

**PAULA CRISTINA LEITÃO NICOLAU**

**Quando TODOS aprendem com Todos:  
uma estratégia para a inclusão de um aluno com  
Perturbações do Espectro do Autismo**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Ciências da Educação**

**Lisboa  
2010**

**PAULA CRISTINA LEITÃO NICOLAU**

**Quando TODOS aprendem com Todos:  
Uma estratégia para a inclusão de um aluno com  
Perturbações do Espectro do Autismo**

**Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Especial no Curso de Mestrado em Educação Especial -  
domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona  
de Humanidades e Tecnologias.**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Ciências da Educação**

**Lisboa  
2010**



*Aos meus bebês, pelo sorriso e olhar doce mesmo  
nos momentos em que o colinho ficava para depois!*



*À minha família, pela segurança e estabilidade que, no meio de tantos acontecimentos, me ajudaram a manter.*

*À professora Odete, pelo sorriso e por tornar simples o que, às vezes, parecia tão complicado.*

*À minha grande amiga Constança, pelo exemplo e aprendizagem constante que se tem na sua companhia. Sempre acreditou!*

**RESUMO: Quando TODOS aprendem com Todos:  
uma estratégia para a inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo**

Durante muito tempo as pessoas em situação de deficiência ou com necessidades especiais foram marcadas pela segregação e marginalização. Defendemos hoje a Educação Inclusiva, destinada a TODOS os alunos. Já não é o aluno que se adapta à Escola mas esta que deverá adaptar-se à diversidade da sua população.

Apesar de características comuns, os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) têm particularidades e especificidades próprias, pelo que há que aceitar a diferença e gerir a diversidade através de estratégias de aprendizagem, adequação de métodos e de técnicas, de modo a permitir o sucesso educativo destes e de todos os alunos.

Na prática diária o professor deverá ser um investigador e actor, trabalhando numa equipa multidisciplinar, planificando, agindo, avaliando e reformulando sempre que necessário.

Este é um projecto de investigação-acção que realizámos com numa UEE e numa turma de 7º ano, onde está incluído um aluno com PEA. Um dos nossos objectivos foi o de procurar que a comunidade escolar considerasse a diferença como uma mais valia e não como um entrave. Nesse sentido, promovemos actividades de cariz funcional nos contextos de vida conducentes à autonomia pessoal e social, envolvendo os alunos e os diferentes agentes educativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Investigação-Acção, Educação Inclusiva, Autismo, Síndrome de Asperger, Unidades de Ensino Estruturado.

**ABSTRACT: When ALL learn from All:  
a strategy for the inclusion of a student with Autism Spectrum Disorders**

For too long the people suffering disabilities or special needs have been marked by segregation and marginalization. We stand today on Inclusive Education, designed to ALL students. No longer is the student who is adjusting to school but the school that must adapt itself to the diversity of its population.

Despite common characteristics, students with Autism Spectrum Disorders (ADS) have peculiarities and specificities, so we have to accept the differences and manage diversity through learning strategies, adequacy of methods and techniques, to allow the educational success of these students and all the others.

In his/her everyday practice, the teacher must be a researcher and an actor, working in a multidisciplinary team, planning, acting, evaluating and reformulating as necessary.

This is a project of action research we have done with a UUT and a class of Year 7, where a student with ASD is included. One of our goals was to look for the school community to consider the difference as an asset and not as an obstacle. Accordingly, we promoted functional-related activities in the contexts of life, conducive to personal and social autonomy, involving students and the different educational agents.

**KEYWORDS:** Action research, Inclusive Education, Autism, Asperger Syndrome, Structured Teaching Units.

# Índice

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                           | 1  |
| I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....                                             | 3  |
| 1.1. Escola e Educação Inclusiva.....                                     | 3  |
| 1.2. Perturbações do Espectro do Autismo – do conceito à intervenção..... | 6  |
| 1.2.1. Conceito .....                                                     | 6  |
| 1.2.2. Resenha histórica.....                                             | 6  |
| 1.2.3. Etiologia.....                                                     | 10 |
| 1.2.4. Critérios de diagnóstico .....                                     | 11 |
| 1.2.4.1. Síndroma de Asperger .....                                       | 13 |
| 1.2.5. Características fundamentais .....                                 | 15 |
| 1.2.6. Intervenção.....                                                   | 19 |
| 1.3. UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO .....                                 | 22 |
| II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....                                      | 25 |
| 2.1. Caracterização do projecto .....                                     | 25 |
| 2.2. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....                    | 29 |
| 2.2.1. Pesquisa documental .....                                          | 29 |
| 2.2.2. Sociometria .....                                                  | 30 |
| 2.2.3. Inquérito por questionário .....                                   | 31 |
| 2.2.4. Entrevista .....                                                   | 32 |
| 2.2.5. Observação .....                                                   | 32 |
| 2.3. Procedimentos para a recolha e Análise de dados .....                | 33 |
| 2.3.1. Pesquisa documental .....                                          | 33 |
| 2.3.2. Sociometria .....                                                  | 34 |
| 2.3.3. Questionários .....                                                | 36 |
| 2.3.4. Entrevista .....                                                   | 37 |
| 2.3.5. Observação .....                                                   | 39 |
| III. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO E DOS CONTEXTOS .....                     | 41 |

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. O Contexto Escolar .....                                                   | 41 |
| 3.2. Caracterização da Unidade de Ensino Estruturado da escola.....             | 42 |
| 3.3. Caracterização do Grupo de alunos da Unidade de Ensino Estruturado .....   | 46 |
| 3.4. Caracterização do Grupo-Turma do 7º ano.....                               | 51 |
| 3.5. Caracterização do Aluno .....                                              | 55 |
| 3.5.1. História Compreensiva do aluno FC .....                                  | 55 |
| 3.5.2. Caracterização do percurso escolar .....                                 | 59 |
| 3.5.3. Nível de competências no início da intervenção .....                     | 60 |
| IV. PLANO DE ACÇÃO.....                                                         | 66 |
| 4.1. Pressupostos Teóricos.....                                                 | 66 |
| 4.2. Problemática / Questão de Partida .....                                    | 67 |
| 4.3. Planificação, Realização e Avaliação da Intervenção .....                  | 68 |
| 4.3.1. Planificação global da intervenção.....                                  | 68 |
| 4.3.2. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação a curto prazo .....       | 70 |
| 4.3.2.1 – 1ª Sessão.....                                                        | 70 |
| 4.3.2.2 – 2ª Sessão.....                                                        | 72 |
| 4.3.2.3 – 3ª Sessão.....                                                        | 73 |
| 4.3.2.4 – 4ª Sessão.....                                                        | 76 |
| 4.3.2.5 – 5ª Sessão.....                                                        | 77 |
| 4.3.2.6 – 6ª Sessão.....                                                        | 78 |
| 4.3.2.7 – 7ª Sessão.....                                                        | 79 |
| 4.3.2.8 – 8ª Sessão.....                                                        | 80 |
| 4.3.2.9 – 9ª Sessão.....                                                        | 81 |
| 4.3.2.10 – 10ª Sessão .....                                                     | 83 |
| 4.3.2.11 – 11ª Sessão.....                                                      | 84 |
| 4.3.2.12 – 12ª e 13ª Sessões .....                                              | 85 |
| 4.3.2.13 – 14ª e 15ª Sessões .....                                              | 88 |
| 4.3.2.14 – O trabalho realizado no âmbito da Unidade de Ensino Estruturado..... | 90 |
| 4.3.2.15 – Divulgação do trabalho realizado.....                                | 90 |
| 4.4. Resultados obtidos .....                                                   | 91 |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| REFLEXÕES FINAIS.....           | 99  |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 104 |

## Introdução

O presente estudo compreende um Projecto de Intervenção, fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

O título do trabalho, “Quando TODOS aprendem com todos: uma estratégia para a inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo” coloca o ênfase na educação inclusiva de alunos com problemáticas autísticas tentando extrapolar a visão reducionista da sua integração física na escola regular.

Com a alteração da legislação e a promoção da Educação Inclusiva, os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo estão, cada vez mais, nas salas de aula regular e necessitam que a Escola lhes dê respostas adequadas às suas capacidades e constrangimentos, promovendo o seu desenvolvimento e respeitando os seus limites de adaptação.

O presente Projecto de Intervenção teve como principal objectivo promover actividades de cariz funcional nos contextos de vida conducentes à autonomia pessoal e social, envolvendo os diferentes agentes educativos. Estas foram dinamizadas no âmbito da Unidade de Ensino Estruturado (UEE) para a Educação de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e de uma turma de 7º ano de escolaridade, com enfoque num aluno com provável Síndrome de Asperger, a que atribuímos o nome fictício de «FC».

Constatámos ainda que, no início do ano, pelo facto de a UEE estar numa fase embrionária, era pouco conhecida e frequentada por outros alunos e professores e havia algum comprometimento do processo de inclusão destes alunos - alguns frequentavam a Unidade períodos lectivos alargados para o desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e curriculares, em detrimento do tempo de aprendizagem em contexto de sala de aula, com a comunidade escolar e, em particular com os seus colegas de turma.

Deste modo, tivemos ainda como objectivo secundário a dinamização de actividades que permitissem abrir a UEE à escola.

Organizámos o trabalho em enquadramento teórico, enquadramento metodológico, caracterização da situação e dos contextos em que se entrevistou, plano de acção e as reflexões finais.

Em termos de enquadramento teórico pudemos constatar uma evolução nos conceitos e práticas relativas à intervenção com pessoas em situação de deficiência, que





vão desde uma abordagem macrossistémica (da existência de políticas de exclusão social e marginalização, à institucionalização, à integração e à inclusão e educação inclusiva), a uma mais microssistémica (na caracterização do espectro do autismo, bem como a temática das Unidades de Ensino Estruturado).

É importante que o professor se torne investigador centrando a sua acção na melhoria das estratégias de intervenção promovendo um incremento na qualidade e eficácia da actividade desenvolvida.

Em termos metodológicos foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados como a pesquisa documental, a sociometria, os questionários, a observação e a entrevista. Depois de interpretados, analisados e discutidos os seus resultados permitiram-nos encontrar uma base sólida que sustentasse a nossa intervenção, ao longo de todo o processo. Também na caracterização da situação foi dada relevância à escola, à UEE, à turma do 7º ano e sobretudo ao aluno FC.

Temos assistido à evolução dos princípios educativos e dos modelos de actuação e apoio a crianças em situação de deficiência. No entanto, constatamos ainda uma procura da “normalização” integrando apenas os alunos no mesmo espaço físico, tratando o défice, procurando reabilitar o aluno para que uma vez «de acordo com a norma» se (re)integre na turma regular.

Pretende-se, ao nível da nossa actividade, uma resposta diferenciada, em trabalho de equipa multidisciplinar, que possa ser o garante de uma melhor qualidade e sucesso escolar destes alunos.

Cabe-nos a todos ir rompendo com mais algumas barreiras e ultrapassar dificuldades. Há que não desistir, acreditar e... aceitar o desafio!





## I. Enquadramento Teórico

### 1.1. Escola e Educação Inclusiva

Muito tempo marcados pela segregação e marginalização, defende-se hoje que os alunos em situação de deficiência devem, sempre que possível, estar na escola regular. Cabe às escolas encontrar respostas adequadas, proporcionando-lhes o sucesso escolar e igualdade de oportunidades relativamente a todos os seus colegas. É este o grande desafio actual.

A Educação Inclusiva aparece, pela primeira vez, enquanto designação, na Declaração de Salamanca onde se enunciava o seu princípio fundamental:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Declaração de Salamanca (1994), ponto 7, p.11

A sociedade deverá, assim, mobilizar recursos de modo a garantir a todos iguais oportunidades de participação, uma vez que todos têm os mesmos direitos. Não é o aluno que se adapta à Escola (integração) mas a Escola que deverá adaptar-se à diversidade de alunos que comporta.

O movimento da inclusão “pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva” (Sanches & Teodoro, 2007, p.106).

Na verdade “As diferenças humanas são normais (...) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (Declaração de Salamanca, 1994, p.7).

O Fórum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social (1995), a Carta do Luxemburgo (1996), o Fórum Mundial (2000), a Declaração de Madrid (2002) e a Declaração de Lisboa (2007) são marcos importantes nos princípios da Escola Inclusiva – “preconizam a «Educação para Todos», uma «Educação Inclusiva» promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de



oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa” (Sanches, 2005, p.131).

A Escola Inclusiva é assim aquela que se destina a TODOS, desde os bons alunos, a alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Individuais - “reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras... não é competitiva; pratica a democracia, a equidade” (Thomas, Walker & Web, 1998, citados por Sanches & Teodoro, 2006, p.70). Segundo Roldão (2003),

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

(citado por Sanches, 2005, p.132)

Na concretização de um ensino diferenciado inclusivo na sala de aula, Ainscow (1997, citado por Sanches & Teodoro, 2007, p.110) destacava três importantes factores: a “planificação para a classe, como um todo (...) a utilização eficiente dos recursos naturais (...) e a improvisação”.

Há assim que desenvolver práticas com diferenciação pedagógica inclusiva reconhecendo as diferenças individuais. O aluno considerado como tendo Necessidades Educativas Especiais é uma pessoa portadora de habilidades, aptidões e competências, que “não é uma parte do todo, faz parte do todo” (Correia, 2001, citado por Sanches & Teodoro, 2007, p.108).

Trabalhar para todos e com todos, realizando a mesma actividade com tarefas de graus diferentes implica uma liderança eficaz, uma planificação cooperativa, coordenação de estratégias, valorização profissional, envolvimento da equipa multidisciplinar e uma constante reflexão, investigação e avaliação do trabalho efectuado. Não basta a inclusão (responder a todos, no mesmo espaço, o que não implica que os alunos estejam todos a fazer o mesmo) há que estar verdadeiramente a realizar actividades no âmbito da turma e do que todos estão a desenvolver, mesmo que a níveis diferentes consoante as suas potencialidades.

Segundo Rodrigues (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2007, p.108)

Com a escola inclusiva, os alunos, *todos* os alunos, estão na escola para *aprender participando*. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno.





No Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, refere-se que a escola inclusiva “pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (p.154). No mesmo decreto-lei assinala-se que “Todos os alunos têm necessidades educativas, (...) Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados” (p.154).

Considerar a diferença como um valor importante para todos e não como um entrave é realmente um desafio para as Escolas - “partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola” (Sanches & Teodoro, 2007, p.105).

Segundo a perspectiva ecológica, é valorizar e defender a «biodiversidade» própria da natureza humana. Sucesso para todos, atendendo à diversidade é, assim, o objectivo – “crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentem dificuldades irão beneficiar todas as crianças” (Ainscow, 1995, p.2).

A Escola Inclusiva só é viável quando alicerçada no trabalho de parceria escola-família-comunidade e, em contexto mais restrito, em permanente colaboração entre docentes do conselho de turma-docente de Educação Especial-aluno.

Salientam Sanches e Teodoro (2007, p.111) que “para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação”.

Faltam recursos humanos e materiais, falta formação aos professores, ... “mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença (...) É necessário começar com as condições que temos (...) Aprende-se fazendo, para fazer melhor” (Sanches & Teodoro, 2007, p.114).





## 1.2. Perturbações do Espectro do Autismo – do conceito à intervenção

### 1.2.1. Conceito

Autismo é uma “síndrome comportamental com características de um distúrbio de desenvolvimento” (Santos & Sousa, 2008, p.1). Tem alterações presentes desde idades muito precoces (antes dos 3 anos) e caracteriza-se sobretudo por desvios qualitativos na comunicação, interação social e no uso da imaginação com reflexos no comportamento.

Ao nível da comunicação há dificuldades em “utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal” (Mello, 2001, p.14); na sociabilização, há “dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de partilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas” (Mello, 2001, p.14); na imaginação caracteriza-se “por rigidez e inflexibilidade” (Mello, 2001, p.15). Apresenta comportamentos obsessivos, seguindo rituais, dificuldade em aceitar mudanças, na criatividade e na compreensão da subjectividade pois compreende a linguagem de forma literal.

Segundo o mesmo autor (2001, p.12) “O autismo incide igualmente em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais”. Se os primeiros estudos referiam que 4 a 5 crianças em cada 10 000 teriam síndrome autística, actualmente os números são mais expressivos apontando que em cada 1000 crianças uma enquadrar-se-á nas Perturbação do Espectro do Autismo (Oliveira, 2005). Há uma maior incidência de Autismo no sexo masculino (cerca de 4 rapazes para 1 rapariga).

### 1.2.2. Resenha histórica

Já no século XIX surgiam vários relatos de casos de crianças com alterações mentais graves associadas a uma alteração profunda do desenvolvimento, o que hoje se descreve como Autismo. Da palavra grega «autos» («de si mesmo»/«próprio»), o termo autismo («sobre si mesmo») foi, no entanto, pela primeira vez utilizado pelo psiquiatra Plouller, em 1906, e mais difundido pelo também psiquiatra Eugene Bleuler<sup>1</sup>, em 1911, para caracterizar um tipo de sintoma que ele julgou ser secundário das esquizofrenias pois

---

<sup>1</sup> Eugene Bleuler, psiquiatra suíço



“vivem num mundo muito pessoal e deixam de ter qualquer contacto com o mundo” (Frith, 1989, p.7). A descrição de Victor de Aveyron no filme “O menino Selvagem”<sup>2</sup> é disto exemplo.

Em 1943, Leo Kanner<sup>3</sup> descreveu 11 casos (oito rapazes e três raparigas) de «distúrbios autísticos do contacto afectivo» - *Autistic Disturbances of Affective Contact* - nos quais, desde cedo, se verificou, apesar da aparência física normal, uma incapacidade de se relacionarem com outras pessoas, estereotípias, gosto pela monotonia, obsessividade, resistência à mudança, boa capacidade de memória, hipersensibilidade a estímulos, expressão inteligente mas ausente, e na comunicação verificou atraso na aquisição da linguagem, uso não comunicativo da linguagem verbal, a utilização inversa do uso de pronomes e a tendência para a ecolália - «mutismo ou linguagem sem real intenção comunicativa». Também ele se referiu a um quadro na linha da esquizofrenia e psicoses.

Desconhecendo a descrição de Kanner apenas um ano antes, em 1944, Hans Asperger<sup>4</sup> escreveu um artigo cujo título era «Psicopatologia autística da infância» onde descreveu quatro crianças com dificuldades em se integrarem socialmente em grupos ao que chamou «psicopatia autística», referindo-se a um transtorno estável de personalidade marcado por isolamento social – o que hoje designamos por Síndrome de Asperger. Este descreveu um grupo de crianças muito semelhante ao relatado por Kanner mas que apresentavam melhores níveis de desempenho na linguagem e no funcionamento cognitivo.

Em, 1947, Bender usou o termo «esquizofrenia infantil» pois considerava o autismo como a forma mais precoce de esquizofrenia. Em 1952, Mahler, utiliza o termo «psicose simbiótica» atribuindo a causa ao relacionamento mãe e filho, mas ao invés do defendido no passado para o autismo clássico, o autor referia que estas crianças se relacionavam de forma exageradamente próxima da sua mãe.

As primeiras alterações à concepção defendida por Kanner surgem a partir de 1976, quando Ritvo relaciona autismo com défice cognitivo considerando-o não como uma psicose mas como um distúrbio do desenvolvimento. Passa assim a ser cada vez mais considerada a relação autismo-deficiência mental, levando a classificações distintas, como a francesa, a americana e a da Organização Mundial de Saúde. Enquanto as duas últimas consideravam o autismo dentro da categoria «distúrbios abrangentes de desenvolvimento»

<sup>2</sup> O filme “o menino Selvagem” foi realizado por François Truffaut, 1970.

<sup>3</sup> Leo Kanner, psiquiatra residente em Baltimore, nos Estados Unidos da América.

<sup>4</sup> Hans Asperger, pediatra austríaco.



destacando a relação autismo-cognição, como estudos de Baron-Cohen (1988, 1991) e Burack (1992), a classificação francesa, como Misés (1990) remete para o conceito de «defeito de organização ou desorganização da personalidade» caracterizando o conceito de psicose.

Em 1980, o autismo passa a ser classificado como um transtorno que levaria a um desvio do desenvolvimento e não a um atraso. A partir de 1990, há um retorno a Kanner em que os “prejuízos sociais voltaram a ser enfatizados por um número crescente de pesquisadores” (Lampreia, 2007, p.106) ganhando força uma abordagem desenvolvimentalista do autismo.

Mais recentemente, questiona-se o conceito primitivo de Kanner e mesmo a escola francesa prefere considerar o autismo dentro de uma abordagem cognitiva – segundo Leboyer, citado por Júnior e Pimentel (2000, p.37) “a confrontação das observações clínicas e dos dados obtidos através da análise dos processos cognitivos e emocionais permite considerar a descrição de um modelo cognitivo anormal sustentando a patologia dos autistas”. Segundo os mesmos autores (p.38),

pensar o autismo dentro de uma visão cognitiva é uma possibilidade capaz de permitir a sua compreensão dentro de um modelo teórico... pensá-lo dentro de uma teoria afectiva na qual a incapacidade de interagir com o ambiente é inata, é fundamentalmente diferente das teorias psicodinâmicas explicativas dos mecanismos autísticos.

A partir dos anos 60,

Duas novas perspectivas levaram à consideração do autismo como uma desordem cognitiva. Em primeiro lugar, alguns estudos revelaram que as desordens da linguagem por si só não poderiam ser responsáveis pelas alterações sociais encontradas no autismo, já que estes défices sensoriais não eram geralmente encontrados noutras crianças com dificuldades da linguagem. Em segundo lugar, uma série de estudos (...) mostraram défices cognitivos específicos no autismo.

(Baron-Cohen, 1990, p. 409)

Segundo Braunwald (1988, citado por Sousa & Santos, 2008, p.4), o autismo é um distúrbio do desenvolvimento cerebral – “O autismo é uma síndrome representada por um distúrbio difuso do desenvolvimento da personalidade” sendo caracterizado por “incapacidade da criança em desenvolver interações sociais normais ou uma linguagem comunicativa; são igualmente típicas a extrema obsessividade, preocupação, perseverança, resistência a mudanças e as acções estereotipadas”; quanto à linguagem defendia que “quando chega a desenvolver-se, é caracterizada pela pobreza pragmática e semântica”. Em 1989, Frith considerava o autismo como uma

deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, que afecta qualitativamente as interacções



sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e a verbal, a actividade imaginativa e se expressa através de um repertório restrito de actividades e interesses.

(Pereira, 1996, p.27)

Autores como Dunlap, Pierce e Kay, (1999), consideram ainda que “o autismo é uma disfunção neurológica que se presume surgir à nascença e que se manifesta antes dos três anos de idade” (Sousa & Santos, 2008, p.4).

Actualmente fala-se na tríade, a que Wing já se referia nos anos 70, de áreas afectadas pelas Perturbações do Espectro do Autismo. Em 1979, Lorna Wing realizou um estudo<sup>5</sup> no qual concluiu que as crianças que poderiam ser descritas pela «perturbação autística» de Kanner tinham todas limitação extrema na interacção social e no relacionamento – disfunções sociais, forte diminuição da capacidade de comunicação (receptiva e expressiva) e nas actividades e interesses grande redução da capacidade imaginativa e de fantasia, o que tornava o seu comportamento estereotipado e repetitivo. Surgia assim o conceito de uma tríade de perturbações, necessárias para descrever o diagnóstico de autismo: dificuldades na interacção social, alterações na comunicação e no comportamento. Baron-Cohen, Leslie e Frith, em 1986 (Leal, 1996, citado por Sousa & Santos, 2008, p. 5) criticaram a posição desta autora “argumentam que os três sintomas enumerados se reduzem a uma só perturbação de processamento (cognitivo) central descrita como falha do mecanismo de desdobramento, de maturação relativamente tardia”.

A noção de «espectro» (como Wing referiu em 1988) ou de «contínuo autístico» (como Steffenburg e Gillberg, 1986) inclui o autismo infantil/autismo clássico, síndrome de Asperger, perturbação pervasiva do desenvolvimento não especificado – autismo atípico, síndrome de Rett (maior prevalência em raparigas) e perturbação desintegrativa da segunda infância/do desenvolvimento. No entanto, hoje e pela variabilidade de características, prefere-se o uso do termo Perturbações do Espectro do Autismo que sugere a existência de um conjunto de condições que se relacionam entre si e se tocam, referindo-se à “definição mais lata de autismo e que inclui a forma clássica da perturbação (descrita por Kanner), bem como as incapacidades que lhe estão intimamente relacionadas e que partilham muitas das suas características” (Dunlap, Pierce & Kay, 1999; Marques, 1998 citado por Sousa & Santos, 2008, p.6); já o termo «contínuo» sugeria uma transição suave de um ponto de uma escala para outro o que não acontece. Com a noção de «espectro» também se pretende enfatizar que o autismo mais do que um «síndroma» (manifestação de um conjunto restrito

---

<sup>5</sup> Em 1979, Lorna Wing realizou um estudo numa zona do sul de Londres com 132 crianças entre os 2 e os 18 anos.





de sintomas, mais ou menos acentuados) parece ser um «espectro de síndromas», não tendo de haver uma continuidade de todos os sintomas de autismo, podendo estar presentes ou não parecendo assim formar diferentes tipos de autismo.

### 1.2.3. Etiologia

Durante os anos 50 e 60 do século XX, muito se discutiu sobre a natureza do autismo e a sua etiologia. Acreditava-se que o autismo era causado por pais emocionalmente não expansivos («mãe frigorífico» - Bethelheim, 1967), entendendo-se que as crianças se tornavam autistas como uma resposta a um ambiente ameaçador e não carinhoso por parte da mãe. No Reino Unido e Estados Unidos da América, alguns pais defenderam mesmo a crença de que a causa seria a vacinação (vacina tríplice – contra a papeira, sarampo e rubéola) ou ainda os conservantes utilizados em programas de imunização (timerosol e o mercúrio).

Ao longo dos anos têm surgido diferentes teorias, valorizando diferentes aspectos: as Psicogenéticas, as Biológicas, as Psicológicas, as Afectivas e as Cognitivas. Mais do que um conflito pretende-se entre elas uma complementaridade de forma a ir clarificando a etiologia do autismo.

Nas Teorias Psicológicas que pretendem explicar o funcionamento cognitivo: a Teoria da Mente (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985) salienta as dificuldades dos autistas na capacidade que as pessoas têm em atribuir estados mentais a si próprios e aos outros (compreender pensamentos, desejos, crenças) e assim predizer o comportamento, ou seja, os autistas apresentam uma falha no mecanismo mental da metacognição, aquele que permite «pensar acerca do pensamento» e compreender os estados mentais dos outros; Teoria da Função Executiva (Ozonoff e colaboradores, 1985) que implica as capacidades mentais que permitem ao indivíduo poder trabalhar para um objectivo que não pode ser atingido de imediato implicando planear, sequenciar, controlar os impulsos, ter noção de tempo, comportamento flexível, capacidade de adaptação, motivação, generalização e aplicação de conhecimentos, tudo práticas com dificuldade para os autistas o que justifica os comportamentos rígidos e inflexíveis, as dificuldades em se adaptar à mudança e a necessidade de seguir rotinas, estereotipias e dificuldades no uso de informação de que dispõem; a Teoria da Coerência Central (Frith, 1989) defende que as pessoas com autismo não dispõem de formas inatas para dar coerência a um largo leque de estímulos e generalizá-los dentro de um contexto o mais amplo possível pois vêem o mundo de forma



fragmentada, tendo muita dificuldade de ver as partes em relação ao todo, logo o se prenderem a pormenores e terem dificuldades na generalização.

Discute-se ainda a base hereditária do autismo, visto parecer haver uma predisposição genética para o seu desenvolvimento - segundo a pediatra Pilar Levy (2006), não é conhecido um conjunto circunscrito de cromossomas ou genes responsáveis pelo autismo mas sim algumas alterações em diferentes áreas do genoma e em número suficiente, que podem transmitir predisposições para o autismo. Muito importante poderá ser a interacção entre o potencial genético e as condicionantes do meio envolvente – “existência de uma predisposição genética para o autismo, que apenas será accionada por problemas ou dificuldades pré ou peri-natais” (Marques, 1998, citado por Santos & Sousa, 2008, p.7).

Hoje, há assim uma multifactoriedade quanto à etiologia do quadro autístico- a congénita, genética, viral, alergias alimentares, toxicidade, metabólica, anoxia neonatal, prematuridade, epilepsia, deficiência do sistema imunitário- apresentando-se destaque para causas biológicas, puramente orgânicas – “De uma forma geral, as investigações neurológicas colocaram em evidência a origem orgânica da síndrome. No entanto, nenhum factor ou anomalia foi consistentemente identificado e as implicações etiológicas mantêm-se pouco claras” (Marques, 1998, citado por Santos & Sousa, 2008, p.9). Nesta busca, o essencial a referir é que há uma alteração do sistema nervoso central (disfunção cerebral precoce no desenvolvimento do bebé), que pode ocorrer durante a gravidez, no parto ou mesmo no período pós natal.

#### 1.2.4. Critérios de diagnóstico

Um diagnóstico precoce realizado por uma equipa transdisciplinar envolvendo todos os elementos que interagem com a criança (pais, técnicos de saúde, educação e outros julgados convenientes), a aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico e a planificação conjunta da intervenção, são fundamentais para melhorar a inclusão destas crianças e famílias na sociedade em que vivem.

(Marques, 2002, citado por Santos & Sousa, 2008, p.13)

Segundo Marques (1998, p.35), a avaliação decorre em dois momentos distintos: “um primeiro tempo, será aquele no qual se tenta delimitar um diagnóstico preciso da perturbação que se nos depara. É preciso delimitar fronteiras com outras perturbações semelhantes. O segundo tempo, será aquele em que se avalia para intervir eficazmente” (citado por Santos & Sousa, 2008, p.18).

Quanto ao Autismo... o problema é que não podemos usar um aparelho electrónico que nos diga qual o «grau» de Autismo, (e, já agora, nem sequer se uma pessoa tem ou não autismo). Como não temos esse aparelho, nem análises





de sangue, nem qualquer outro instrumento seguro para fazermos o diagnóstico, socorremo-nos de critérios clínicos.

(Antunes, 2009, p.73)

Segundo Mello (2001, p.15), “para melhor instrumentalizar e uniformizar o diagnóstico, foram criadas escalas, critérios e questionários”. Alguns dos instrumentos de despiste mais comumente utilizados são: o *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT) – Coheen, Allen e Gillberg, 1992, aplicado por volta dos 18 meses que compreende o questionário aos pais (conjunto de nove perguntas de resposta sim/não) e a observação clínica (cinco itens). No diagnóstico, e para aferir o grau de severidade do autismo, a utilização da escala de avaliação do comportamento – *Childhood Autism Rating Scale* (CARS)- Schopler, Reichler, De Villis, Kock e Renner, 1980 que consiste em 15 itens de diferentes áreas e que dará resultados em três categorias – não autismo, autismo moderado e autismo severo; a entrevista diagnóstica aos pais *Autism Diagnostic Interview Revised* (ADI-R) – Lord, Rutter e Couteur; entrevista à criança *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS).

A avaliação psicoeducacional compreende reuniões com pais e técnicos que acompanham a criança, a observação da criança de modo a avaliar as suas interações e o traçar do seu perfil cognitivo específico através de instrumentos de avaliação como o Perfil PsicoEducativo Revisto (PEP-R) – Shopler, Reicheler (1979) até aos 7 anos de idade mental para dar informações sobre o desenvolvimento em diferentes áreas funcionais, características comportamentais e uma avaliação da capacidade de comunicação espontânea no quotidiano; *Adolescent and Adult Psychoeducational Profile* (AAPEP) – Shopler, Messibov, Shaffer e Landrus (1988) que estende a avaliação do PEP-R para adolescentes e adultos, colocando a ênfase na avaliação de habilidades funcionais nas áreas de observação directa, casa e escola; Escala de Desenvolvimento de Griffiths (avaliação neurológica e da audição, despiste da deficiência mental), Escala de inteligência Wechsler para crianças do pré-escolar (WPPSI), Escala de inteligência de Wechsler para crianças-3ª edição (Wisc-III).

Os manuais clínicos de diagnóstico, universalmente aceites, que compreendem toda a informação clínica para descreverem as patologias do foro mental são o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais - quarta versão (*Diagnostic and Statistic Manual for Mental Diseases* - DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria, mais utilizado na Europa; e a Classificação Internacional das Doenças - décima versão (ICD-10), sistema clínico formal da Organização Mundial de Saúde, mais utilizado na América. Nos



dois sistemas de classificação, o diagnóstico clínico de Autismo requer o comprometimento em pelo menos seis critérios comportamentais, dos três agrupamentos de distúrbios na interacção social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses

Ambos os sistemas ... concordam que a condição essencial ao diagnóstico de autismo é a presença de três perturbações principais do desenvolvimento: limitação na interacção social recíproca (verbal e não verbal) e limitações da capacidade de imitação, que se traduzem por um padrão ou repertório comportamental restrito...

(Marques, 1998, citado por Santos & Sousa, 2008, p.13)

Em ambos, o autismo é integrado na categoria de «Perturbações Globais do Desenvolvimento» que segundo o DSM-IV são: Perturbação autística, Síndrome de Rett, Perturbação Desintegrativa da 2ª infância, Síndrome de Asperger e Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento não especificada / Autismo Atípico; ainda no DSM-IV, as perturbações autísticas são incluídas dentro da categoria alargada de «perturbações da primeira e segunda infância».

O diagnóstico diferencial das Perturbações do Espectro do Autismo deve assim estabelecer-se com as Perturbações Globais do Desenvolvimento acima referidas e ainda com a esquizofrenia, a perturbação da linguagem expressiva, o distúrbio misto de expressão e recepção e o atraso mental.

#### 1.2.4.1. Síndrome de Asperger

Considerámos importante destacar o Síndrome de Asperger (SA) visto ser o diagnóstico de alguns dos alunos integrados na UEE e diagnóstico provável do aluno FC particularmente.

Segundo refere Klin (2006, p.8), Asperger descreveu as características observadas nas quatro crianças do seu estudo como

notável pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos como tom afectivo de voz, empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções, uma inclinação a ter uma fala prolixa, em monólogo e às vezes incoerente, uma linguagem tendendo ao formalismo, ... interesses que ocupavam totalmente o foco da atenção... e incoordenação motora.

Isto apesar de terem “as habilidades intelectuais preservadas” (Klin, 2006, p.8). Comparativamente às crianças descritas por Kanner, estas “não eram tão retraídas ou alheias; ...desenvolviam, às vezes precocemente, uma linguagem altamente correcta do ponto de vista gramatical...” (Klin, 2006, p.8).

Referiu Frith (1994, p.12)





Todos concordamos na assumpção de que todos os indivíduos Asperger pertencem ao espectro autista. Acreditamos que a síndrome de Asperger tem em comum com o autismo, em geral, uma falha especial na comunicação e na inaptidão social. Todavia, vêem os indivíduos com síndrome de Asperger como distintos dos outros indivíduos autistas.

Refere a mesma autora que seria preferível usar a denominação «high-functioning autism» (autismo altamente funcional ou de alto funcionamento) ou «mild autism» (Frith, 1994, p. 12).

Lorna Wing<sup>6</sup> foi a primeira a utilizar o termo «Síndrome de Asperger», reconhecendo que o trabalho de Asperger descrevia um grupo de pessoas que não se enquadravam na definição de Autismo utilizada na altura. Esta síndrome só foi oficialmente reconhecida como critério de diagnóstico no DSM-IV em 1994.

Reconhecidos antes dos 24 meses, também com maior ocorrência no sexo masculino, o SA caracteriza-se por níveis de inteligência próximos da normalidade, prejuízos na interacção social bem como interesses e comportamentos específicos e circunscritos (que podem ir variando), dificuldades na comunicação verbal e não-verbal, hipersensibilidade aos estímulos sensoriais (sons, cheiros, luz ou texturas), descoordenação motora, disgrafia e, muitas vezes, uma história familiar com problemas similares. Refere Antunes (2009, p.89) que

as pessoas com SA não são bons ouvintes. Têm uma clara tendência para o egocentrismo, pelo que poucas vezes prestarão muita atenção ao que os outros têm para dizer, a não ser que o assunto seja do seu interesse. Por isso, falam mais para o outros do que com os outros.

Em termos sociais, muitos até procuram as interacções mas de forma inapropriada, desajeitada e com insensibilidade no reconhecimento das emoções e interesses dos outros

O que é dito sem palavras não fica escrito, não pode ser visto, tem de ser «lido» de imediato, numa semântica e pragmática para as quais o bom entendedor nem de meia palavra necessita. Mundo obscuro para quem tem SA, que não consegue ver o que para outros está como na frase feita: «estampado no rosto».

(Antunes, 2009, p.113)

Ficam, muitas vezes, frustrados pelos repetidos fracassos nestas tentativas de interacção e estabelecimento de relações de amizade, bem como no facto de, não raras vezes, serem alvo de gozo e chacota por parte de alguns dos seus pares. Sobretudo na adolescência, podem desenvolver depressões, ansiedade visto serem dolorosamente conscientes da sua incapacidade de estabelecerem amizades e reconhecerem a sua falta de ajustamento ao ambiente social

---

<sup>6</sup> Lorna Wing, psiquiatra britânica.





O risco de depressão, e até de suicídio, é elevado para o adolescente com SA. Percebem que são diferentes, mas como não têm capacidade para ultrapassar essa diferença, desejam socializar mas não sabem como fazê-lo. Como qualquer pessoa, apaixonam-se, mas não são grandes sedutores. As suas pretensões são as mais das vezes negadas, e a sua ingenuidade leva a gozo e humilhação.

(Antunes, 2009, p.114)

Gostam de rotinas e de previsibilidade, “O prazer de «variá-lo» não faz parte da constituição Asperger” (Antunes, 2009, p.94). Muitas crises são despoletadas por qualquer alteração ao habitual, “As birras são frequentes e difíceis de controlar, resultado de um baixíssimo limiar de resistência à frustração. A intensidade da zanga é claramente desproporcionada em relação ao que a motivou” (Antunes, 2009, p.95).

Sugere-se que a sua epidemiologia seja maior que no Autismo clássico (4:10 000) e no Síndrome de Asperger 20 a 25: 10 000.

### 1.2.5. Características fundamentais

Defende Antunes (2009, p.83) que “uma determinada característica poderá estar presente numa criança e ausente noutra, e que essas particularidades não são estáticas, antes evoluem com o tempo, e algumas até desaparecem, como seria de esperar numa perturbação do desenvolvimento”. Segundo Klin (2006, p.6), “Há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo”. A elevada diversidade de características pode mesmo fazer com que as crianças autistas possam

exibir atrasos mentais graves ou extremamente dotados nas suas aquisições intelectuais e académicas. Enquanto muitos preferem o isolamento e tendem a evitar o contacto social, outros mostram níveis elevados de afecto e prazer nas situações sociais. Algumas pessoas (...) parecem letárgicas e com respostas lentificadas, mas outras são muito activas e parecem interagir constantemente com determinados aspectos do seu ambiente.

(Dunlap, Pierce & Kay, 1999, p.2)

Uma pessoa com Perturbações do Espectro do Autismo tem, na maior parte das vezes, uma aparência física normal. No entanto, destaca-se um forte comprometimento na interacção social, alterações na comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses que são detectados sobretudo por volta dos três anos de idade.

Quanto à interacção social podemos encontrar, como já foi referido, desde crianças praticamente isoladas, crianças que aceitam passivamente a interacção mas não a procuram a crianças que se interessam pela interacção social, podendo, no entanto, não saber como a iniciar e fazê-lo de forma atípica. As dificuldades surgem desde o cumprimento social às pessoas pois, muitas vezes, há logo com o desconforto perante a





intimidade física de um beijo ou até de um aperto de mão pois falta a compreensão do valor simbólico da comunicação não-verbal e da superficialidade da empatia de muitas destas crianças.

Para haver comunicação há que haver desejo de o fazer, ter algo para comunicar e meios de comunicação, ora o autista tem dificuldades em saber que quer comunicar, o que quer comunicar e como o fazer. “Quando pretendemos comunicar, em geral, usamos palavras, mas o significado muda, e pode até representar o seu contrário quando dizemos, por exemplo: «Bonito serviço!»” (Antunes, 2009, p.72). Num autista, os problemas ao nível da comunicação poderão ir da ausência total à sua utilização no geral mas com falhas na semântica e na pragmática. Um autista pode apresentar défices na comunicação receptiva (como entende as mensagens dos outros) e na expressiva (como é entendido pelos outros e como pode enviar as suas mensagens) e na competência comunicativa incluindo as capacidades para iniciar, manter e responder.

No entanto, já pelos 12/18 meses os pais se preocupam com o desenvolvimento da linguagem, pelo facto de os bebés não responderem aos estímulos verbais, questionando-se mesmo, inicialmente, se a criança os ouvirá e pelo pouco interesse que revelam na interacção social. Chama a atenção quando “a criança é excessivamente calma ou sonolenta ou então que chora sem consolo durante longos períodos de tempo”; quando “o bebé não gosta de colo ou rejeita o aconchego” (Mello, 2001, p.13). Dada a sua precocidade, todo o desenvolvimento da criança acaba por ser «invadido», pelo que, como acima se referiu, inclui-se o autismo nas Perturbações Globais do Desenvolvimento (DSM-IV).

Os desvios mais comuns na comunicação pré-verbal são o facto de ser difícil interpretar o choro, capacidade limitada em coordenar movimentos, balbuciar inexistente ou limitado, dificuldade em alternar a atenção entre a mãe e os objectos, atraso ou inabilidade de apontar, gestos limitados; já na comunicação verbal, nenhum vocabulário ou vocabulário limitado, as palavras podem aparecer ou desaparecer, podem aparecer sem ter significado, ecolália (imediata ou tardia), choro estranho, linguagem pouco espontânea, dificuldade em interpretar mensagens, não responder à comunicação dos outros, não generalizar conceitos, falhas na comunicação, inversão pronominal, padrão de entoação, dificuldade em transmitir sentimentos, linguagem idiossincrática (conexão estranha entre as palavras e significado), compreensão literal do que se diz, prosódia. Têm défices quanto à forma (fonética, fonologia e morfosintaxe), conteúdo (semântica) e uso (pragmática).





Plumet, Leboyer e Beaudichon (1987) referiam que “a linguagem autista é pouco utilizada socialmente, reflectindo-se numa tradicionalmente inexpressiva, átona e sem emoções, ou revestindo-se de entoações e inflexões inadaptadas à situação emocional (...) dificuldades de comunicação e de representação simbólica” (Sousa & Santos, 2008, p.16). Podem então apresentar, escassez de expressões faciais e gestuais, olhar distante, caretas ocasionais e evitar o contacto ocular, dirigindo a linguagem muitas vezes para o vazio e não para o receptor.

Mostram graves problemas em dar sentido à informação que recebem através das sensações (sabor, olfacto, audição, visão), apreendendo o mundo de forma fragmentária e literal, podendo apresentar hiper ou hipossensibilidade aos estímulos sensoriais Ex.: “algum nervosismo e stress perante estímulos auditivos” (Sousa & Santos, 2008, p.15); estereotipias; extrema sensibilidade ao toque, insensibilidade à dor; falta de consciência de calor ou frio, logo maior dificuldade em localizar a fonte de desconforto; ainda distúrbios do sono com alteração nos padrões regulares e distúrbios alimentares com aversão a determinados alimentos pela textura, cor, odor.

Têm muita dificuldade em identificar os subentendidos, o sarcasmo, a ironia, “têm dificuldade em compreender a linguagem não literal, e as matizes emocionais” (Antunes, 2009, p.81). Quando o grau de funcionamento é menor podem apresentar atitudes auto-agressivas. As crises podem ser despoletadas por alterações à rotina ou simplesmente por se insistir na prática de determinada tarefa. O autista tem uma incapacidade em compreender os estados mentais do outro ou mesmo reconhecer o que a outra pessoa pode pensar ou sentir.

Também como deficitária a motivação – dificuldade e mesmo incapacidade de perceber a finalidade e objectivo de cada tarefa não a compreendendo como um todo. Apresenta comprometimentos na percepção, análise e operacionalização das tarefas. Tendo um tempo de processamento da informação desfasado e muitas dificuldades na generalização que geram também dificuldades na resolução dos problemas uma vez que dificilmente utilizam a informação anteriormente experienciada antecipando a resolução. Segundo Aarons e Gittens (1992) têm uma

inabilidade para generalizar (...) elas até podem saber o que fazer e como agir numa determinada situação, contudo são incapazes de usar essa experiência e de a adaptar quando uma nova situação surge. Esta capacidade de generalização estender-se-á a todas as áreas da vida, em níveis de dificuldade acentuados.  
(Sousa & Santos, 2008, p.9)



Quanto ao desenvolvimento psicomotor, Candeias (1993) defende que “as crianças autistas apresentam alterações tónicas posturais e psicomotoras” (Sousa & Santos, 2008, p.10).

Nas Perturbações do Espectro do Autismo uma das características muitas vezes destacada é a presença de «*splinter skills*» ou «*savant and splinter*», isto é, habilidades específicas (como exemplo uma grande facilidade em memorizar listas de nomes ou de números, de desenho ou habilidades musicais no tocar um instrumento), sobretudo a memória visual é uma das áreas fortes destas crianças. Muitas vezes, armazenam um enorme manancial de informação sem contudo lhe atribuírem significado ou utilidade funcional, e pelo contrário exibir-se em comportamentos obsessivos.

Gradin (1995, citado por Gomes, 2007), mencionava que os autistas têm um «pensamento visual», referindo-se à maior facilidade com que pensam e raciocinam por meio de imagens e sistemas visuais, visto ser mais concreto, ajudando-os a perceber os outros estímulos e conceitos mais abstractos.

A investigação recente, na área da Psicologia, tem permitido a identificação de factores condicionantes da aprendizagem de crianças com Perturbações Autísticas, nomeadamente défices a nível da capacidade de atenção, sequencialização, memorização, motivação, processamento sensorial e resolução de problemas. Não será défice generalizado de atenção como durante muito tempo se defendeu mas uma falha no processamento de determinados estímulos - «atenção em túnel», tendendo a focar a sua atenção em pequenos detalhes e revelar grandes dificuldades em perceber a tarefa como um todo o que implica dificuldades ao nível da aprendizagem. Paralelamente, é frequente uma dificuldade em seguir sequências, padrões de referência ou regras, logo dificuldades em planear, escolher e retirar a informação a partir de um todo.

Como problemas associados às PEA incluem-se o défice cognitivo, “Aproximadamente 60 a 70% dos indivíduos com autismo funcionam na faixa do retardo mental” (Klin, 2006, p.7), epilepsia, problemas sensoriomotores e alterações do comportamento (hiperactividade, depressão, agressividade, ...). A partir do diagnóstico diferencial, acima referido, não se pode confundir com perturbações específicas da linguagem, deficiência mental, Perturbação Hiperactividade e Déficit de Atenção, Esquizofrenia, mutismo selectivo, demência, ...

Para as famílias há todo um ciclo de sentimentos descrito por Gayhardt (1998) que vai desde o choque, depressão, negação à culpabilidade, vergonha, isolamento, pânico, raiva, negociação, esperança, aceitação, diagnóstico. É essencial que esta seja muito





acompanhada e apoiada pelos técnicos que seguem o aluno. Muitas vezes têm elevados níveis de stress, tendo de alterar as suas actividades de rotina e de lazer com muita frequência.

### 1.2.6. Intervenção

Não existe cura para o Autismo, melhor dito, não existem remédios que alterem de forma significativa a capacidade de socialização, ou de empatia, ou a rigidez cognitiva... Isto não significa que nos limitemos a olhar da beira da estrada sem que façamos nada por quem podemos ajudar.

(Antunes, 2009, p.122)

O Autismo é uma perturbação permanente, logo que dura toda a vida; mas uma pessoa com esta problemática muda o comportamento com a idade, sobretudo com intervenção adequada. Se alguns nunca poderão viver de forma independente requerendo supervisão constante da família e/ou institucionalização outros vão apresentando melhorias seja nos relacionamentos sociais, seja na comunicação e na autonomia podendo mesmo atingir um grau de independência pessoal e auto-suficiência enquanto adultos, que lhes permitirá integrar-se na sociedade e no mercado de trabalho desde que disponham de estruturas de suporte adequadas.

Logo após o diagnóstico e a avaliação deverá iniciar-se a intervenção junto da criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Daí que o diagnóstico precoce seja tão importante para que mais cedo se possa iniciar a intervenção. Ao intervir há que o fazer em equipa e apoiar grandemente os pais, procurando valorizar o contexto em que a criança se insere dada a sua relevância no colocar em prática de todas as medidas, “os pais devem ser agentes fulcrais na educação e socialização das suas crianças, sendo integrados como co-terapeutas nos processos de intervenção” (Pereira, 1996 & Marques, 2002 citados por Santos & Sousa, 2008, p.24).

Como Antunes refere (2009, p.122) “parte do impacto das perturbações do desenvolvimento resulta da atitude dos outros para quem é diferente. As estereotipias – por exemplo abanar as mãos – em si mesmas não provocam qualquer dano, mas são embaraçosas para os familiares”; “Por isso tratar das crianças... implica educar as pessoas que o rodeiam, família primeiro, escola depois, a sociedade sempre que possível”. O foco da intervenção deverá ser assim os vários subsistemas que trabalham em conjunto, num esforço comum e num mesmo projecto - “como o autismo não é identificado por um único sintoma ou comportamento, não há uma abordagem que seja eficiente por si só” (Santos & Sousa, 2008, p.22).





Actualmente existe uma vasta diversidade de modelos de intervenção e terapias utilizadas com pessoas com autismo. Segundo Pereira (1996, p.23), existem diferentes níveis de intervenção: “intervenção assistencial, intervenção educacional e intervenção psicológica” que juntos oferecerão ao autista uma resposta adequada.

A intervenção assistencial procura garantir o bem-estar físico de segurança, higiene e saúde, sendo o mais primário de todos os apoios e condição necessária para que se trate o autista com dignidade e respeito pelo ser humano (...) a intervenção educacional pretende salientar conteúdos e objectivos essenciais à modificação comportamental nos contextos relacionais escola-casa-família-sociedade (...) a intervenção psicológica, esta direcciona-se para factores não observáveis directamente nos autistas, mas que potenciam e determinam o crescimento e organização estrutural bio-psico-emocional equilibrada e normal no ser humano.

(Pereira, 1996, p.23)

Ainda a destacar as terapias complementares como a musicoterapia, a arte, terapia com animais, nomeadamente os cavalos (equoterapia) a realizar em grupo ou individualmente.

O tratamento é complexo, implicando muitas vezes uma abordagem medicamentosa que se destina à redução dos sintomas-alvo dos problemas comportamentais descritos como agitação, agressividade e irritabilidade. Por ser um problema crónico, a visão terapêutica estender-se-á por longos períodos, exigindo uma monitorização constante.

Muito importante, é também a intervenção educativa. Segundo O'Connor e Klien (2004, citados por Gomes, 2007, p.346) “o ensino de habilidades académicas para pessoas com autismo tem recebido pouca atenção de estudos, provavelmente porque os comprometimentos clássicos do transtorno relacionados à comunicação, interacção social e comportamentos, são vistos como prioritários no desenvolvimento de pesquisas”. Estratégias adequadas e eficazes possibilitam a aquisição e desenvolvimento dos conteúdos escolares.

Segundo Lewins e De Leon (1995, citados por Gomes, 2007, p.349) os autistas “respondem melhor a propostas de trabalho estruturadas que a situações livres e a estímulos visuais que a estímulos auditivos”. Muitas vezes, o truque passa por manipular o ambiente - deverá ser simples, sem muitos estímulos, que facilite a percepção e compreensão e no qual se deverão manter rotinas. Estas crianças necessitam de “intervenção estruturadas, individualizadas e intensivas” (Klin, 2006, p.8). Apesar de características comuns, os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo têm particularidades e especificidades pelo que há que aceitar a diferença e gerir a diversidade,





logo personalizando as estratégias de aprendizagem, adequando métodos, técnicas e traçando planos individuais de trabalho, de modo a permitir o sucesso educativo.

Defende Marques (2000) que existem quatro modelos de intervenção, com a estreita colaboração dos pais: o modelo de natureza psicanalítica com base na confiança técnico/criança; o de natureza comportamental dando primazia ao comportamento em detrimento da área cognitiva, salientando a importância do meio no desenvolvimento da criança; o de natureza cognitivo-comportamental relacionando os modelos comportamentais tradicionais e os modelos cognitivistas.

O foco de intervenção deverá ser o indivíduo colocando a tónica no treino dos comportamentos ausentes mas antes ainda procurar desenvolver os seus precursores em situações naturais adequadas às particularidades da criança autista, com o objectivo primeiro de o tornar mais independente nas suas diferentes áreas de actuação. Deverá abranger as áreas do aprender, na relação, na comunicação e comportamento.

Como estratégias de intervenção destacamos o modelo *Treatment and Education of Autistic and Communication-handicapped Children* (TEACCH) que pretende um Ensino Estruturado, promovendo a crescente autonomia das crianças, o *Applied Behavior Analysis* (ABA) que utiliza o treino condicionado, com reforço ou punição sistemáticos para os comportamentos adequados e desadequados, o Programa Portage valorizando a intervenção precoce e promovendo o desenvolvimento de competências aos pais na ajuda às crianças e quanto à relação, o global e intensivo Modelo Desenvolvimento, Diferenças Individuais e Relação (D.I.R), desenvolvido por Greenspan e Wieder em 2000, nos EUA que engloba a abordagem *Floortime* (modo de intervenção interactiva não dirigida que pretende envolver a criança numa relação afectiva), o *son-rise*, diferentes especialidades terapêuticas (integração sensorial, comunicação aumentativa, terapia da fala) e com o envolvimento e participação da família e a articulação com a escola.

A Psicomotricidade poderá ser funcional proporcionando a aquisição de certas competências ou habilidades motoras ou relacionais quando utiliza o jogo como elemento pedagógico. Permitirá melhorar a consciência, conhecimento e percepção do próprio corpo, percepção temporal e orientação no espaço, domínio do equilíbrio, aumento da possibilidade de manutenção da imobilidade o que permitirá um aumento do tempo de atenção, consciencialização da acção e mesmo melhorar a comunicação da criança. Na opinião de Antunes (2009, p.127) a “criança... deve beneficiar da prática desportiva (...) os desportos colectivos de bola... desadequados, dadas as dificuldades motoras e perfil



psicológico ... A natação, o hipismo, golfe e algumas das artes marciais podem ser actividades mais ajustadas (...) deverão ser do agrado da criança”.

Na ajuda aos problemas de comunicação podem utilizar-se meios aumentativos ou alternativos de comunicação como os sistemas de símbolos (Boardmaker, Bliss, *Pictogram Ideogram Communication* - PIC, Símbolos Pictográficos de Comunicação - SPC e *Picture Exchange Communication System* ou Sistema de Comunicação por Troca de Imagens - PECS), o Programa de linguagem do vocabulário MAKATON uma vez que, como acima referido, a criança com Perturbação do Espectro do Autismo tem maior facilidade em compreender e interpretar suportes visuais e/ou a língua gestual.

O Programa de Linguagem do Vocabulário MAKATON<sup>7</sup> pressupõe a utilização de gestos (retirados da língua gestual) e símbolos sempre a acompanhar a fala. O PECS<sup>8</sup> é um sistema aumentativo de comunicação por troca de cartões. Visa “ajudar a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a assim a comunicar e... diminuir drasticamente problemas de conduta” (Mello, 2001, p.21). No PECS começa-se por trabalhar a intenção comunicativa de «pedir», e posteriormente a «comentar» e a «responder a perguntas».

A intervenção precoce tem sido uma prática cada vez mais presente até graças ao seu diagnóstico também cada vez mais cedo (por volta dos 18 meses). Programas de intervenção precoce que seguem a perspectiva desenvolvimentalista pragmática e social destacam cinco áreas de intervenção: comunicação não-verbal, imitação, processamento sensorial, jogo com pares e família.

### 1.3. UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO

Os princípios subjacentes à Educação Inclusiva (desde 1994 quando Portugal assinou a Declaração de Salamanca que preconizava «Escola para Todos») e a legislação em vigor possibilitam que alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE) com carácter permanente, onde se enquadram as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), frequentem o ensino regular, devendo para isso ser disponibilizados os recursos necessários à eliminação de barreiras que limitam a sua participação e aprendizagem.

<sup>7</sup> O Programa de Linguagem do Vocabulário MAKATON foi desenvolvido pela terapeuta da fala Margaret Walker, nos anos 70, em Inglaterra.

<sup>8</sup> O PECS foi desenvolvido e implementado nos Estados Unidos da América, nos anos 90 no âmbito do Programa de Autismo de Delaware; o Manual de Treino foi escrito por Lori Froste e Andrew Bondy.



O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, e a sua alteração, Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, enquadram o atendimento às crianças e jovens com PEA nas Unidades de Ensino Estruturado (UEE) que os devem apoiar para poder participar do ensino junto dos seus pares nas turmas a que pertencem. Segundo o artigo 4º do referido Decreto-Lei, as UEE para a educação de crianças com PEA são respostas específicas diferenciadas “propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico quando... o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração”; “são criadas por despacho do director regional de educação competente”.

Não se exclui, no entanto, a possibilidade de atendimento a essa população nos estabelecimentos de ensino especial.

Considera-se assim necessário criar uma UEE sempre que existam alunos com PEA que necessitem de respostas educativas diferenciadas, destinando-se estas a apoiar a educação de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espectro, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem outras perturbações associadas.

Apona esta nova legislação para o estabelecimento de Protocolos com centros de recursos reconhecidos pelo Ministério de Educação que deverão

apoiar a inclusão no ensino regular das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade, no que se prende com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho e ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo.

(DR nº 170, 2ª série, de 3 de Setembro de 2008, Candidatura à Acreditação de Centros de Recursos para a Inclusão)

A inclusão de alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais no sistema regular de ensino revelou-se assim um verdadeiro desafio que, ao longo dos últimos anos se tornou uma realidade. As UEE começaram por surgir em algumas escolas de 1º ciclo do ensino Básico. A primeira surgiu no ano Lectivo 1996/1997, na Escola do 1º ciclo do Ensino Básico nº5, Escola de Celas, Coimbra. As Unidades revelaram-se um importante meio possibilitador da inclusão destas crianças, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades sociais e de autonomia. Dado o sucesso destas estruturas e as evoluções visíveis, como a idade das crianças por exemplo, tornou-se prioritário dar continuidade ao projecto nos 2º e 3º ciclos, para que estas tivessem oportunidade de acompanhar os seus pares de referência, mantendo a estrutura de trabalho que tinham.



Nos processos de transição entre ciclos de ensino, as escolas deverão assegurar a existência de respostas adequadas e continuadas ao longo dos ciclos, permitindo planear e organizar atempadamente as transições.

É essencial contar com a colaboração da família, os órgãos de gestão dos agrupamentos, os docentes de educação especial, parcerias com os docentes do conselho de turma, outros técnicos (psicólogos, terapeutas, ...) pertencentes ao agrupamento ou a outros serviços e com instituições que com o Agrupamento estabeleçam protocolos.

De acordo com o artigo 25º, ponto 3 (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) os principais objectivos das UEE são: “promover a participação dos alunos com PEA nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares”; “implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado”; “aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares”; “proceder às adequações curriculares necessárias”; “organizar o processo de transição para a vida pós-escolar”; e “adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família”.



## II. Enquadramento Metodológico

### 2.1. Caracterização do projecto

Van Den Akker (1999) compara a metodologia empírica com a investigação-acção: enquanto na investigação empírica, se parte da formulação de hipóteses baseadas em observações directas e/ou teorias existentes para a experimentação de modo a testar novas hipóteses e poder mesmo reformular as existentes criando outras; na investigação-acção, a origem é partir da análise de problemas práticos para o desenvolvimento de soluções no quadro de um referencial teórico, fazer a avaliação e testar as soluções propostas no terreno e proceder à documentação e reflexão que possa conduzir a investigações futuras. A qualquer altura se podem refinar os problemas, as soluções e os métodos.

Na investigação-acção ou investigação participativa não há a preocupação de obter um conjunto de conhecimentos teóricos generalizáveis, mas antes um conjunto de conhecimentos práticos, apoiados por uma base teórica e por um quadro metodológico.

Segundo os autores Cohen, Manion (1994) e Denscombe (1999) investigação-acção é assim um método essencialmente prático, pois lida com problemas reais e concretos em determinado contexto. Aqui “a investigação não precede a acção. Coexiste com ela, ao longo do processo, inter estimulando-se, alargando mutuamente o âmbito da sua concretização” (Cortesão, 1998, p.30).

Utilizado na investigação educacional, este é um método qualitativo, no qual apesar de se ter uma base teórica é muito mais importante a obtenção de conhecimentos práticos – segundo Ebbutt (1985) tem como objectivo compreender, melhorar e reformar práticas. “A Investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292).

É ainda um método colaborativo sendo os professores investigadores e intervenientes. Quando envolvidos na teorização sobre as suas próprias práticas e trabalhando estes em conjunto com os investigadores poderão gerar mudanças significativas.

Utilizando a avaliação como um procedimento regular, há que proceder a reajustes sempre que necessário, voltando atrás no ciclo de actuação, de modo a garantir uma intervenção mais eficaz promotora de uma melhor qualidade da aprendizagem.



A «*Praxis*»<sup>9</sup> é uma característica fundamental da investigação-acção assim como a “análise crítica e reflexiva de significados dos dados que se vão recolhendo” (Cortesão, 2006, p. 26). Este método é flexível e tem como objectivo resolver problemas reais, logo implementando a partir das necessidades do meio.

Kurt Lewin<sup>10</sup> (1947) conceptualizou esta estratégia como um processo em espiral auto reflexiva com três fases: planeamento que envolve o reconhecimento da situação, acção e pesquisa sobre os resultados da acção da qual poderia resultar uma nova fase de planeamento.

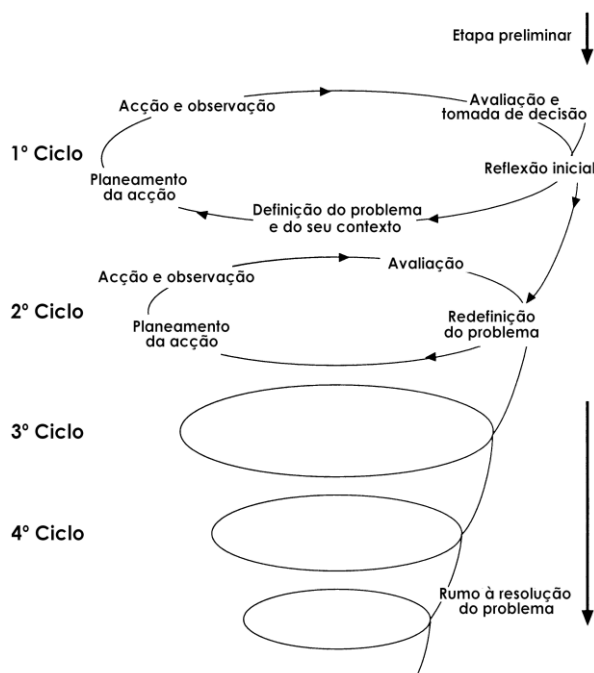


Figura 1 – Espiral auto-reflexiva lewiniana.

Fonte: Lavoie, Marquis, & Laurin (1996).



Figura 2 - Triângulo de Lewin (1946) retirado de “La investigación-acción”, Latorre (2003).

Fonte: Sousa et al (2008).

<sup>9</sup> *Praxis* é um conjunto de actividades que visam a transformação; acção.

<sup>10</sup> Kurt Lewin (1947), psicossociólogo americano que escreveu o artigo “Action Research and Minority Problems”.



Vários outros autores também se referem ao método da investigação-acção como um ciclo em espiral – “O termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto e assim sucessivamente” (Lessard-Hébert, 1994).

Segundo Goyette (1994, citado por Lessard-Hébert, 1994), a investigação-acção desenvolve-se segundo seis fases: 1ª-exploração e análise da experiência; 2ª-enunciado de um problema de investigação; 3ª-planificação de um projecto; 4ª-realização do projecto; 5ª-apresentação e análise dos resultados; e 6ª-interpretação, conclusão e tomada de decisão. Estas englobam três níveis de operações distintos: pré-intervenção englobando a observação, escolha do problema, planificação do projecto e delineação de um calendário de operações; a intervenção no terreno, ensaiar o projecto, observação e registo da intervenção; e a avaliação, dos resultados da intervenção, a apresentação dos resultados, as limitações do projecto, as conclusões e as hipóteses que potenciem novas actuações.

Cohen e Manion (1994) consideram que um projecto de investigação-acção se deverá concretizar segundo os seguintes passos: identificar, avaliar e formular o problema; discussão e negociação entre os intervenientes; nalguns casos, poderá haver uma revisão bibliográfica de modo a encontrar pontos de convergência com outros estudos; modificar ou redefinir o problema inicial; proceder à escolha dos procedimentos de investigação; escolha dos procedimentos de avaliação; implementar o projecto, recolhendo dados; interpretação dos dados recolhidos, conclusões e avaliação global do projecto.

Segundo Zubert-Skeritt (1996), a investigação-acção segue um processo cíclico que compreende quatro fases: o planeamento estratégico; a acção, ou seja a implementação do plano; a observação, avaliação e auto-avaliação; e a reflexão crítica e autocrítica sobre os resultados dos pontos anteriores tomando decisões para um próximo ciclo da investigação-acção, rever o plano, agir, observar e de novo reflectir.

Kuhne e Quigley (1997) apresentam a investigação-acção como um processo cíclico, em espiral, que decorre apenas em três fases: a Planificação consistindo na definição do problema, definição do projecto e medição; Acção com a implementação do projecto e processos de observação; e a Reflexão onde se efectua a avaliação sistematizada e caso não se encontre solução para o problema inicia-se um novo ciclo. Em suma, podemos considerar que a avaliação deverá ocorrer em diferentes momentos: antes, durante e após a intervenção.



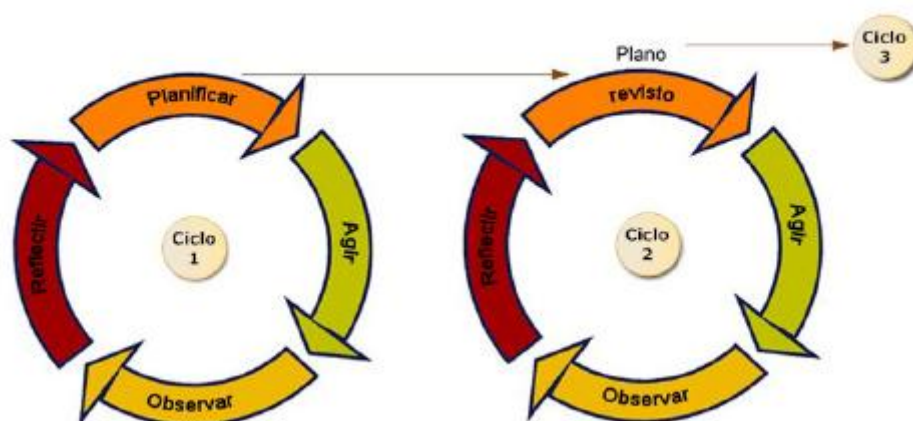


Figura 3 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação.

Fonte: Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2008).

São estes diferentes quadros de referência e diferentes formas de ligar a prática à pesquisa.

No presente projecto de intervenção, fundamentado nos pressupostos e procedimentos da investigação-acção, iniciámos a espiral e o ciclo, adaptado de Kuhne e Quigley (1997), partindo da experiência de trabalho com um aluno, do 7º ano de escolaridade, com provável diagnóstico de Síndrome de Asperger e com as áreas da autonomia emergentes, que frequenta a UEE.

Refere Ainscow (2000, citado por Sanches, 2005, p.128) que a investigação-acção conduz a aperfeiçoamentos na qualidade da educação porque os próprios grupos-alvo “assumem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação”.

Este procedimento é o busílis para uma intervenção de sucesso desde que todos os intervenientes se envolvam e se motivem com a melhoria da sua prática de actuação diária no sentido de promover o sucesso educativo dos alunos – “a reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2005, p.75).

Como perigos deste tipo de investigação destaca-se o

duplo reducionismo: o que reduz investigação-acção, em que o envolvimento dos protagonistas dos processos em estudo é o mínimo indispensável e inevitável na aplicação estrita no terreno dos instrumentos de pesquisa académica em ciências sociais; e o que reduz investigação-acção a acção, consistindo num activismo



frenético sem espessura teórica nem capacidade problematizadora e, por isso, cego para a compreensão e análise dos processos em causa.

(Benavente, Costa & Machado, 1990, p.5)

Há que manter um equilíbrio entre a investigação e a intervenção, avaliar em permanência de modo a que todo o processo conduza à resolução do problema identificado.

## 2.2. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Não é possível qualquer «juízo de valor» ou de «intervenção» minimamente fundamentados do ponto de vista científico, se não se conhecer, com objectividade, a realidade que se pretende estudar e na qual se quer intervir.

Na investigação-acção há que ser rigoroso e sistemático. Aquilo que nos dizem e que está escrito sobre os alunos acarreta sempre dados de opinião, inferências... Não nos deve bastar. Daí a relevância das técnicas e instrumentos de trabalho a escolher e utilizar, de modo a assegurar uma constante monitorização da prática e possíveis reajustes. Depois de detectado o problema, há que planificar a intervenção, intervir e estar sempre em constante reflexão e avaliação. Segundo Sanches (2005, p.130),

O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso.

Nesta procura de rigor e uma intervenção mais sistematizada, utilizámos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: a pesquisa documental, a sociometria, o inquérito por questionário, a entrevista e a observação naturalista.

### 2.2.1. Pesquisa documental

Segundo Saint-Georges (1997, p.30) “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”. Os documentos podem ser de fontes primárias e secundárias; escritas ou não. Segundo Silva e Menezes (2001), a pesquisa documental é elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico.



As principais etapas da pesquisa documental (Gil, 2007) são: a determinação dos objectivos, a elaboração do plano de trabalho, a identificação das fontes, a localização das fontes e a recolha do material e tratamento dos dados.

### 2.2.2. Sociometria

Sendo a preferência um “facto fundamental da vida humana” (Nothway & Weld, 1999, p.71) há que aceitar que todos nós as temos e que são mesmo base da realidade social. As escolas são “locais onde se desenvolvem as relações sociais e onde se vai adquirindo a consciência social” (Nothway & Weld, 1999, p.79).

A sociometria refere-se a uma tentativa de objectivar e quantificar as relações humanas dentro de um determinado grupo social – “captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (Estrela, 1994, p.367).

O teste sociométrico consiste “em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações” (Northway & Weld, 1999, p.9). É uma técnica que explora a estrutura interna das relações que existem entre todos e cada um dos indivíduos que compõem um grupo. Segundo Northway e Weld (1999, p. 65)

dão muitas indicações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre as crianças que a eles pertencem. Eles localizam as crianças isoladas e as que são mais populares. Revelam os grupinhos fechados. Mostram as crianças que são amigas e as que não são.

Facilita a visão global da estrutura do grupo e identifica a posição relativa de cada um dos seus membros.

Após se aplicarem os questionários, elabora-se a matriz sociométrica, calculam-se os índices sociométricos e a partir dos dados que estes revelam, elaboraram-se os sociogramas em círculo. Estes são a representação gráfica da matriz sociométrica. Segundo Northway e Weld (1999, p.39), “a matriz sociométrica inclui todos os dados. Ela constitui a fonte onde se podem ir buscar todas as indicações necessárias para fins práticos ou de investigação”.

Segundo os mesmos autores (1999, p.53), “o sociograma em círculo mostra a posição sociométrica de cada criança em relação à de todas as outras crianças do grupo, e principalmente as relações sociométricas dominantes no grupo”. Este contém “todas as informações que se obtiveram e dispõem-nas numa maneira ordenada. Por meio dele pode-se apreciar toda a estrutura sociométrica da classe” (Northway & Weld, 1999, p.33).



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

Há ainda a considerar que as escolhas e/ou rejeições assinaladas pelo sujeito são muitas vezes diferentes daquelas que são realmente observadas através dos seus comportamentos. Os resultados do teste podem indiciar desejos de relação que seja por timidez ou falta de reciprocidade na prática (ainda) não estão desenvolvidos. Os contactos sociais que se observam e os dados recolhidos pela sociometria deverão ser complementares e não contraditórios.

### 2.2.3. Inquérito por questionário

Segundo Ghiglione e Matalon (1992, p.69) existem diferentes modos de inquirição sendo usado “o termo entrevista para as técnicas menos directivas” e “questionário para as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente”.

O inquérito por questionário consiste assim num conjunto de questões escritas, às quais se responde também por escrito, com o objectivo de recolher e quantificar uma multiplicidade de dados de modo a se poderem verificar as “hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.190).

Na construção de questionários “o objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados” (Afonso, 2005, p.101).

Os respondentes deverão ter uma atitude cooperativa, aceitando responder voluntariamente ao questionário e respondendo o que realmente sabem, querem e pensam. No entanto, isto muitas vezes não acontece,

a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem (...) os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respectivas representações.

(Afonso, 2005, p.103)



#### 2.2.4. Entrevista

Segundo Afonso (2005, p.97), a entrevista consiste, num acto intencional, havendo “interacção verbal entre o entrevistador e o respondente”, obedecendo a um objectivo e intenção de recolha de dados de opinião, no fundo é “uma conversa com um objectivo” (Bingham & Moore, 1924 citados por Ghiglione & Matalon, 1992, p.70).

A grande finalidade da entrevista consiste na “recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela 1994, p.342).

Esta técnica é assim utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134); permite ao “investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.193).

#### 2.2.5. Observação

No campo da Pedagogia, a observação é a técnica mais comumente utilizada, mesmo que muitas vezes inconscientemente. Trata-se de um

processo que consiste em olhar, em ver, em descrever o real, em proceder a uma investigação atenta das coisas, dos fenómenos tais como eles se oferecem aos nossos sentidos ou tais como se produzem objectivamente, sem vontade de os modificar, sem recurso à experimentação.

(Vocabulário Técnico e Crítico de Pedagogia e das Ciências da Educação, 1976, p.292)

Segundo Estrela (1996, p.26), “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado terá de observar e problematizar ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas”.

A observação é assim, um processo cuja função primordial e imediata é a recolha de informação sobre o objecto tomado em consideração de acordo com o objectivo estabelecido.

O professor tem ao seu dispor vários tipos de observação, a saber: objectiva em que a realidade é descrita sem ser interpretada; subjectiva quando a realidade é interpretada e são feitas inferências; mista quando se associam os dados da realidade concreta com inferências.



Nesta técnica, necessariamente, tem que existir um observado e um observador. Debrucemo-nos um pouco neste último e sua atitude/situação perante a observação. Estrela (1994), tendo em conta a situação ou a atitude do observador distingue: a Observação Participante e Não Participante; a Distanciada e Participada; e a Intencional (ou orientada) e Espontânea. Segundo o mesmo autor (1994, p. 31) "fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado".

No caso do investigador assumir o papel do professor, a observação passa a ser ocasional, isto porque o professor é o sujeito da observação e o aluno o objecto. Por outro lado, se o investigador apenas observar os intervenientes pratica uma observação naturalista (distanciada e directa). Referiam Quivy e Campenhoudt (1992, p. 165) que a

observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados; apela directamente ao seu sentido de observação; a observação incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos; tem como suporte um guia de observação construído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar; o investigador regista directamente as informações; os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada, esta é manifesta e recolhida directamente neles pelo observador.

A Observação Naturalista é uma forma de observação sistematizada realizada em meio natural, que consiste na descrição e quantificação de comportamentos. É caracterizada por não ser selectiva, visto que se acumulam os dados, tudo interessa, mas devem ser rigorosamente analisados. Aqui, o observador faz a descrição objectiva da situação e do comportamento e o da inferenciação, ou seja, da possível articulação entre os dois elementos.

## 2.3. Procedimentos para a recolha e Análise de dados

### 2.3.1. Pesquisa documental

Antes de qualquer análise documental o investigador deve questionar a sua pertinência e eficácia, e analisar sempre as fontes documentais de forma crítica, envolvendo várias estratégias de abordagem dos documentos e sobretudo usar elementos de análise comparativa entre este método e outros.

Foi importante pesquisar e analisar todos os documentos que a escola pôde disponibilizar sobre a temática em estudo, de modo a melhor contextualizar e caracterizar o



contexto (a Unidade de Ensino Estruturado e a turma) e definir a problemática dos alunos, conhecer o seu percurso e currículo actual, mais especificamente do FC.

Inicialmente solicitámos ao Conselho Pedagógico da Escola autorização para a realização do presente projecto. Posteriormente procedemos à pesquisa documental, recolhendo e sistematizando todos os documentos escritos que nos pareceram relevantes ao desenvolvimento do projecto, estabelecendo contactos com os diferentes intervenientes (conselho executivo, directora de turma, encarregada de educação).

A documentação foi recolhida, organizada e analisada de acordo com a situação e problemática em estudo (Apêndice 27).

Consultámos o Projecto Educativo de Escola e o Regulamento Interno de forma a caracterizar a escola de 2º e 3º ciclos onde se desenvolveu a presente intervenção. Consultámos também, e para caracterizar a turma, o Projecto Curricular de Turma (do 7º, da qual o FC fazia parte – Anexo 20); realizámos ainda pesquisa documental nos processos individuais dos alunos, nomeadamente os relatórios médicos e de outros técnicos de saúde<sup>11</sup> (Anexos 10 ao 14 e 18), os relatórios técnico-pedagógicos (o do FC – Anexo 15), Programa Educativo Individual dos Alunos e avaliação dos mesmos (os do FC – Anexos 16 e 17 respectivamente) de modo a caracterizar a problemática dos alunos que frequentam a UEE e mais especificamente o perfil de funcionalidade do FC, nomeadamente as suas capacidades e limitações.

Após a pesquisa, os documentos foram sujeitos a uma análise crítica e circunstanciada. Os relatórios relativos ao aluno FC foram sujeitos a uma análise que redundou num resumo de cada documento o que permitiu a posterior redacção e interpretação dos aspectos relevantes relativos à caracterização do aluno.

### 2.3.2. Sociometria

Para aplicar o teste sociométrico, as informações recolhidas no Projecto Curricular de Turma e em diferentes reuniões de conselho de turma, permitiram-nos conhecer previamente o grupo-turma de modo a poder ajustar o questionário (questões), nomeadamente o grupo-etário e os níveis de desenvolvimento cognitivo. Na sua realização utilizámos um questionário já existente, adaptado de Estrela (Anexo 21), visto este ser

---

<sup>11</sup> Relativamente aos alunos que frequentam a UEE anexa-se apenas o último relatório que consta do seu processo; do aluno FC, anexam-se todos os relatórios existentes no seu processo individual.





adequado à situação real em estudo e aos objectivos que pretendíamos alcançar. As perguntas eram claras, simples, concretas e correspondiam a situações reais dos alunos no seu dia-a-dia escolar. Foram utilizados três critérios, cada um com três escolhas expressas e hierarquizadas e uma rejeição em cada critério.

Com base em Estrela (1994, p.367), as principais finalidades da aplicação do teste sociométrico foram as de registar as representações individuais sobre as relações existentes na turma de 7º ano, contar o número de vezes que os alunos da turma que frequentavam a Unidade foram escolhidos/rejeitados, logo o seu grau de aceitação/rejeição (posição social dentro do grupo) pelos outros colegas da turma bem como contribuir para a caracterização dos indivíduos (com maior destaque para o FC) em situação de grupo, relativamente às suas escolhas e rejeições.

Numa primeira fase, solicitámos à directora de turma, que pudesse facultar cerca de 15 minutos da sua aula da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, de modo a permitir a aplicação do questionário de forma colectiva.

Aos alunos da turma de 7º ano de escolaridade foi-lhes explicado que o teste sociométrico se destinava a um trabalho de investigação, motivou-se o grupo para a realização do mesmo, garantindo-lhes confidencialidade e incentivando-os a responder livremente e com sinceridade; foi-lhes explicado que apenas podiam escolher alunos da turma, que todos eram passíveis de escolha e que sempre que houvesse alunos com o mesmo nome deveriam registar também os apelidos.

Após a aplicação do questionário, e com os dados obtidos nas respostas ao teste sociométrico, procedemos à elaboração da matriz sociométrica (Apêndices 1 a 4 e 11 a 14) a partir da qual se calcularam os índices sociométricos (Apêndices 5, 6, 15 e 16) e posteriormente se construíram os sociogramas em círculo de grupo (Apêndices 7, 9, 17 e 19) e individuais (Apêndices 8, 10, 18 e 20) com as rejeições e as escolhas da turma face aos alunos que frequentam a Unidade e destes face à turma, podendo conhecer as suas relações sociais com destaque para o aluno-alvo, o FC.

Segundo Northway & Weld (1999, p.57), na análise do sociograma em círculo há ainda que ter cuidado pois “a forma em círculo sugere geralmente o desejo de acertar em cheio e parece implicar que uma criança se encontra em tanto melhor situação quanto mais próxima estiver do centro. É claro que isto não é verdade”. Tendo em conta que num grupo-turma existem alunos com potenciais sociais diferentes, podendo ter cada um o seu lugar no todo, é importante salvaguardar que o essencial é a criança sentir-se bem na posição que



ocupa no grupo. Acresce a este aspecto termos ainda de ter em conta que nem sempre estas escolhas correspondem às expectativas da família ou dos professores.

O teste sociométrico deverá ser utilizado de uma forma crítica, comparado com outros instrumentos ou técnicas e com o mesmo em diferentes fases. Implementámos assim na turma do 7º ano de escolaridade, o questionário (Anexo 20) no primeiro e terceiro períodos, respectivamente em Dezembro de 2008 e Junho de 2009. Aplicado antes e após a aplicação do Plano de Acção, de modo a podermos verificar as possíveis alterações de relação social, nomeadamente na estrutura do grupo, na posição sociométrica do aluno em estudo e a possível alteração das relações pessoais do mesmo, quanto às escolhas e às rejeições.

### 2.3.3.Questionários

Decidimos aplicar a técnica do inquérito por questionário, como forma de ter uma elevada abrangência quanto à recolha de dados sobre o conhecimento, dinamização e frequência da Unidade de Ensino Estruturado (UEE) na escola.

Optámos pela representatividade de inquirir, através de questionários em modo presencial, os alunos e os professores dos conselhos de turma aos quais os alunos que frequentavam a UEE pertenciam (não foi possível que os alunos de uma das turmas de 5º ano respondessem ao questionário por estarem em momentos de avaliação), dando especial relevo à análise da turma do 7º ano na qual se debruçou a intervenção.

Responderam aos questionários 84 alunos e 16 professores. Com base em Tuckman (citado por Afonso, 2005, p.103), a recolha de dados centrou-se, no que o “respondente sabe (conhecimento ou informação)” quando se inquiriu, por exemplo, qual era a sala onde funcionava a UEE ou se pedia para nomear dois alunos que a frequentavam; ou que o “respondente quer ou prefere (valores ou preferências)”, quando se questionou se gostaria de participar em actividades desenvolvidas na UEE; ou o que o “respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)”, quando se questionou, por exemplo, sobre os objectivos da UEE.

Dos sete formatos de respostas identificados por Tuckman (citado por Afonso, 2005, p.104), foram utilizados a «resposta não estruturada ou aberta» pretendendo-se que o “respondente elaborasse uma frase ou um pequeno texto que foi depois objecto de análise de conteúdo”, «resposta curta» requerendo-se apenas «uma palavra», quando se pedia para nomear dois alunos ou o número da sala, «respostas de tipo categórico» que «implicam apenas duas alternativas», como as de sim/não e «respostas de listagem»



quando se apresentava «uma lista de afirmações e se pedia que o respondente fizesse uma escolha», por exemplo quando se pediu que dissesse qual o tipo de Unidade existente na escola.

Recolhidas as respostas aos questionários (Apêndices 21 e 24), procedemos ao tratamento quantitativo das informações (Apêndices 22 e 25), à análise de conteúdo das questões abertas (Apêndices 23 e 26), com a proposição como unidade de registo, e foram analisadas as correlações entre as diferentes variáveis – “Sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas abertas sendo as respostas depois sujeitas à análise de conteúdo” (citado por Silva & Pinto, 1986, p.107).

#### 2.3.4. Entrevista

Procedemos à realização de três entrevistas semiestruturadas: à coordenadora da Unidade de Ensino Estruturado, no dia 5 de Dezembro de 2008; à encarregada de educação do aluno FC, no dia 16 de Abril de 2009; e à directora da turma do 7º ano, da qual fazia parte o aluno-alvo, no dia 29 de Abril de 2009.

Quivy & Campenhoudt (1992, p.194) referem-se à entrevista semiestruturada “no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”. Aliás, “a entrevista semi-directiva é (...) adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Ghiglione & Matalon, 1992, p.97).

As entrevistas realizadas foram uma forma de sistematizar informação e sobretudo perceber como as entrevistadas percepcionavam as temáticas abordadas, as suas opiniões, experiência, expectativas e constrangimentos.

A partir de “uma série de perguntas-guias, relativamente abertas” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.194) as diferentes entrevistas foram conduzidas com base num guião específico para cada uma (Apêndices 28, 31 e 34), organizados em blocos, objectivos específicos, e tópicos para a formulação de questões, no qual constavam diferentes eixos de análise do presente projecto de intervenção. De seguida foram transcritas, a partir das gravações – Protocolo da Entrevista (Apêndices 29, 32 e 35).

Após o Protocolo da Entrevista há que proceder à sua categorização segundo unidades de registo que se enquadrarão em indicadores. Estes dão origem às categorias e estas, por sua vez, às subcategorias.



De seguida, procede-se à análise de conteúdo que tem sido definida de formas até contraditórias: desde Berelson (1952, citado por Silva & Pinto, 1986, p.103) que considerava que esta técnica de investigação permitia “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” a Krippendorff (1980, citado por Silva & Pinto, 1986, p.103) que definiu análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Considera-se assim que a análise de conteúdo não deverá ser apenas quantitativa, uma mera descrição mas sim que permita fazer inferências – “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Bardin, 1979, citado por Silva & Pinto, 1986, p.103).

Refere Bardin (1979, p.93), “Sob a aparente desordem temática, trata-se de procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado”.

Assim, o resultado das entrevistas foi depois objecto da análise de conteúdo (Apêndices 30, 33 e 36), de forma a destacar o máximo possível de elementos de reflexão e testar as hipóteses de trabalho. A análise de conteúdo foi feita segundo uma abordagem mista: dedutiva pois partiu-se dos temas e objectivos definidos no guião e indutiva pois também se criaram subcategorias a partir dos indicadores do discurso das entrevistadas.

O tratamento dos dados recolhidos obedeceu aos seguintes passos: inicialmente foi feito o recorte das entrevistas em unidades de registo (proposições). De seguida, transformámos as unidades de registo em indicadores (expressões que sintetizam o conteúdo essencial da unidade de registo e que definem cada uma das categorias). Depois, fizemos a diferenciação/agrupamento dos indicadores e ideias-chave, comparando-os constantemente. Criámos subcategorias e categorias, de acordo com os indicadores, tendo por base o guião da entrevista e o quadro de referência teórico. Quantificámos unidades de registo, indicadores, sub-categorias e categorias, verificando a homogeneidade dos indicadores, categorias e sub-categorias e a validade da codificação feita – “todas as unidades de registo podem ser colocadas numa das categorias” e “uma mesma unidade de registo só pode caber numa categoria” (Silva & Pinto, 1986, p.113).

Ao fazermos o tratamento da informação, fizemos inferências “com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Silva & Pinto, 1986, p.104).



### 2.3.5. Observação

Para validar a observação há que obedecer, sempre, a um conjunto de regras e procedimentos: estabelecer um objectivo e depois escolher as formas e meios de observação (processos, métodos, técnicas).

Assim, para melhor observarmos o comportamento, desempenho motor, motivação, nível da atenção e também a interacção do FC com os seus colegas de turma, procedemos às técnicas de registo de incidentes críticos. Apesar de ser um meio de observação ocasional, foi garantia de um trabalho mais fidedigno, durante as diferentes sessões de trabalho com o aluno.

Fizemos observação participada durante a realização das diferentes sessões, descrevendo o comportamento e estabelecendo inferências. Esta ocorre quando o observador participa na actividade do observado, mas sem deixar o seu papel. Além de observar era importante registar a informação recolhida para formular hipóteses e posterior interpretação.

Quando se fazia a avaliação da actividade, a professora procedia ao registo dos incidentes - os chamados «*anecdotal records*». Os comportamentos registados foram escolhidos por serem característicos assinalados por serem pouco habituais. Tendo em conta que os registos dos incidentes devem ser detalhados e precisos do comportamento ou situação que lhe deu origem, registámo-los consoante o objectivo em desenvolvimento. As inferências foram conversadas posteriormente com o aluno de modo a melhor poder percebê-las e permitirem o estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento.

Para compensar as “falhas” da observação participante recorreremos a outras técnicas como as entrevistas e a sociometria, de forma a completar os dados recolhidos e confirmar ou não as inferências.

No dia 23 de Abril de 2009, procedemos à Observação Naturalista do início de uma aula de Educação Física e, no final desta, da primeira sessão de Relaxamento e Visualização.

Nesta observação quisemos perceber o comportamento do aluno numa aula de cariz mais funcional. Neste contexto, pudemos recolher informações e inferir em duas vertentes diferenciadas: a psicomotora (nos comportamentos face a situações imprevistas) e outra vertente mais criativa e simbólica (perante uma actividade de relaxamento e visualização criativa).



Assim, após definirmos os objectivos, estabelecemos o campo e as unidades de observação, isto é, *o que* e *quem* se observa. Já Quivy e Campenhoudt (1992, p.159) referiam que é essencial “saber o tipo de dados que deverão ser recolhidos e circunscrever o campo das análises empíricas, no espaço geográfico e social, e no tempo” até porque um “erro frequente nos investigadores principiantes é escolher um campo de análise demasiado amplo”.

Na observação efectuada, a observadora foi registando, numa grelha de registo (Apêndices 37 e 39), exaustivamente os dados da observação e tomando nota do tempo em intervalos curtos, segundo o processo de acumulação e não da selectividade de recolha. Depois da recolha, procedemos ao registo das inferências; à listagem dos comportamentos do aluno e à sua categorização a partir de uma grade, realizando a análise de conteúdo (Apêndices 38 e 40).

Estes instrumentos deram informação objectiva e foram um importante auxílio para caracterizar a motivação, atenção, interacção do grupo e ainda recolher dados relativos à motricidade global do FC.

Tentámos ainda controlar os efeitos do observador sobre a situação, nomeadamente o Efeito de Halo<sup>12</sup> tentando minimizar as expectativas; Efeito de Rosenthal ou Pigmalhão<sup>13</sup> que compreendeu a intervenção, pontual, da professora, por iniciativa da própria ou por parte dos alunos; e Efeito de Hawthorne<sup>14</sup> pois o aluno, em algumas situações da sessão, enfatizava o seu comportamento para chamar a atenção (por saber estar a ser observado), olhava com frequência para a observadora, sorrindo, fazendo adeus.

---

<sup>12</sup> Efeito de Halo: o observador é influenciado pela impressão geral à cerca do aluno.

<sup>13</sup> Efeito de Rosenthal ou Pigmalhão: influência das expectativas do observador.

<sup>14</sup> Efeito de Hawthorne: comportamento mais “artificial” do observado decorrente do facto de se sentir objecto de observação.



### III. Caracterização da situação e dos contextos

#### 3.1. O Contexto Escolar

É uma escola básica do 2º e 3º ciclos, que entrou em funcionamento no ano lectivo de 1999/2000, sede de um agrupamento vertical com apenas mais uma escola do 1º ciclo. Localiza-se na periferia de Lisboa, no concelho de Sintra, numa área residencial de grande densidade populacional.

No ano lectivo de 2008/2009, espaço temporal do desenvolvimento do presente projecto de intervenção, contava com 1034 alunos no agrupamento, estando distribuídos pelas duas escolas da seguinte forma: 1º ciclo – 284 alunos em 14 turmas e na escola de 2º e 3º ciclos – 750 alunos, em 30 turmas (13 de 2º ciclo e 17 do 3º ciclo). Relativamente ao corpo docente, o agrupamento tinha 94 professores (19 no 1º ciclo e 75 nos 2º e 3º ciclos), dos quais seis eram professores de Educação Especial. O pessoal não docente repartia-se por 9 funcionários administrativos, 25 assistentes operacionais, 2 cozinheiras e 1 guarda-nocturno.

No que respeita à estrutura física, a escola EB 2,3 enquadra-se na tipologia T24, composta por um bloco único de dois andares, onde se concentra todo o funcionamento pedagógico e administrativo e um pavilhão desportivo, que inclui um ginásio.

A escola tem ainda disponíveis os seguintes serviços: refeitório, assegurado por uma empresa concessionada, bar, papelaria, serviço de acção social escolar que apoiava cerca de 40% do total de alunos, uma biblioteca escolar e o centro de recursos.

No âmbito das actividades de enriquecimento curricular, estavam em funcionamento diversos projectos escolares, coordenados pelo Centro de Recursos da Escola. Existia ainda uma equipa federada de basquetebol feminino e o clube das expressões.

Relativamente à educação especial, a escola contava com seis docentes, cinco com Especialização nesta área específica e a coordenadora também com Mestrado na área. Três docentes eram Quadro de Escola e dois docentes de Quadro de Zona Pedagógica. Uma docente estava a exercer funções na escola EB1 e as restantes na Escola EB 2,3, sendo que uma destas tinha horário em ambas as escolas. O agrupamento tem uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE) para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (que compreendia oito alunos com problemática definida e dois em avaliação), que funciona na escola sede de agrupamento. No início do ano lectivo



2008/2009, estavam abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, 89 alunos: 17 do 1º ciclo, 29 do 2º ciclo e 43 alunos do 3º ciclo. De acordo com a sua problemática estavam distribuídos da seguinte forma:

| Quadro 1- Distribuição de alunos considerados como tendo NEE, por função |              |              |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| Funções                                                                  |              | Nº de alunos |
| Sensoriais                                                               | Audição      | 2            |
| Mentais                                                                  | Linguagem    | 24           |
|                                                                          | Intelectuais | 18           |
|                                                                          | Emocionais   | 38           |
| Neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento                  |              | 4            |
| Saúde Física                                                             |              | 3            |
| Total                                                                    |              | 89           |

Em Novembro de 2008, foi à escola a Equipa de Monitorização da Educação Especial da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) que, depois da apreciação dos processos individuais dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, retirou 22 alunos do mesmo enquadramento. Segundo a referida Equipa, esta medida prendeu-se com o facto dos alunos em causa não terem relatórios actualizados e/ou por a problemática não se enquadrar nos critérios por eles definidos. Relativamente ao processo de nove alunos, os elementos da Equipa acima referida consideraram que nos relatórios a problemática era pouco explícita da abrangência do referido Decreto-Lei. Deveriam estes alunos ser submetidos a nova avaliação de modo a que a sua situação pudesse ser reapreciada.

### 3.2. Caracterização da Unidade de Ensino Estruturado da escola

O Agrupamento Vertical contava com um número significativo de alunos considerados como tendo Necessidade Educativas Especiais de carácter permanente. O facto de alguns dos alunos do agrupamento terem Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) levou o mesmo a apresentar um projecto de criação de uma UEE, ao Gabinete de Educação Especial da DRELVT, no ano lectivo de 2006/2007.

Só no ano lectivo de 2007/2008, a UEE foi homologada pelo Director Regional da DRELVT, como a coordenadora referiu durante a entrevista (Apêndices 68 e 69). No entanto, não foram criadas as condições e recursos de acordo com os princípios orientadores para que esta Unidade pudesse funcionar o que, segundo a coordenadora, foi muito desmotivador. A UEE beneficiou apenas de uma pontual colaboração de técnicos da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA) e de



uma Terapeuta de Fala, em acumulação de horário com o outro agrupamento do mesmo concelho.

Após análise dos questionários a alguns alunos e professores (Apêndices 23 e 26) de cinco conselhos de turma onde havia alunos que frequentavam a Unidade concluímos que 67% tinha conhecimento da existência da Unidade na escola. Todos os professores que responderam ao questionário sabiam a que problemática se destina a Unidade; quanto aos alunos, os do 6ºB e 7ºF maioritariamente acertaram; os do 6º C, 59% referiram-se erradamente sobretudo a uma Unidade cujo destino seria a «Educação de alunos com Multideficiência e surdocegueira» e da turma D do 6º ano 71% dos alunos não responderam a esta questão mostrando não conhecer a problemática a que a UEE se destina.

Na sequência da alteração da legislação, e consequente implementação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, e para o ano lectivo de 2008/2009, o Agrupamento estabeleceu Protocolo de Cooperação com a APPDA, tendo sido concedido apoio em Psicologia (quatro tempos/semana) e Psicomotricidade (um tempo/semana) o que, segundo a coordenadora da Unidade, se revelou insuficiente face às necessidades dos alunos.

A partir da análise de conteúdo da entrevista (Apêndice 30) é de referir que a coordenadora da Unidade, fez com frequência, uma comparação entre o ano lectivo de 2007/2008, o primeiro ano de funcionamento da Unidade na escola, e o ano lectivo de 2008/2009, ano de desenvolvimento do presente projecto de intervenção, onde destacou a evolução e melhorias a todos os níveis, o que não a impediu de apontar diversas críticas sobre o que considerava que poderia estar a funcionar de forma mais adequada. É disto exemplo a referência aos recursos físicos, humanos e económicos existentes e em falta. Salientou a existência de apenas uma assistente operacional, o número reduzido de horas das já referidas áreas de psicologia e psicomotricidade, de terapia da fala que ficaram aquém das necessidades de alguns destes alunos. Referiu ainda a ausência de um técnico que permitisse a dinamização do Plano Individual de Transição (PIT) e a insuficiência das verbas cedidas que não permitiram um ajustado equipamento da Unidade.

A UEE, situada na sede do agrupamento, no 1º piso, é um recurso pedagógico especializado que se destina a alunos com Perturbações no Espectro do Autismo, independentemente do seu grau de severidade ou da evidência de outras perturbações associadas, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade. Após análise dos questionários (Apêndices 23 e 26) a maioria mostrou conhecer a localização da Unidade na escola, mesmo quando não sabiam o número correcto da sala, respondiam recorrendo a



outras salas localizadas perto da Unidade. Mais uma vez, os alunos do 6ºD mostraram maior desconhecimento, não respondendo à questão 83% dos seus elementos.

Quanto aos objectivos da existência da Unidade de Ensino Estruturado, tanto professores como alunos, nas respostas aos questionários, se referiram ao apoio e ajuda individual prestada a alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais, no âmbito da sua problemática, seja ao nível escolar ou emocional. Também alunos e professores se referiram à questão da «integração», dos alunos no ensino e na escola. Em menor número houve alunos que se referiram ao facto do principal objectivo da Unidade ser ensinar os alunos.

A metodologia seguida na Unidade baseia-se no ensino estruturado, Modelo *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicaps Children* (TEACCH), que consiste basicamente num sistema de organização do espaço, dos materiais e das actividades de forma a facilitar os processos de aprendizagem e autonomia, a reduzir os comportamentos disruptivos e fomentar a comunicação e a interacção social, áreas problemáticas nestas crianças. Esta metodologia pretende ser suficientemente flexível de forma a permitir que o técnico/professor encontre estratégias que respondam mais eficazmente à forma de estar, pensar e agir destes alunos.

Como pudemos observar pela entrevista à coordenadora da UEE (Apêndice 30) e mesmo pelos questionários (Apêndices 23 e 26), o envolvimento dos diferentes agentes educativos no processo de inclusão escolar não era muito frequente e nem sequer, no início do desenvolvimento do presente projecto, havia muita vontade de o fazer, à excepção de um reduzido número de alunos e professores dos conselhos de turma questionados. A coordenadora reconheceu que poucos docentes se tinham mostrado disponíveis a estabelecer parcerias com a Unidade e que maioritariamente a procuravam para resolver problemas com os alunos que a frequentavam ou outros alunos considerados como tendo NEE ou ainda solicitavam ajuda para alunos com problemas de indisciplina.

Durante a entrevista (Apêndice 30), referiu ainda à entrevistadora a pouca disponibilidade dos professores da escola para dinamizarem Clubes com estes alunos, entristecendo-se por apenas um deles funcionar. Sobre parcerias de cooperação, apresentou também expectativas de poder haver uma maior continuidade de trabalho entre o 1º e o 2º ciclo, com a alteração de escola – considerando adequado que o professor de Educação Especial do 1º ciclo, que seguiu o aluno durante alguns anos o pudesse ter acompanhado nesta transição de ciclo.



Analisando os questionários (Apêndices 23 e 26), e quanto ao conhecimento da Unidade, dos professores que responderam, 50% nunca tinha ido à Unidade e a restante metade conhecia-a; os alunos, maioritariamente não conheciam a UEE. Dos que responderam afirmativamente, ou tinham sido encaminhados por um técnico/docente, foram por iniciativa própria de querer ou ter curiosidade em conhecer ou porque eram alunos que frequentavam a Unidade; os professores também por iniciativa própria mas sobretudo em trabalho. Ainda respondeu uma das docentes que dinamizou o Atelier de Expressões.

Quanto aos recursos humanos, cooperavam na Unidade de Ensino Estruturado quatro docentes de Educação Especial, uma das quais a coordenadora da mesma, uma assistente operacional, uma psicóloga da APPDA, uma técnica de Psicomotricidade da APPDA, uma Terapeuta de Fala e uma Terapeuta Ocupacional para ajudar à concretização dos Planos Individuais de Transição (PIT) que iniciou funções apenas no segundo período lectivo.

Analisando as respostas aos questionários, referiram-se sobretudo aos docentes de Educação Especial. Alguns ainda assinalaram a assistente operacional. É de salientar que nenhum aluno e professor se referiu às duas técnicas da APPDA que com a UEE tinham protocolo. Relativamente à Terapeuta Ocupacional não poderia ter sido mencionada visto na altura de elaboração dos questionários não estava ainda a exercer funções.

Referindo-se ao equipamento da sala, a coordenadora salientou que a verba cedida naquele ano pela DRELVT permitiu a aquisição de mobiliário mais adequado, da máquina de plastificar, de uma televisão e de algum material lúdico-didáctico; também se referiu aos computadores obsoletos, e à necessidade de aquisição de outros materiais dificultada pela ausência de verba disponível. Deixou em expectativa poder a Unidade receber mais auxílios, nomeadamente com a cedência de um transporte para que os alunos pudessem frequentar algumas das actividades planificadas como a música, na sede da APPDA, e a Hipoterapia, nas instalações da Guarda Nacional Republicana, o que não se veio a concretizar durante o decurso do ano lectivo.

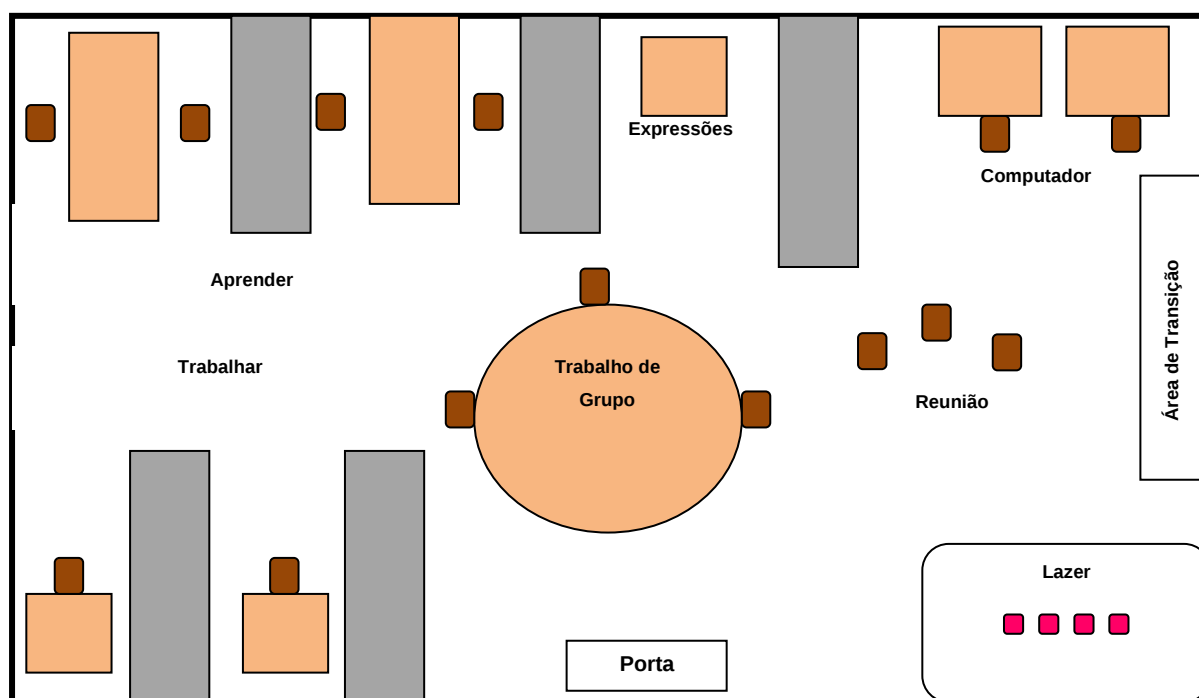
Na análise aos questionários (Apêndices 23 e 26) é ainda importante destacar que tanto professores como alunos referiram maioritariamente desconhecer as actividades desenvolvidas na Unidade. Os que mencionaram ter conhecimento assinalaram as tarefas escolares de reforço das aprendizagens, o trabalho individual com os alunos, actividades de lazer como pintura ou jogos e avaliações e sessões de psicologia. Quando questionados sobre a vontade de participar em actividades realizadas na Unidade, 6 dos 16 docentes (37,5%) responderam afirmativamente enquanto os alunos maioritariamente reponderam



que não. Apenas 10 alunos, no total de 84 (12%) que responderam ao questionário, manifestaram ter interesse em participar na Unidade, mostrando vontade de realizar actividades de cooperação e ajuda aos colegas e também relacionadas com o lazer. Os docentes que se mostravam disponíveis, propunham realizar actividades de apoio no âmbito das suas áreas disciplinares. A coordenadora da Unidade destacou a necessidade de trabalhar com os alunos individualmente de acordo com as suas potencialidades/necessidades mas também as vantagens que reconhecia de estar no grupo turma e de poder copiar o modelo dos seus colegas.

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

Figura 4 - Planta da UEE



### 3.3. Caracterização do Grupo de alunos da Unidade de Ensino Estruturado

A caracterização do grupo foi baseada sobretudo na pesquisa documental (Anexos 1 ao 7), nomeadamente os processos individuais dos alunos, Programas Educativos Individuais, Projecto Curricular de Turma e outros dados recolhidos através de questionários



(Apêndices 21 e 24) feitos a alguns professores e alunos das turmas onde existiam alunos que constituíam a UEE, testes sociométricos (Anexo 21) à turma de 7º ano e ainda na entrevista feita à Coordenadora da UEE (Apêndice 30). É de referir que os alunos com problemática autística da turma do 7º ano apenas serão caracterizados no seguinte ponto do projecto de intervenção, visto ser a turma alvo do presente estudo.

No ano lectivo 2008/2009, a UEE destinou-se mais em especial a 10 alunos do sexo masculino, com problemáticas no âmbito do Espectro Autista, distribuídos pelo 2º e 3º ciclos. Para dois destes alunos o processo de avaliação decorreu durante parte do ano lectivo, vindo a integrar definitivamente a UEE no final do mesmo após avaliações médicas que o permitiram, pelo que o presente projecto de intervenção não se centrou nos mesmos.

| Quadro nº 2 – Distribuição por ano de escolaridade e ciclo dos alunos que frequentavam a UEE |        |          |        |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------|--------|-------|
| 2º Ciclo                                                                                     |        | 3º Ciclo |        | TOTAL |
| 5º Ano                                                                                       | 6º Ano | 7º Ano   | 8º Ano | 10    |
| 2                                                                                            | 3      | 4        | 1      |       |

Na entrevista (Apêndice 30), a coordenadora da UEE referiu-se à caracterização dos oito alunos com PEA que frequentavam a Unidade, destacando as diferenças no seu perfil de funcionalidade, as particularidades da sua problemática e os problemas causados pela instabilidade comportamental destes alunos.

É de salientar que, nas respostas aos questionários, ao referirem nomes de colegas que frequentavam a Unidade, em cada turma os alunos mencionaram sobretudo o(s) colega(s) da sua turma. Na turma de 7º ano destacaram dois alunos com Currículo Específico Individual – CEI (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro – alínea e) que não frequentando “oficialmente” a UEE aqui vinham com frequência e visto os colegas com PEA apenas aqui comparecerem um tempo/semana. Nas respostas dos docentes verificou-se maior número relativo aos alunos do 5ºB visto também ter sido o Conselho de Turma que maior número de professores respondeu ao inquérito.

| Quadro nº 3 – Alunos /turma de acordo com a especificação da sua problemática e alíneas do seu PEI |                |                         |                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Ano / Turma                                                                                        | Aluno (código) | Problemática            | Alíneas ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro                   |
| 5ºB                                                                                                | MC             | PEA                     | e) Currículo Específico Individual                                          |
|                                                                                                    | MG             | PEA – Autismo funcional | a) Apoio Pedagógico Personalizado<br>b) Adequações Curriculares Individuais |



|     |    |                                            |                                                                                                                                                 |
|-----|----|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |    |                                            | d) Adequação no Processo de Avaliação                                                                                                           |
| 6ºB | RM | PEA                                        | e) Currículo Específico Individual                                                                                                              |
| 6ºC | PR | PEA – Síndrome de Asperger                 | a) Apoio Pedagógico Personalizado<br>b) Adequações Curriculares Individuais<br>d) Adequação no Processo de Avaliação<br>f) Tecnologias de Apoio |
| 6ºD | GF | PEA – Síndrome de Asperger                 | a) Apoio Pedagógico Personalizado<br>b) Adequações Curriculares Individuais                                                                     |
| 7ºF | AM | PEA – Síndrome de Asperger                 | d) Adequação no Processo de Avaliação                                                                                                           |
|     | FC | PEA – <i>provável</i> Síndrome de Asperger |                                                                                                                                                 |
|     | HM | PEA - Síndrome de Asperger                 |                                                                                                                                                 |

Com base na pesquisa documental: a turma B do 5º ano era uma turma de efectivo reduzido (20 alunos) por ter dois alunos com Currículo Específico Individual. Um destes alunos era o MC (nº 13) com 10 anos de idade com diagnóstico de Perturbação Autística desde os 4 anos (Anexo 1), com maiores dificuldades nas áreas da comunicação e comportamento.

O MC evitava o contacto ocular, recusava o contacto físico, por vezes verificava-se ecolália e era frequente responder às solicitações com palavras que inventava. Gostava e revelava boas capacidades ao nível da motricidade global e Educação Musical. Conhecia os grafemas mas não as sabia utilizar sem modelo o mesmo acontecendo com os números.

Era acompanhado em Psicomotricidade e Terapia da Fala na UEE, uma vez/semana e frequentava o Atelier de Expressões. Integrado na alínea e) do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, o MC participava nas aulas de todas as disciplinas mas em várias apenas frequentava um tempo/semana na turma estando maioritariamente a cumprir o seu CEI na UEE.

Ainda do 5º B, o MG (nº 14), com 10 anos, também com diagnóstico de PEA, desde os 4 anos (Anexo 2).

Era um aluno medicado por problemas ao nível da desatenção. Maiores dificuldades ao nível da linguagem, nomeadamente na semântica/pragmática, na expressão escrita e na área comportamental. Tinha algumas estereotipias e interesses restritos, o que dificultava o estabelecimento de uma conversa, pois era frequente responder com uma questão sobre as suas preocupações e/ou temas de interesse.



Era acompanhado na escola em Psicomotricidade, frequentava o Atelier de Expressões e fora da escola em Psicologia e Terapeuta de Fala. O MG frequentava todas as disciplinas, substituindo alguns tempos por ensino individualizado na UEE.

Ambos eram provenientes da mesma escola de 1º ciclo, onde frequentaram a Unidade de Ensino Estruturado da mesma. A docente de Educação Especial que acompanhou os alunos estava presente na sala de aula em inúmeras disciplinas, promovendo uma constante supervisão e ajuda.

A turma B do 6º ano tinha 23 alunos, sendo o RM (nº 19), de 12 anos, o aluno com PEA, com alteração grave do comportamento, que frequentava a UEE pelo segundo ano. Teve uma difícil adaptação à escola com vários episódios de descontrolo comportamental que motivaram o seu encaminhamento para a consulta de pedopsiquiatria onde continuava a ser acompanhado.

Segundo relatório da pedopsiquiatra (28/Janeiro/2008), Anexo 3, o aluno apresentava acentuadas dificuldades na interação social- “contacto físico excessivamente próximo e desadequado ... (tocar e cheirar)”, restrições na comunicação verbal- “uso repetitivo e estereotipado da linguagem, ecolália” com grandes dificuldades em manter conversação ou aderir às propostas de estimulação centrando-se em temáticas ou interesses frequentemente desadequados. Revelava acentuada instabilidade psicomotora, evidenciando grande dificuldade em concentrar-se e fixar numa actividade, apresentando mesmo comportamentos autoagressivos quando frustrado ou contrariado.

Era um aluno medicado com “terapêutica neuroléptica... e estabilizadora do humor” (informação clínica de pedopsiquiatria, 28/01/2008).

No ano lectivo de 2007/2008, o RM tinha um horário apenas durante a manhã; no ano lectivo de 2008/2009, durante o desenvolvimento do projecto de intervenção, o aluno fazia um horário das 10h às 14h, variando consoante as disciplinas e/ou actividades que frequentava. Apenas comparecia na turma do ensino regular nas Áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto, sempre com a supervisão da assistente operacional ou da docente de Educação Especial. Tinha Atelier de Expressões, Psicomotricidade e Terapia da Fala na escola. O seu horário era maioritariamente na UEE visto o elevado nível de instabilidade comportamental dificultar uma maior permanência na sala de aula da turma regular.

A área de maior execução era a da linguagem expressiva – tinha um vocabulário variado, com boa articulação do discurso e construção frásica.



O RM foi apresentando, nas diferentes avaliações efectuadas, alterações de gravidade crescente quanto às alterações de comportamento e menor nível de competências – défice cognitivo e atraso global das competências esperadas para a idade do aluno. As aprendizagens têm sido penalizadas pelo seu crescente grau de desorganização – “Revela grande dificuldade nos processos cognitivos, tendo no entanto feito aquisições básicas de leitura e escrita...” (informação clínica de pedopsiquiatria, 28/01/2008).

No final do ano lectivo de 2007/2008 a escola desenvolveu as medidas adequadas para o seu encaminhamento para uma instituição de Educação Especial, no entanto este pedido foi recusado pela DRELVT. Segundo relatório de avaliação psicológica (Março, 2008) na UEE, o RM tinha “um adequado atendimento às necessidades educativas”, no entanto, “este aluno manifesta necessidades pessoais e sociais... muito além dos recursos actualmente disponíveis nas escolas de ensino regular”.

Da turma C do 6º ano, com 23 alunos, o PR (nº14) com 11 anos e diagnóstico de Síndrome de Asperger (Anexo 4), que apresentou bastantes dificuldades em se adaptar às rotinas escolares e quanto à socialização e concentração, sendo muito frequente o aluno entrar em crise, ausentar-se da sala e ter de permanecer na UEE.

Ao nível da pragmática o aluno tinha pouca consciência das regras coloquiais do discurso e também no adequar o seu discurso aos diferentes interlocutores – era muito frequente o PR gritar e chorar compulsivamente, não querendo realizar as tarefas solicitadas. Bem acolhido pelos colegas da turma, o PR revelava um temperamento expansivo, inconstante e de humor variável o que dificultou muito o seu relacionamento com os outros. Era frequente o aluno agredir outros colegas da escola. Apesar de ser afectuoso, revelava elevados níveis de ansiedade, nervosismo e irritabilidade face a situações novas.

Do 6º D, com 26 alunos, frequentava a UEE o GF (nº 18), com 11 anos de idade por Síndrome de Asperger (Anexo 5). Era um aluno bastante comunicativo, simpático e afectuoso.

Empenhado e bastante satisfatório ao nível cognitivo, o GF frequentava o mesmo horário que o seu grupo-turma acrescido de dois tempos/semana de apoio na Unidade com a docente de Educação Especial, apenas para antecipar alguns conteúdos, esclarecer dúvidas e realizar algumas tarefas escolares. Foram ainda trabalhadas sobretudo questões de cuidados pessoais (higiene pessoal), realização de textos respeitando o tema proposto e na socialização.



### 3.4. Caracterização do Grupo-Turma do 7º ano

A caracterização do grupo-turma foi baseada sobretudo na pesquisa documental, nomeadamente o Projecto Curricular de Turma (Anexo 20) e outros dados recolhidos em reuniões de conselho de turma e através de questionários (Apêndices 21 e 24) feitos a alguns professores e alunos da turma, testes sociométricos (Anexo 21) realizados em momentos distintos e ainda nas entrevistas feitas à Directora de Turma e Encarregada de Educação do aluno em foco no presente projecto de intervenção (Apêndices 33 e 36).

A turma era constituída por 20 alunos, 7 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Era uma turma de efectivo reduzido por ter dois alunos com Currículo Específico Individual (alínea e do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) por défice cognitivo, como já referimos atrás.

A delegada e subdelegada de turma eram duas alunas do sexo feminino – a CLA, nº 6 e a CNA, nº 4. O representante dos encarregados de educação era a mãe do aluno HV, nº 13.

Tinha dois alunos repetentes do 7º ano de escolaridade (AC, nº1 e SB, nº18), ambos já com duas retenções no seu percurso escolar; dos vinte, quatro alunos da turma tinham retenções no seu percurso escolar, um dos quais, o AM, nº2, aluno considerado como tendo NEE – Síndrome de Asperger.

Todos os alunos da turma já eram alunos da escola, no entanto provinham de quatro turmas diferentes, como a directora de turma assinalou na entrevista.

Tinham um horário predominantemente de tarde e o seu corpo docente era formado sobretudo por professores contratados, novos na escola, nomeadamente a docente entrevistada que além de ser Directora de Turma assegurava a disciplina de Matemática e as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto. Como ela referiu na entrevista, apenas um dia da semana não leccionava aos alunos da turma.

Onze alunos da turma estavam inscritos na disciplina de Educação Moral Religiosa Católica e nove eram beneficiários dos Serviços de Acção Social Escolar – seis alunos no escalão A, dois no escalão B e um no escalão C.

No Projecto Curricular de Turma (Anexo 20), podemos verificar que o conselho de turma considerava que as maiores fragilidades desta eram sobretudo a falta de métodos e hábitos de estudo, a organização, a falta de pré-requisitos em algumas disciplinas nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática e a participação de forma irregular e



desorganizada; o destaque recaía no comportamento da turma e para a grande dificuldade no cumprimento de regras da sala de aula e na gestão do comportamento de alguns alunos «conflituosos». De uma forma geral, caracterizavam a turma como «agitada» (Projecto Curricular de Turma).

Também a directora de turma, na entrevista (Apêndices 33), referia que a turma era heterogénea, que os rapazes, em maior número, não interagiam muito com as raparigas e que mesmo estas entre si tinham frequentemente pequenos grupos, nos quais rejeitavam algumas colegas, tendo chegado mesmo a agredir-se fisicamente – “são muito de amores e desamores, muitas vezes tão amigas, outras vezes são as piores inimigas”.

Este facto foi observado nos sociogramas alvo (Apêndices 7 e 17) realizados, mostrando diferentes fases da turma: verificámos que os sujeitos do sexo feminino se escolhem muito entre si o mesmo ocorrendo entre os do sexo masculino, revelando dois grupos distintos. No início do ano, a aluna nº15 era a mais rejeitada e no final do ano esta passou para uma posição intermédia destacando-se depois, como mais rejeitados sobretudo, a aluna nº16 e o nº3. Nesta fase, sobretudo as alunas, destacaram a colega nº16 como a menos escolhida e também a mais rejeitada. É de salientar que as raparigas têm várias escolhas totalmente recíprocas, nomeadamente as alunas nºs 4, 5, 6 e 19.

O aluno mais escolhido (nº8) manteve-se; a nº6, também destacada como mais escolhida é a delegada de turma; ambos os alunos (nº6 e 8) foram escolhidos por 11 colegas de turma, o que é revelador do grau de aceitação pelos seus colegas, tendo uma posição sociométrica central. Comparativamente ao início do ano lectivo, havia menos dois alunos no centro como mais escolhidos, menos no grupo periférico dos menos escolhidos e mais no grupo intermédio.

A directora de turma caracterizou os alunos da turma como “não sendo muito fáceis, não se dão muito a conhecer” referindo mesmo que teve dificuldade em se aproximar deles e conseguir ajudá-los, comparativamente até com outras turmas a que leccionava e mesmo com outra direcção de turma que tinha. Salientava o facto de considerar haver uma baixa auto-estima nos alunos que de uma forma geral se expandia à turma e às suas acções – chorar na aula, uma indisposição frequente, dores frequentes que começavam num aluno e espalhavam a dois ou três.

No sentido de ultrapassar os problemas de comportamento da turma, segundo o Projecto Curricular de Turma, os docentes do conselho de turma procuraram adoptar estratégias comuns de forma a uniformizar os critérios de actuação, nomeadamente o estabelecimento de uma planta da sala de aula que foi sendo reajustada, a elaboração de



um contrato com os alunos e encarregados de educação definindo as regras da sala de aula e de pontualidade e assiduidade, onde também se registavam falhas, e uma regular comunicação com os encarregados de educação.

Na entrevista (Apêndice 33), a directora de turma salientava que nas reuniões que convocou compareciam cerca de metade dos encarregados de educação e que perante as ocorrências que iam surgindo ia contactando os encarregados de educação dos alunos envolvidos e que em alguns verificava intervenção eficaz e noutros não. Destacou o apoio dos encarregados de educação aos seus educandos, relativamente aos alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais, HM, nº12 e FC, nº11, aluno em foco na nossa intervenção.

O aproveitamento da turma, no 1º e 2º períodos foi considerado «pouco satisfatório», alterando-se no final do ano lectivo para «satisfatório» uma vez que dos vinte alunos da turma transitaram dezoito e ficaram retidos apenas dois.

Na análise do quadro das escolhas (Apêndices 2 e 12), verificámos que a turma não escolheu particularmente os alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais mas também não os rejeitou de forma notória, o que vai ao encontro do que no Projecto Curricular de Turma (Anexo 20) é considerado uma potencialidade da turma – o facto de «lidar bem com a diferença».

A turma tinha cinco alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais: como já referimos, dois com alínea e – Currículo Específico Individual, por Défice Cognitivo e três alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, Síndrome de Asperger – o AM, com 13 anos (Anexo 6); o FC, aluno em foco no presente projecto de intervenção e que será caracterizado no próximo ponto do presente trabalho, com 11 anos (Anexos 8 ao 18) e o HM, também com 11 anos (Anexo 7).

O AM foi apresentando francas melhorias ao nível da sua inclusão e socialização. Quando chegou à escola, vindo da Unidade de Ensino Estruturado de um outro agrupamento, o AM praticamente não olhava os adultos nos olhos, falava por monossílabos e não se aproximava dos seus colegas. Alterou o seu comportamento, estando muito bem na turma e mesmo com os adultos. No entanto, o seu ritmo de trabalho era muito lento e era frequente não conseguir realizar quaisquer tarefas. Pouco autónomo, recusava muitas vezes ser ajudado não querendo mesmo beneficiar dos apoios que para ele foram propostos.

No ano lectivo de 2008/2009, por sua recusa e conivência da encarregada de educação, o aluno nunca compareceu na sessão semanal proposta na Unidade com a docente de Educação Especial nem às sessões de Tutoria para ele previstas; tal



comportamento dificultou o seu acompanhamento acabando mesmo por ficar retido no final do ano lectivo, tendo mostrado interesse por ser encaminhado para um curso de Educação e Formação Profissional.

Analisando os resultados da sociometria, no início do ano lectivo, o AM era um dos três alunos da turma mais escolhidos, sendo nomeado por sete colegas, todos do sexo masculino; no final do ano lectivo, o AM passa para o grupo intermédio. No início do ano, com dois colegas as escolhas foram totalmente recíprocas e com outros dois colegas parcialmente recíprocas; em Junho o AM tem escolhas recíprocas com quatro colegas da turma, mantendo dois dos iniciais.

Em ambos os momentos, em nove possibilidades de escolha o AM escolheu apenas quatro colegas diferentes – no primeiro teste sociométrico, o nº7 é sempre escolhido em primeiro lugar, o nº8 em dois critérios em segundo lugar e o nº3 sempre a sua terceira escolha – alunos com os quais houve reciprocidade total nas escolhas; em Junho, escolhe os colegas nºs 8 e 10 nos três critérios, nº7 em dois e o nº13 apenas no critério de realização de trabalho de grupo (Apêndices 2, 8, 12 e 18).

Apesar de ainda se manter um pouco tímido o AM, no início do ano, não foi rejeitado por qualquer colega e no final foi rejeitado apenas por uma colega no item jogar durante os intervalos (Apêndices 4, 10, 14 e 20). Rejeitou apenas um colega do sexo masculino, nos três critérios. Em Junho o AM rejeita, em três hipóteses, dois colegas, os nºs 12 e 13, sendo que este último já tinha sido rejeitado pelo aluno no início do ano nos três critérios.

O HM foi revelando uma adequação do comportamento francamente positiva. Quando chegou à escola, vindo de um colégio particular, o aluno questionava tudo, gritava, recusava-se a realizar as tarefas. Tinha um comportamento muito desadequado à sala de aula e à escola, com grandes dificuldades na interacção social, forte desinibição social acentuada e desajustada. Revelava um padrão de comportamentos e de interesses muito rígido e repetitivo o que ainda continuou a apresentar um pouco, seja nos desenhos seja nos textos escritos. A sua presença, sobretudo no 5º ano, era marcada por forte hiperactividade, impulsividade, ansiedade e inquietude.

No ano lectivo de 2008/2009 o HM revelou já uma maior maturidade apresentando-se mais estável. Era acompanhado um tempo/semana na Unidade pela docente de Educação Especial. O seu comportamento foi adequado à sala de aula, participando de forma ordenada e realizando sempre as tarefas propostas, negociando, por vezes, a sua «fuga» para os seus temas de interesse.



Em Dezembro e em Junho, o HM encontrava-se numa posição periférica no sociograma alvo das escolhas (Apêndices 8 e 18), passando de nenhuma para apenas uma escolha de um colega, precisamente o aluno em foco no presente trabalho, o FC nº11, que com o HM estava muitas vezes na Unidade de Ensino Estruturado. Não teve qualquer escolha recíproca. Nos dois momentos, em nove possibilidades o aluno escolheu quatro colegas diferentes – em Dezembro, dois do sexo masculino (nºs 7 e 8) e dois do sexo feminino (nºs 5 e 6), dois dos colegas nos 3 critérios; em Junho três rapazes (novamente os nºs 7 e 8 e ainda o nº13) e novamente a colega nº5.

No sociograma alvo das rejeições (Apêndices 10 e 20) apresentou uma posição intermédia em ambos os momentos, sendo rejeitado por quatro colegas da turma em Dezembro e no final do ano lectivo por cinco, sobretudo nos critérios de realizar trabalhos de grupo e sentar ao lado uma vez que o HM ainda tenta sempre negociar as temáticas seja de trabalhos seja das conversas para os seus interesses restritos. Rejeitou, nos três critérios no início do ano o colega nº13 e em Junho a colega nº4 (Apêndices 44 e 54).

### 3.5. Caracterização do Aluno

A caracterização do aluno FC foi baseada sobretudo na análise da pesquisa documental (Anexos 8 ao 18), nomeadamente dos relatórios que constam no seu processo individual, Anamnese (Anexo 8), Relatório Técnico-Pedagógico (Anexo 15), Programa Educativo Individual e respectiva avaliação final (Anexos 16 e 17) e Projecto Curricular de Turma (Anexo 20), observação, testes sociométricos realizados em dois momentos distintos (Anexo 21) e ainda nas entrevistas feitas à Directora de Turma e Encarregada de Educação do aluno (Apêndices 33 e 36 respectivamente).

#### 3.5.1. História Compreensiva do aluno FC

No momento de desenvolvimento do presente projecto de intervenção, o FC tinha 12 anos e frequentava o 7º ano de escolaridade.

Filho de pais divorciados, o aluno vivia com a sua mãe, o companheiro desta e uma irmã de 8 anos. Mantinha uma relação próxima e muito frequente com o seu pai, passando quinzenalmente os fins de semana na sua companhia. Era frequente ser o pai a deixá-lo na escola (Anamnese – Anexo 8).

O FC nasceu às 40 semanas, de uma gravidez vigiada e por parto com fórceps. O Apgar registado foi de 9:10.



Segundo a sua encarregada de educação, no primeiro ano de vida foi um bebé interactivo que dormia bem mas em períodos curtos. Passou para a comida sólida com alguma dificuldade e foi sempre fazendo as aquisições motoras nos tempos esperados. A marcha autónoma foi adquirida antes dos 12 meses e as primeiras palavras após os 12 meses. Foi sempre fazendo uma evolução progressiva na linguagem.

O FC esteve com a sua mãe até aos 2 meses. A partir desta altura, durante o dia passou a estar com a avó paterna e com a mãe, até aproximadamente aos 3 anos. Entrou para a pré-escola para um colégio particular, com 2 anos e 8 meses.

Segundo é referido no relatório de Avaliação Psico-Educativa de 2009 (Anexo 18), nessa altura, a educadora sinalizou alguns comportamentos de isolamento por parte do FC que preferia estar à parte do grupo. Mostrava já uma boa memória e preferência por livros e letras. Começavam também a surgir maneirismos motores pontuais (Ex.: *hand flapping*), bem como alguma resistência à mudança.

Para a família, segundo o que a encarregada de educação refere na entrevista (Apêndice 36), os primeiros sinais de alerta foram então dados pela educadora que encaminhou o aluno para uma avaliação pedagógica efectuada pela Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos de Sintra, em Abril de 2000 (Anexo 10), quando o FC tinha 3 anos.

No entanto, os pais já tinham alguns sinais, tal como a encarregada de educação menciona durante a entrevista (Apêndice 36). Por volta dos dois anos, o FC mostrava já preferência pela companhia dos adultos face às crianças e parecia dispersar-se quando o chamavam, mostrando alguma dificuldade de relacionamento; capacidade de memorizar histórias, não apreciar muito estar ao colo.

Após a primeira avaliação e um possível enquadramento nas Perturbações do Espectro do Autismo, não houve, por parte da família, segundo a sua mãe referiu durante a entrevista (Apêndice 36), a fase de «luto», de recusa, mas sim uma fase de pesquisa e leitura sobre a referida problemática. Até porque, na opinião da mãe do FC “acho que nós todos temos um bocadinho de qualquer coisa... Nuns são acentuados, outros menos acentuados agora somos todos um bocadinho loucos nalguma coisa”. Também Antunes (2009, p. 87) assinala que “Pitadas de Autismo (abaixo dos 10%), todos nós temos”.

Nesta primeira avaliação (Anexo 10) concluiu-se que o aluno revelava a “existência de alguma discrepância nas áreas de desenvolvimento” nomeadamente por apresentar comportamentos estereotipados, dificuldades no relacionamento com as outras crianças, na manutenção da atenção, apresentar ecolália e mostrar alguma relutância pelas actividades



motoras de uma forma geral; no entanto, já nesta altura se salientava como áreas fortes o facto de na comunicação o FC articular correctamente e compreender tudo o que lhe era dito, a aquisição de inúmeros conceitos bem como na autonomia quanto à alimentação. Sugeria-se que o aluno fosse alvo de uma avaliação multidisciplinar no Hospital Fernando da Fonseca.

Ainda com 3 anos e no início de mais um ano lectivo (Setembro de 2000), e como tinha ficado agendado, o FC volta a ser avaliado, desta vez pelo Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família (CEACF)<sup>15</sup>– Anexo 12. Aqui foi-lhe aplicada a escala de avaliação do comportamento *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), que na cotação total de 23 o considera «Não Autista».

Segundo a avaliação PEP-R, o FC apresentava valores de desenvolvimento global um pouco superiores ao esperado para a sua idade cronológica. No mesmo relatório (Anexo 12) destacavam que as áreas fortes do FC eram a Realização Cognitiva, a Motricidade Global, a Integração Olho-Mão e a Realização Verbal. Emergentes as áreas da Imitação, Percepção e Motricidade Fina.

Quanto ao Comportamento, melhores resultados nas áreas do Relacionamento Afectivo, Respostas Sensoriais e do Jogo e interesse pelos materiais e resultados mais fracos na área da Linguagem. Ainda no mesmo relatório, “O único comportamento severo que o FC apresenta são particularidades frequentes na utilização do corpo, como movimentos repetitivos”.

Sugeriam neste relatório que no Jardim de Infância se utilizasse “uma estrutura organizativa bem clara e precisa nos vários contextos que rodeiam a criança de forma a minimizar a sua angústia e poder conduzir à extinção das estereotipias”.

Segundo o referido pela encarregada de educação, o aluno foi depois avaliado, aos 6 anos, no Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIN), onde foi acompanhado, do qual não consta qualquer relatório no seu processo individual. Refere a mãe do FC, durante a entrevista (Apêndice 36), que foi nesta altura que surgiu o diagnóstico de provável «Síndrome de Asperger».

Do processo individual do aluno constava ainda um relatório de 2007, aos 10 anos, aquando da sua entrada na escola onde se desenvolveu a nossa intervenção, quando ingressou no 5º ano de escolaridade, 2º ciclo.

---

<sup>15</sup> Nesta avaliação estiveram presentes: psicóloga, educadoras do CEACF e do colégio, representante da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) de Sintra, pais e psicóloga do hospital.



Segundo o relatório (Anexo 14) o FC tinha “diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (Autismo Altamente Funcionante)”.

Salientava-se que o FC apresentava “importantes dificuldades da interacção social e interesses restritos. É muito dependente de rotinas de vida diária, ficando ansioso e desorganizado na alteração das mesmas”. Referia-se ainda, no mesmo relatório, que o aluno “não tem défice cognitivo associado... não tem dificuldades de aprendizagem dos conteúdos académicos formais, tendo acompanhado, desde sempre o curriculum normal”. Destacavam-se as dificuldades do FC decorrentes do seu desajeitamento motor e o seu reflexo nas disciplinas de Educação Física e de Educação Visual e Educação Tecnológica. Sugeriam-se que os professores fizessem as adaptações necessárias no âmbito da problemática do aluno e particularmente de acordo com as especificidades do perfil de competências do mesmo.

No ano de desenvolvimento da nossa intervenção, e a pedido da professora de Educação Especial que acompanha o aluno, a autora do trabalho, este foi reavaliado, aos 12 anos, por técnicas da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), associação com a qual a Unidade de Ensino Estruturado tinha protocolo estabelecido – Anexo 18.

Foi-lhe aplicado o *Adolescent and Adult Psychoeducational Profile* (AAPEP) a partir do qual foi possível concluir que o aluno “mantém critério para um diagnóstico provável de Síndrome de Asperger”.

Dentro das Perturbações do Espectro do Autismo, o aluno já teve diagnóstico de «Autismo altamente funcional» e de «Síndrome de Asperger». O pedopsiquiatra Nuno Lobo Antunes (2009, p.87) evidencia as diferenças entre os dois remetendo-se ao cinema

...filme «Rain Man» com Dustin Hoffman e Tom Cruise... a personagem do autista que Hoffman representa tem uma inteligência normal, mas apresenta dificuldades marcadas na socialização e uma linguagem claramente anómala ... dizemos que é um autista «altamente funcionante». Pensemos depois no Mr. Bean: inteligência normal, linguagem na superfície normal, mas dificuldades óbvias na interacção social. E o diagnóstico é de Síndrome de Asperger.

No relatório de 2009 (Anexo 18), salientava-se que o FC apresenta autonomia na alimentação e higiene onde ainda tem alguma supervisão, as boas competências no domínio da maioria dos requisitos implicados numa comunicação social eficaz nomeadamente no domínio da linguagem falada e escrita e na compreensão de instruções.

Como comportamentos emergentes, o facto de insistir com frequência sobre temas preferidos de conversa (banda desenhada), ou manter conversas circunstanciais que o



levam a dispersar a atenção; o evitar actividades realizadas em grupo preferindo as mais solitárias; dificuldades no controle da atenção e manutenção do ritmo de trabalho nas tarefas; baixo controlo nas formas de proximidade, “tendo-se aproximado demais, beijando e abraçando o novo adulto de forma até um pouco ingénua”. Também foram observadas “formas ocasionais de baixo controlo de movimentos repetidos (das mãos), assim como algumas interações e diálogos um pouco bizarros, por insistência em tópicos de interesse do FC”. Tem tendência para tratar todas as pessoas por tu. Ocasionalmente reage mal a situações de frustração.

É de salientar que, no âmbito da sua provável problemática autística (Síndrome de Asperger), o FC nunca foi medicado.

### 3.5.2. Caracterização do percurso escolar

Relativamente ao percurso escolar, o FC frequentou o 1º ciclo, sem qualquer retenção, num colégio particular. Em 2006/2007, o aluno iniciou o 2º ciclo, 5º ano de escolaridade, na Escola EB 2,3 onde ainda se mantém. Em 2007/2008, frequentou o 6º ano de escolaridade e em 2008/2009, ano lectivo de desenvolvimento da presente intervenção, iniciou o 3º ciclo – 7º ano de escolaridade.

É quando o FC inicia o 5º ano de escolaridade, que a autora do presente projecto conhece o aluno e com ele inicia actividades no âmbito do apoio em Educação Especial.

Desde sempre muito afectuoso, meigo e parecendo não ter malícia, o FC iniciou o 5º ano um pouco assustado, pois tudo era novo e não tinha nenhum colega de referência do colégio, na turma. Agarrava-se muito às pessoas, dava beijos e abraços aos adultos de forma indiferenciada, chorava muito quando se sentia mais «desconfortável» e ansioso.

Trabalhámos inicialmente as rotinas escolares, o seu horário; fomentámos a sua autonomia na escola e o poder deslocar-se sozinho do portão às salas de aula, ao bar, ao refeitório, biblioteca e espaços de recreio. Depois, foi o aprender a gerir o espaço maior, com mais barulho e mais confusão. No final do 1º período, o FC já era autónomo na circulação na escola, refugiando-se muito com a docente nos intervalos, o que foi trabalhado depois.

Colegas de turma, assistentes operacionais e professores do conselho de turma receberam o FC de forma muito acolhedora e se perante algumas reacções e comportamentos havia estranheza e interrogações, houve, na maior parte dos casos, entajuda e colaboração e um grande respeito pelo aluno, sendo a sua inclusão uma conquista progressiva que continua. Também os seus pais se mostraram felizes com o



desenvolvimento do seu educando e inclusão na escola, tal como a mãe refere na entrevista (Apêndice 36) - [referindo-se à inclusão do seu educando] “Sempre bem, sempre muito bem. Não tenho nada a dizer, nem do colégio nem desta escola. Acho que sempre fizeram as coisas com muita naturalidade, com consciência da diferença, mas com naturalidade”.

Tanto no 5º como no 6º ano o aluno beneficiou de 1 tempo/semana de apoio em Educação Especial de forma a serem trabalhados temas relacionados com as emoções, socialização e supervisão, sobretudo nas áreas mais práticas, áreas de maior dificuldade do aluno.

Visto, muitas vezes o FC dispersar e não registar os conteúdos do quadro para o seu caderno diário, o mesmo sucedendo com os trabalhos de casa, considerou, no 5º ano, o conselho de turma adequado o aluno ter um colega-tutor, que fosse de forma regular o seu colega de carteira e o pudesse auxiliar nas referidas dificuldades. Esta foi uma medida de grande eficácia.

No ano lectivo de desenvolvimento do presente projecto de intervenção, o FC continuou a beneficiar de um tempo/semana de apoio na Unidade de Ensino Estruturado, de forma a fomentar sobretudo as suas autonomias. Por decisão, em conselho de turma, a docente de Educação Especial acompanhava o aluno ainda nas disciplinas de Educação Visual (um tempo/semana) e Educação Física (dois tempos/semana), nas quais tinha as medidas educativas de adequações curriculares e condições especiais de avaliação.

Como foi referido pela directora de turma, durante a entrevista, o colega que foi tutor do FC durante o 2º ciclo manteve-se o mesmo no início do ano lectivo, tendo-se alterado por este ter revelado algum cansaço. Passou a ser a delegada de turma a colega-tutora do FC, facto que ele recebeu bem e que também teve resultados positivos.

Com resultados bastante satisfatórios, o FC obteve sempre níveis de sucesso escolar nos períodos lectivos (Anexo 19), transitando de ano com um nível 5 à disciplina de Francês, seis níveis 4 e seis níveis 3.

### 3.5.3. Nível de competências no início da intervenção

Ao nível da **Cognição**, e de acordo com a entrevista da directora de turma (Apêndice 33), o FC apresentava resultados bastante satisfatórios, com facilidade ao nível das aquisições de conteúdos. Tinha uma memória prodigiosa.

No entanto, alguns dos conhecimentos que tinha, não os conseguia interligar através de conceitos e significados, o que o impedia de utilizá-los de forma funcional. Por





exemplo, na sala de aula ou na Unidade de Ensino Estruturado, o FC realizava operações matemáticas muito depressa e correctamente, no entanto, perante uma situação real não conseguiu potenciar estas capacidades, mostrando nas lojas, durante o início da intervenção, dificuldades em efectuar pagamentos, em conseguir optar por quantos pacotes de chocolate precisava para a realização da receita de salame de chocolate fazendo a respectiva equivalência com as quantidades.

Motivado para as tarefas escolares, o FC realizava rapidamente os exercícios propostos e era raro falhar um trabalho de casa. Por vezes, verificava-se falta de motivação para realizar as tarefas até ao fim, questionando com frequência o que vinha a seguir e quanto faltava para a conclusão da tarefa, tentando antecipar de forma a sentir-se mais seguro e confiante.

No início do ano lectivo, era habitual os professores mostrarem-se preocupados com a **atenção/concentração** do aluno, facto a que a directora de turma também se referiu durante a entrevista (Apêndice 33) – “fiquei alerta também, com o facto... da concentração dele, ou seja, em vez dele estar a olhar p’ra mim, estava a fazer outra coisa qualquer, nomeadamente a desfolhar o manual... Posteriormente, fiquei mais sossegada porque apercebi-me que realmente estava atento”. Enquanto explicavam uma tarefa ou registavam algum exercício no quadro, o FC ia desfolhando o manual escolar, não na página em estudo; no entanto, foram-se apercebendo que esta «aparente» desatenção o permitia acompanhar os conteúdos leccionados e conseguia responder correctamente ao inquirido ou resolver os exercícios de forma adequada.

Analisando a tríade de maiores comprometimentos das Perturbações do Espectro do Autismo, e relativamente à **Socialização** é importante referir que era fácil gostar do FC, pois apesar de tímido, era aluno encantador, muito generoso e meigo - “Quando vi presencialmente, a maneira que eu tive de conhecer o FC foi a afectividade, os beijinhos que eu não tava à espera... Fiquei mesmo derretida” - (entrevista à directora de turma – Apêndice 33).

O FC era um aluno muito afectuoso, que se aproximava facilmente de todas as pessoas, abraçando-as, mexendo e beijando-as, adoptando esta postura de forma indiscriminada, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos, tendo assim contactos físicos muitas vezes inadequados - “mostrando afecto excessivo e indiscriminado, não mantendo a distância devida para com os estranhos” (Antunes, 2009, p.95). Era uma aproximação que seguia um padrão repetitivo, não parecendo conter nenhum tipo de troca ou partilha.



No entanto, havia um desequilíbrio no relacionamento com os outros, pois o FC parecia ter desejo de interagir e comunicar quando, por exemplo, referia que ia brincar com os colegas, mas apresentava falhas na habilidade para o fazer, ficando perto destes a imitar-lhes os gestos, mas sem se aproximar realmente deles e com eles interagir.

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

Apesar de os colegas da turma, da Unidade, e alunos da escola, de uma forma geral, gostarem do FC, era notória a incapacidade de relacionamento com os seus pares quando por falta de entendimento das convenções de interacção social, por exemplo, lia em voz alta partes de livros a um colega que com ele estava muitas vezes na biblioteca, independentemente deste estar interessado ou não.

De acordo com a entrevista à Directora de Turma (Apêndice 33), durante os intervalos ou horas de almoço era frequente encontrar o FC sozinho, na biblioteca ou sentado junto ao PBX - “Nos intervalos, eu encontro o FC na biblioteca, às tantas está a fazer o quê? A contar os toques p’ra ver quando é a próxima, ou então está ao pé do PBX também a contar os toques”.

Apesar de preferir actividades solitárias, quando envolvido em jogos colectivos parecia não entender as regras e precisava sempre de ajuda – disto são exemplo, como referido na última avaliação psicológica (Anexo 18) o facto de já ter participado de actividades como hóquei em patins e os pais não terem chegado à conclusão se terá algum dia entendido as regras de jogo; também a autora do presente projecto acompanhava o aluno nas aulas de Educação Física (1 bloco/semana) e pode perceber que de uma forma geral nos jogos colectivos o aluno não entendia as regras não procedendo de acordo com as mesmas.

Ainda respeitante à socialização e analisando os resultados da sociometria, no sociograma alvo das escolhas, realizado no início do ano lectivo (Apêndice 8), o FC foi escolhido apenas por dois colegas do sexo masculino da turma, encontrando-se numa posição periférica; no final do ano lectivo (Apêndice 18) passou para o grupo intermédio, sendo escolhido sete vezes por quatro colegas, todos rapazes. Esta preferência mais acentuada poderá ser indicador de uma inclusão mais real.

Em nove possibilidades, o FC escolhe oito colegas diferentes, apenas destacando o AM em dois critérios (Apêndice 2); no final do ano lectivo (Apêndice 12) volta a ter oito escolhas, sete rapazes e uma rapariga que é a sua actual tutora, sendo o aluno da turma



que mais escolhas efectua. Desta vez, destaca duas vezes o colega nº8 que tem sido o seu tutor. Em Dezembro, tinha reciprocidade parcial com o nº8, escolhendo-se mutuamente no critério «colega de carteira»; em Junho tinha três escolhas parcialmente recíprocas, mais uma vez com o nº8, com o nº 10 e com um outro colega considerado como tendo Necessidades Educativas Especiais e que com o FC estava muitas vezes durante os intervalos e permanência na Unidade de Ensino Estruturado, o nº17.

Em Dezembro, nenhum colega rejeitava o FC (Apêndice 10). Aliás, é de salientar o carinho e atenção que todos os colegas, sem excepção, tinham para com ele; no final do ano lectivo (Apêndice 20), o aluno passou para o grupo intermédio das rejeições pois o colega nº 1 rejeitou-o em dois itens - «colega de carteira» e «jogar durante os intervalos». Este colega era repetente, logo só acompanhou o FC esse ano lectivo.

Em ambos os momentos, o FC rejeita, em três possibilidades, três colegas diferentes. Em Junho, também ele escolhe o aluno e a aluna mais rejeitadas de uma forma geral, os nº 3 e 16 respectivamente. O aluno nº3, o FC já tinha rejeitado no início do ano lectivo.

Através dos resultados da sociometria, e apesar das diferenças serem pouco evidentes, revelam que o FC passou a ser mais escolhido mas também já foi rejeitado (por apenas um colega). Foi escolhido nos três itens, sobretudo como «colega de carteira». Destaque para as escolhas recíprocas com o colega e amigo nº8, que já foi tutor, com o qual mantém uma relação muito próxima e de protecção.

No que diz respeito à **Comunicação**, a compreensão do FC era muito mais eficaz do que a incapacidade qualitativa na comunicação verbal e não-verbal verificando-se pouca expressão facial, gestos, abordagens mecânicas e abusivas (toque, beijo).

Apresentava algumas alterações na produção do discurso quanto à entoação, velocidade e ritmo. Revelava sobretudo dificuldades na pragmática verificando-se poucas iniciativas de comunicação e episódios de conversação curtos; e na semântica, seja na compreensão seja na expressão.

Segundo os relatórios, o FC tinha dificuldades em perceber o abstracto, as ironias, o duplo sentido com interpretação literal do que lia e ouvia. Aliás esta é uma característica de muitas crianças com Síndrome de Asperger que interiorizam de forma rígida as regras sem as adaptar às circunstâncias, e fazem uma “interpretação literal do que ouvem, provocando equívocos que são por vezes surpreendentes, ou até cómicos” (Antunes, 2009, p. 103).





Na disciplina de Educação Visual, a docente solicitou que na aula seguinte trouxessem para desenhar um “elemento da natureza morta: uma folha, uma concha, uma pinha, ...”. Na véspera da aula, a docente de Educação Especial, autora do presente trabalho, que acompanhava o aluno num tempo/semana na referida aula lembrou-o da tarefa. No dia seguinte, o aluno, como era habitual, ia sempre ter com a docente de Educação Especial à UEE para juntos descerem para a sala de aula de Educação Visual; ao ser questionado se tinha trazido o elemento da natureza, a folha, o FC disse que sim e tirou da mochila uma folha A4, em branco. Perante a ausência de resposta da professora e provável ar de admiração o FC adiantou-se logo a referir que «Paula, esta folha já foi uma árvore». Ora, era realmente uma folha e já tinha sido um elemento vivo da natureza! Conversando, a professora ajudou o aluno a perceber o pretendido e lá fomos até ao jardim da escola reconhecer diversas folhas, caídas de árvores, aceitando sempre a sua sugestão mas que por uma questão de tamanho teria mesmo de ser eliminada.

Pensava no pormenor tendo dificuldade em ir além da informação dada e perceber a tarefa como um todo, o que o fazia parar em cada tarefa e aguardar novas instruções. Ainda dificuldades em fazer juízos de valor - caracterizar, pressupor, fingir, mentir, ...

Segundo Jordan e Powell (1995), no Síndroma de Asperger é possível encontrar “casos extremos de elevado desenvolvimento linguístico, onde a gramática e pronúnciação são excelentes, inclusivamente em línguas estrangeiras (...) detentores de uma atitude criativa especial para com a linguagem” (Sousa & Santos, 2008, p.16). É o caso do FC que escrevia a um ritmo muito acelerado sempre sem qualquer erro ortográfico, sendo que tal acontecia na língua materna mas também na língua inglesa e mesmo na francesa, na qual fez a sua iniciação durante o desenvolvimento do projecto.

Segundo Antunes (2009, p.110) “as crianças com SA não gostam de escrever. Os textos são absolutamente sintéticos, lacónicos e, em geral, sem grande fantasia... este laconismo e interpretação literal dos temas da escrita podem gerar equívocos caricatos” – exemplo disto foi o que se passou com uma das actividades propostas pela docente de Educação Especial, autora do presente trabalho, numa das sessões que consistia em escrever uma carta ou um postal a alguém. O FC escolheu escrever um postal à sua irmã e o rascunho quase parecia um concurso de questões até de cultura geral. O FC tinha uma escrita desordenada (Disgrafia).

Por vezes, utilizava palavras sofisticadas em situações banais, não se enquadrando no tom coloquial da conversa - «linguagem pedante».



Quanto ao **Comportamento**, o FC apresentava actividades e interesses acentuadamente restritos (livros, especialmente de Banda Desenhada).

Quando estava muito contente (Ex: passar de nível num jogo de computador) ou ansioso (Ex.: perante mudanças não planeadas, perante uma nota negativa ou quando estava a ser exposto perante os outros), o aluno manifestava algumas estereotipias motoras<sup>16</sup>, como movimentos com os dedos, como se estivesse a escrever no ar ou abanar as mãos como se fossem asas - comportamento designado pelos médicos como «flapping» - pular no mesmo sítio, levantar e sentar. Segundo a sua encarregada de educação mencionou, durante a entrevista (Apêndice 36) as estereotipias tem vindo a diminuir - “Agora poucas. Se tiver muito entusiasmado é capaz de o fazer sim, é capaz de o fazer sim. Mas... muito menos”.

Também associado a momentos de maior satisfação, por vezes, o FC apresentava um comportamento bizarro como risos e agitação despropositadas.

O FC era pouco autónomo em tarefas de vida diária, nomeadamente no circular na rua, fazer pequenas compras, utilizar o dinheiro em situações funcionais. A sua encarregada de educação, durante a entrevista (Apêndice 36), referia-se a este facto - “eu acho que ele está a crescer bem, até agora... embora haja um mundo de coisas em termos de autonomia a fazer”; [referindo-se às autonomias] “ É assim, o F, ele essa parte tem poucoooooo desenvolvida”.

---

<sup>16</sup> Estereotipias: movimentos repetitivos e desprovidos de valor expressivo.



## IV. Plano de Acção

### 4.1. Pressupostos Teóricos

A investigação-acção, com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações concretas e objectivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola, da educação e a vida das pessoas, é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um, na escola e na comunidade de pertença.

(Sanches, 2005, p.131)

No entanto, a educação inclusiva só se torna real se na sala e aula forem introduzidas alterações, gerindo de forma eficaz as diferenças – “todos vão ter de aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros” (Sanches, 2005, p.136).

Assim, trabalhámos com o FC na Unidade de Ensino Estruturado 1:1, com os colegas da Unidade e em situação de grupo-turma. Procurámos trabalhar em parceria pedagógica, envolvendo diferentes docentes do conselho de turma, professores da Unidade, auxiliares de acção educativa, técnicos da APPDA, alunos que frequentavam a Unidade e da turma e família do FC.

Tanto na Unidade como na turma o aluno realizou sempre a mesma actividade que os seus pares, aprendendo em conjunto, em situações de aprendizagem cooperativa – “A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo” (Sanches, 2005, p.133). Trabalhando em pequeno grupo, procurámos promover uma interacção positiva e responsável, fomentando a troca de saberes entre os alunos, a cooperação e colaboração – “Com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p.134).

Já desde o 5º ano o aluno FC tinha um colega de turma que era o seu tutor, auxiliando-o sobretudo relativamente à atenção/concentração e com o qual realizava muitas das actividades a pares.

O trabalho na Unidade teve ainda sempre subjacente o ensino estruturado, método pedagógico da Metodologia *Treatment and Education of Autistic and Related*



*Communication Handicapped Children*<sup>17</sup> (TEACCH – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados) que consiste na estruturação e adequação do ambiente (espaço, actividades e materiais), no sentido de reduzir a ansiedade, diminuir os comportamentos disruptivos e assim poder potenciar as aprendizagens e a independência das crianças. É necessário fazer com que o mundo pareça previsível.

Esta é uma metodologia que se centra nas áreas fortes da criança, processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança.

## 4.2. Problemática / Questão de Partida

Cortesão (1998) refere que segundo “Einstein, o momento mais criativo de um processo de pesquisa é aquele em que se consegue identificar a existência de um problema” (p.27).

Dadas as características e problemática do aluno, já amplamente referenciadas atrás e, partindo do princípio que a interacção que se desenvolve entre todos os alunos, contribui para a sua aprendizagem, a nossa questão de partida, colocada de forma interrogativa, foi a seguinte: «O desenvolvimento de actividades de cariz funcional com um aluno diagnosticado como tendo um provável Síndrome de Asperger, realizadas no âmbito da UEE que frequenta e da turma a que pertence, de modo a que todos interajam, contribui para melhorar a autonomia pessoal e social de todos e, em particular, a de este aluno?»

Objectivos gerais:

-  Implementar actividades de cariz funcional com o aluno;
-  Dinamizar actividades de cariz funcional com os alunos que frequentam a UEE;
-  Organizar, em conjunto com a directora de turma, actividades com os alunos da turma a que o aluno pertence;
-  Dinamizar a UEE, de modo a que a mesma comece a ser presentida como um centro de recursos para toda a escola;

<sup>17</sup> A Metodologia TEACCH foi criada pelo professor Eric Schopler e pela sua equipa, no Departamento de Psiquiatria da Universidade de Chapel Hill da Carolina do Norte, em 1971, é um programa de tratamento e educação para as crianças, de todas as idades, com autismo e problemas relacionados com a comunicação.





Promover o envolvimento dos diferentes agentes educativos na dinamização das actividades a realizar.

### 4.3. Planificação, Realização e Avaliação da Intervenção

Os principais objectivos na intervenção com crianças com autismo consistem em melhorar as suas capacidades, tornando-as mais competentes e funcionais, e em adaptar o meio ambiente, tornando-o mais estruturado de modo a facilitar a orientação, assimilação e acomodação da informação, possibilitando uma cada vez maior inclusão social.

(Marques, 2002, citado por Santos & Sousa, 2008, p.39)

Apesar de características comuns, os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo têm particularidades e especificidades pelo que há que aceitar a diferença e gerir a diversidade; logo houve que personalizar as estratégias de aprendizagem, adequando métodos, técnicas e traçando um plano de trabalho que se adequasse às especificidades do FC, ao perfil dos alunos da Unidade e às características da turma.

Partimos das áreas fortes do FC (Ex.: capacidade cognitiva, memória, disponibilidade, processamento visual) pretendendo promover áreas menos desenvolvidas e/ou emergentes no aluno como a sua autonomia em actividades de cariz mais funcional, procurando sempre que a sua inclusão na turma fosse mais real. Procurámos ainda que algumas das actividades fossem desenvolvidas na Unidade, abrindo-a à escola, trazendo até ela alunos e professores que até aí pouco a conheciam e frequentavam.

Promovemos sobretudo o trabalho em grupo, a pares, a aprendizagem cooperativa, seja com os colegas da Unidade seja com os colegas da turma. Ao trabalhar em grupo há sempre a ajuda de modelagem por parte dos seus colegas, momentos de interacção e ajuda recíproca onde todos participavam na realização de uma mesma tarefa, se necessário a níveis diferentes de acordo com o seu perfil de funcionalidade.

#### 4.3.1. Planificação global da intervenção

Segundo Sanches (2005, p.138), “A programação operacionaliza-se com um plano para a intervenção”. Apresentamos então, a planificação global e as planificações mais específicas referentes às diferentes sessões onde constam os objectivos gerais e específicos, as estratégias e actividades, os recursos humanos e materiais, a avaliação e a calendarização das actividades.

Apresentamos, de seguida, as planificações por sessão, que em média tiveram a duração de 45m cada uma.



Como atrás referido, as actividades foram desenvolvidas na escola, na Unidade de Ensino Estruturado e nas aulas de Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Educação Visual e Educação Física. Ainda nos espaços jardins da escola e no exterior da mesma aquando de saídas para realizar compras ou ir aos correios.

As actividades pretendiam sobretudo desenvolver a autonomia pessoal e social dos alunos, e em particular a do FC, sempre em articulação com as competências académicas. Dinamizámos actividades de cariz funcional de culinária, circulação na rua, realização de compras, sempre em articulação com as competências curriculares.

Procurámos ainda desenvolver a atenção/concentração e criatividade dos alunos da turma em actividades de Relaxamento e Visualização e no seu envolvimento na elaboração de um projecto comum de “Jardim Zen”.

Na procura de divulgação da Unidade de Ensino Estruturado escrevemos um artigo para o Jornal da Escola (Apêndice 60) e procurámos desenvolver nela inúmeras actividades com os alunos e professores.

A planificação geral da intervenção foi elaborada para o aluno FC. No entanto, envolvemos nela os alunos que frequentam a Unidade e os alunos do grupo-turma do 7º ano de escolaridade à qual o FC pertencia. O objectivo foi o de todos actuarem e todos aprenderem com todos.

| Quadro nº4 – Planificação geral da intervenção                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                             |                                                                                                                                                      |                                      |                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------|
| Objectivos Gerais                                                                                                | Objectivos específicos                                                                                                                                                                                                                                                                | Estratégias/ Actividades                                                    | Recursos                                                                                                                                             | Avaliação                            | Calendarização |
| Realizar actividades de cariz funcional conducentes à autonomia pessoal e social                                 | >Aprender a utilizar a internet<br>>Aprender a andar na rua adequadamente<br>>Fazer pequenas compras<br>>Associar as lojas aos produtos que vendem<br>>Saber utilizar o dinheiro em situações funcionais<br>>Preparar pequenas refeições<br>>Realizar trabalhos de carácter doméstico | >Diferenciação pedagógica inclusiva através de trabalhos a pares e em grupo | > <b>Humanos:</b><br>Professora autora deste trabalho, professoras do ensino regular, alunos, auxiliares de acção educativa, encarregada de educação | >Auto-Avaliação<br>>Hetero-Avaliação | >Abril-Junho   |
| Desenvolver competências sociais                                                                                 | >Ter um comportamento adequado às diferentes situações<br>>Interagir com os seus pares da UEE e do grupo-turma                                                                                                                                                                        |                                                                             |                                                                                                                                                      |                                      |                |
| Associar as competências curriculares às temáticas desenvolvidas                                                 | >Ler e interpretar textos<br>>Escrever textos<br>>Resolver situações problemáticas simples                                                                                                                                                                                            |                                                                             |                                                                                                                                                      |                                      |                |
| Realizar trabalhos com os colegas do grupo-turma<br><br>Participar em actividades conjuntas com os seus pares do | >Interagir com os seus pares do grupo-turma<br>>Elaborar, em pequenos grupos, jardins japoneses<br>>Participar, com os colegas da turma, na elaboração do Jardim Zen real na escola<br>>Realizar actividades de relaxamento e visualização                                            |                                                                             | > <b>Materiais:</b><br>Todos os que forem necessários e adequados para as tarefas                                                                    |                                      |                |



| grupo-turma                                     |                                                                                                                                                                        |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| Apresentar à escola algum do trabalho realizado | >Apresentar em Conselho Pedagógico algum do trabalho realizado<br>>Escrever um artigo no Jornal da Escola<br>>Expor alguns dos trabalhos realizados no átrio da escola |  |  |  |  |

### 4.3.2. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação a curto prazo

#### 4.3.2.1 – 1ª Sessão

A primeira sessão, ocorreu no dia 14/04/2009, e foi desenvolvida na UEE e com um recurso atractivo e motivador para todos, o computador. O principal objectivo era, através da pesquisa na internet, recolher uma receita de salame de chocolate e partir desta planificar as compras necessárias à sua preparação.

| Quadro nº5 – Planificação da 1ª sessão |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                             |                                          |                      |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------|
| Objectivos Gerais                      | Objectivos Específicos                                                                                                  | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Recursos                                                                                                                                                                                                                    | Avaliação                                | Calendarização       |
| ❖Aprender a utilizar a internet        | ❖Pesquisar receitas de salame de chocolate<br><br>❖Consultar sites de hipermercados para investigar o preço de produtos | ❖Identificar, na internet, receitas de salame de chocolate, em trabalho de grupo<br>❖Seleccionar uma receita, em conjunto com os colegas da UEE<br>❖Imprimir a receita<br>❖Identificar, em trabalho de grupo, os ingredientes necessários para a confecção do salame de chocolate<br>❖Fazer uma listagem, em trabalho de grupo, dos ingredientes necessários, em computador<br>❖Identificar, na internet, um supermercado<br>❖Pesquisar o preço dos ingredientes a utilizar para o salame de chocolate<br>❖Preencher a ficha de trabalho, a partir da exploração dos sites<br>❖Realizar operações com dinheiro<br>❖Plastificar a receita | ❖Humanos:<br><br>Alunos da UEE, autora do presente trabalho<br><br>❖Materiais:<br>Computador<br>Internet<br>Impressora<br>Plastificadora<br>Caneta, lápis, papel, Dinheiro (simulado), Guião de Trabalho, Ficha de Trabalho | ❖Auto-avaliação<br><br>❖Hetero-avaliação | ❖14 de Abril de 2009 |

Foi entregue aos alunos o Guião de Trabalho (Apêndice 41) para que facilmente pudessem perceber todas as tarefas a realizar, o seu início, a sequência e o seu fim.

Como já se referiu na caracterização do aluno, quando chegava à Unidade o FC vinha logo abraçar e beijar a professora e tentava repetir estes gestos durante a sessão, sempre que estava menos motivado, mais ansioso e queria acabar a tarefa. Foi sendo



trabalhado com o aluno que os cumprimentos se fazem quando se vê a pessoa pela primeira vez nesse dia e na despedida. Este comportamento teve de ser frequentemente reforçado.

Inicialmente, procedemos à pesquisa na internet de receitas de salame de chocolate, em pequenos grupos. Os alunos mostraram-se motivados para saborear o doce.

Na pesquisa, o FC precisou de alguma ajuda, mostrando-se um pouco disperso. É de salientar que o FC gostava muito de computador e era um recurso atractivo seja para jogar seja para pesquisar; a dispersão prendia-se com o facto da pesquisa ser por um tema mais longe dos seus interesses e das suas rotinas.

Ao explorar um site e uma receita que achou interessante, registou os ingredientes e a própria receita (Apêndice 42), sempre de forma lenta, com uma postura até um pouco sonolenta, tendo de ser motivado com muita frequência. É de salientar que o FC escreve a um ritmo muito acelerado, mas mostrava-se ansioso e inseguro perguntando com frequência “O que vamos fazer a seguir?”. Voltámos a rever o guião, desta vez com maior destaque apenas para as tarefas a realizar na presente sessão.

Organizámos o trabalho seguinte (registo dos utensílios a utilizar, lista de compras para fazer, bem como o registo da receita seleccionada, numa página de *Word* - Apêndice 45), em pequenos grupos.

Ainda ao computador, pesquisámos no site de um hipermercado os produtos a adquirir, o seu custo, fizemos as contas para as quantidades da receita e calculámos o custo aproximado da despesa que teríamos. Este trabalho foi também realizado, mantendo os mesmos grupos.

Imprimiu-se a receita previamente guardada num ficheiro (Apêndice 45) e plastificou-se, de modo a poder ser utilizada na Unidade e fazer parte dos ficheiros de culinária da UEE.

Em posteriores aulas de Estudo Acompanhado, todos os alunos da turma do 7º ano, trabalharam a receita e multiplicaram as quantidades e trabalharam os custos e diferentes operações matemáticas. Segundo a professora da área curricular não disciplinar, que era também a directora de turma e professora de matemática, todas as operações eram feitas pelo FC sem qualquer dúvida ou erro.



## 4.3.2.2 – 2ª Sessão

No dia 21/04/2009, iniciámos a sessão, na Unidade, voltando ao guião das diferentes listas de tarefas (Apêndice 41) e foram referenciadas as que já tinham sido realizadas e evidenciadas as actividades a desenvolver nesse dia.

Através da exploração de imagens, em trabalho a pares, pretendíamos que se debatessem formas correctas e seguras de circular na rua.

| Quadro nº6 – Planificação da 2ª sessão  |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                            |                                            |                       |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|
| Objectivos Gerais                       | Objectivos Específicos                                                                                      | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Recursos                                                                                                                                   | Avaliação                                  | Calendarização        |
| ❖ Aprender a andar na rua adequadamente | ❖ Andar sempre no passeio<br>❖ Atravessar as ruas apenas nas passadeiras<br>❖ Respeitar os sinais luminosos | ❖ Apresentação de imagens sobre formas de circular na rua, assinalando os alunos em trabalho a pares, as correctas<br>❖ Organização de uma ida ao supermercado<br>❖ Resposta a perguntas sobre as tarefas realizadas<br>❖ Síntese feita pelos alunos da UEE, em trabalho a pares, das actividades e dos procedimentos adoptados na ida ao supermercado | ❖ <b>Humanos:</b><br>Alunos da UEE, autora do presente trabalho<br><br>❖ <b>Materiais:</b><br>Computador, Imagens, Quadro, Caderno, Caneta | ❖ Auto-avaliação<br><br>❖ Hetero-avaliação | ❖ 21 de Abril de 2009 |

Mais uma vez, o FC esteve ansioso e a necessitar de constante reforço positivo para realizar as tarefas. Estava ansioso por cozinhar e provar o salame, perguntando com frequência quando é que isso iria ocorrer – nessa altura, a professora revia novamente as datas das tarefas a realizar de modo a dar segurança ao aluno e tranquilizá-lo. Esta ansiedade foi diminuindo no decorrer da sessão.

Através de conversa com a professora, e exploração de imagens no computador, foi preenchida a ficha de trabalho (Apêndice 43) onde, em trabalho a pares, se descrevia e antecipava a circulação na rua e o comportamento adequado a ter numa loja. Oralmente o FC respondeu a tudo de forma correcta, sobretudo sobre a circulação viária; escreveu de forma muito rápida e sem qualquer erro ortográfico. Quanto ao comportamento a ter, precisou de orientação e concretização mas respondeu sempre de forma adequada.

No final da sessão antecipou-se a próxima que seria a saída ao exterior da escola para ir ao supermercado, solicitando-se ao FC a autorização para entregar à encarregada de educação e explicando-se a sua necessidade. Percebeu e mostrou-se muito responsável.

Por fim, solicitámos que preenchessem a sua auto-avaliação (Apêndice 47) das duas sessões realizadas. O FC fê-lo de forma muito rápida.



## 4.3.2.3 – 3ª Sessão

No dia 28/04/2009, a sessão decorreu basicamente no exterior da escola, com o objectivo de realizar as compras para a preparação da receita de salame de chocolate.

Nesta actividade foi apenas à rua o aluno FC com a docente de Educação Especial, uma vez que as actividades ao exterior implicam autorização dos encarregados de educação e uma maior mobilização de recursos humanos. Aliás, tinha sido agendado, com os alunos que frequentavam a Unidade, que para a preparação desta receita, seria o FC a ir realizar as compras. Noutras, realizadas anteriormente na Unidade, tinham já sido outros alunos a ir ao supermercado.

| Quadro nº 7 – Planificação da 3ª sessão                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                              |                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Objectivos Gerais                                                                                                                                                                                           | Objectivos Específicos                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Recursos                                                                                                                                                                                                               | Avaliação                                                                                    | Calendarização                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖Circular autonomamente na rua, entre a escola e o supermercado;</li> <li>❖Fazer pequenas compras;</li> <li>❖Utilizar o dinheiro em situações funcionais;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖Andar sempre no passeio</li> <li>❖Atravessar as ruas apenas nas passeadeiras</li> <li>❖Respeitar os sinais luminosos</li> <li>❖Comprar os ingredientes necessários à confecção de salame de chocolate</li> <li>❖Pagar o</li> <li>❖Confirmar o troco</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖Ida ao supermercado</li> <li>❖Resposta a perguntas sobre as regras de circulação na rua e de comportamento a ter</li> <li>❖Resposta a perguntas sobre as diferentes lojas e para os produtos que cada uma vende</li> <li>❖Consulta da lista de ingredientes</li> <li>❖Resposta a perguntas sobre operações matemáticas que envolvem o pagamento da conta de supermercado</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖Humanos:<br/>Aluno FC, autora do presente trabalho</li> <li>❖Materiais:<br/>Lista de ingredientes, Cesto de compras, Dinheiro, Saco de compras, Produtos adquiridos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖Auto-avaliação</li> <li>❖Hetero-avaliação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖28 de Abril de 2009</li> </ul> |

Ao chegar à Unidade, o FC entregou a autorização da Encarregada de Educação e pegou na bolsinha onde guarda o seu cartão da escola (necessário para sair e voltar a entrar na mesma) começando a andar atrás da professora, repetindo «Então?! Vamos!!!!!!».

Mas antes de sairmos, ainda nos sentámos e voltámos a rever as tarefas já realizadas. Antecipámos mais uma vez o objectivo da sessão desse dia e procurámos a lista de compras. A professora entregou ao aluno 20 euros (duas notas de 10 euros) que o FC guardou na sua bolsa.

Durante todo o percurso o aluno não deixou a mão da professora. O FC perguntou frequentemente se chegaria a tempo de assistir à próxima aula, tendo-lhe nós respondido que consultasse o relógio da professora, uma vez que o seu ficara no estojo, onde estava sempre, na escola.





No percurso de ida perguntava pela localização do supermercado, «Onde é?», «Quando chegamos?», «Falta muito?». É de salientar que o FC nunca tinha ido a este supermercado e que não era frequente andar naquelas ruas a pé, pelo que desconhecia o trajecto e o supermercado.

Durante o percurso (cerca de 500m), chegou até a questionar o que aquelas pessoas (que circulavam nas ruas) andavam a fazer, quem eram e se lhe iriam fazer mal. Foi sendo tranquilizado e encorajado a continuar, sempre que possível sem dar as mãos à professora.

Já próximo, conseguiu identificar facilmente o supermercado. Neste, precisou de alguma ajuda na entrada e no que fazer. Depois de recordarmos o objectivo, tirou o cesto e entrámos.

Pareceu mostrar alguma ansiedade e receio em se acharia os produtos que precisávamos. Pediu ajuda «E agora, onde está o chocolate?». A professora disse-lhe que fosse ele a procurar. Falava alto, perguntando «Oh! Onde está o chocolate?».

Sabia todos os ingredientes e as quantidades, sem ter necessidade de recorrer à lista de compras que levava.

Olhava à volta à procura dos ingredientes; a professora incentivou-o a procurá-los. Mal avistou os ovos, andou muito depressa na sua direcção. Perante diferentes marcas tinha dificuldade em seleccionar a que deveria escolher e ia com a mão de um lado para o outro sem tirar nenhuma caixa. Foi incentivado a procurar o produto mais barato, como na primeira sessão se tinha definido como critério de escolha. Verificou o preço e lá tirou uma caixa de ovos.

Logo a seguir questionava «E agora, onde está o chocolate?».

Cada pacote de chocolate tinha 100g e o FC teve muita dificuldade em perceber que dessa forma tínhamos de trazer dois pacotes - teve de ser auxiliado pela professora.

De seguida, procurámos as bolachas. O aluno voltou a mostrar muita dificuldade em saber quantos pacotes de Bolacha Maria trazer pois cada um tinha 200gr e precisávamos de 250gr – o FC realizava operações matemáticas, de forma simulada no papel, muito rapidamente e de forma correcta mas na situação real, com produtos reais, teve muita dificuldade.

Relativamente ao açúcar não houve o problema da quantidade, porque se comprou um pacote (1 kg). Quanto à manteiga, o aluno referiu «Está no frio!», mas já em relação ao papel de alumínio, o FC procurou em diversos corredores, até no correcto, e não o encontrou.



A professora não o levou a encontrá-lo mais rapidamente, de forma a criar uma situação em que o aluno necessitasse de pedir ajuda, incentivando-o a fazê-lo. O aluno foi directo ao empregado da caixa e, tocando-lhe nos braços, de forma brusca, questionou-o “Oh! Onde está o papel de alumínio?”

Para pagar a conta, colocou-se na fila, atrás de uma senhora, mas ia abanando o cesto e dizendo «Então?!», mostrando alguma impaciência. Foi incentivado a esperar, com calma.

Quando chegou a sua vez, colocou os produtos no tapete da caixa, sempre um a um e por ordem de produto: primeiro os dois pacotes chocolate, depois os dois pacotes de bolacha e assim sucessivamente.

Para pagar as compras (8,29 euros), o FC pegou nas duas notas de 10 euros e esticou as mãos para as dar ao empregado. Foi interrompido pela professora, que lhe chamou a atenção para o custo total e se seria necessário entregar as duas notas de 10 euros. Ficou confuso e referiu «Mas tu deste-me as duas!» e insistia que sim. Ao ser esclarecido de que o custo era inferior a dez euros, o aluno entregou apenas uma nota, embora nos tivesse parecido que não tinha percebido muito bem porque o fazia.

Perante o troco, pedimos ao FC que confirmasse se estava correcto. Olhou para as moedas que tinha na mão, dizendo «Sim, sim!», sem, no entanto, confirmar. Fê-lo com a docente.

Agradeceu de forma voluntária ao empregado, arrumou o cesto e pegou no saco das compras dirigindo-se para a porta.

No caminho de regresso, pareceu mais calmo, verificou as horas e sorridente confirmava que «Chegaremos a tempo da aula!».

Tanto na ida como no regresso houve necessidade de atravessar diversas passadeiras – também neste aspecto, o FC sabia a teoria, mas na situação real, perante a passadeira parava e agarrava a mão da docente.

Voltámos a trabalhar a circulação na rua e fomos relatando o custo total. Na teoria, o FC percebeu que se o custo foi de 8 euros bastava ter entregue uma nota de 10 euros. A concretização com dinheiro é que lhe dificultou a operação matemática visto ser uma competência emergente mas ainda não desenvolvida.

Chegados à escola e à Unidade, o FC foi arrumar todos os ingredientes nas prateleiras. Mostrava-se preocupado que alguém lhes mexesse.

Sentámo-nos a realizar a auto-avaliação (Apêndices 48 a 51) – mais uma vez o fez de forma muito rápida.



## 4.3.2.4 – 4ª Sessão

No dia 05/05/2009, o principal objectivo foi o de preparar a receita de salame de chocolate, previamente recolhida, com os colegas da Unidade.

| Quadro nº8 – Planificação da 4ª sessão                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                |                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Objectivos Gerais                                                                                                                                                       | Objectivos Específicos                                                                                                                                                                                                                                       | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Recursos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Avaliação                                                                                      | Calendarização                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Participar, colaborando, na confecção de um salame de chocolate</li> <li>❖ Aplicar as unidades de medida da receita</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Identificar os utensílios e os ingredientes a utilizar</li> <li>❖ Incorporar os ingredientes um a um na ordem e quantidade correcta</li> <li>❖ Colaborar na preparação da receita de salame de chocolate</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Os alunos da UEE expõem, na mesa, todos os utensílios e ingredientes a utilizar</li> <li>❖ Os alunos da UEE, confeccionam, passo a passo, a receita de salame de chocolate, procurando sempre a correspondência no registo da mesma</li> <li>❖ Dar forma ao salame de chocolate</li> <li>❖ Colocar o salame de chocolate no frigorífico</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Humanos:</b> Alunos da UEE, autora do presente trabalho, auxiliar do Bar dos Professores</li> <li>❖ <b>Materiais:</b> Receita plastificada, Ingredientes: Chocolate em pó, Açúcar, Manteiga líquida, Ovos, Bolacha Maria, Utensílios de cozinha: Prato, Tigela, Colher, Papel de alumínio, frigorífico</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Auto-avaliação</li> <li>❖ Hetero-avaliação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 5 de Maio de 2009</li> </ul> |

O FC chegou à Unidade e descreveu rapidamente a tarefa que todos iriam realizar nesta sessão.

Estavam na Unidade os colegas RM, MC e MG que também participaram na preparação da receita (é de salientar que estes alunos foram trabalhando a receita em sessões e em níveis diferentes, consoante o perfil de competências de cada um).

Os alunos Identificaram os ingredientes e utensílios e colocaram-nos na mesa do trabalho de grupo. O FC não queria partilhar estas tarefas com os colegas, querendo anteceder-se, apesar de a mesma ser realizada a pares.

Deu-se início à preparação do salame, verificando os passos a seguir através da receita que tinha sido plastificada (Apêndice 45).

O F teve muita dificuldade a partir ovos, mesmo com a ajuda da professora através da modelagem - ou não partiam ou partiam e caía tudo para dentro da tigela, inclusive a casca. Perante tal dificuldade, mostrou alguma ansiedade.

No partir a bolacha, todos (alunos e professores) participaram.



Quanto às quantidades de açúcar e chocolate, perante a ausência de uma balança, foi-lhes ensinado que uma colher de sopa cheia significava aproximadamente 20gr – ele e os colegas, sempre com o auxílio da professora, concretizaram esta tarefa sem grande dificuldade.

Ao incorporar os diferentes ingredientes, o FC mostrou alguma relutância em começar pois tinha de sujar as mãos; o RM não o quis fazer e não parava quieto; tanto o MC como o MG o fizeram com gosto e serviram de modelo e mesmo de motivação para que o FC o fizesse. Acabou por fazê-lo sem quaisquer reclamação.

Colocou, com ajuda física de um colega, o preparado na folha de alumínio e a professora deu também ajuda física e de modelagem no dar forma ao salame.

Foi depois com a professora, e com o colega RM, até ao Bar da Sala de Professores solicitar que se colocasse o salame no frigorífico.

No final, preencheu-se a ficha de auto-avaliação (Apêndice 53).

#### 4.3.2.5 – 5ª Sessão

| Quadro nº9 – Planificação da 5ª sessão |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                               |                                          |                    |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------|
| Objectivos Gerais                      | Objectivos Específicos                                                                                                                      | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                             | Recursos                                                                                                                                                                                                      | Avaliação                                | Calendarização     |
| ❖Mostrar o trabalho realizado na UEE   | ❖Partilhar o salame de chocolate com os colegas da UEE<br><br>❖Partilhar o salame de chocolate com os colegas da turma e directora de turma | ❖Os alunos da UEE, cortam, com a ajuda das professoras, o salame de chocolate em fatias;<br><br>❖Distribuem as fatias de salame de chocolate<br><br>❖Lanche com os colegas, professores, auxiliares | ❖ <b>Humanos:</b><br>Alunos da UEE, alunos do grupo-turma, autora do presente trabalho, docentes da UEE, auxiliar acção educativa, directora de turma<br><br>❖ <b>Materiais:</b><br>Salame, Faca, Guardanapos | ❖Auto-avaliação<br><br>❖Hetero-avaliação | ❖6 de Maio de 2009 |

O lanche com os colegas da Unidade esteve combinado inicialmente para o dia 06/05/2009, no final da aula de Estudo Acompanhado, com a também directora de turma. A professora de Educação Especial conversou antecipadamente com a colega e recomendou-lhe que se o FC se mostrasse muito ansioso seria conveniente ir um colega com ele, até à Unidade, buscar o salame, sugerindo mesmo que fosse o seu colega tutor (DC). É de referir



que a professora de Educação Especial não poderia ir ao lanche, desde o início, por se encontrar numa reunião.

Por volta da hora de almoço, fomos buscar o salame ao Bar da sala de professores e, na Unidade, com a ajuda de dois colegas da UEE, partiu-se em fatias.

Pedimos ao FC que distribuísse o salame fatiado pelos colegas.

No final do dia, quando a professora de Estudo Acompanhado, e directora de turma, lhe solicitou que fosse à Unidade buscar o salame recusou-se e mesmo quando lhe sugeriram que fosse acompanhado de um colega não quis ir e chorou. Houve então necessidade de mudar de estratégia, pedindo-lhe que fosse ao bar para guardarem o salame de chocolate.

O lanche foi adiado para o dia seguinte, no final da aula de Francês. Apareceu voluntariamente com quatro colegas da turma na Unidade que o auxiliaram a levar o salame até à sala de aula.

Minutos mais tarde apareceu com uma colega de turma, trazendo o prato e referindo todo contente «Estava bom!». Nesta altura fez a auto-avaliação (Apêndice 55).

#### 4.3.2.6 – 6ª Sessão

No dia 12/05/2009 pretendíamos rever e avaliar as actividades realizadas, sistematizando os conhecimentos adquiridos.

| Quadro nº10 – Planificação da 6ª sessão    |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                  |                                        |                      |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------|
| Objectivos Gerais                          | Objectivos Específicos                                                                                                                                                                          | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                       | Recursos                                                                                                                         | Avaliação                              | Calendarização       |
| ❖ Sistematizar os conhecimentos adquiridos | ❖ Recordar o percurso efectuado entre a escola-supermercado<br>❖ Recordar as diferentes fases de preparação do salame de chocolate<br>❖ Avaliar o seu desempenho em todas as tarefas realizadas | ❖ Desenhar o percurso efectuado, entre a escola e o supermercado, em pequeno grupo<br>❖ Listar as diferentes fases de preparação do salame de chocolate<br>❖ Analisar as fichas de auto-avaliação preenchidas | ❖ <b>Humanos:</b><br>Alunos da UEE, autora do presente trabalho<br>❖ <b>Materiais:</b><br>Papel, Lápis, Fichas de auto-avaliação | ❖ Auto-avaliação<br>❖ Hetero-avaliação | ❖ 12 de Maio de 2009 |

Começámos por, com os colegas da Unidade, rever e analisar as diferentes tarefas realizadas.

De seguida, os alunos recordaram o percurso efectuado, em pequeno grupo e cada um fez o seu desenho.



Depois, foram recordando as diferentes etapas de preparação da receita de salame de chocolate e, em grupo, foram listando os diferentes passos. O FC não registou, tendo ficado esta tarefa para o seu colega de trabalho.

Depois, fizemos a avaliação oral, apoiados nas diferentes fichas de auto-avaliação e avaliação por parte da docente (Apêndices 46 à 55), reforçando o que foi trabalhado e o que precisávamos de desenvolver mais.

No desenho do percurso (Apêndice 44), o FC marca bem o início e o fim do percurso (escola e o supermercado) e destaca marcos físicos (escadas, sinais, rotunda) por onde fomos passando, revelando que interiorizou o trajecto, apesar de ter sido a primeira vez que o tenha feito a pé.

#### 4.3.2.7 – 7ª Sessão

No dia 15/05/2009, a aula de Área de Projecto, decorreu no Centro de Recursos da Escola, na Biblioteca de forma a ter disponíveis computadores. Foram organizados grupos de 5 alunos.

| Quadro nº11 – Planificação da 7ª sessão                                                                              |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                |                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Objectivos Gerais                                                                                                    | Objectivos Específicos                                                                                                          | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                         | Recursos                                                                                                                                                                        | Avaliação                                                                                      | Calendarização                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realizar actividades de pesquisa</li> <li>❖ Comunicar com outros</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Utilizar o computador, pesquisando na internet</li> <li>❖ Escrever um email</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Utilizar a internet como meio de pesquisa de receitas</li> <li>❖ Enviar uma receita, através de email, a um dos colegas da turma</li> <li>❖ Equacionar o custo total, a partir da consulta do preço dos produtos a adquirir</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Humanos:</b> Alunos da turma, autora do presente trabalho, docente de AP</li> <li>❖ <b>Materiais:</b> Computador, Papel,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Auto-avaliação</li> <li>❖ Hetero-avaliação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 15 de Maio de 2009</li> </ul> |

Em grupo, os alunos da turma de 7º ano utilizaram a internet para pesquisar receitas de doces com chocolate, de forma a aumentar os ficheiros da UEE.

Após a terem colocado numa página de *Word*, imprimiram a receita e a delegada juntamente com o FC, foram à Unidade entregar as receitas recolhidas para que sejam plastificadas e possam ser utilizadas.

De regresso à sala de aula, todos os alunos enviaram um email a um dos colegas da turma, trocando as receitas que tinham recolhido.

Com facilidade na utilização do computador o FC escolheu logo enviar um email ao colega D, antigo tutor.



## 4.3.2.8 – 8ª Sessão

No dia 12/05/2009 deu-se início a uma outra tarefa: também uma ida ao exterior da escola, reforçando novamente a circulação na rua, o comportamento e interações sociais, reformulando o que tinha estado menos adequado. Desta vez, numa situação real de escrever a alguém e preencher os documentos inerentes a tal e ir a uma papelaria e entreposto dos correios.

| Quadro nº12 – Planificação da 8ª sessão                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                |                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Objectivos Gerais                                                                                                                                                                  | Objectivos Específicos                                                                                                                                                                       | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Recursos                                                                                                                                                                                                        | Avaliação                                                                                      | Calendarização                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realizar actividades de pesquisa</li> <li>❖ Comunicar com outros, através do correio</li> <li>❖ Realizar operações matemáticas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Utilizar o computador, pesquisando na internet</li> <li>❖ Escrever uma carta e/ou postal</li> <li>❖ Estipular o custo total (aproximado)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Utilizar a internet como meio de pesquisa de receitas, e de consulta de sites dos CTT (tipo de carta/postal, selos, ...)</li> <li>❖ Fazer o rascunho de uma carta/postal</li> <li>❖ Preencher o remetente e o destinatário no envelope</li> <li>❖ Equacionar o custo total, a partir da consulta do preço dos produtos a adquirir</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Humanos:</b> Alunos da UEE, autora do presente trabalho</li> <li>❖ <b>Materiais:</b> Computador, Guião do trabalho, Papel, Envelope, Dinheiro (simulado)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Auto-avaliação</li> <li>❖ Hetero-avaliação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 12 de Maio de 2009</li> </ul> |

Começámos por explicar as diferentes tarefas e a sua sequência marcando o início e o fim. Optámos mais uma vez por fornecer a ajuda física do Guião de Trabalho (Apêndice 56), no qual se enumeravam as tarefas e se recordavam as regras do registo de uma carta e do preenchimento do envelope.

A primeira tarefa implicou o uso da internet, mais especificamente o site dos CTT. Ajudámos o FC e os colegas a pesquisar sobre os diferentes tipos de correio (normal, azul) e o seu significado, o custo do selo, os diferentes tipos de selo.

Mais uma vez, o computador e a exploração da internet verificaram-se recursos motivadores e atractivos para os alunos.

Em conversa, fomos explorando ainda as diferentes lojas onde se poderia adquirir o postal, o envelope e o selo. Foi explicado que não iríamos mesmo ao posto de correios (visto ser longe da escola) mas sim a um entreposto, localizado numa papelaria perto da escola. O FC mostrou-se curioso e desconhecia a sua existência.

De seguida, colocámos aos alunos uma situação de escolha e decisão pessoal: a quem escrever. O FC decidiu logo que queria escrever à irmã (é de referir que a irmã é mais nova e vive com o aluno).



Recordámos as técnicas de registo da carta, postal e preenchimento do envelope através do recurso a exemplos (Guião de Trabalho – Apêndice 56).

É de salientar que previamente foi planificado com a docente de língua portuguesa que se ia trabalhar esta temática com o aluno. A professora referiu que este tema já tinha sido abordado no ano lectivo anterior, mas que o iria reforçar, solicitando mesmo que todos os alunos da turma registassem cartas, postais e procedessem ao preenchimento de envelopes na área curricular de Estudo Acompanhado – nesta, o aluno também já tinha escolhido a sua irmã como destinatária da sua missiva.

Ainda nesta sessão, os alunos procederam ao rascunho da sua carta (Apêndice 57) e simulação do preenchimento de um envelope (Apêndice 58).

Apesar de ter aprendido a técnica de registo e a saber na teoria, quando passa à prática, o FC, sabe a estrutura e fá-la de forma correcta mas no texto mostrou-se sem ideias, inseguro, hesitante. Acabou por fazer um rascunho de uma carta onde o texto da mesma era preenchido por um questionário à sua irmã (Apêndice 57).

#### 4.3.2.9 – 9ª Sessão

No dia 02/06/2009 o principal objectivo consistiu em voltar a treinar competências emergentes, o de circular na rua e fazer pequenas compras.

| Quadro nº13 – Planificação da 9ª sessão                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                |                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Objectivos Gerais                                                                                                                                                                                                                        | Objectivos Específicos                                                                                                                                                                                                                | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Recursos                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Avaliação                                                                                      | Calendarização                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Comunicar com outras pessoas através do correio</li> <li>❖ Circular autonomamente na rua</li> <li>❖ Realizar pequenas compras</li> <li>❖ Utilizar o dinheiro em situações funcionais</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Escrever uma carta e/ou postal</li> <li>❖ Fazer o percurso, entre a escola e o entreposto dos correios</li> <li>❖ Comprar um selo</li> <li>❖ Estipular o custo total (aproximado)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Escrever o postal à sua irmã</li> <li>❖ Preencher o remetente e o destinatário no envelope</li> <li>❖ Fazer o percurso mais adequado, em termos de segurança, entre a escola e o entreposto dos correios</li> <li>❖ Identificar o entreposto dos correios</li> <li>❖ Adquirir um selo</li> <li>❖ Equacionar o custo total, a partir da consulta do preço dos produtos a adquirir</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Humanos:</b> Aluno FC, autora do presente trabalho, coordenadora do Departamento de EE</li> <li>❖ <b>Materiais:</b> Papel de carta / postal, Caneta, Envelope, Rascunho da carta, Rascunho do envelope, Guião do trabalho, Postal, Selo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Auto-avaliação</li> <li>❖ Hetero-avaliação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 2 de Junho de 2009</li> </ul> |



Mais uma vez, o FC chegou animado à Unidade por ir ao exterior da escola.

Teve de ser gerido o seu entusiasmo pois ainda faltava finalizar o postal. Em conversa com o FC, ele referiu que a irmã comemoraria aniversário no dia seguinte. Decidimos então, que seria oportuno adaptar o rascunho acrescentando a temática do aniversário. Acabámos por adaptar o texto, que era praticamente um inquérito, logo pouco adequado.

Foi importante verificar que facilmente o FC se adaptou a uma alteração que não estava prevista, sem revelar quaisquer ansiedade.

Registou então um texto no postal (Apêndice 59) adequado ao motivo e muito mais coerente que o do rascunho.

No preenchimento do envelope (Apêndice 60), teve alguma dificuldade em gerir o espaço, mas optámos por não o corrigir fazendo outro, visto querermos promover o sucesso e incentivar a confiança do aluno.

A professora entregou ao FC duas moedas de 50 cêntimos que este guardou na sua bolsinha para a aquisição do selo.

Como era uma aula assistida, no âmbito da avaliação da componente científico-pedagógica da Avaliação de Docentes, a saída à rua incluiu também a presença da coordenadora do departamento, que esteve aliás sempre presente durante toda a sessão.

Nesta saída, o FC esteve mais sereno e confiante, não procurando tanto dar a mão e não questionando tantas vezes o tempo. Mostrou-se mais curioso em descobrir onde era a papelaria e como seria um entreposto dos correios, visto não conhecer.

Já próximo, foi-lhe solicitado que identificasse o estabelecimento comercial que procurávamos, o que facilmente fez identificando o símbolo dos CTT.

No entreposto dos correios, cumprimentou a empregada do balcão e muito depressa referiu que queria que o postal chegasse depressa, sem fazer menção ao selo que queria adquirir. A empregada explicou as duas hipóteses: correio normal ou azul e transferiu a escolha para ele. Mais uma decisão a tomar: olhou para a professora, com dificuldades em optar.

Quando a empregada mencionou o custo (inferior a 50 cêntimos) o FC voltou a revelar dificuldades em saber a quantia a dar e fez intenção de dar as duas moedas de 50 cêntimos. A professora pediu que pensasse se seria necessário e rapidamente optou por dar apenas uma. Voltou a revelar alguma dificuldade em confirmar o troco.

Fez tenção de sair, e foi lembrado para se despedir e fê-lo de forma correcta.



Durante o percurso já agradeceu de forma adequada aos condutores que pararam nas passeadeiras, mas a maioria das vezes teve ainda de ser lembrado.

Chegados à Unidade, realizou a sua auto-avaliação (Apêndice 62).

#### 4.3.2.10 – 10ª Sessão

No dia 09/06/2009 demos início a mais uma actividade que implicaria mais uma saída ao exterior da escola e culminaria na preparação de trufas de chocolate.

| Quadro nº14 – Planificação da 10ª sessão |                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                          |                     |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------|
| Objectivos Gerais                        | Objectivos Específicos                                                                                    | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Recursos                                                                                                                                                                                                                                           | Avaliação                                | Calendarização      |
| ❖Utilizar a internet                     | ❖Pesquisar receitas de trufas de chocolate                                                                | ❖Identificar, na internet, receitas de trufas de chocolate<br>❖Seleccionar uma receita, em conjunto com os colegas da UEE<br>❖Imprimir a receita<br>❖Identificar os ingredientes necessários para a confecção das trufas de chocolate<br>❖Fazer uma listagem dos ingredientes necessários, em computador                                                                                                                                                                                                                                                | <b>❖Humanos:</b><br><br>Alunos da UEE, autora do presente trabalho<br><br><b>❖Materiais:</b><br>Computador, Guião do trabalho, Fichas de Trabalho, Folhetos de hipermercados, Impressora, Máquina plastificadora, Papel para plastificar, Dinheiro | ❖Auto-avaliação<br><br>❖Hetero-avaliação | ❖9 de Junho de 2009 |
| ❖Aprender a andar na rua adequadamente   | ❖Andar sempre no passeio<br>❖Atravessar as ruas apenas nas passeadeiras<br>❖Respeitar os sinais luminosos | ❖Identificar, na internet, supermercados<br>❖Pesquisar o preço dos ingredientes a utilizar para as trufas de chocolate<br>❖Preencher a ficha de trabalho, a partir da exploração dos sites<br>❖Realizar operações com dinheiro<br>❖Plastificar a receita<br><br>❖Apresentação de imagens sobre a maneira correcta de andar na rua<br>❖Organização de uma ida ao supermercado<br>❖Resposta a perguntas sobre as tarefas realizadas<br>❖Síntese feita pelos alunos da UEE, em grupo, das actividades e dos procedimentos adoptados na ida ao supermercado |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                          |                     |

É de salientar que a sugestão do que se iria cozinhar foi sempre conversado com os alunos, sendo que se estava limitado a terem de ser receitas que não necessitassem de fogão.

Começámos por explorar o Guião de Trabalho (Apêndice 63) onde se ordenavam as tarefas, marcando o seu início e o seu fim.



Voltámos ao uso do computador e pesquisa da internet que mais uma vez se revelou ser um recurso motivador para os alunos. Foram ao site de onde tinham copiado a receita anterior e rapidamente copiaram a receita para uma página de Word e a imprimiram. Copiaram os ingredientes, utensílios e a receita para a ficha. Com a resolução desta ficha de trabalho (Apêndice 64), pretendia-se que os alunos sistematizassem e organizassem a informação acerca da preparação da receita.

É importante destacar que ao fazê-lo, o FC fixou todas as tarefas, listagem de utensílios e ingredientes (inclusive as quantidades), não necessitando de voltar a consultá-la, o que é revelador da sua excelente memória, sobretudo a visual. Nesta tarefa, realizada a pares, o FC ajudou o seu colega, que mostrava algumas dificuldades.

Mais uma vez procurámos trabalhar operações e se fez a transformação da receita original para um número mais alargado de alunos. Esta operação foi realizada a pares.

Desta vez fizemos exercícios com folhetos procurando os produtos, verificando o seu preço e fazendo as contas. É de salientar que o FC foi treinando o uso do dinheiro em Estudo Acompanhado e nas sessões de Educação Especial, com alguma frequência, pelo que se verificaram algumas melhorias.

Na ficha de trabalho sobre a circulação viária e comportamento a ter na loja (Apêndice 66), os alunos não tiveram qualquer problema.

No final da sessão o FC foi mais uma vez responsabilizado por levar à sua encarregada de educação a autorização de saída da escola.

#### 4.3.2.11 – 11ª Sessão

No dia 16/06/2009 voltámos a realizar uma actividade no exterior da escola, reforçando a circulação na rua em segurança, a relação com os outros, o realizar pequenas compras e utilizar o dinheiro.

| Quadro nº 15 – Planificação da 11ª sessão                        |                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                      |                                                        |                                          |                      |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------|
| Objectivos Gerais                                                | Objectivos Específicos                                                                                   | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                              | Recursos                                               | Avaliação                                | Calendarização       |
| ❖Circular autonomamente na rua, entre a escola e o supermercado; | ❖Andar sempre no passeio<br>❖Atravessar as ruas apenas nas passadeiras<br>❖Respeitar os sinais luminosos | ❖Ida ao supermercado<br>❖Resposta a perguntas sobre as regras de circulação na rua e de comportamento a ter<br>❖Resposta a perguntas sobre as diferentes lojas e para os produtos que cada uma vende | ❖Humanos:<br><br>Aluno FC, autora do presente trabalho | ❖Auto-avaliação<br><br>❖Hetero-avaliação | ❖16 de Junho de 2009 |
| ❖Fazer pequenas                                                  | ❖Comprar os                                                                                              | ❖Consulta da lista de ingredientes                                                                                                                                                                   | ❖Materiais:<br>Lista de ingredientes,                  |                                          |                      |



|                                               |                                                             |                                                                                                     |                                                                  |  |  |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--|--|
| compras;                                      | ingredientes necessários à confecção de salame de chocolate | ❖Resposta a perguntas sobre operações matemáticas que envolvem o pagamento da conta de supermercado | Cesto de compras, Dinheiro, Saco de compras, Produtos adquiridos |  |  |
| ❖Utilizar o dinheiro em situações funcionais; | ❖Pagar<br>❖Confirmar o troco                                |                                                                                                     |                                                                  |  |  |

Nesta saída ao exterior da escola, o FC esteve menos ansioso e muito motivado.

Desta vez, e por já conhecer o trajecto e a localização do supermercado, foi o aluno que dirigiu todo o percurso e que indicava quando se podia atravessar nas passadeiras.

Ainda foi tentando ir dando a mão à professora mas já sem grande frequência e insistência.

Ao chegar ao supermercado, rapidamente pegou no cesto, dirigindo-se à localização da prateleira onde estava o chocolate. Incentivado a tirar o número necessário de pacotes, foi tirando um a um, procurando o reforço da professora que apenas lhe ia confirmando com o olhar.

Findas as compras, entregou uma nota de 20 euros e foi solicitado que confirmasse o troco. Verificou, de forma demorada e, sorridente, respondeu que estava correcto.

Não foi possível proceder à conclusão desta tarefa, mais propriamente à preparação da receita, avaliação da actividade e o lanche com os colegas, visto já ter sido planificado numa recta final de actividades lectivas e actividades inerentes à escola foram adiando a sua conclusão até que a impossibilitaram.

#### 4.3.2.12 – 12ª e 13ª Sessões

Na caracterização do FC, salientámos também as suas dificuldades ao nível da mobilização e manutenção da atenção, coordenação motora, adaptação a situações novas, abstracção e jogo simbólico e de generalização.

Assim, e desfrutando da sua enorme disponibilidade e capacidade imaginativa, optámos por também investir em áreas mais abstractas como o relaxamento, seja em sessões de relaxamento e visualização após as aulas de Educação Física seja no desenvolvimento de um projecto de construção de pequenos jardins zen, que proporcionassem o contacto com novas temáticas.



Correndo riscos, por ser uma área mais «distante» dos interesses dos alunos e mais abstracta, apostámos na motivação e no envolvimento de toda a turma de 7º ano, à qual o FC pertencia, de modo a poder promover interacções entre todos.

| Quadro nº 15 - Planificação das 12ª e 13ª sessões                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                |                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objectivos Gerais                                                                                                                                                                                                                                                                   | Objectivos Específicos                                                                                                                                                                                                                                                                         | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                               | Recursos                                                                                                                                                                                                                                            | Avaliação                                                                                      | Calendarização                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realizar actividades de relaxamento e visualização;</li> <li>❖ Desenvolver a capacidade de resolução de problemas (estratégia e decisão);</li> <li>❖ Melhorar o auto-controlo da ansiedade;</li> <li>❖ Trabalhar a concentração</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Explorar os diferentes sentidos</li> <li>❖ Melhorar a sua respiração (respiração diafragmática/abdominal)</li> <li>❖ Treinar o relaxamento muscular progressivo</li> <li>❖ Treinar a observação de pormenores, tomadas de decisão, dilemas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Através da Visualização, treinar a memória de imagens (visual) e de sensações (cinestésica) combinadas de forma a antecipar e viver cenários novos (criatividade)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Humanos:</b><br/>Alunos da turma do 7º, autora do presente trabalho, coordenadora do Departamento de Educação Especial, docente de Educação Física</li> <li>❖ <b>Materiais:</b><br/>Colchões</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Auto-avaliação</li> <li>❖ Hetero-avaliação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sessões - 23 de Abril de 2009 e 7 de Maio de 2009</li> <li>❖ Auto-avaliação dos alunos - 27 de Abril de 2009 e 21 de Maio de 2009</li> </ul> |

Nas actividades de relaxamento e visualização, procurámos criar oportunidades de desenvolvimento e auto-conhecimento a todos os alunos da turma do 7º ano e trabalhar em pares.

Quisemos trabalhar a atenção e desenvolver a consciência de si próprios, do seu corpo e do espaço que os rodeia, melhorando a capacidade de planeamento motor, sequencializando movimentos de forma ordenada, conjugados com instruções teóricas de forma a atingir objectivos. Criámos oportunidades diversificadas para treinarem o equilíbrio, o processamento da informação de olhos fechados, o reagir ao inesperado, e no FC especificamente a contenção de estereotipias.

Com o FC especificamente, trabalhámos as dificuldades ao nível da rigidez do pensamento, movimento e explorámos a sua enorme capacidade imaginativa, encorajando o faz-de-conta, através do qual poderia expressar necessidades, desejos, e gradualmente ajudá-lo a concretizar ligando ideias, sentimentos - no fundo ir construindo pontes entre as ideias de uma forma lógica.



Assim, baseada na integração sensorial, pretendemos que os alunos fossem assimilando as informações que iam recebendo, que fossem compreendendo e organizando sensações, desejos, medos, sonhos consoante a história em que se iam envolvendo.

Após articulação com o docente de Educação Física e com a coordenadora do Departamento de Educação Especial, capacitada para poder dirigir as sessões de relaxamento e visualização, foram realizadas duas sessões no final das aulas da referida disciplina, de duração aproximada de 15 minutos.

A primeira sessão decorreu no dia 23/04/2009, dentro do ginásio da escola. Inicialmente, os alunos fizeram um “aquecimento”, a pares, circulando pelo ginásio e cumprindo o que a docente ia referindo.

Encontrando-se os alunos já deitados de barriga para baixo, num colchão individual, de olhos fechados, a coordenadora do departamento de Educação Especial, convidou os alunos a vivenciarem uma aventura ao fundo dos oceanos. De forma pausada, circulando pelo ginásio ia dando instruções.

Durante a aventura encontraram um tesouro que os alunos eram convidados a descrever mentalmente; depois puderam decidir se o deixavam ou traziam consigo e justificar a sua escolha.

Voltavam à superfície e lentamente iam «voltando» ao ginásio e abrindo os olhos.

Ajudando os alunos neste processo de relaxamento e visualização, transmitindo confiança e segurança estavam também os professores de Educação Física e a professora de Educação Especial que acompanha os alunos da turma, autora do presente trabalho.

No dia 27/04/2009 os alunos da turma realizaram a auto-avaliação (Apêndice 69) desta actividade, tendo-se debatido as dificuldades e vantagens da referida actividade.

A segunda sessão foi no dia 07/05/2009, no final de uma aula de Educação Física, que decorreu no campo desportivo exterior, aproximadamente durante 15 minutos.

Após o “aquecimento”, a pares, os alunos foram convidados a deitar-se de barriga para baixo na relva, a fechar os olhos e a entrar em mais uma aventura, desta vez uma viagem de foguetão por outros planetas.

A coordenadora do Departamento de Educação Especial, que mais uma vez dirigiu a sessão, foi circulando por entre os pequenos grupos de alunos, dando instruções de forma pausada

Durante a viagem em curso, surgiu um labirinto no qual os alunos foram convidados a deixar um dos seus medos; ao fazê-lo, foi-lhes dada a possibilidade de escolher três poderes; depois de explorarem o espaço, poderiam voltar à Terra ou continuarem a viajar.



Mais uma vez, no preenchimento da ficha de auto-avaliação foi promovido o debate com os alunos da turma, recolhendo as suas opiniões e sugestões. O FC não emitiu qualquer opinião.

#### 4.3.2.13 – 14ª e 15ª Sessões

Ainda no âmbito do desenvolvimento da atenção e da focalização no relaxamento e valorização do envolvimento de toda a turma, articulando com a directora de turma e com a docente de Educação Visual, desenvolveu-se o projecto «Um jardim a tiracolo».

| Quadro nº 17 – Planificação das 14ª e 15ª sessões                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                |                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Objectivos Gerais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Objectivos Específicos                                                                                                                                                                                                                                        | Estratégias/Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Recursos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Avaliação                                                                                      | Calendarização                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realizar actividades de pesquisa</li> <li>❖ Promover a interdisciplinaridade</li> <li>❖ Desenvolver a motricidade fina e global;</li> <li>❖ Aumentar o período de atenção / concentração;</li> <li>❖ Promover uma atitude ecológica na racionalização dos recursos materiais</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pesquisar sobre «jardim zen» (origem, simbolismo, materiais, ...), em grupo</li> <li>❖ Desenvolver a sua criatividade</li> <li>❖ Manusear diferentes materiais</li> <li>❖ Melhorar a atenção/concentração</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Explorar um <i>powerpoint</i></li> <li>❖ Participar numa sessão com um técnico sobre Jardim zen</li> <li>❖ Desenhar o esboço/esquema do jardim zen</li> <li>❖ Construir um mini jardim zen com recurso a diferentes materiais, a pares</li> <li>❖ Realizar uma composição criativa utilizando os elementos visuais e usá-los como meios expressivos do desenho;</li> <li>❖ Participar na construção, no recinto escolar, de um jardim zen, em grupo</li> <li>❖ Proceder à manutenção do jardim zen construído, em grupo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Humanos:</b> Alunos da turma do 7º, autora do presente trabalho, docente de EV e directora de turma</li> <li>❖ <b>Materiais:</b> Computador, Internet, Folhas brancas, Material de pintura, Recipientes / caixas/ madeira, Areia fina, Pedras, Fontes de água, Rochas, Elementos verdes, Ancinhos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Auto-avaliação</li> <li>❖ Hetero-avaliação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Abril, Maio e Junho de 2009</li> </ul> |

Para o desenvolvimento deste projecto, a pesquisa e os desenhos foram feitos nas aulas de Área de Projecto, em grupo.

Esteve inicialmente planificado a vinda de um técnico, da empresa que conosco colaborou, para fazer uma sessão sobre a temática, que depois ficou inviabilizada por motivos pessoais do mesmo.



Nas aulas de Educação Visual os alunos elaboraram o seu Jardim Zen, trabalhando a pares, e no âmbito da mesma disciplina a actividade foi avaliada e foi montada a exposição para toda a escola (Apêndice 74).

Este projecto exigiu a colaboração de uma pequena empresa de Jardinagem da área de localização da escola. Esta cedeu materiais para a construção de um Jardim Zen real na escola e para a elaboração dos pequenos Jardim Zen dos alunos da turma do 7º ano e alguns alunos da Unidade.

O FC aderiu desde logo à actividade, realizando actividades de pesquisa no computador, juntamente com os seus colegas de grupo. Este trabalho de pesquisa foi realizado a pares. Conseguiu perceber a lógica dos Jardim Zen, fez o seu esboço com a ajuda do seu colega. No entanto, teve dificuldade em justificar a escolha e disposição dos diferentes materiais, cremos por esta ser uma temática mais abstracta e envolver conceitos que não consegue concretizar.

Na disciplina de Educação Visual, o projecto desenvolveu-se em três aulas de 90 minutos: inicialmente os alunos procederam à montagem do tabuleiro (colaram as diferentes peças), trabalhando a pares, entreajudando-se; o FC precisou de alguma ajuda do colega e da docente de Educação Especial, sobretudo na primeira peça que colou, passando depois a fazê-lo de forma um pouco mais autónoma.

Depois escolheram a areia (escolha da cor e justificação para tal), em pequenos grupos. Os alunos revelaram um grande entusiasmo na escolha dos materiais e alguns trouxeram mesmo materiais de casa que queriam incluir no seu projecto. Os pequenos grupos formaram, depois, grupos mais alargados, de modo a que houvesse uma maior interacção que permitisse uma escolha mais consensual.

Toda a turma esteve muito envolvida e motivada e houve uma grande entreajuda, sendo o trabalho cooperativo uma constante.

Depois da escolha das pedras e da sua disposição no jardim zen, o FC escolheu pedras coloridas e fez a sua disposição no tabuleiro. Não quis colocar ondulação com o ancinho mas também não conseguiu justificar as suas escolhas, referindo apenas que “Eu gosto assim.”.

É de salientar que muitos alunos da turma apresentaram justificações muito adequadas para a disposição dos seus diferentes materiais.

Na elaboração do Jardim Zen real na escola (Apêndice 73) os alunos da turma participaram, em grupo, sobretudo na sua manutenção.



## 4.3.2.14 – O trabalho realizado no âmbito da Unidade de Ensino Estruturado

Uma vez que constatámos, sobretudo pela análise dos resultados dos questionários, que a Unidade ainda era pouco conhecida e frequentada por alunos e professores da escola tentámos ainda dinamizar actividades que a permitissem abrir à restante comunidade escolar e que a pudessem reconhecer e utilizar enquanto centro de recursos da escola.

Neste sentido, durante o ano lectivo, realizámos diversas actividades de culinária e vendemos no Bar dos alunos e dos professores o produto do nosso trabalho, nomeadamente sonhos no Natal e por duas outras vezes confeccionámos pão. Requisitámos ajuda a alunos de diversas turmas na montagem e equipamento do mobiliário da UEE; organizámos um espectáculo no Natal convidando a Banda da APPDA; disponibilizámos o espaço para que aqui se realizasse o Atelier de Expressões; em todas as quadras festivas dinamizámos a Unidade e nela promovemos sessões de cinema; organizámos com alguns alunos uma ida ao Jardim Zoológico; e divulgámos o trabalho realizado no Jornal da Escola.

## 4.3.2.15 – Divulgação do trabalho realizado

No final do ano lectivo, em Conselho Pedagógico foi dado destaque ao trabalho efectuado na Unidade e ao envolvimento dos alunos da turma de 7º ano de escolaridade, nomeadamente na elaboração do Jardim Zen real na escola.

Os trabalhos realizados pelos alunos, no âmbito do Projecto do Jardim Zen, foi exposto na escola para que toda a comunidade escolar pudesse conhecer.

O ficheiro de receitas da Unidade foi também exposto para que todos pudessem consultar e mesmo recolher diferentes receitas

Parte do trabalho realizado na Unidade foi divulgado no Jornal da Escola.



## 4.4. Resultados obtidos

Fizemos o diagnóstico através da aplicação de diferentes técnicas que nos permitiram enunciar o problema: o aluno FC, a frequentar o 7º ano de escolaridade, tem pouco desenvolvidas áreas de cariz funcional que lhe permitam uma autonomia pessoal e social, com constrangimentos ao nível do seu processo de inclusão.

Desenvolvemos a intervenção no âmbito da turma e da UEE para PEA uma vez que também detectámos como problema a inclusão destes alunos na escola visto a UEE (ainda) estar numa fase embrionária e ser pouco conhecida e frequentada pelos diversos elementos da comunidade educativa.

Após a identificação, avaliação e formulação do problema, apresentámos a planificação de um projecto de intervenção que se centrava mais num aluno, o FC, com diagnóstico provável de Síndrome de Asperger e a sua inclusão na turma e trabalho dinamizado com os colegas da UEE. Partimos então para a intervenção, de acordo com o nosso modelo, procedendo sistematicamente à avaliação e reformulação do planificado e ajustamento ao real, voltando ciclicamente a fases anteriores. Por fim, a reflexão onde foi muito estimulante verificar mudanças operadas no processo de inclusão manifestas em aprendizagens significativas para os alunos da turma de 7º ano, especificamente para o FC, e mudanças na UEE e seu reconhecimento na escola.

Procurámos sempre envolver diferentes intervenientes da comunidade escolar, família e equipa multidisciplinar que acompanha os alunos e envolvemos a comunidade, como na actividade do Jardim Zen onde conseguimos apoio de uma empresa de Jardinagem local.

Nas duas primeiras sessões (Apêndice 46), nas actividades de pesquisa com o intuito de preparar salame de chocolate, o FC mostrou-se ansioso e pouco motivado, manifestando dificuldades em controlar a ansiedade e reagir positivamente à frustração. Na expressão dos afectos continuava a expressar-se de forma exageradamente próxima com beijos e abraços frequentes. As suas maiores dificuldades prenderam-se com o simular pagamentos de compras e/ou confirmar trocos com dinheiro.

Mostrou facilidade no uso do computador e na enunciação dos conhecimentos teóricos de como circular na rua e se comportar na loja.

Na auto-avaliação das duas primeiras sessões (Apêndice 47), mesmo nas tarefas em que esteve menos motivado e precisou de maior reforço para a sua concretização, o FC



considerou que adquiriu as competências, salientando que não adquiriu apenas as «interrupções do adulto e/ou colegas». Cremos que aqui o FC mostrou que não gosta de ser interrompido quando está a realizar as tarefas, o que acontecia na UEE com o aluno RM que regressava de almoço e vinha sempre muito agitado e por norma ia falar, mexer, interpolar o FC, que o recebia sempre de forma carinhosa e lhe respondia mas que também revelava alguma ansiedade.

Na auto-avaliação da 3ª sessão (Apêndices 49 e 51), a saída ao supermercado, em todos os itens, o FC referiu que as competências tinham sido adquiridas, não revelando consciência do que ainda não tinha desenvolvido ou estava em desenvolvimento; mostrando também não reagir muito bem à frustração.

Salientámos, mais uma vez (Apêndices 48 e 50), maiores dificuldades em gerir a ansiedade, na utilização do dinheiro (fazer pagamentos e confirmar trocos), na equivalência das quantidades necessárias relativamente aos produtos a adquirir e as quantidades necessárias à realização da receita, na interacção social (cumprimentar o empregado do supermercado, pedido de ajuda, no agradecimento ao automobilistas que pararam nas passadeiras) e no comportamento que continuava a ser exageradamente «afetuoso» - andar de mão dada, abraços e beijos em quantidade, tempo, locais pouco adequados.

Na auto-avaliação da sessão em que preparou, juntamente com colegas da Unidade, a receita de salame de chocolate (Apêndice 53), o FC considerou que não adquiriu apenas as competências de colocar o avental (não foi exposto a tal) e no dar forma ao salame, visto realmente ter sido com ajuda.

Durante esta actividade, o FC esteve muito motivado e só se revelou mais ansioso com o partir os ovos, que teve muita dificuldade e nas interrupções/participação dos colegas da Unidade, sobretudo do RM que era muito agitado e lhe provocava alguma ansiedade (Apêndice 52). Muito positivo o seu comportamento quanto à expressão dos afectos que, ao contrário do habitual, esteve muito controlado, não havendo episódios de tentativa de abraços e beijos durante o desenvolvimento da actividade.

Na actividade de lanchar com os colegas, mais uma vez muito positiva a motivação para o lanche com os colegas (mais com os colegas de turma do que com os da Unidade – cremos ser o grupo com o qual maior afinidade tem pois é com quem mais convive, uma vez que apenas está na Unidade em sessão um tempo/semana) – Apêndice 54.

O não ter conseguido ir buscar o salame no dia em que inicialmente estava agendado, cremos que se tenha prendido com o facto de estar combinado que a docente de Educação Especial também iria estar presente, mas uma reunião agendada não o permitiu e



esta antecipação não foi trabalhada de forma mais demorada. No dia seguinte já nem foi necessário a docente ir e correu muito bem.

Na sua avaliação (Apêndice 55) referiu que não retirou o salame do frigorífico (pois foi uma acção feita pela auxiliar do Bar) e que não adquiriu a competência de cortar o salame em fatias, pois foi realmente uma tarefa partilhada com os colegas que frequentavam a Unidade.

Na sessão de avaliação global das sessões efectuadas até este momento, quando lhe pedimos que referisse os aspectos positivos e aqueles que necessitava de desenvolver mais, salientou logo o facto de ter chorado. Foi reforçado o ter conseguido fazer muita coisa nova e muito bem, desvalorizado o facto de ter chorado, pois depois conseguiu cumprir o objectivo.

Considerámos que havia necessidade de se trabalhar mais a utilização do dinheiro e que também o faria nas aulas de Estudo Acompanhado com os seus colegas de turma em diferentes exercícios, rever o comportamento com o ajustamento dos cumprimentos (quando e a quem fazer o quê) e a gestão da ansiedade.

Na sessão em que fez o rascunho da carta à sua irmã esteve sempre motivado e bem disposto. Não recorreu muito ao toque e beijos. Teve dificuldades em saber o que escrever à irmã. Desconhecia a sua morada, tendo de recorrer à sua caderneta para a registar (Apêndice 61).

Na avaliação da actividade de saída ao entreposto dos correios, colocar o postal de aniversário para a sua irmã, na auto-avaliação, o aluno considerou que tinha adquirido todas as competências desta actividade

Realmente o FC mostrou-se menos ansioso e mais autónomo na circulação na rua. Nas interacções sociais, ainda precisou de alguma ajuda e de ser lembrado de algumas situações que logo efectuou. Ainda algumas dificuldades na utilização do dinheiro.

Na sessão seguinte onde treinou operações com dinheiro através de folhetos, já fez pagamentos (simulados) sem qualquer problema; na efectuação de trocos ou na sua confirmação já foi capaz de realizar algumas operações de forma correcta, ainda que demorando algum tempo e querendo fazer a conta de subtrair.

Com as actividades ao exterior da escola quisemos fomentar experiências sociais, de modo a tornar o FC mais autónomo e independente em actividades de cariz funcional e obter um nível de funcionamento social apropriado.

Perante as dificuldades do aluno, inerentes à sua problemática, em generalizar comportamentos, pretendemos ensinar-lhe estratégias de *coping* para situações novas,



como o circular na rua ou o comportar-se em estabelecimentos comerciais. Foi melhorar a habilidade social e comunicativa, através do treino comportamental, desenvolvimento de modelos de comunicação efectivos, expressões intencionais de comunicação e utilização de linguagem espontânea e funcional. No fundo, haver um treino de comportamentos em sociedade integrado nas actividades naturais, aplicável em vários contextos, de modo a ser mais fácil essa transferência para o seu dia-a-dia.

Consideramos muito importante a opção de, com estas actividades, lhe termos ensinado coisas úteis, passíveis de utilização no dia-a-dia através de tarefas significantes e importantes para ele, de modo a que pudessem ser apreendidas e generalizadas e não sobrecarregá-lo com informações abstractas e desnecessárias.

Foi com muito agrado que verificámos a sua evolução. No futuro, o FC precisará de circular autónomo na rua, saber fazê-lo em segurança, saber frequentar um estabelecimento comercial, preparar pequenas refeições, utilizar o dinheiro, gerir o tempo, escrever a alguém... Cremos ter dado mais uns passos em frente nestas autonomias.

O computador foi uma ferramenta motivadora e flexível, pois o FC pôde controlá-lo, reduzindo os apoios. Necessitou, no entanto, de algum reforço, pois rapidamente se desmobilizava. Através da consulta de sites de supermercados ou de busca de receitas, ... o computador proporcionou situações de «vida real».

A opção de se partir sempre da exploração do Guião do Trabalho (Apêndices 41, 56 e 63) também se mostrou eficaz pois permitiu o planeamento, a sequencialização das tarefas, a visualização, podendo os alunos antecipar o que fazer. Foi uma forma de clarificar o que iria acontecer em cada sessão, transmitindo-lhes maior segurança.

Se a rotina era importante (daí a planificação, a estruturação do ambiente na UEE, o Guião de Trabalho, ...) também foi importante expor o FC perante o imprevisto e verificar como ia aceitando a mudança. Por exemplo, a alteração do conteúdo do postal para a irmã, visto quando o registámos no postal definitivo ser o dia de véspera de aniversário da irmã e fazer sentido darmos-lhe os Parabéns, a impossibilidade de concretizar a última receita logo impossibilitar mais um lanche com a turma. Apresentava alguma ansiedade e receio de falhar, mas conseguiu ultrapassar estas alterações ao previamente planificado, sem crises. A única «crise» foi quando não conseguiu ir buscar o salame à Unidade e o lanche com os colegas da turma teve de ser adiado para o dia seguinte.

Na 1ª sessão de relaxamento e visualização, e uma vez rompida a barreira e estranheza e estabelecido o contacto, iniciaram-se uma série de experiências estruturadas com o intuito também de aumentar a atenção.



A partir da análise da observação naturalista efectuada na 1ª sessão (Apêndice 40), pudemos constatar que o FC mostrou-se desconfiado, divertido e ia abrindo os olhos, espreitando para os colegas e sorrindo muito. Mesmo de olhos fechados, ia-se mexendo. Foi sossegado pela professora de Educação Especial e a pouco e pouco foi-se envolvendo na actividade, apesar de nunca ter conseguido relaxar totalmente.

Muitos alunos da turma conseguiram fazê-lo (55% refere ter relaxado); dois brincaram, riram e não conseguiram envolver-se na actividade.

A partir da análise de conteúdo dos dados da auto-avaliação dos alunos da turma (Apêndices 69 e 72) foi muito curioso observar que muitos se envolveram, que conseguiram relaxar e que revelaram muito de si, dos seus desejos e medos nas respostas dadas.

Analizadas em conjunto com a Directora de Turma foram uma ajuda e pistas para o seu trabalho com a turma e mesmo na percepção de determinados comportamentos de alguns alunos.

Na auto-avaliação (Apêndice 67), o FC registou que o seu tesouro «era de chocolate» e que optou por trazê-lo consigo para a superfície «Porque seria mais fácil e giríssimo». Assinalou que se sentiu relaxado durante a actividade e que a actividade foi benéfica «Porque foi muito gira». Destacamos assim que mesmo não tendo conseguido aparentemente relaxar, o FC desfrutou da actividade, envolveu-se e divertiu-se.

Na análise de conteúdo dos dados referentes à segunda sessão de relaxamento e visualização, mais uma vez as respostas de muitos alunos da turma foram determinantes na percepção do momento que vivenciavam, dos seus medos e pistas de intervenção para o trabalho da directora de turma.

Em toda esta sessão, o FC esteve mais envolvido e colaborante. Abriu menos vezes os olhos, mexendo-se, no entanto, com frequência.

Na auto-avaliação (Apêndice 70), preenchida pelos alunos da turma, o FC assinalou o «Medo do escuro»; escolheu ter os poderes de «computador», «magia» e de «feitiços», justificando «Porque adoro.», indo assim ao encontro de áreas do seu interesse e apreço. Perante a necessidade de tomar uma decisão, escolheu terminar a viagem e «Voltar à Terra», justificando apenas «Porque eu quis», mostrando já maior facilidade na tomada de decisões. Mais uma vez referiu «Senti... relaxamento» e que a actividade foi benéfica «Porque foi gira».

Esteve melhor no envolvimento, na disponibilidade, na atenção, no facto de fazer escolhas.



Este foi um processo lento, mas gradualmente os resultados apareceram. Pena que não se tenham podido planificar mais sessões. No entanto, na generalidade, envolveram-se os alunos da turma e conseguiram-se respostas que foram pistas importantes no trabalho da directora de turma com os alunos.

O FC esteve calmo, focalizado, envolvido, divertido, motivado; houve redução de determinadas condutas estereotipadas, adaptando-se a uma situação nova e conseguindo concretizar, na auto-avaliação, conceitos mais abstractos «vendo»/«imaginando» situações e coisas que não estão presentes. Não conseguindo relaxar efectivamente, respeitou a actividade, esforçou-se, não desistiu, geriu a ansiedade e melhorou os níveis de atenção.

Aliás, um dos objectivos foi mesmo o de manter a sua atenção, por períodos mais longos, através de informação sensorial, tendo-lhe dado opções de escolha, criado problemas para resolver, introduzido conflitos. Foi também o fomentarmos uma interacção mais espontânea e positiva com os *inputs* sensoriais do ambiente.

A avaliação à actividade de elaboração de Jardim Zen, por parte dos alunos e dos docentes, ocorreu tanto na disciplina de Educação Visual como na Área Curricular não disciplinar de Área de Projecto. Em ambas, os resultados do desempenho dos alunos foi bastante satisfatória, seja pelo interesse e empenho sempre demonstrado, seja pelos resultados obtidos. Os alunos também avaliaram a actividade de forma muito positiva.

Relativamente à interacção com os seus colegas, esta foi mais notória na turma, mas com um restrito número de alunos. O FC não recusa o contacto mas não o procura com frequência, preferindo estar só.

Mesmo parecendo estar incluído o caminho para a inclusão continua...

Refere Antunes (2009, p. 99) que «há várias razões para que as crianças com SA sejam vítimas preferenciais de *«bullying»*: andam sozinhas, sem grupo protector ou colega mais velho que as salve; são diferentes nos gostos e atitudes; são fisicamente desajeitadas e não têm malícia». Ainda segundo o mesmo autor, “a honestidade transborda a franqueza para atingir foros de indelicadeza...” (2009, p. 101).

Estas referências ajudam a enquadrar o que aconteceu ao FC na sua relação com alguns colegas de turma. Durante os intervalos e sobretudo enquanto aguardavam a chegada do professor junto à sala, alguns colegas da turma começaram a sugerir ao FC realizar determinadas acções, menos adequadas, que ele fazia e achava divertido pois todos riam muito. O FC beijou portas, cuspiu para colegas, empurrou colegas sempre achando que era divertido e que se os amigos lhe estavam a pedir não teria nada de mal...



Alguns colegas que não apreciavam tais ocorrências comentaram e alguns professores também foram assistindo a acções menos previsíveis do FC. Foi necessário falar com a turma, de forma a alterar este comportamento. Como Antunes refere (2009, p. 102 e 103) “existe um outro problema quando se é excessivamente honesto: a ingenuidade ... Essa ingenuidade pode ser mais uma razão de troça e abuso”.

Também durante o ano lectivo de desenvolvimento do presente trabalho, o FC foi alvo de um assalto, dentro da escola, de indivíduos que saltaram o gradeamento do recinto e lhe furtaram o casaco que trazia na mão. Teve dificuldade em perceber o que lhe tinha acontecido e os adultos foram-lhe explicando, ainda a «quente» que “eram miúdos sem educação”. Como os referidos assaltantes foram apanhados, a sua grande preocupação era de quem lhe daria então «educação».

Segundo o mesmo autor, a criança com Síndrome de Asperger “é uma pessoa «diferente», com capacidades desiguais, por vezes extraordinárias, incapaz de reconhecer a «malícia» e outros males que afectam habitualmente o protótipo comum da espécie humana” (Antunes, 2009, p.81).

Ao nível da comunicação e como o FC é uma criança com linguagem verbal, pretendemos desenvolver a compreensão e expressão verbal, essencialmente nas vertentes Semântica e Pragmática, áreas em défice. Em simultâneo foi trabalhada a comunicação não verbal, redução de gestos, adequação.

Pretendemos que progressivamente se fosse motivando para comunicar e de formas compreensíveis para o outro, com maior autonomia, funcionalidade e independência. Valorizámos a sua intenção comunicativa. Usámos frases simples, curtas; estimulámos a comunicação, não utilizando palavras com duplo significado. Tentámos tornar a comunicação o mais funcional possível, nas suas quatro dimensões: na sua função (Porquê?), forma (Como?), conteúdo (O quê?) e contexto (Para quem, em que situação?).

Quanto à função treinámos o pedir, negar, pedir atenção, pedir ajuda, comentar, dar informação, cumprimentar, procurar informação e o expressar emoções; na forma, quisemos evitar as birras, gestos vagos, as vocalizações estranhas e incrementar a comunicação gestual (Ex.: agradecer ao condutor), utilizar figuras, objectos, fotografias, palavras escritas...; no que se refere ao conteúdo, fomentámos o ter sempre presente o que queria comunicar e verificámos que foi sendo mais variado e mais espontâneo; por fim, quanto ao contexto, treinámos a utilização de diferentes formas em contextos específicos para depois ir aprendendo a generalizar.



No entanto, é fundamental referir que o grupo foi da maior importância para a regulação de muitos destes comportamentos, ainda que o mesmo, na maior parte das vezes, se tivesse cingido aos alunos que frequentavam a Unidade.

Para o incentivar a comunicar, ele teve de perceber a razão para o fazer (Porquê?) - utilizaram-se materiais e actividades motivadoras e criaram-se situações provocadoras de comunicação entre todos, adultos e alunos.

A comunicação não se “ensinou” isoladamente mas sim em contextualizações adequadas – ida à rua, no supermercado, no entreposto dos correios, com os colegas da Unidade e da turma.

Em suma, e partindo de um bom desenvolvimento cognitivo, que foi sempre requisitado, uma postura correcta e muito dócil para com os outros, registaram-se progressos na relação, na adequação social, na comunicação, na adaptabilidade às mudanças, nas competências motoras e no processamento sensorial.

Para generalizar os comportamentos treinados, o FC tinha de memorizar o aprendido, o que lhe era fácil, mas tinha ainda de lhe atribuir significado de modo a que a informação fosse funcional e pudesse generalizá-la.

Verificámos a generalização de comportamentos, sobretudo, na última saída ao exterior da escola, onde já muito mais autónomo, precisou de menos indicações, ajudas e reforços e sozinho conseguiu cumprir muitas tarefas.

Como já referimos, na sua inclusão, houve alguns progressos ao ser mais escolhido por alguns dos seus colegas de turma e pelo auxílio e supervisão dado no decorrer da intervenção.

Com o trabalho dinamizado na Unidade cremos que esta também passou a ser mais percebida como um centro de recursos para toda a escola. Mais alunos e professores aqui vieram participar em actividades ou apenas conhecer.





## Reflexões finais

Segundo Sanches (2005, p.140) “uma metodologia centrada na Investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão”.

Foi através desta metodologia que baseamos e estruturamos todo o nosso processo de trabalho, investigando e agindo no sentido de gerar mudanças, sendo a reflexão sobre a prática uma constante.

Inicialmente identificámos e formulámos o problema. Avaliámos a situação, utilizando diferentes instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente a pesquisa e análise documental, a sociometria, o inquérito por questionário, a observação e entrevistas. Da análise compreensiva resultante da pesquisa teórica, da experiência de trabalho com o aluno e do cruzamento de toda a informação recolhida estabeleceram-se objectivos relativos à intervenção.

Depois procedemos à planificação da intervenção, onde definimos os objectivos gerais e específicos, as estratégias e actividades, recursos (humanos e materiais), avaliação e calendarização.

De seguida, a execução do plano, por sessões, onde foi permanente a avaliação e reflexão da prática, permitindo reformular e/ou passar a novas etapas. O professor assumiu assim o papel de investigador capaz de obter e organizar, segundo critérios, a informação recolhida.

Como anteriormente já referimos, e nunca esquecendo que o método da investigação-acção é um método colaborativo, trabalhámos de forma interdisciplinar, envolvendo a turma, docentes do conselho de turma, família do aluno FC, docentes da UEE, técnicos que colaboram com a UEE e mesmo toda a escola e comunidade, aquando dos questionários, do artigo no Jornal da Escola e da exposição dos Jardim Zen e elaboração do Jardim Zen real na escola.

A avaliação e reflexão conjunta permitiu sentirmo-nos todos mais implicados num projecto comum e progredir no nosso objectivo, reformulando sempre que considerámos adequado, até porque a investigação e a acção decorriam em simultâneo. Procurámos sempre agir em vez de reagir.





O principal objectivo da nossa intervenção foi o de desenvolver actividades de cariz funcional de modo a ajudar os alunos da Unidade e da turma e especificamente o FC, com provável Síndrome de Asperger, a melhorar a sua autonomia pessoal e social sempre articulados com as aprendizagens académicas.

A nossa intervenção assentou fundamentalmente em duas vertentes, de acordo com as características e caracterização da problemática: desenvolvimento de competências existentes ou emergentes no sentido de ajudar o aluno a adquirir uma atitude que lhe permitisse reproduzir comportamentos eficazes e assertivos e treinar essas rotinas adquiridas, de forma a que se consolidassem aprendizagens que lhe permitissem generalizar e/ou adequar os comportamentos a cada situação específica.

Assim, ao observar e estudar particularmente o caso do FC foram identificados os factores (estímulos) potenciadores de determinado comportamento-problema, e foram assim definidos, no plano de intervenção, os comportamentos a modificar, por serem deficitários ou excessivos, como a sua pouca autonomia em actividades de cariz mais funcional, necessárias no dia-a-dia.

Deste modo, traçámos um Programa individual, de acordo com perfil de funcionalidade do aluno, partindo de áreas fortes. Desenvolvemos actividades directamente dirigidas à estimulação das competências emergentes no FC.

Vital para nós era que as actividades fossem úteis e funcionais, que permitissem desenvolver objectivos. No fundo, facultar ao FC formas positivas e seguras de desenvolver relações, aprender conceitos significativos e em contexto útil e prático, trabalhar competências funcionais.

Na escola, quisemos que o aluno se relacionasse com os colegas da UEE e com os colegas da turma. O FC tinha de sentir necessidade de comunicar e ter meios para o fazer, por isso fomos criando situações-problema e obstáculos, apresentando alternativas, desafios, obrigando-o a fazer escolhas e decisões.

Valorizámos actividades do dia-a-dia como o utilizar o dinheiro, o circular de forma autónoma na rua, o preparar pequenas refeições, relacionar-se com os outros, gerir ansiedade.

Solicitámos ainda o envolvimento parental, que também lhe passou a dar maiores responsabilidades neste sentido.

Ao intervir pedagogicamente pretendemos desenvolver conhecimentos e competências em todos os alunos de modo a elevar os seus níveis de sucesso.





A avaliação foi determinante na definição do plano de intervenção a traçar. Através da entrevista à coordenadora da Unidade, dos resultados dos questionários pudemos observar que a Unidade era pouco conhecida e consequentemente frequentada por alunos e professores da escola. Optámos assim por utilizar o Jornal da Escola, de forma a divulgar a Unidade, os seus intervenientes, e a convidar e envolver todos neste projecto. Tivemos mais professores e alunos a querer conhecer e sobretudo a querer dinamizar actividades na mesma.

Todos os materiais, recursos e actividades foram seleccionados de acordo com o perfil de competências dos alunos, mais especificamente do FC, partindo das suas áreas fortes.

Consideramos como uma mais valia ainda o facto da intervenção ter sido feita sobretudo por um professor de referência dos alunos, e sobretudo aos alunos da UEE e particularmente ao FC - a docente de Educação Especial que o acompanhava desde a sua chegada à escola, há três anos e com a qual existia uma interacção muito positiva.

Trabalhámos na Unidade de Ensino Estruturado, na sala de aula das disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Área de Projecto e no exterior da escola durante as saídas.

Aplicámos o ensino 1:1, a metodologia estruturada, através da qual os alunos sabiam antecipadamente o que iam fazer, parceria pedagogia, trabalhos a pares e em pequenos grupos. Fomentámos sempre a cooperação e entreajuda, no envolvimento de todos num mesmo projecto. Pretendemos promover a compreensão, por parte dos alunos, das situações, gerir as expectativas, promover a independência e reduzir os comportamentos problema.

Providenciámos um ambiente seguro, calmo, organizado e previsível; oferecemos rotinas ao trabalho e promovemos mudanças de forma gradual. Planificámos e organizámos as tarefas estabelecendo objectivos claros, promovendo a auto-avaliação, antecipação de conteúdos curriculares e treino de competências sociais em contextos reais.

Nas estratégias utilizadas demos especial atenção aos *feed-backs* na sua natureza e conteúdo: reforços cinestésicos<sup>18</sup>, auditivos<sup>19</sup> e sociais<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> como o lanche com os colegas

<sup>19</sup> como «Muito bem!» «Bom trabalho!»

<sup>20</sup> Como cócegas, abraços, beijinhos





Foram controlados os estímulos (ambiente físico); utilizámos a moldagem (*shaping*) do comportamento dos alunos de modo a ensinar um novo comportamento de forma sucessiva; a sequência (*chaining*) quando se treinaram comportamentos dividindo-os em várias etapas onde se demonstraram uma de cada vez (Ex.: realização da receita, etapa a etapa); a demonstração/modelagem (*modeling*) dos comportamentos pela professora (Ex.: partir ovos); as ajudas específicas (*prompting*) em determinados comportamentos no sentido de assegurar uma resposta ou comportamentos adequados – verbais, físicas, visuais, espaciais, gestual (ex.: apontar para sinais de trânsito na rua); a generalização, quando determinado comportamento era exibido em diversos contextos e situações uma vez que um comportamento só se torna funcional quando for generalizado – pessoas, contextos, estímulos, respostas, temporal; e o desmame (*fading*) quando se iam retirando lentamente as ajudas específicas.

Promovemos a inclusão escolar e uma crescente autonomia de um aluno com provável diagnóstico de Síndrome de Asperger, através da adequação do processo de ensino-aprendizagem com a promoção de respostas diferenciadas inclusivas, atendendo às suas necessidades e especificidades.

Os sucessos alcançados dependeram muito da análise de competências do aluno, da avaliação do seu desempenho, da selecção das estratégias adequadas e dos reforços e da antecipação, sistematização, coerência e persistência e do enorme respeito pelo ritmo e tempo de integração do que ia aprendendo.

Assinalamos enquanto fragilidades do nosso trabalho de investigação-acção: na aplicação das diferentes técnicas é de assinalar que a professora que realiza o presente projecto (investigadora) além de ter pesquisado documentação também participou na elaboração de alguns dos documentos, nomeadamente do Relatório Técnico-pedagógico, Programa Educativo Individual e respectiva avaliação de alguns dos alunos da Unidade especificamente do FC, o que pode impedir algum distanciamento na sua análise.

Na elaboração dos questionários, uma das dificuldades sentidas foi que inúmeros alunos ou mesmo professores deixaram várias questões em branco, não respondendo.

Aquando da observação naturalista, destacamos os efeitos de Halo e de Rosenthal ou Pigmalão, Efeito de Hawthorne, e ainda a dificuldade em registar o discurso directo dos intervenientes, as anotações e tempo em simultâneo, acrescido por ser apenas uma observadora. É ainda importante salientar que seriam necessárias mais observações para se poder aprofundar a veracidade do observado.





Ainda a destacar que a concretização da receita de trufas de chocolate foi impossibilitada pelas inúmeras actividades de final de ano desenvolvidas. Apesar de o aluno ter reagido bem aos adiamentos e depois mesmo à notícia de que já não seria possível realizar a receita, consideramos que foi pouco favorável a impossibilidade de ter concluído esta tarefa e o facto de não a ter avaliado.

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

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

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





## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: torná-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de aula – um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos – da Hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Verso de Kapa.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: *uma alteração cognitiva específica de “cegueira mental”*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 24. p. 407 – 430.
- Benavente, A.; Costa, A. F. & Machado, F. L. (1990). *Práticas de mudança e de investigação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 29, Fevereiro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carvalho, A. C. F. T. & Onofre, C. T. S. *Aprender a olhar para o outro: inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º ciclo do ensino Básico*. DGIDC.
- Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, Organização Mundial de Saúde.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, 4th ed., London, Routledge.





Cortesão, L. (1998). *Da necessidade da vigilância crítica em Educação à importância da prática de investigação-acção*. Revista de Educação, vol. VII, nº 1, Departamento de Educação da F. C. da U. L.

Cortesão, L. (2006, Janeiro/Julho). *Investigação-acção: um convite a práticas cientificamente transgressivas*. Fênix, Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos, nº 7, Pernambuco.

Costa, A.; Leitão, F.; Santos, J.; Pinto, J. & Fino, N. (1996). *Currículos Funcionais*. Vol.1- sua caracterização. Instituto de Inovação Educacional.

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade. Ed. UNESCO.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: resposta às necessidades de Educação Básica (1990)

Denscombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small – Scale social research projects*. Buckingham, Open University Press.

Dunlap, Pierce & Kay (1999). Autism and Autism Spectrum Disorder (ASD). Consultado em 01/10/2009, em [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).

Ebbutt, D. (1985). *Educational action research: some general concerns and specific quibbles*. London: The Falmer Press: 152-174.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell Pub.

Frith, U. (1994). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press.





Gil, A.C. (2007). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 5ª edição, S. Paulo: Atlas.

Gomes, C. G. S. (2007). *Autismo e ensino de habilidades académicas: adição e subtracção*. Revista Brasileira. V.13, nº3, p. 345-364.

Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Princípia.

Guiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Klin, A. (2006). *Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral*. Revista Brasileira Psiquiatria. 28 (Supl I) S3-11.

Kuhne, G. W. & Quigley, B. A. (1997). *Understanding and Using Action Research in Practice Settings*, In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Júnior, F. B. A. & Pimentel, A. C. M. (2000). *Autismo infantil*. Revista Brasileira de Psiquiatria, 22 (Supl I e II): 37-9.

Lavoie, L., Marquis, D. & Laurin, P. (1996). *La Recherche-Action, Théorie et Pratique, Manuel d'Autoformation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Leif, J. (1976). *Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial Notícias.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidade Educativas Individuais*. Universidade Aberta.





Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra. Quarteto Editora.

Mello, A. M.S. R. (2001). *Autismo – Guia Prático*. 2ª edição.

Mello, L. et al (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Myers, S. M. & Johnson, C. P. (2007, November). *Management of children with autism Spectrum disorders*. American Academy of Pediatrics, Volume 120, Number 5, pp. 1162 – 1182.

Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.

Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal. Tese de Doutoramento – Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra*. Coimbra.

Pereira, E. G. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência.

Pereira, E. G. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência.

Pereira, M. & Vieira, F. (1996). *Uma perspectiva de organização curricular para a deficiência mental*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ramos, E. L. L-V. *Cuestiones sobre Educación de Personas Adultas*. Tabulador Gráfico.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.





Saint-Georges, P. (1997). *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político*. Alba.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva* In Revista Lusófona de Educação, 5, p.127-142.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceito* In Revista Lusófona de Educação, 8, 63.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo* In Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), pp. 105-149.

Santos, I. M. S. C. & Sousa, P. M. L. (2008). *Como intervir na Perturbação Autista*. O Portal dos Psicólogos. Consultado em 01/10/2009 em [psicologia.com.pt](http://psicologia.com.pt).

Santos, I. M. S. C. & Sousa, P. M. L. (2008). *Caracterização da síndrome Autista*. O Portal dos Psicólogos. Consultado em 01/10/2009 em [psicologia.com.pt](http://psicologia.com.pt).

Satkiwicz-Gayhardt, V.; Peerenboom, B.; & Campbell, R. (1998). *Crossing Bridges: A parents perspective on coping after a child is diagnosed with Autism/PDD*. Stratham, NH: Potential Unlimited Publishing.

*Se houvera quem me ensinara...* - A Educação de pessoas com deficiência mental. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, M, O, E. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas* In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, vol. 13, pp. 135-153.

Silva, M, O, E. (2008). *Inclusão e Formação Docente* In *Educação à Distância: Formação e Avaliação Eccos Revista Científica*. São Paulo: Uninove, vol. 10, nº 2, pp. 479-495, (ISSN 1983-9278 e 1517-1949;





Silva, M, O, E. (2008). Inclusão e Formação de Professores: Desafios e Oportunidades In *Actas Para Um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teoria e Práticas, XIV Colóquio da AFIRSE, Secção Portuguesa* (ISBN:978-972-8036-88-1)

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais. Biblioteca das Ciências do Homem*. Porto: Edições Afrontamento.

*Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras*. DGIDC. 2008.

Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*, 3ª edição, UFSC.

Sousa, A.; Dia, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2008). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.

Van Den Akken, Nieveen, N. et al (1999). *Design Methodology and developmental repesearch in education and training*. Netherlands: Kluwer Academic.

Zubert-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*, London, Falmer Press.

Legislação:

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (revisto Lei nº 21/2008, 12 de Maio)

Diário da República nº 170, 2ª série, de 3 de Setembro, Aviso nº 22914/ 2008

