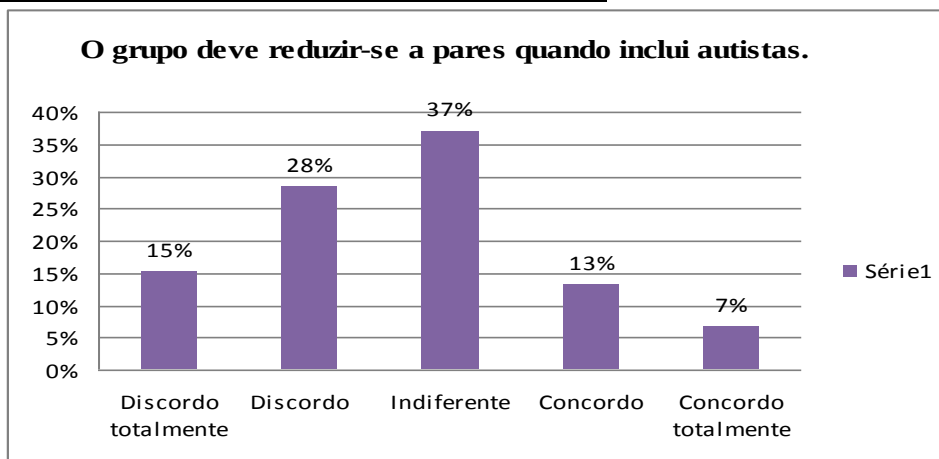


Tabela 11 - É irrelevante para o desempenho da criança autista

	%	N.º
Discordo totalmente	30%	28
Discordo	37%	34
Indiferente	22%	20
Concordo	9%	8
Concordo totalmente	2%	2
Total	100%	92

**Tabela 12 - Incluindo autistas, deve restringir-se a trabalho de pares**

	%	N.º
Discordo totalmente	15%	14
Discordo	28%	26
Indiferente	37%	34
Concordo	13%	12
Concordo totalmente	7%	6
Total	100%	92



Um modelo de Ensino Estruturado.....

Tabela 13 - Torna o meio mais previsível

	%	N.º
Discordo totalmente	2%	2
Discordo	7%	6
Indiferente	26%	24
Concordo	48%	44
Concordo totalmente	17%	16
Total	100%	92

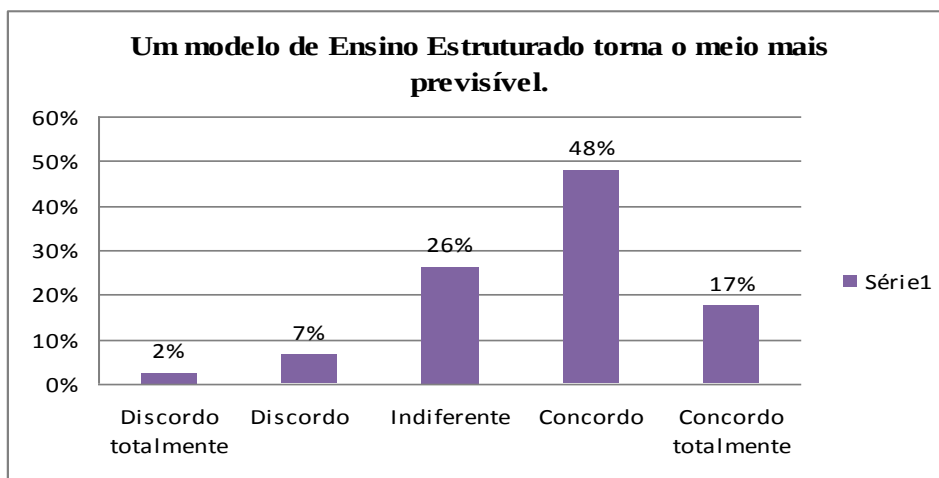


Tabela 14 -Faculta o processo de aprendizagem da criança autista

	%	N.º
Discordo totalmente	0%	0
Discordo	9%	8
Indiferente	26%	24
Concordo	46%	42
Concordo totalmente	20%	18
Total	100%	92

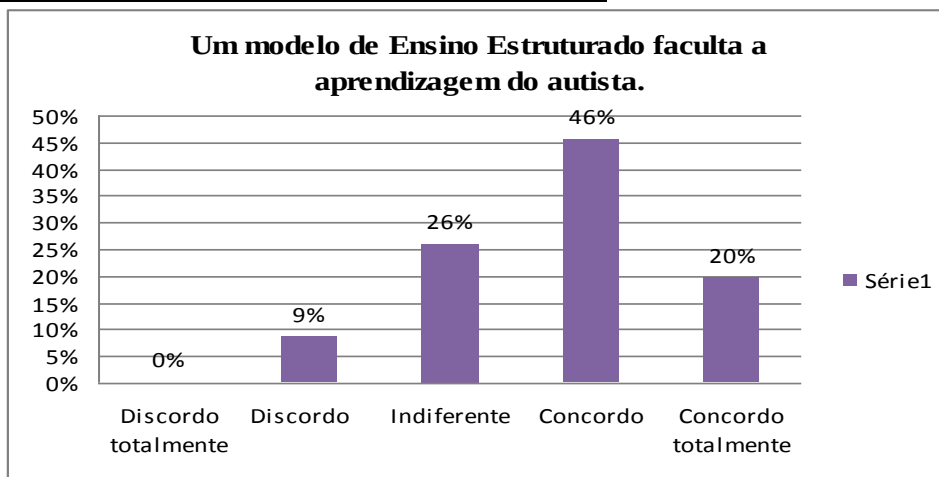


Tabela 15 - Desenvolve a autonomia do aluno com autismo

	%	N.º
Discordo totalmente	2%	2
Discordo	9%	8
Indiferente	22%	20
Concordo	41%	38
Concordo totalmente	26%	24
Total	100%	92

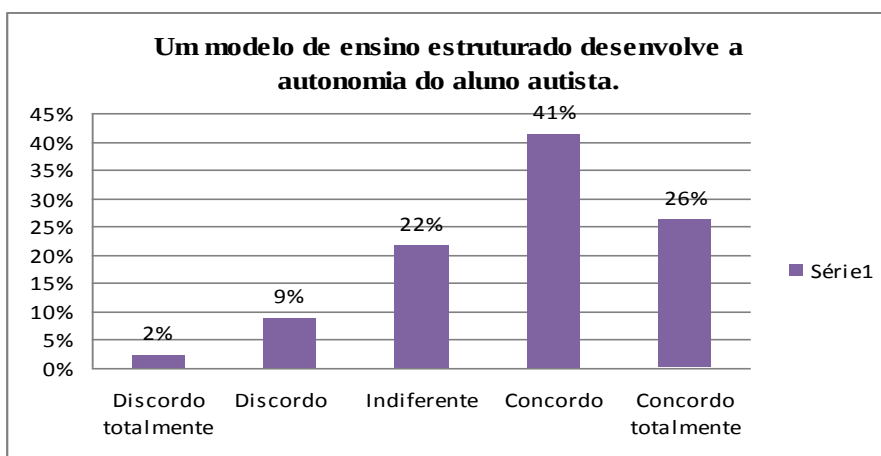


Tabela 16 - É por exemplo o Modelo TEACCH.

	%	N.º
Discordo totalmente	2%	2
Discordo	2%	2
Indiferente	52%	48
Concordo	30%	28
Concordo totalmente	13%	12
Total	100%	92

