



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano Letivo 2017/2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Intervenção na Criança com Perturbação do Espectro
do Autismo na Educação Pré-Escolar**

Discente: Mónica Alexandra Tavares Martins

Porto, 14 de fevereiro de 2018



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano Letivo 2017/2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Intervenção na Criança com Perturbação do Espectro
do Autismo na Educação Pré-Escolar**

Discente: Mónica Alexandra Tavares Martins

Orientadora: Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto, 14 de fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório não teria sido possível sem a colaboração e estímulo de diversas pessoas, por isso, gostaria de agradecer a todos aqueles que de algum modo contribuíram para a realização do mesmo.

Em primeiro lugar, ao A (criança em estudo) por ter tido o privilégio de o conhecer e de trabalhar com ele.

À mãe do A, por ter autorizado que trabalhasse com o seu filho pois, sem a sua autorização e ajuda nada disto seria possível.

Às educadoras por me terem ajudado ao longo de todo o processo.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio incondicional, carinho e paciência e um agradecimento especial à Cátia, à Rita e à Sónia que se mostraram sempre disponíveis.

À Doutora Ana Gomes, por toda a orientação e pela disponibilidade que sempre manifestou durante a realização do presente relatório.

Muito obrigada por tudo!

RESUMO

O tema escolhido para esta investigação foca-se na intervenção na criança com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar e o interesse por este tema partiu da experiência vivenciada em estágio, onde contactamos e trabalhamos com esta realidade em Jardim de Infância.

A metodologia utilizada é de carácter qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso.

O presente estudo tem como objetivos gerais, aprofundar a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo, perceber os envoltimentos relacionais entre a família e os técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de uma criança com esta problemática e implementar estratégias de intervenção no grupo onde está inserida.

Foi no sentido de esclarecer todas as dúvidas acerca desta temática, que, além da pesquisa bibliográfica, efetuamos também vários inquéritos para poder recolher dados plausíveis. Estes inquéritos foram aplicados às educadoras de infância da instituição frequentada pela criança em estudo e à mãe desta, no sentido de aprofundar e recolher o máximo de informações sobre o caso em estudo, de perceber a inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, as estratégias metodológicas utilizadas e as dificuldades sentidas pelos educadores na inclusão destas crianças.

Os dados obtidos durante esta investigação permitiram compreender melhor a patologia da Perturbação do Espectro do Autismo e ao mesmo tempo, ter uma noção da realidade da inclusão das crianças autistas nos nossos Jardins de Infância.

Palavras-Chave: Perturbação do Espectro do Autismo, Plano de Intervenção Precoce, Inclusão.

ABSTRACT

The chosen theme for this research focus on child intervention with autism spectrum disorder in pre-school education and the interest for this theme started from the lived experience in internship, where we have contact and work with this reality in kindergarten.

The methodology used is qualitative in nature, more specifically, a case study.

The present study has as general objectives, to deepen the problem of Autism Spectrum Disorder, perceive the relational involvements between the family and the technicians responsible for the development of a child with this problem and implement intervention strategies in the group where it's inserted.

It was to clarify all the doubts about this subject, that beyond the bibliographic research, we also conduct several surveys to be able to collect plausible data. These surveys were applied to early childhood educators from the institution, attended by the child in study and to his/her mother, in order to deepen and collect the maximum information about the case in study, of perceiving the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder, to the methodological strategies used and the difficulties felt by the educators in the inclusion of these children.

The results obtained during this investigation allowed a better understanding of the Autism Spectrum Disorder pathology and at the same time have a sense of the reality of the inclusion of autistic children in our kindergartens.

Key-words: Autism Spectrum Disorder, Premature Intervention Plan, Inclusion.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1. Escola Inclusiva	12
2. Suportes Legislativos.....	13
3. Definição da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).....	15
4. Etiologia.....	18
4.1. Teorias Psicogénicas	19
4.2. Teorias Biológicas	20
4.2.1. Estudos Genéticos: Genes, Cromossomas e Autismo.....	20
4.2.2. Estudos Neurológicos.....	21
4.2.3. Estudos Neuroquímicos	23
4.2.4. Estudos Imunológicos.....	24
4.2.5. Fatores pré, peri e pós-natais.....	25
4.3. Teorias Psicológicas	26
5. Características Gerais da Problemática	27
6. Diagnóstico e Avaliação.....	28
7. Modelos de Intervenção.....	28
7.1. Modelos de Intervenção de Natureza Psicanalítica	29
7.2. Modelos de Intervenção de Natureza Comportamental.....	30
7.3. Modelos de Intervenção de Natureza Cognitivo-Comportamental.....	30
7.3.1. Modelo TEACCH	31
7.3.2. Programa Portage	32
7.3.3. Modelo Son-Rise	33
7.3.4. Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP).....	33
9. A Família face à Perturbação do Espectro do Autismo	35
10. O Educador de Infância face à Perturbação do Espectro do Autismo.....	37
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	39
1. Metodologia.....	39
2. Esquema Geral da Investigação.....	43
3. Caracterização da Realidade Pedagógica	45
3.1 Caracterização do Meio.....	45
3.2 Caracterização do Jardim de Infância.....	45
3.3 Caraterização do Grupo	46

1.5	Caraterização da criança com PEA.....	52
4.	Plano de Intervenção Pedagógica.....	57
4.1	Proposta de Atividade - História “O Macaco do Rabo Cortado”	58
4.2	Proposta de Atividade - Projeto “Supermercado Palito”	60
5.	Análise e Interpretação dos dados recolhidos ao longo do processo.....	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72
	ANEXOS.....	75

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

CATL – Centro de Atividades dos Tempos Livres

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ELI - Equipas Locais de Intervenção

IPI - Intervenção Precoce na Infância

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PEI - Programa Educativo Individual

PIIP - Plano de Intervenção Precoce

PIPA - Programa Integrado Para o Autismo

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

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

TOM - Theory of Mind

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Esquema Geral da Investigação – Adaptado de Torres González (2003)..	43
Quadro 2: Proposta de Atividade – História “O Macaco do Rabo Cortado”.....	59
Quadro 3: Proposta de Atividade- Projeto “Supermercado Palito”.....	61

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Autorização da Encarregada da Educação	75
Anexo II: Modelo de inquérito destinado a educadoras de infância da instituição, onde frequenta a criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Entrevistado 1	76
Anexo III: Modelo de inquérito destinado a educadoras de infância onde frequenta a criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Entrevistado 2	82
Anexo IV: Modelo de inquérito destinado a educadoras de infância da instituição onde frequenta a criança com Perturbação do Espetro do Autismo. Entrevistado 3	88
Anexo V: Modelo de Inquérito destinado ao encarregado(a) de educação da criança com Perturbação do Espetro do Autismo (criança A). Entrevistado 4	94
Anexo VI: Modelo do inquérito destinado à educadora da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (criança A). Entrevistado 5	97
Anexo VII: Respostas dos educadores	103
Anexo VIII: Respostas da Mãe da criança A	108
Anexo IX: Respostas da Educadora da criança A.....	110
Anexo X: PIP do A (criança em estudo).....	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das crianças por género.....	47
Gráfico 2: Idade das crianças	47
Gráfico 3: Zona de Residência.....	49
Gráfico 4: Idade dos Pais.....	50
Gráfico 5: Idade das Mães	50
Gráfico 6: Habilitação Literária dos Pais	51
Gráfico 7: Habilitação Literária das Mães.....	51

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti no ano letivo de 2017/2018, tendo como orientadora a Doutora Ana Maria Gomes.

A temática do mesmo é a Perturbação do Espectro do Autismo e de que forma podemos intervir com uma criança com essa problemática no âmbito da Educação Pré-escolar. O interesse por este tema partiu da experiência na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio profissionalizante), onde contactamos e trabalhamos com esta realidade em contexto de Jardim de Infância.

Se no início o que sabíamos era muito superficial, muito teórico, a prática permitiu-nos aprofundar a teoria, mas acima de tudo, permitiu que compreendêssemos melhor a criança que possui esta problemática, as suas dificuldades, necessidades e não menos importante as suas capacidades.

A designação de Espectro do Autismo, referindo-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neuro comportamentais, pretendendo caracterizar o facto de, mais do que um conjunto fixo de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidades. Apesar disso, utiliza-se com frequência o termo “autismo” como sinónimo do espectro das perturbações.

Assim sendo, a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) afeta numerosos aspetos na forma como a criança vê o mundo e que interfere em diferentes áreas do seu desenvolvimento como as habilidades sociais, comunicativas, comportamentais e interesses limitados e repetitivos.

A patologia e as exigências de uma criança com autismo implicam sucessivas adaptações e reorganizações por parte da sua família, mais concretamente dos seus pais. O seu desenvolvimento depende, também, da forma como os pais organizam o meio educacional que a rodeia.

Ao longo das últimas décadas foram propostas muitas abordagens, para intervir com estas crianças e com os respetivos pais, no entanto, importa salientar o envolvimento cada vez maior e mais participativo não só dos pais, mas também de todos os técnicos e professores envolvidos neste processo terapêutico.

A escola é para a criança um lugar muito especial, é um lugar de aprendizagem, de imaginação e de socialização. Para a criança com este tipo de problemática, cujas capacidades de aprendizagem são diferentes das demais da sua faixa etária, a escola não deve ser sinónimo de exclusão, mas, ao contrário, sinónimo de inclusão. O sistema educativo deve proporcionar encontros, trocas de saberes, trocas de interações sociais com os outros, para que as suas capacidades, à partida mais limitadas, se desenvolvam graças ao ambiente físico e sobretudo social.

Na Educação Pré-escolar, sobretudo no jardim de Infância, as crianças convivem num processo de partilha e diversidade, o que facilita a aprendizagem de todos, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O presente estudo de caso, no âmbito de relatório de estágio, tem como objetivo geral conhecer as características da Perturbação do Espectro do Autismo e as dificuldades que esta problemática transporta ao nível escolar e familiar das crianças diagnosticadas com esta patologia.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira constituída pelo enquadramento teórico do tema, na qual abordaremos a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo, desde a sua história, diagnóstico, modelos de intervenção e o papel do educador / família e a relação Jardim de Infância/Família. Posteriormente, a segunda parte será constituída pela componente empírica do tema, desde a definição da metodologia, caracterização do contexto e da criança com Perturbação do Espectro do Autismo e os inquéritos por questionários aplicados às educadoras e ao encarregado de educação.

Por fim, apresentaremos as Considerações Finais, que irão ser uma reflexão de todo o estudo, a Bibliografia que foi essencial para a elaboração do trabalho e os Anexos que darão conta das evidências abordadas ao longo do relatório.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Escola Inclusiva

O adjetivo “inclusivo” é usado quando se procura qualidade para todas as pessoas quer elas tenham ou não deficiência. A ideia de uma sociedade inclusiva é fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.

A inclusão dos dias de hoje foi marcada por um leque de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva da Inclusão. A Educação Inclusiva aparece, pela primeira vez, enquanto designação em 1994 na Declaração de Salamanca. Esta declaração foi assinada numa Conferência organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO (Veiga L. Dias H. Lopes A. & Silva N, 2000, p. 23).

A escola, por definição, no contexto de um dos pilares de socialização dos cidadãos, juntamente com a família, não pode deixar de ser inclusiva, ou seja, constituir um fator de homogeneidade, de integração dos cidadãos na sociedade e de preparação dos mesmos para o exercício de funções na mesma dando contributo para o progresso da Humanidade. Esta escola, no seu cerne, pretende fornecer um conjunto de competências de variada natureza, em que se consubstanciam as necessidades educativas dos cidadãos. Um cidadão que passou por um processo de escolarização e, portanto, de inclusão, estará mais preparado para dar um contributo para o progresso, individual e coletivo.

Nas escolas inclusivas, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ter um apoio suplementar para promover uma educação com êxito. A pedagogia inclusiva é a maneira mais adequada para proporcionar a solidariedade entre os alunos com NEE e os seus colegas, assim:

a colocação de crianças em escolas especiais, de forma permanente deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (UNESCO, 1994, pp. 11, 12).

A educação inclusiva é um direito de todas as crianças, independente de possuírem alguma deficiência. Todas elas têm o direito de frequentar a escola da sua área de residência, ou seja, uma escola regular e têm o direito de viverem com a família e de participarem na sociedade. Como está implícito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”.

Os defensores da inclusão do aluno com NEE “dizem que basta colocar o aluno com NEE numa turma de ensino regular, que ele irá aprender a agir como as outras crianças”, no entanto, Siegel afirma que,

a criança com autismo necessita de ser ensinado como pode integrar-se nessas atividades. Esse conhecimento não lhe surge naturalmente. É necessário que o procedimento seja gradual e apoiado, com um adulto a ajudar a criança com autismo a fazer a transição, guiando-a passo a passo, através das atividades. À medida que a criança vai dominando as atividades, o adulto vai-se gradualmente retirando (Siegel, 2008, p. 296).

A Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar deve assumir a mesma perspectiva que em qualquer outro nível de ensino, porque “a proposta da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Se a «diferença é comum a todos» e assumimos a classe como heterogénea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem” (Rodrigues, 2006, p. 10).

Assim sendo, a inclusão escolar de crianças com NEE é um tema controverso, contudo se atuarmos ao nível da dinâmica de grupo é possível conseguir processos de inclusão eficazes, trabalhando competências que colmatem défices de atenção, dificuldade de compreensão da instrução, da linguagem e problemas ao nível da comunicação, tendo em vista o sucesso escolar.

2. Suportes Legislativos

Para melhor compreendermos o contexto onde se promove a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, é fundamental conhecermos os suportes legislativos que a enformam. Assim o decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro,

define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de

condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida.

A educação especial tem por objetivos a “inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (Decreto-lei nº 3/2008).

Como tal, e com o passar dos anos, as escolas foram-se adaptando a uma nova realidade, em que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são inseridas nas escolas normais e existem vários apoios especializados a prestar às mesmas e aos encarregados de Educação.

O decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro, tem por objetivo,

na sequência dos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006 - 2009, a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

As políticas de promoção de Inclusão social têm como principal objetivo assegurar a todos o direito à participação e à inclusão social.

Assim, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI),

consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (Decreto-lei nº 281/2009).

Esse sistema tem como objetivo, assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de Intervenção Precoce na Infância (IPI) em todo o território nacional, encaminhar as crianças para consultas ou centros de desenvolvimento, para efeitos de diagnóstico e orientação especializada e assegurar a contratação de profissionais para a constituição de equipas de IPI, na rede de cuidados de saúde primários e nos hospitais, integrando profissionais de saúde com qualificação adequadas às necessidades de cada criança.

O SNIPI abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva

idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como com as suas famílias.

3. Definição da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

Sendo que durante a Prática de Ensino Supervisionada tivemos a oportunidade de trabalhar com uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo, torna-se fundamental, no enquadramento teórico desde o relatório, aprofundar e clarificar alguns conceitos essenciais.

Marques (2000, p. 25), refere que a origem etimológica do termo *autismo*, provém do grego *autos*, e de *ismo*, que significa *eu* e *orientação*, respetivamente. Sucintamente será a orientação de alguém focado em si mesmo. Remontam a Kanner (1943) as primeiras referências a este termo. Robison (2016, p. 7) refere que o estudo de Kanner (1943) alertava para o *autismo* na sua natureza, no reconhecimento da sua existência desde idade muito precoce e na descrição sistemática de comportamentos que conduziam ao reconhecimento de origens genéticas na sua base.

O próprio Kanner (1943, p. 248) refere como grande conclusão que, não obstante a existência de grandes semelhanças entre a combinação de autismo extremo, obsessões e outras patologias, a identificação, então, com a esquizofrenia, era errada. Foi com este autor, que se deu o contributo no sentido de distinguir a confusão com a noção de autismo, e de apresentar a sua autonomia concetual, sem a qual todo o desenvolvimento consecutivo não teria sido possível.

Um ano após, Asperger (1944), numa obra intitulada *Psicopatologia Autista*, conforme refere Marques (2000, p. 26), surgiram novos desenvolvimentos, descritivos, sobre esta problemática. Contrariamente ao que se pensava, não é pacífica a identificação de síndrome de Asperger com *autismo* em especial na avaliação de diagnóstico, nos tratamentos e nas formas de intervenção.

Atualmente, e com a reorganização do DSM-5 (2013), define-se *transtorno do espectro do autismo*, a que corresponde a classificação 299.000 e F84.0, podendo o termo *transtorno* ser substituído por *perturbação*, ficando PEA, de acordo com cinco critérios de abordagem: diagnóstico e características (1), fatores de risco e prognóstico (2), questões diagnósticas (3), consequências funcionais (4) e comorbidade (5).

No diagnóstico e características (1), destacam-se a existência de deficits permanentes no tempo na comunicação e na interação com o meio envolvente, como sejam o estabelecimento de relações recíprocas de natureza socioemocional, nos

comportamentos comunicacionais não verbais e no desenvolvimento, manutenção e compreensão dos relacionamentos mantidos com o mundo em redor.

Por outro lado, constata-se a existência de padrões limitados e repetitivos de comportamento, de interesse, ou de atividades, que se circunscrevem a movimento motores regularmente repetitivos, comportamentos rotineiros e limitados a pouca variedade, tanto nos verbais como nos não verbais, interesses concentrados no foco de interesse de relacionamento e revelação de interesse predominante a tudo o que decorra e se relacione com estímulos sensoriais.

De sublinhar que, estas características idiossincráticas revelam-se em fases de desenvolvimento psicomotor precoces e, nas suas consequências, para a pessoa que tem PEA, origina consequências negativas, no âmbito da socialização e das interações com o meio circundante. Há um conjunto de sintomas e características estruturadas, referidas em DSM-5 (2013, p. 52), que descrevem estas características de forma mais precisa os sintomas de acordo com o critério do nível de gravidade e a sua tradução quer pela característica da comunicação social do autista, quer pelo comportamento repetitivo e limitado. Os níveis de gravidade podem ser:

nível 1: exige apoio e sem este o autista exibe *deficits* relevantes no relacionamento social evidenciando comportamentos que destoam dos demais seus pares para o mesmo género e idade. Em acréscimo, comportamentos inflexíveis revelam dificuldades de adaptação contextual diferenciada;

nível 2: o apoio requerido é substancial. Observam-se *déficits* relevantes no relacionamento social, verbal e não verbal, constatando-se igualmente, prejuízos mesmo perante apoio de outro. São patentes limitações no inter-relacionamento com o meio circundante, expresso em dificuldades em interagir, com problemas em responder na interação e na compreensão da realidade social em que se insere. Há também dificuldades que se traduzem em inflexibilidade nos comportamentos (mais do que no nível 1) restritivos e de repetição frequente, observáveis por outrem e, por outro lado, é evidente o foco nestes mesmos comportamentos repetitivos exibindo sinais notórios de sofrimento interior.

nível 3: exige apoio muito substancial. É o grau máximo de manifestação da PEA. Os *déficits* já referidos assumem o grau mais elevado de manifestação. As vertentes, verbal e não verbal, limitações na interação com outrem, dificuldades em dar resposta e quando dá é mínima e, frequentemente, impercetível perante terceiros. As interações são mínimas e quase exclusivamente com o objetivo de satisfazer necessidades próprias e confinadas a abordagens sociais diretas com pouca sofisticação. Nos comportamentos repetitivos e restritos, está patente a inflexibilidade dos níveis anteriores, mas no seu grau mais extremo, máxima dificuldade em interagir socialmente, foco em atividades e tarefas e, sofrimento revelado em alto grau (superior aos níveis antecedentes).

Ainda de sublinhar que, do ponto de vista da idade em que os sinais apresentam as suas primeiras manifestações, o DSM-5 (2013, p. 55), refere que o período, por excelência, é o dos 12 aos 24 meses, sendo ainda possível que se manifeste antes dos 12 meses ou após os 24, dependendo dos atrasos evidenciados e da sua gravidade. Se “muito graves”, é possível verificarem-se alguns sinais antes dos 12 meses. Se “pouco” será possível após os 24 meses.

No que se refere aos fatores de risco e prognóstico (2), o DSM-5 (2013) evidencia que, fundamentalmente, há 2 fatores: estar presente ou estar ausente uma deficiência intelectual e a existir um estado *normal* de evolução da linguagem, por volta dos 5 anos de idade. Por outro lado, ainda se podem referir a existência de fatores que têm a ver com o ambiente e, fatores genéticos e/ou fisiológicos.

Nos ambientais, contam-se designadamente a idade dos progenitores (ser avançada), o peso da criança no momento do nascimento, a exposição do feto a ácido valpróico. Nos fatores genéticos e fisiológicos, a hereditariedade que conta entre 37% e 90% de probabilidade e diretamente se relaciona com a existência de mutações genéticas observadas nos ascendentes. Acrescente-se, ainda que, relacionado com estes fatores, Zimmerman (2008, p. 111) refere que se constata que pacientes com autismo revelam possuir um alto teor no sangue de serotonina e que no caso de crianças com autismo, esta substância revela decrescer na quantidade com o tempo, comparativamente com irmãos não autistas.

Em relação às questões diagnósticas (3), elas confinam-se apenas aos aspetos culturais e de género. Nos culturais, refere-se o facto de a interação social, as comunicações verbais e não verbais, os relacionamentos e a socialização, em geral, serem heterogéneas estabelecendo as diferenças na presença de culturas diferentes o que conduz a que as características apontadas do PEA também o sejam em função destas diferenças e, por consequência, o seu diagnóstico. Nas do género, observam-se uma predominância superior no sexo masculino do que no feminino, sendo a mesma 4 vezes superior no primeiro relativamente ao segundo. No entanto, no sexo feminino, observa-se mais a existência de deficiência mental o que conduz a uma caracterização diversa da correspondente ao PEA e daí a menor frequência observada.

Nas consequências funcionais (4), salientam-se o obstáculo à aprendizagem decorrente de problemas de interação e de comunicação. Esta aprendizagem abrange tanto o contexto doméstico como o escolar. Consequências sobre a alimentação, sobre o sono e o descanso em geral, e os hábitos que se identificam com a autoestima (cuidados pessoais de higiene e de beleza e apresentação) também se contam nestas mesmas consequências funcionais.

Planear, organizar a vida, em diferentes contextos, desenvolver capacidades, é mais uma evidência que surge enquadrada nestas mesmas consequências, o bem-estar, aptidão para o trabalho, para sustentar a vida com angariação de meios de subsistência. Por último, de referir que a velhice de alguém que tem PEA, é pouco conhecida nas suas consequências, sobretudo, o isolamento social e a interação reduzida.

No que se refere à comorbidade (5), isto é, a coexistência de 2 ou mais doenças no mesmo paciente, salientam-se a incapacidade de estruturar a linguagem (não compreender e não se exprimir de forma correta gramaticalmente). É frequente, a par do PEA, a existência de transtornos de desenvolvimento da coordenação motora, de ansiedade e de depressão. O DSM-5 (2013) defende que devem ser dados diagnósticos para cada um dos mesmos.

Marques (2000, p. 31), dá contributos para um aprofundamento mais alargado sobre a noção de autismo. Com efeito, refere que seguidamente ao denominado *autismo clássico* (o conceito abordado até aqui), mostra-se necessário adicionar outras noções adicionais que engloba aspetos distintos desta noção clássica. E daí que se utilize a expressão PEA e não *autismo*, pura e simplesmente.

Por conseguinte, a PEA, para além de abranger o autismo clássico, inclui a *síndrome de Asperger* (requer para além das características mencionadas em DSM-5 (2013), problemas reconhecidos do ponto de vista clínico na interação e nas ocupações), *perturbação desintegrativa da infância* (quando ocorre o desenvolvimento normal até aos 2 a 4 anos e após surgem os traços identificados na noção de PEA), *autismo atípico* (quando há sintomas ditos autistas mas que não coincidem nem com os do clássico nem com o de *Asperger*) e, por fim, *traços de autismo* (quando há 3 traços próximos de PEA mas não se enquadram em nenhuma das 4 noções anteriores).

4. Etiologia

A etiologia, como ramo da Medicina que se debruça sobre o estudo das causas que estão na base das doenças e das problemáticas, enquadra-se perfeitamente no âmbito da PEA como abordagem, segundo Marques (2000), explicativa da mesma. Este autor descreve em três tipos de teorias as explicações para a PEA: Teorias Psicogénicas, Teorias Biológicas e Teorias Psicológicas. No contexto das Teorias Biológicas, estas desdobram-se em cinco subteorias: Estudos Genéticos (Genes, Cromossomas e Autismo), Estudos Neurológicos, Estudos Neuroquímicos, Estudos

Imunológicos e Fatores Pré, Peri e Pós-Natais. Seguidamente, passaremos a explicar melhor cada uma delas.

4.1. Teorias Psicogénicas

Este conjunto de teorias procuram explicar, as perturbações da mente com base em origem genéticas. Assim, de acordo com Marques (2000, p. 54), o *autismo* (implícita a aceção clássica) seria uma perturbação cuja origem estaria nos genes humanos. Por outro lado, Kanner (1943) citado por Marques (2000, p. 43) referiu que os pais poderiam estar na origem expressas em traços que originariam relações distorcidas e patológicas com os descendentes. Ainda era interpretada como uma perturbação emocional e assim foi durante as décadas de 50 e de 60, do século XX, perturbação esta que constitui a base de explicação dos *deficits* de relacionamento social e de relações não coincidentes com os pares para a mesma idade aproximada. Ainda são sugeridas outras explicações como sendo o *autismo* uma atitude reativa a relacionamentos das crianças mantidas com os pais e ainda que este se poderia dever a falta de estímulos, rejeições no seio familiar.

Portanto, as incapacidades demonstradas pelas crianças eram uma consequência destes obstáculos, o que se traduz em isolamentos comportamentais, falta de interação e fixação em tarefas, restritas e repetitivas e, *mesmo quando adquire a fala, é incapaz de se referir a si própria como “eu”, uma vez que não desenvolveu a noção de “self” e de “outro”* citado por Marques (2000, p. 56). A não existência de uma resposta satisfatória que possibilitasse fazer face a esta identificação e diagnóstico fez com que começassem a surgir outras abordagens que não apenas negavam as razões que estão subjacentes às teorias psicogénicas do *autismo*, como desencadearam pesquisas empíricas que deram resultados que contrariaram as ideias até então prevalentes sobre o *autismo*, o facto de fatores orgânicos (epilepsia, problemas perinatais, designadamente) também terem emergido e associados ao *autismo*, questionaram a pertinência explicativa das teorias psicogénicas.

Posteriormente, investigação científica, concebida a partir dos anos 60, do século XX, centrou o enfoque nos *deficits* de cognição e, por conseguinte, num novo olhar para a o *autismo*, nomeadamente, englobava problemas linguísticos e neurológicos, revelados pelas crianças.

Deu-se, portanto uma viragem no diagnóstico cuja génese removeu a sustentabilidade e a base, científicas das teorias psicogénicas. Refira-se, ainda a este propósito que, Wing (1997) apontava ao facto de terem existido contributos não

negligenciáveis, por parte de outras áreas do saber científico como é o caso da psicanálise.

4.2. Teorias Biológicas

Uma vez rejeitadas as teorias anteriores, nomeadamente, com trabalhos de Rutter (1970), de acordo com o já citado Marques (2000), um dos argumentos assentou no facto de, em alternativa, ter sido encontrada evidência de indivíduos com *autismo* com associações à epilepsia. A existência desta na infância e mesmo na adolescência, esteve na base de uma probabilidade entre 25% e 33%, no caso de autistas na idade adulta. Mais tarde, estudos realizados por Rutter e Lockyer (1967) deram realce para a origem do *autismo*, relacionada com os genes (origem genética).

Distúrbios biológicos, de entre os quais se encontram a paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infeções diversas, encefalopatias, esclerose tuberosa, meningite, hemorragias cerebrais e os já referidos vários tipos de epilepsia, encontram-se entre a plêiade de causas de origem biológica e, como tal, inseridas no contexto das teorias de natureza biológica. Há, por assim, dizer a ideia de que, modificações ocorridas no sistema nervoso central, ao terem consequências sobre a linguagem, os desenvolvimentos cognitivos e intelectuais, sem esquecer a capacidade de estabelecer interações com o meio circundante, constituem o denominador comum de quem apresenta *autismo* (qualquer que seja o nível referenciado na seção 3).

No âmbito destas teorias biológicas, têm sido elaborados estudos particulares relativos à genética, à neurologia, à neuroquímica, imunológicos e sobre fatores pré, peri e pós-natais, referentes ao *autismo*.

4.2.1. Estudos Genéticos: Genes, Cromossomas e Autismo

Corria o ano de 1964 quando Rimland, citado por Marques (2000, p. 31), publicou uma obra onde afirmou que a prevalência de *autismo* era mais frequente em pares de gémeos monozigóticos (originário do mesmo óvulo) e menos dizigóticos (originário de óvulos diferentes).

Pode suceder, perfeitamente que, um dos gémeos seja autista, mas, o outro não forçosamente. Tal tem como explicação avançada o facto de, supostamente, existir uma predisposição genética, manifestada num gémeo e não noutra que, após o nascimento, em virtude de fatores pré ou perinatais, que é desencadeada. Por exemplo, uma zona

cerebral frágil, mais num gêmeo do que noutro, exposta a *stress* pode encontrar-se na base da ocorrência de situações de autismo que podem mesmo apenas se manifestar em tempos mais tardios e não, obrigatoriamente, mais precoces.

Sugere, por conseguinte, uma origem compósita do *autismo* radicando em fatores genéticos. A existência destes acentua ainda mais a dificuldade de explicação causal do *autismo* à luz destes estudos geneticamente centrados. Admitem estes que possa existir um ou mais genes que produzam, de *per se* ou em conjunto, efeitos variáveis evidentes nos *deficits* e nas incapacidades de relacionamento. Existem anomalias cromossômicas, como sejam a Trissomia 21, a Síndrome de Klinefelter e do X frágil que, amiúde, surgem associados à PEA.

O X frágil é o distúrbio genético que surge com mais frequência associado ao *autismo*, por Marques (2000) citando autores como Edelson (1995), Hagerman (1988), nomeadamente. O atraso mental surge associado com esta anomalia genética coincidindo também uma associação entre quem apresenta atraso mental e possui *autismo* (coincidência).

De acordo com Marques (2000), ao citar obras, designadamente, de autores como sejam, Szatmari & Jonas (1991), Happé (1994), emerge das evidências de associações entre *autismo* e anomalias genéticas, a necessidade de reformular, a taxonomia de classificação dos tipos de *autismo*. Propõe assim, 2 tipos etiológicos novos (em substituição dos já existentes) a partir de manifestações observáveis e assente na tónica da explicação: exógeno, originado por fatores externos como sejam acidentes durante o nascimento e autossómico recessivo decorrendo de cromossomas não sexuais e que apenas estão presentes quando os dois progenitores já forem possuidores previamente.

De uma forma geral, a evolução destes estudos e, principalmente, das suas conclusões ainda não produziu um número suficiente de evidências, sobretudo quantitativas, que possibilitem dar novas contribuições para um maior conhecimento das vertentes plurifacetadas do *autismo*. Especialmente, que permitam *isolar* de outras anomalias congéneres, ou seja, a PEA tem como uma das suas facetas o isolamento, mas, enquanto não existirem estudos que isolem o mesmo de anomalias congéneres, avanços na direção do seu conhecimento mostram-se aquém do que seria desejável para a investigação científica.

4.2.2. Estudos Neurológicos

Na sequência do desenvolvimento de técnicas de imagem que permitem a visualização de partes da anatomia humana de forma mais aprofundada, surgiram

contribuições de várias áreas que, aliadas a estas, possibilitam desenvolver o conhecimento da investigação científica sobre o *autismo* numa abordagem neurológica. É o caso, de acordo com Marques (2000), de estudos relativos à neuroimagem, neuropatologia, neurofisiologia e também da neuroquímica (ver seção seguinte). Em particular, no caso da neuropatologia, a possibilidade de obtenção de imagens do cérebro auxilia a *localização e identificação cerebral da área afetada ou lesionada* (p. 63). Se se conseguir distinguir e isolar, de forma inequívoca, o *autismo* de outras formas designadas por perturbações neurológicas, é possível verificar não apenas que partes do cérebro se encontram lesionadas ou com contornos diferentes dos *normais*, poder-se-á conhecer por via do isolamento, que agente provoca o *autismo* ou, pelo menos, obter mais algum avanço na direção do mesmo.

Marques (2000), refere que, na atualidade, é relativamente pacífica a ideia segundo a qual um defeito no sistema nervoso central, inerente à pessoa desde o seu nascimento, encontra-se associado à produção de consequências, imediatas e permanentes, no plano social e emocional, com repercussões observáveis no perfil comportamental das pessoas. Segundo este mesmo autor, podem ainda ocorrer outros efeitos sobre o sistema, sensorial e motor, “devido a uma atrofia motora que resulta numa falha nas características perceptuais e cognitivas” (p. 63) e até mesmo efeitos ao nível da expressão oral. Pensa-se assim que, citando Marques (2000), as características da perturbação autista “são uma sequência de um desenvolvimento perturbado e não resultantes de uma origem primária de per se”.

Este autor, ainda refere, pertinentemente, suporte empírico, que possibilita efetuar esta afirmação. De facto, Bauman & Kemper (1984) citado por Marques (2000, p. 64), obtiveram evidências de que, o tecido cerebral de uma autista de 29 anos de idade, exibiu anomalias cerebrais que podem ter como base de explicação as funções emocionais (englobando o hipocampo, núcleo da amígdala tanto o central como o médio, córtex neocerebral e até mesmo o núcleo central do cerebelo). Em especial, os neurónios exibiram um tamanho menor do que o seria de esperar para alguém da mesma idade, aproximadamente e do género.

O desenvolvimento do cérebro anormal desde a infância, apenas quando se deveriam iniciar as primeiras manifestações da linguagem (gestual e verbal especialmente) é que dá os seus primeiros sinais até aí inexistentes e, portanto, os seus sinais associados ao *autismo*.

São as funções emergentes na infância que originam estes sendo de salientar que nesta fase se dá um desenvolvimento acelerado, nomeadamente, a inculcação de informação e da socialização, necessárias para o desenvolvimento ulterior. E, de entre as funções, as que são relativas a comportamentos, que envolvem emoção e

comunicação, atenção e orientação bem como a ação, são justamente as que mais se fazem evidenciar nos comportamentos autistas.

Bauman e Kemper (2005) derrubaram esta ideia ao referirem que, no sistema límbico, evidenciou, em pesquisa empírica efetuada pelos mesmos, um tamanho inferior das células do que o normal e sublinham que *os resultados a que chegaram em combinação com as alterações* “no peso e no volume no cérebro relativas à idade aumentarem a probabilidade de a neuropatologia do autismo poder representar um processo em continuo desenvolvimento” (p. 183).

Trevarthen (2002), neste mesmo caminho dos estudos neurológicos, propõe uma abordagem terapêutica que auxilia, contrariando as tendências do autista, o combate às manifestações deficitárias manifestadas pelo mesmo.

Constitui como que uma contribuição no sentido de auxiliar as dificuldades manifestadas e sentidas com o objetivo de as atenuar ou, até mesmo, as eliminar para níveis negligenciáveis ou nulos. De facto, ele sugere a música como forma terapêutica de intervenção, ao estimular as funções mentais (que exibem deficits), designadamente, a aprendizagem ao *prender* o autista em atividades de coordenação, dando estímulos sensoriais e de comunicação, conduzindo o mesmo a respostas e movimentos diversificados não focados, não repetitivos e não restritivos a um grupo reduzido de atividade ou funções.

“A improvisação musical estimula episódios de atividade concertada e traz recetividade à vida, regula a ansiedade, trás consciência coerente, memória e auxilia a criança a contatos gratificantes com pessoas e a uma comunicação mais compreensiva” (p. 86). A música pode, assim, funcionar como terapia, forma de tratamento clínico ou outro, pelo que investigação nesta área pode possibilitar a validação das suas aplicações, sua avaliação e diagnóstico.

4.2.3. Estudos Neuroquímicos

Até à atualidade, pautam-se por ainda não possuírem conclusões inequívocas, os estudos neuroquímicos, de acordo com Marques (2000). Contudo, alguns aspetos podem ser salientados. É o que sucede com os neurotransmissores que são intervenientes na atividade nervosa e constituem mediadores bioquímicos nomeadamente nos que se refere à atividade motora.

Quer haja excesso ou *deficit* destes mesmos transmissores, há desequilíbrio (por ser a mais ou a menos) nas quantidades destes mediadores, nas funções que eles desempenham com repercussões comportamentais.

De entre as anomalias, de natureza bioquímica já identificadas, tal como já foi salientada por Zimmerman (2008, p. 111), é a serotonina que se mostra necessária para que o cérebro funcione adequadamente, como é o caso da temperatura corporal, de sensações como o medo, do sono, da atividade reprodutora, da regulação endócrina, apetite, e das faculdades mentais como seja a memória inseridas no contexto de aprendizagens diversas.

Constata-se que 33% de autistas, segundo Marques (2000), exibem elevados níveis de serotonina no sangue mas tal ainda não é suficiente para que se possa afirmar que existe uma correlação linear entre os dois. Por outro lado, certos peptídeos, ao funcionarem como neurotransmissores, de acordo com este mesmo autor, revelam uma quantidade anormal patente na urina, decorrendo de incapacidade para transformar certas proteínas em aminoácidos.

Trottier *et al.* (1999) são outros autores com estudos relativos à importância da serotonina e a sua relação com comportamentos autistas. De facto, estes referem que a presença de serotonínica na PEA (p. 110), tem como efeitos manifestações de natureza muito diversa, pelo que se conclui por mais uma situação inconclusiva no que diz respeito à interpretação a efetuar perante a constatação de um nível elevado de serotonina e, conseqüentemente, da sua relação com os comportamentos autistas. Sublinham ainda estes para a importância dos sinais visíveis no comportamento sensorial e na interação social dos autistas.

4.2.4. Estudos Imunológicos

Neste âmbito científico, partilham da opinião de acordo com a qual o autismo pode radicar de infeções virais intrauterinas. Por exemplo, a rubéola ocorrida durante a gestão, como afirma Marques (2000), é atribuída como causa da PEA em 5 a 10% dos casos e o mesmo sucede com as infeções após o nascimento por herpes. Ainda infeções congénitas relacionadas com citomegalovírus também podem estar na base de *autismo*. Globalmente, é uma falha (que Marques, 2000, denomina de *depressão*) relativa à função imunológica no âmbito da autoimunização ou na regulação que surge associada à manifestação da PEA. Mas este autor completa que estudos ainda estão por fazer para atestar da (eventual) existência de uma relação causal direta.

Ashwood e Water (2004) referem a este propósito que, o aumento ou os níveis de compostos neuroativos precoces durante as fases respetivas do seu neurodesenvolvimento, pode conduzir ao autismo. Por outro lado, anomalias em sistemas de neurotransmissores foram identificados como estando envolvidos no

desenvolvimento de traços autistas. Incluem-se, os já referidos serotonina, dopamina, noradrenalina e neuropeptídeos, entre outros.

4.2.5. Fatores pré, peri e pós-natais

Estes fatores, resumidamente, são os que se referem ao antes, ao entorno e ao pós nascimento. É importante a sua referência autonomizada no âmbito da etiologia, uma vez que existe alguma literatura que refere a sua importância como base supostamente contributiva para o conhecimento e compreensão do *autismo*. Nas narrações reportadas pelas mães, surgem nos seus relatos episódios de hemorragias (pós 3 meses de gravidez), consumo de medicações, alterações no líquido amniótico e que constituem fatores comuns aos, mais tarde, traços da presença da PEA. É de sublinhar que, não se pode inferir a presença de relações de causa e efeito.

Existe uma certa associação ou, dito de outro modo, coexistência e, portanto, também aqui se constata a presença de sinais inconclusivos relativamente a contributos para a interpretação e compreensão do *autismo* decorrentes destas constatações.

Todavia, Cohen e Bolton (1994) citado por Marques (2000, p. 68), para simplificação do entendimento a este propósito, conceberam um Modelo explicativo, designado de *Modelo de Patamar Comum*, onde se relacionam as causas que estão na base de danos no cérebro e que são responsáveis pelo desenvolvimento de funções como as de comunicação e de interação social e do jogo. Referem estes autores que existem, genericamente, 4 fatores ou causas que estão na base de danos no cérebro: fatores genéticos, infeções virais, componentes pré e perinatais e outras de índole diversa. Todas, de um modo ou de outro originam danos no cérebro. Estes podem ser *autismo*, deficiência mental ou um misto dos dois.

Os já citados Trottier *et al.* (1999), utilizam uma expressão invulgar para designar estes três fatores: insultos (*insults*) (p. 107). Referem que gravidezes mais tardias, sendo na idade, fatores de risco, constituem uma possível explicação para problemas para a criança assim gerada, mas estes, de acordo com estudos efetuados referidos por Trottier *et al.* (1999), não exibem indícios da existência de sinais que levem ao *autismo*. Afirmam estes curiosamente ainda que, no caso de gémeos em que um é e o outro não é autista, “em pares de gémeos discordantes no autismo, o autista é com mais frequência atingido com menores anomalias congénitas do que o não autista, o que poderá quer refletir algum insulto congénito precoce” (p. 107).

É mais um traço de inconclusividade evidente no que se refere à explicação causal do autismo sendo que, neste caso, afirma-se algo contrário ao esperado: o autista deveria ser atingido com mais e não com menos anomalias congénitas!

4.3. Teorias Psicológicas

Estas teorias centram-se em torno dos *deficits* cognitivos exibidos pelos autistas. É este ponto de vista que é realçado como sendo o centro do enfoque a partir do qual se procura explicar o *autismo* e os seus traços nos comportamentos de quem exhibe sinais dele. O já mencionado Marques (2000) refere que remonta aos anos 60, do século XX, os estudos que se debruçaram sobre estas perspetivas com Rimland (1964). O *autismo* era encarado como uma *falha* na associação de estímulos e a sua relação com a memória. Por outro lado, Hermelin e O'Connor (1970), sublinhavam o facto de autistas armazenarem informações de forma neutra, ou seja, não as analisavam, não as interpretavam, não as viam de forma sequencial sendo juntamente com a incapacidade de avaliar, estruturar e reutilizar a informação uma das tónicas que mais caracterizavam a PEA.

Estudos efetuados por Frith (1971, 1972) e outros autores constataram a existência de respostas rígidas e estereotipadas em testes cognitivos. Também referiram que se observa a não existência de representações da mente significando que não reconhecem variações diferentes daquela com que se depararam pela primeira vez. Tal, induz a existir dificuldade em generalizar o que, de certo modo, se traduz em tarefas repetitivas, restritas e de não observação de interação com outrem, sejam pessoas ou coisas. O que é claramente notória na qualificação para a aprendizagem do que quer que seja *novo*. Tudo é *mais novo* do que para as pessoas não *autistas*.

No início dos anos 80, do século XX, surge a designada Teoria da Mente (*Theory of Mind* - TOM), cuja autoria é atribuída a Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen. Trata-se de uma aplicação teórica da PEA que assenta na ideia de que a Perturbação do Espectro do Autismo tem por base um impedimento mental que obstaculiza de *ler a mente dos outros*. Levy (2007), afirma que esta teoria tem subjacente estados mentais, não observáveis, mas têm que se inferidos e que para tal é requerido um mecanismo cognitivo com complexidade. Há, assim, a colocação da tónica na habilidade para inferir estados, de entre os quais pontificam as crenças e menos as emoções.

Os autores referidos, como afirma Levy (2007, p. 860) afirmam que a aptidão para atribuir estados mentais a outrem requer que os mesmos sejam utilizados para explicar e prever os comportamentos de outros. "As nossas crenças sobre os conceitos do Mundo físico podem ser denominadas de representações primárias. Contudo, as nossas crenças sobre os estados mentais dos outros (como sejam as suas crenças e os desejos) são representações de outras representações, que podem ser designadas representações de segunda-ordem, ou meta-representações" (p. 860).

No caso do *autismo*, a habilidade para estas últimas encontra-se em imparidade, isto é, em condições de desigualdade se comparadas com o não *autismo*. Como refere Happé (1994), citado por Marques (2000), este refere o seguinte a este mesmo propósito: “aplicada ao autismo, esta teoria (TOM) sugere que as pessoas, afetadas por uma perturbação desta natureza, falham ou se atrasam no desenvolvimento de competências de comungar pensamentos dos outros. Assim, estão limitadas certas competências sociais comunicativas e imaginativas” (p. 72).

A impossibilidade derivada de ausência de faculdade para tal, de desenvolver a consciência da existência de uma mente própria em outrem, implica outra impossibilidade de autoconsciência o que desencadeia alterações acentuadas nas interações pessoais que o autista mantém com outros.

Ainda de referir que autores como Velloso *et al.* (2013), num estudo empírico aplicando o teste *Strange Stories* (método), nas suas próprias palavras, permitiu concluir que a TOM aplicada a um grupo de crianças com PEA, as suas *skills* revelaram significativas alterações, para melhoria do seu estado, entre o antes e o depois do teste em referência. Assim, pode-se inferir o poder explicativo relevante, a partir de pesquisa empírica efetuada pelos autores do estudo.

5. Características Gerais da Problemática

A problemática da PEA, revela-se importante, tanto mais quanto maior for o número de crianças (cidadãos) que dela padeçam. O desenvolvimento social, apenas se pode fazer com os cidadãos que integram a sociedade.

O progresso da Humanidade, resulta de um contributo, ínfimo, sempre, dos cidadãos que a compõem, quando é gerado um ser, que não reúne as condições, físicas e psicológicas, para dar este contributo em toda a plenitude, estão criados obstáculos ao progresso da Humanidade. Ela avança menos (ou mesmo não avança) quando há cidadãos com limitações. Um deles, entre outros, é a PEA. Porventura, numa das suas maiores expressões mais redutoras do contributo referido. Estes cidadãos estão limitados até na sua própria sobrevivência, enquanto seres independentes e integrados na sociedade.

Não apenas estes cidadãos, autistas, carecem de uma intervenção corretora que vise, no limite, extinguir os seus handicaps, como não é possível, aos restantes, não autistas, ficarem indiferentes à existência daqueles.

Daí que esta problemática, do PEA, assim como de outras se possa encarar como revestindo de toda a importância, para o progresso da Humanidade, a realização dos cidadãos e o Bem-Estar, em última análise, de todos.

6. Diagnóstico e Avaliação

Correia (2014) realça a importância de diagnosticar e avaliar a PEA. Para conhecer os sujeitos de risco, leva a procurar conhecer sintomas, definir tipos e recorrer a instrumentos para apurar o fenómeno e conhecer causas, em particular, em *extensão e intensidade* (p. 39).

De entre os critérios referidos por Grinker (2007), citado por Correia (2014) contam-se:

- Início anterior antes dos 30 meses de idade da criança;
- Falha nas respostas, em termos genéricos, nas relações com outrem e, por conseguinte, na interação;
- Evidência de déficite no desenvolvimento da comunicação verbal (linguagem) e também não verbal;
- Presença de padrões específicos na linguagem, de entre os quais se apontam a ecolalia imediata, recurso a metáforas na comunicação com outrem, designadamente;
- Resposta não convencionais a vários estímulos do exterior, nomeadamente, do meio ambiente envolvente, com resistência a modificações aos contextos, interesses focados em utensílios com objetivos variados e, em inúmeros casos, de pouca utilidade e significado até mesmo para o indivíduo com PEA;
- Não há manifestações emocionais convencionais, como seja os delírios, as alucinações e limitadas associação às coisas e às pessoas não havendo estímulos indutores.

Por outro lado, em 1987, de acordo com o mesmo Grinkert (1987), a identificação da PEA, depende da existência de critérios enquadrados em cada um de três grupos:

- Prejuízo qualitativo na interação social recíproca;
- Dificuldades relevantes na comunicação, verbal e não verbal;
- Interesses concentrados em atividades restritas (e repetitivas).

7. Modelos de Intervenção

Na sequência do facto do *autismo* evidenciado por crianças que apresentam esta perturbação e que, genericamente, se denomina de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), possuírem traços que não permitem que o seu desenvolvimento se processe do mesmo modo que as crianças que não exibem estes traços,

consequentemente, as formas de intervenção requeridas revestem-se de toda a importância para atenuar os *handicaps* exibidos pelas mesmas.

O conhecimento científico elenca aquilo que se designa de modelos de intervenção (sobre as crianças com PEA). Fundamentalmente, são de destacar os de natureza *psicanalítica*, *comportamental* e *cognitivo-comportamental*. Neste último, cumpre sublinhar o *Modelo Teacch*, o *Programa Portage* e o *Modelo Son-Rise*.

7.1. Modelos de Intervenção de Natureza Psicanalítica

Marques (2000), refere que este modelo foi o primeiro no qual se construiu uma representação estruturada do autismo. Todavia, da sua aplicação à realidade, não logrou exibir resultados satisfatórios na área, mas, deu uma contribuição e motivou posterior investigação subsequente na mesma área.

Kanner (1943) procedeu a uma definição deste tipo de manifestação de *déficit* cognitivo, e até aos anos 60, do século XX, o conhecimento científico admitia modos de intervenção à luz desta teoria. Hoje em dia, é utilizada, mas numa escala muito incipiente mais centrada em conceitos oriundos da psicanálise adaptados ao desenvolvimento da criança, de entre eles, Marques (2000, p. 88) destaca o conceito de *processo de transferência*.

Este conceito possibilita que desejos inconscientes face a outras pessoas se manifestem durante este processo, numa sessão psicanalítica, com o auxílio de instrumentos de apoio (como brinquedos, por exemplo), com o objetivo de facilitar a relação latente não concretizada. Há a ideia de que as sessões de terapia possibilitam que com o estabelecimento da relação, a criança obtenha uma confiança com o outro.

De mencionar que, no âmbito deste modelo, há apenas a relação que se estabelece entre o terapeuta e a criança estando os pais fora do âmbito de intervenção. Marques (2000), refere que, Maratos (1996), citado por Marques (2000), refere que, foram obtidos alguns resultados, de recuperação da criança com traços de *autismo*. Porém, outros autores como sejam Levitt (1963) e Werner (1967), refutaram estas conclusões, alegando que outros estudos não permitiram obter os mesmos resultados de recuperação o que requeria modelos de intervenção alternativos dada a insuficiência e a existência de outros resultados não satisfatórios.

A inaplicabilidade em termos de recuperação do perfil autista é pacífica, hoje em dia. O pormenor essencial reside no facto de a compreensão de símbolos, nomeadamente, a linguagem e o seu desenvolvimento associado, possuir resultados nulos, ou quase, indispensáveis para ser ultrapassado, pelo menos, um dos traços

basilares da PEA. Por outro lado, esta forma de intervenção exige pré-requisitos de natureza cognitiva de difícil aplicação a quem apresenta *autismo*.

7.2. Modelos de Intervenção de Natureza Comportamental

Segundo Correia (2014), estes modelos aplicados à PEA, foram iniciados por Wolpe (1952) Eysenck (1959), entre outros, O centro reside na modificação do comportamento e daí o termo. Torna-se necessário intervir sobre as causas dos comportamentos a partir das consequências dos mesmos. Deste modo podem-se entender as causas, para modificar comportamentos, incluindo a Perturbação do Espectro do Autismo, são necessárias técnicas que se relacionem com os processos de aprendizagem.

Ao intervir nos comportamentos seria possível melhorar as aptidões de autistas e auxiliá-los em faculdades como a linguagem e as interações sociais. Marques (2000), refere, a este propósito, que a intervenção se faria durante mais de 2 anos, em sessões de 40 horas semanais. Alguma eficácia foi demonstrada, particularmente, em crianças até aos 42 meses de idade. A evolução em termos de programa de intervenção, para além de ser um todo coerente, devia ser implementada de forma gradual, de processos mais simples para mais complexos.

Um dos traços menos satisfatórios e que, simultaneamente, é uma das críticas mais fortemente apontadas, reside nos fracos resultados obtidos em termos de recuperação das crianças que apresentam *autismo*. O papel dos pais, conquanto que se mostrasse essencial em todo o processo de intervenção, não foi adequadamente integrado neste âmbito e daí que também tenha contribuído para os mesmos fracos resultados. Daí a não evolução deste tipo de abordagem de intervenção.

7.3. Modelos de Intervenção de Natureza Cognitivo-Comportamental

Correia (2014, p.52) define este tipo de modelos como os que se socorrem de “técnicas de natureza cognitiva e comportamental”. No caso da PEA, são referidos por este autor 4 tipos de modelos: os de intervenção sobre os comportamentos individuais e conduzidos por adultos, os de intervenções individuais conduzidas por crianças, os de intervenções em grupo e os de intervenções inclusivas.

A análise de comportamentos que é conduzida por adultos é o tipo de modelo mais predominante. No caso de aplicação da PEA, o foco incide sobre a atenção

direcionada a tarefas e na aquisição de competências específicas na execução. O Modelo *Teacch*, o *Programa Portage* e o *Modelo Son-Rise* são os mais importantes neste domínio.

7.3.1. Modelo TEACCH

O *Modelo Teacch* (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*), de acordo com Marques (2000), é o que versa sobre o tratamento e educação de crianças e jovens autistas e outras que também apresentam outros problemas com o *autismo* relacionados. Trata-se de um modelo que surgiu na Carolina do Norte, no ano de 1966.

O objetivo é promover nas pessoas autistas formas de trabalhar e de conviver mais autonomamente, qualquer que seja o local onde se encontrem no seio da comunidade. Em última análise, pretende-se debelar as manifestações típicas que caracterizam o *autismo*. De acordo com o já citado Marques (2000), a base do Modelo é constituída por 6 princípios a prosseguir:

- Melhoria na adaptação do autista, via desenvolvimento de competências que facilitem adaptar o mesmo à realidade circundante em que o mesmo se insere;
- Avaliação e intervenção personalizada via adoção de programas de intervenção específicos para cada autista, em causa;
- Estruturação da aprendizagem via adoção de tarefas e de atividades em espaços adequados;
- Centro em competências que foram sinalizadas como existentes aquando da avaliação do *autista* e que urgem intervir;
- Abordagens terapêuticas, cognitivas e de comportamento, adoção de estratégias que vissem corrigir comportamentos inadequados que se presumem sejam a tradução de *déficits* existentes (na perceção e na compreensão, por exemplo) os quais requerem abordagens corretoras;
- Apelos e abordagens de carácter genérico, de forma que se intervenha sobre o autista nos domínios mais variados em que o problema se manifesta;

Por fim, exigência da presença e intervenção dos pais em todo o processo preconizado pelo Modelo, de forma a articular o trabalho dos profissionais e complementar com o de casa (a efetuar pelos Pais, obrigatoriamente).

Correia (2014, p. 53) afirma que “os resultados (...) têm sido bastante satisfatórios, que no desenvolvimento da linguagem, que no desenvolvimento das competências sociais”.

Lima (2012), refere que, o programa PIPA (Programa Integrado Para o Autismo), programa promovido pelo Centro de Desenvolvimento LógicaMentes destinado a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, baseado na metodologia Teacch através da implementação do Ensino Estruturado e tem como principal objetivo a promoção de áreas como, *socialização, cognição, comunicação / linguagem, aprendizagem académica, atenção / concentração, comportamento, desenvolvimento emocional, desenvolvimento motor, autonomia e integração sensorial*. Com o programa PIPA, cada criança tem um Programa de Intervenção com objetivos definidos em função das suas necessidades.

O mesmo programa conta com a colaboração da pediatra de desenvolvimento, da psicóloga, da escola e da família, os pais são considerados como co-terapeutas, e para os que se mostrarem disponíveis existem atividades para trabalharem com os seus filhos em casa.

Segundo Lima (2012), o programa PIPA traduz-se em três tipos de intervenção:

- Intervenção direta com a criança, onde são realizados trabalhos, de forma direta, com a aplicação de vários materiais adaptados a cada criança.
- Intervenção direta com a família, onde são trabalhadas as áreas da autonomia, comportamento e comunicação, a família é aconselhada, orientada.
- Intervenção indireta com a escola e técnicos de intervenção, onde serão trabalhos de um modo geral em todas as áreas. Este tipo de intervenção tem como primeiro objetivo a uniformização de estratégias de intervenção e métodos de ensaios dos vários apoios existentes.

A implementação deste programa segue a metodologia TEACCH e traduz-se em várias etapas, tais como: *a introdução da estrutura física; implementação de horários de trabalho; implementação de sistemas de trabalho; implementação de rotinas e a promoção do suporte visual*.

7.3.2. Programa Portage

Iniciou-se em 1969, em *Portage* (daí o seu nome), Winsconsin, EUA, no âmbito de crianças que evidenciaram possuir necessidades educativas especiais, de entre os quais se englobavam crianças autistas.

Uma das inovações foi o de dotar os Pais com competências que permitissem intervir, em casa, na ausência dos técnicos e, outra, o de ter em conta as necessidades familiares de forma, a que os Pais como agentes pudessem intervir em todo o processo conhecendo como o fazer. A partir de 1976, em Inglaterra, foi utilizado, em particular em crianças com PEA e obtiveram-se resultados positivos, decorrentes de estratégias educativas e de ensino individualizadas, com a presença permanente dos agentes responsáveis pela educação das crianças, nestas condições.

Em 1992, foi adotado em Portugal, com resultados positivos, de acordo com Marques (2000). Como obstáculos à obtenção de melhores resultados, salientam-se o facto de não realizar qualquer análise dos processos de cognição dos pais com filhos autistas, por forma a conhecer como os mesmos influenciam as intervenções parentais quando são chamados a tal.

7.3.3. Modelo Son-Rise

O *Modelo Son-Rise* foi criado pela família Kaufman, na década de 70, do século, XX, de acordo com Correia (2014), e que resultou da intervenção terapêutica da mesma em virtude de possuir um filho que possuía *autismo*.

Os seus traços essenciais são a avaliação da criança e os seus interesses, de forma a poder intervir sobre a mesma considerando este conhecimento específico de cada uma. Começa então, por conhecer o mundo da criança, depois constroem-se *pontes* por forma a ligar a mesma ao mundo exterior e é essencial que no âmbito deste processo, a criança ganhe confiança com todos os intervenientes.

O uso dos três E – Energia, Excitação (Emoção) e Entusiasmo, consiste numa estratégia a implementar de tal modo que permita o foco na vinculação que se estabeleceu com a criança inicialmente, rejeitando sempre algo que a mesma não esteja em condições de dar resposta, para não a retrain. Deste modo, fica sublinhado o papel dos Pais em todo o processo, principalmente se estiver a introduzir persistência.

7.3.4. Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP)

Segundo com o decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro, considera-se “Intervenção precoce na infância (IPI) o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”.

Esta intervenção destina-se a crianças dos 0 aos 6 anos, que estejam em risco ou de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência ou mesmo necessidades

educativas especiais e apoia-se na prestação de serviços educativos, terapêuticos e sociais a crianças com necessidades e às respectivas famílias com o objetivo de minimizar efeitos negativos no seu desenvolvimento. Os pais têm um papel muito importante durante todo o processo, e esta intervenção junto dos pais, tem como objetivos; ajudar a lidar com o filho com deficiência, evitar que eles se sintam solitários e ajudá-los no processo de adaptação à situação, tendo em vista, a melhoria da relação pais/filho.

Segundo Lima (2012), o Programa de Intervenção deve ser adaptado às necessidades de cada criança, as crianças não são todas iguais e não têm todas as mesmas necessidades e dificuldades. Este programa deve ser o mais global possível, mas também deve ser realista, com objetivos que possam ser atingidos sendo assim, é sempre necessário fazer uma avaliação e um levantamento das áreas que a criança tem mais dificuldade.

A quantidade de objetivos deve ser definida em função do tempo que os intervenientes irão ter para trabalhar com a criança e as áreas a serem trabalhadas devem ser distribuídas pelos vários intervenientes para poderem trabalhar o máximo de objetivos possíveis, por isso, é em função das necessidades de cada criança que existem alguns objetivos gerais que correspondem às áreas que devem ser estimuladas como: a *interação social; comunicação; competências académicas; atenção/concentração; desenvolvimento psicológico; comportamento; autonomia; desenvolvimento motor e integração sensorial.*

O mesmo autor defende que, “todas as crianças com necessidades educativas especiais que estão integradas no Ensino Regular devem ter um programa educativo individual dirigido especificamente às suas necessidades” (Lima, 2012, p. 65) e o decreto-lei nº 3/2008 defende que, este programa é constituído várias informações, devendo constar a discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e materiais a utilizar, mas a intervenção só é possível com a autorização dos pais e o SNPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce) detém os seguintes objetivos:

assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades; detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação e envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

O decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro afirma que o Plano de Intervenção Precoce consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições e existem alguns elementos que devem constar no PIIP como:

identificação dos recursos e necessidades da criança e da família, indicação da data do início da realização do plano e do período provável da sua duração; definição da periodicidade da realização das avaliações, realizadas junto das crianças e da família, bem como o desenvolvimento das capacidades de adaptação; procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar e o PIIP deve articular-se com o PEI, aquando da transição de crianças para a frequência de jardins-de-infância ou escolas básicas do 1º ciclo.

O decreto-lei acima descrito defende ainda que, no processo individual de cada criança para além do PIIP, deve constar os relatórios inerentes, as medidas aplicadas, a informação pertinente, a declaração de aceitação das famílias e a intervenção das instituições privadas e a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, tem como objetivo:

assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de Intervenção Precoce na Infância em todo o território nacional; detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; intervir após a deteção e sinalização em função das necessidades do contexto familiar de cada criança; apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas de segurança social, da saúde e da educação e envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

9. A Família face à Perturbação do Espectro do Autismo

Marques (2000), defende que o nascimento de uma criança autista precipita, automaticamente, na família a ideia de que a “criança sonhada” já não existe e que surgiu, no seu lugar, uma criança diferente e afirma que, desde logo o reconhecimento do papel a atribuir aos pais não pode deixar de estar presente não âmbito da intervenção sobre crianças autistas. Possibilita o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes e, por conseguinte, com reflexos nos resultados de recuperação. As crenças e

significações possuídas pelos próprios pais são tidas como influências dos pais sobre as crianças, na sua ação educativa, em especial sendo autistas. Tem que se considerar aquelas, porque são processos cognitivos subjacentes e decisivos das atitudes concretas e das reações emocionais das crianças.

“Antes de os pais de uma criança com autismo serem pais dessa criança, eram um casal. Antes de se conhecerem, eram indivíduos com as suas identidades particulares. No processo de corresponderem às exigências de educar uma criança com autismo, é muito possível que o marido e a mulher se percam um do outro” (Siegel, 2008,p.183).

Assim as atitudes dos pais dependem das crenças possuídas e, por sua vez, elas transmitem-se durante os atos educativos e todos os seus processos. Daí a importância de que se revestem. A ausência dos pais, compromete de forma decisiva, os resultados de intervenção sobre as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. É de reconhecer que, no âmbito da PEA, as reações emocionais dos pais perante a realidade da criança (filho(a)), são dos primeiros pilares a ter em conta no âmbito da inclusão dos mesmos no processo de intervenção educativa.

Siegel (2008) afirma que para as famílias que planejaram e sonharam com a chegada do bebé e encarrarem a realidade de terem um filho com necessidades especiais pode ser muito doloroso, consideram conscientemente toda a questão de apoios sociais disponíveis e decidiram que esse era o momento certo e que os outros fatores de tensão que poderiam vir a existir acabariam por ser aceites.

Assim sendo, existem muitos fatores que influenciam a forma como a família se adapta às exigências e necessidades de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Comparando com outras perturbações do desenvolvimento, o autismo pode consistir num desafio ainda mais difícil para as famílias, porque as crianças com esta problemática não “retribuem” da mesma forma que outras crianças fazem. As crianças com PEA podem ser afetuosas e recetivas à sua maneira, mas mesmo assim, essa maneira continua a ser diferente daquilo que os pais estavam à espera.

Alguns pais sentem que o isolamento do seu filho representa uma rejeição pessoal por parte dos pais, e não uma incapacidade para desenvolver relações, pensam que se a criança tiver um sentimento de frustração pode tornar-se ainda mais isolada, em resposta ao comportamento parental. Posto isso, em algumas famílias, a criança com PEA, na realidade, toma conta de tudo ou seja, faz o que lhe apetece e “este tipo de dinâmica familiar não é positiva para o crescimento e desenvolvimento da criança com PEA (...) e não é positiva para o marido e esposa, como casal” (Siegel, 2008,p.184).

A mesma autora acredita que, a melhor forma dos pais se defenderem e prepararem para a realidade, reside em adquirirem, tão cedo quanto o possível, o conhecimento e as competências de que necessitarão para trabalhar com os profissionais, no sentido de ajudarem os respetivos filhos.

Segundo Rogers & Dawson, as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo possuem muitas necessidades, já os recursos são poucos e as despesas são muitas. O autor afirma que não existem serviços, nem recursos suficientes e que são poucos os profissionais em Educação que detém de formação para ajudar e atender às necessidades das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. “Os pais devem aprender e tornarem-se os fortes defensores dos seus filhos, de forma que tenham acesso a recursos necessários disponíveis para estes, defendendo-os assim na totalidade” (Rogers & Dawson, 2014, p. 60).

10. O Educador de Infância face à Perturbação do Espectro do Autismo

O educador de infância tem um papel muito importante na vida das crianças, porque é o educador que, por vezes, passa mais tempo com elas, especialmente as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que necessitam de atenção redobrada.

Cavaco (2009), refere que o educador, possui um papel fundamental no percurso do desenvolvimento da criança ou do grupo de crianças que tem a seu cargo, para as educar e ajudar a crescer com qualidade, devendo de estabelecer com cada criança uma relação própria, cuidar a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos e contribui para a autoestima da criança.

Assim é importante que o educador tenha consciência do seu importante papel junto das crianças, “sejam elas normais ou especiais, o que exige que o educador reflita sobre a sua ação, na sua ação e para a sua ação, sobre a forma como atua, como adequa e a sua prática às necessidades das crianças (...)” (Cavaco, 2009, p. 117).

Cavaco (2009), refere que o educador deve estabelecer alguns objetivos, considerando a criança como um modelo, partindo das potencialidades da criança e não dos seus limites para estabelecer metas e as conseguir atingir. “O conhecimento *a priori* ou prévio da intensidade do comportamento da criança com autismo” (Cavaco, 2009, p. 117) é importante dar prioridade a metas que vão ao encontro da dimensão da sociabilidade e interação.

Algumas ideias estereotipadas sobre a Perturbação do Espectro do Autismo serviram para dificultar o processo de atuação junto da criança. É importante referir que

não podemos ignorar que a Perturbação do Espectro do Autismo existe, mas os educadores podem procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com esta problemática. Tendo em vista a promoção da Educação da criança com Perturbação do Espectro do Autismo é necessário estimular a transformação da vida pessoal e profissional do educador de infância como modo de inovar o processo educativo junto desta.

Segundo Rivière (1984), citado por Cavaco (2009), refere que “esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador (...)” (Cavaco, 2009, p. 121), visto que, a tarefa educativa não é uma tarefa fácil, é importante que o educador não desista, invista na sua formação, na relação com a criança e nos recursos e habilidades para conseguir ajudar a mesma.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Metodologia

Tuckman (2000) afirma que a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões, onde as respostas podem ser abstratas e gerais como é, muitas vezes, o caso da investigação fundamental ou então, podem ser altamente concretas e específicas. Em ambos os tipos de investigação, o investigador descobre os factos e a fórmula, é então uma generalização baseada na interpretação dos mesmos.

A investigação onde se utilize o inquérito é um tipo de investigação que aparece com regularidade no campo da educação e neste tipo de investigação, enquanto processo habitual em situações educativas, um estudo das variáveis consiste, em fazer apenas a sua identificação e enumeração sem grande preocupação em determinar, de forma sistemática, a relação entre determinadas variáveis consideradas importantes. Para tal, são necessários dados específicos que permitam uma comparação e, muitas vezes não é possível recolher os dados adequados. Este tipo de investigação recolhe respostas de acordo com as perguntas que foram feitas, é assim, sistemático, lógico, empírico, redutível e é replicável e transmissível.

Para a elaboração deste relatório que emergiu da nossa prática de ensino supervisionada, foi decidido realizar um estudo de caso, através de uma investigação mais aprofundada acerca da temática envolvida, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar.

Escolhemos estudar este caso em particular, por ter sido um caso presente durante o estágio em Jardim de Infância e por termos sentido necessidade em perceber os comportamentos dessa criança e entender de que forma poderíamos melhor intervir e ajudar ao seu desenvolvimento. Quanto à observação, esta decorreu durante o estágio e em vários contextos, nomeadamente em atividades orientadas, atividades livres na sala, aulas de psicomotricidade e no recreio, que decorreram na sala de atividades, no salão polivalente e no exterior.

Assim, na delimitação do processo a seguir, o presente estudo tem como objetivos gerais, *aprofundar a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo, perceber os envolvimentos relacionais entre a família e os técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo e implementar estratégias de intervenção num grupo onde está inserida uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo.*

Sendo um estudo de caso, sentimos a necessidade de definir as técnicas de recolha e quais os instrumentos de dados. Assim, estruturamos cinco inquéritos por questionários com um modelo descritivo. Os questionários serão aplicados às educadoras da instituição (anexo 2, anexo 3 e anexo 4), à educadora da criança em estudo (anexo 6) e ao encarregado(a) de educação da criança com PEA (anexo 5), de forma a reunir o maior número de informação possível quanto à temática PEA e quanto à criança em questão.

Pardal & Lopes (2011) afirmam que inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, o questionário constitui a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica. Foi através desta técnica de recolha de dados que obtivemos algumas informações através dos entrevistados sobre a Perturbação do Espectro do Autismo.

O estudo de caso é a metodologia mais correta para a descrição da densa realidade que se pretende refletir e é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa, tal como descreve Ponte (2006 citado por Correia, 2014, p.63):

um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador.

Pardal & Lopes (2011) defendem que os estudos de caso correspondem, a um modelo de análise intensiva de uma situação particular, tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização. Os estudos de caso podem ser agrupados em três grandes modelos:

- De exploração: tentando “descobrir problemáticas novas, renovar perspetivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas”, este tipo de estudo, de grande utilidade na investigação científica, visa essencialmente abrir caminhos a futuros estudos.
- Descritivos: bastante frequente, e tomando “ a forma de uma monografia”, este modelo centra-se num objeto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização.
- Práticos: procurando responder aos mais diversos fins, estes estudos, visam “estabelecer o diagnóstico de uma organização ou fazer a sua avaliação, seja porque procuram uma terapêutica ou mudar uma organização.”

Relativamente aos métodos de investigação, de um modo geral, existem dois tipos, o método qualitativo e o método quantitativo. Neste trabalho de investigação, o método adequado foi o método de investigação qualitativo, mais especificamente, um estudo de caso.

Denzin et al (2006) afirmam que, a pesquisa qualitativa é um campo da investigação e é nela que se encontra uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições, consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. É ela uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os seus investigadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, sempre tentando entender e interpreta-los.

O mesmo autor defende que, “os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre as variáveis, e não os processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores” (Denzin et al, 2006, p. 23).

Bogdan e Bilken (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação, os dados recolhidos designam-se de qualitativos porque são ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e afirmam que a investigação qualitativa possui algumas características tais como:

- na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas (...) estes investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.
- a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos pessoais.
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. As técnicas qualitativas conseguiram demonstrar, recorrendo a pré e pós-testes, que as mudanças se verificam e as estratégias qualitativas patetearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias.
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar

hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador, e este processo reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos.

Bogdan & Biklen (1994) defendem que num estudo de caso qualitativo, o tipo de perguntas nunca é muito específico. No início do estudo, os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser o objeto do estudo e, ao encontrarem o que pensam ser interessante para o seu estudo, organizam tentando avaliar o interesse das fontes dos dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade do estudo se concretizar. Assim sendo, começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os e de seguida organizam o seu tempo e escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspetos a aprofundar.

2. Esquema Geral da Investigação

Para melhor clarificarmos o processo investigativo, houve a necessidade de o estruturar, por isso, apresentaremos de seguida o nosso esquema geral da investigação:

Quadro 1: Esquema Geral da Investigação – Adaptado de Torres González (2003).

Pergunta de Partida:	Como intervir com uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar?
Para: (clarificar objetivos)	Aprofundar a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo; Percecionar os envolvimento relacionais entre a família e os técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo e Implementar estratégias de intervenção num grupo onde está inserida uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo.
Respondendo a:	Inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo.
Como: (fases)	Enfoque Teórico; Enfoque Metodológico / Estudo de Caso; Estudo Empírico e Análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo do processo
Contextos Espaciotemporais	Ano letivo 2016/2017 e primeiro semestre de 2017/2018 Jardim de Infância, sala de três anos.
Foco de atenção:	Criança com Perturbação do Espectro do Autismo.
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	PEA – (DSM.V); (Artigos); (Decreto Lei, 3/2008); (Decreto Lei, 281/2009 I Precoce) e o Papel da família e dos técnicos no processo educativo

Este esquema foi o ponto de partida do nosso trabalho, pois assim conseguimos delinear todo o processo e dar início à elaboração do relatório e foi perceptível, que com a elaboração deste esquema geral da investigação, tornou-se mais simples saber o que realmente queríamos e como nos iríamos organizar.

Com o intuito de responder à pergunta de partida *Como intervir com uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar?* Tivemos de definir objetivos tais como, *aprofundar a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo, percecionar os envolvimento relacionais entre a família e os técnicos responsáveis pelo*

desenvolvimento de uma criança com PEA e implementar estratégias de intervenção num grupo onde está inserida uma criança com PEA, respondendo à inclusão e facilitando um melhor desenvolvimento dessa criança.

Assim, numa primeira fase, descritiva, realizamos toda a pesquisa para o enquadramento teórico, onde analisamos a perspectiva histórica do conceito do autismo; clarificamos o conceito de PEA; observamos a evolução da etiologia da PEA (com diferentes teorias); verificamos as características gerais da problemática; analisamos profundamente as estratégias de intervenção pedagógica precoce e a sua importância e por fim, analisamos qual a importância do diagnóstico e avaliação na PEA.

Esta etapa foi fundamental e essencial para suportar a fase do enquadramento empírico, com o enfoque numa metodologia de intervenção, um estudo de caso e a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo de todo o processo.

3. Caracterização da Realidade Pedagógica

3.1 Caracterização do Meio

A instituição que o A. (sigla pela qual será referida a criança em estudo com o intuito de salvaguardar a sua identidade e privacidade) frequenta, situa-se na Zona baixa do Porto, sendo o mesmo local de residência da criança. É uma zona urbana, muito movimentada, com arruamentos na sua maioria largos e bem conservados, onde o tipo de construção dominante é estruturalmente largo e alto, com habitações predominantemente antigas e onde os jardins são parcos. Nesta freguesia situam-se os principais serviços da cidade, um número significativo de atividades comerciais, alguns centros culturais e algumas sedes de meios de comunicação social.

Toda a freguesia é servida por uma vasta rede de transportes públicos. Assim sendo, torna-se perceptível que a instituição que o A frequenta está num bom meio envolvente com, vários serviços disponíveis. Um fator positivo é a instituição se perto da área de residência do A, o que facilita a acessibilidade dos encarregados de educação da criança à instituição.

3.2 Caracterização do Jardim de Infância

O Jardim de Infância que o A. frequenta, localiza-se na Zona baixa do Porto, sendo esse o mesmo local de residência da criança. A instituição hoje constituída por Creche, Pré-escolar e CATL (Centro de Atividades dos Tempos Livres), é uma I.P.S.S (Instituição Particular de Solidariedade Social), sem fins lucrativos, que sobrevive financeiramente, graças aos acordos com o Instituto da Solidariedade e Segurança Social, e com o Ministério da Educação, e à participação dos seus utentes segundo o seu rendimento familiar. A associação tem como objetivo prestar assistência à infância cooperando com as famílias, nas diversas vertentes do desenvolvimento e tem como âmbito de ação a área geográfica da Diocese do Porto.

É uma obra de inspiração católica, que continua a ter em vista que as pessoas com menos possibilidades sejam felizes, integradas na sociedade. Por isso, dá prioridade às pessoas que mais necessitam.

Consciente da sua responsabilidade, a equipa pedagógica assume como linha orientadora da ação educativa, a construção em cada criança de um indivíduo equilibrado, proporcionando-lhe um desenvolvimento global e harmonioso, criando condições que permitam a plena realização das possibilidades humanas. Pretende

também que a criança se auto realize como um verdadeiro cidadão, consciente e autónomo, baseando-se no respeito pelos valores humanos consagrados pelas Declarações dos Direitos da Criança e do Homem.

Nesta instituição, existem entre 180 e as 200 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 12 anos. Muitas das crianças chegam com 2 anos e aqui permanecem, fazendo o seu percurso de pré-escolar e continuando nas atividades do CATL.

A sala dos 3 anos, sala onde se encontra o A, tem uma equipa pedagógica composta por uma assistente operacional e uma estagiária (durante o período de estágio), que acompanham e cooperam com a Educadora em todas as atividades pedagógicas e acompanham o grupo de crianças nas rotinas diárias, composto então pelo pessoal docente, não docente e discente.

A instituição tem como finalidade que a criança possa: observar, experimentar, comparar, investigar, contemplar, criar, projetar, dialogar, realizar, conhecer, brincar, ter espírito de iniciativa e de criatividade, ser autónoma, sentir-se segura e confiante e feliz. Ter vontade de aprender e cooperar nos trabalhos de grupo. Conseguir empenhar-se e ser persistente, colaborar e ajudar os outros.

3.3 Caraterização do Grupo

Como já foi referido o A. frequenta a sala dos 3 anos do Jardim de Infância na Zona baixa do Porto. O grupo de crianças da sala dos 3 anos é composto por 21 crianças, divididas por 13 meninos e 8 meninas, com 3 anos de idade e uma com 2 anos. Verificamos através do gráfico 1 e gráfico 2, que a maioria das crianças é do género masculino e salientamos que uma das crianças só completa os 3 anos no próximo ano e quase metade das crianças completa os 3 anos no final deste ano.

Gráfico 1: Distribuição das crianças por género

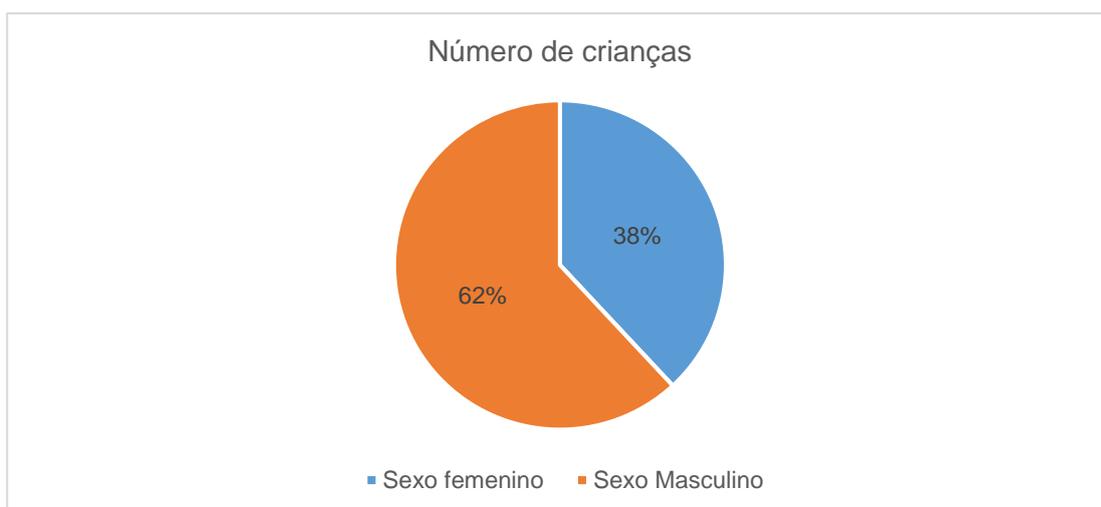


Gráfico 2: Idade das crianças



Este grupo é heterogéneo, porque contém crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e também porque cada criança é única. Mas para podermos compreender e valorizar o seu desenvolvimento, é importante salientar algumas características comuns ao grupo. As crianças do grupo têm bastante energia, são curiosas, meigas, interessadas e cooperantes,

Neste grupo podemos salientar o gosto pela música e histórias, que memorizam com facilidade e repetem frequentemente em momentos de reunião de grande grupo e até mesmo em momentos de atividade livre. Os jogos de imitação podem prolongar-se por longos períodos, tanto na área da casinha, como na área do acolhimento, as construções, os puzzles, o desenho e a modelagem, dividem os interesses do grupo.

Na área da Formação Social e Pessoal, 10 elementos do grupo estavam integrados na instituição, com a exceção de 8 crianças que vieram de outras creches e 2 crianças que nunca frequentaram a creche e até à entrada para a escola, raramente se relacionaram com outras crianças. Entre as crianças existem amigos preferidos, mas o egocentrismo está muito evidente, o que leva em alguns momentos, à existência de conflitos, que as crianças ainda têm dificuldade de gerir, sendo frequentemente necessária a intervenção do adulto. Ainda assim, “sofrem” imenso quando alguma criança diz à outra que não é sua amiga, pois não gostam de ser rejeitadas.

Esta é a idade do negativismo e do protesto, importantes para a sua autoafirmação, por isso, são instáveis, imprevisíveis e mudam constantemente de desejos e decisões.

Ao nível da Linguagem, a grande maioria constrói frases simples, gostam de brincar com as palavras, contam pequenas histórias com entusiasmo, gostam de conversar em grande grupo e gostam de contar as suas “novidades”.

Deste grupo de crianças, salientamos outras crianças com bastantes dificuldades na comunicação verbal. A Linguagem Oral começa a ser um meio de comunicação; não se aplicam corretamente os tempos verbais, a articulação é imperfeita, mas ao longo do ano, será esta a habilidade que mais se irá desenvolver.

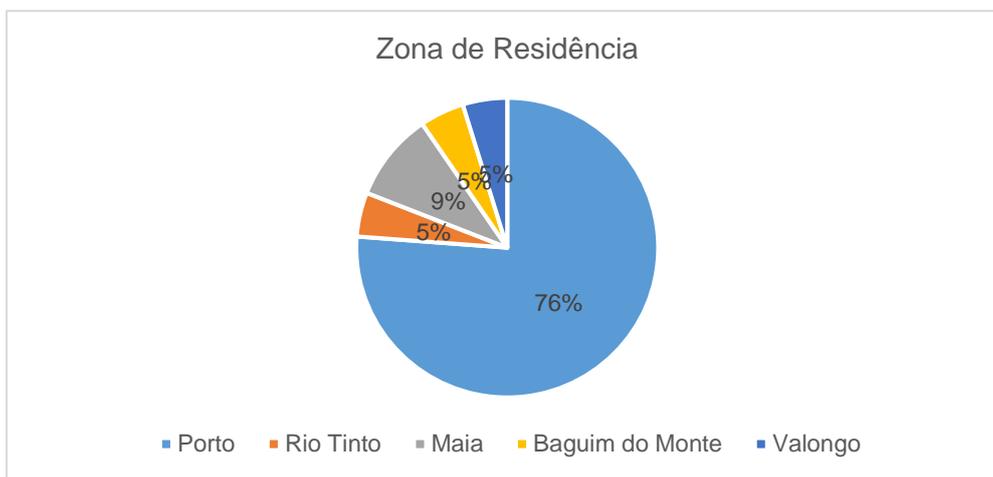
Na área da Educação Física, utilizam a totalidade do seu corpo com alguma coordenação, mas ainda têm dificuldades na motricidade fina. Ao nível da Matemática, a maioria conta até 6, mais ainda não conhecem a utilidade dos números como instrumento para resolver problemas quotidianos. Ao nível da Música, gostam de ouvir de dançar e cantar, ainda apresentam dificuldades na reprodução de sequências rítmicas.

Quanto ao nível da Expressão Dramática, fazem pequenas dramatizações, recriam papéis da vida familiar e animais domésticos. Há a presença do animismo, gostam de disfarçar-se. Ao nível do Conhecimento do Mundo, são crianças curiosas que gostam de saber o porquê das coisas e de explorar. Mostram interesse por tudo o que é novo e lhes é transmitido, têm curiosidade por tudo o que as rodeia, o que as leva à constante manipulação e exploração dos objetos. Interessam-se muito por livros de imagens.

Tendo em conta as características deste grupo, existem momentos de trabalho na rotina diária que contemplam o grande grupo, onde se trabalham as regras, conceitos e conhecimentos básicos importantes para a vida e para o nosso trabalho, momentos de leitura, diálogos, preparação de visitas de estudo e festas. Existem outros momentos em pequeno grupo, em que serão realizadas atividades de acordo com as competências e interesses a desenvolver.

Verificamos através do gráfico 3, que a zona de residência do grupo é diferente, existem crianças a viverem no Porto, Rio Tinto, na Maia, Baguim do Monte e Valongo, havendo maior percentagem de crianças a viverem no Porto.

Gráfico 3: Zona de Residência

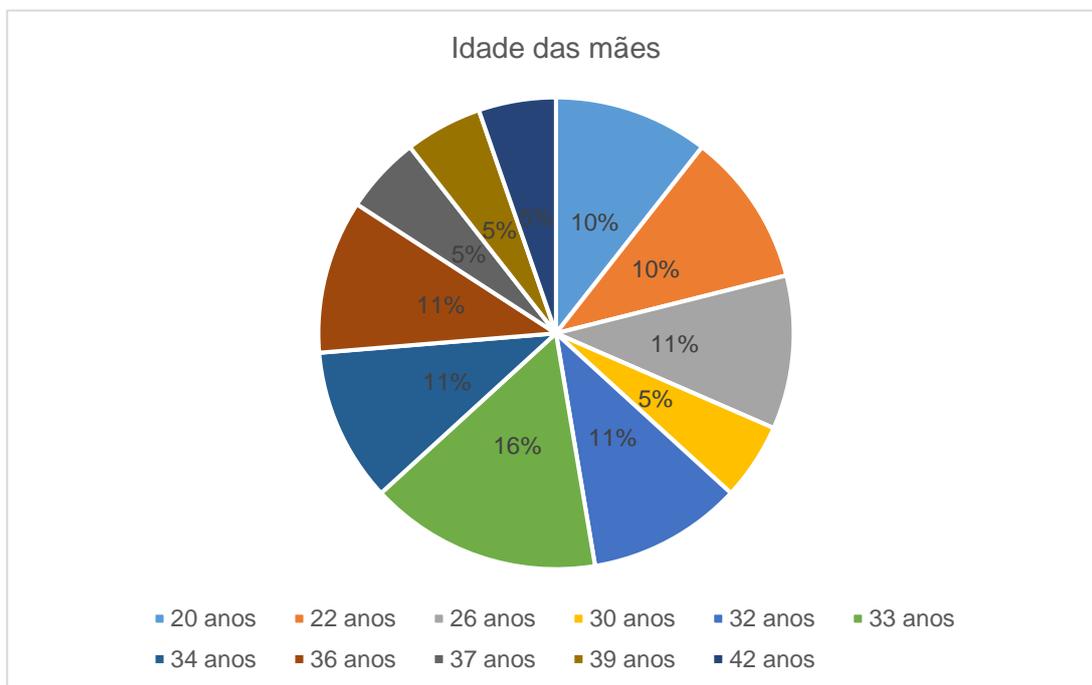


Verificamos através do gráfico 4 e gráfico 5, que a idade dos pais está entre os vinte e três e cinquenta e um anos, havendo uma maior percentagem de pais com quarenta e dois anos. Por outro lado, a idade das mães está entre vinte e os quarenta e dois anos, havendo uma maior percentagem de mães com trinta e três anos.

Gráfico 4: Idade dos Pais



Gráfico 5: Idade das Mães



Verificamos através do gráfico 6 e o gráfico 7, as que as habilitações literárias dos pais estão entre o 1º ciclo e a licenciatura, havendo maior percentagem de pais com

ensino secundário. Enquanto, as habilitações literárias das mães estão entre o 1º ciclo e o mestrado, havendo maior percentagem de mães com licenciatura.

Gráfico 6: Habilitação Literária dos Pais

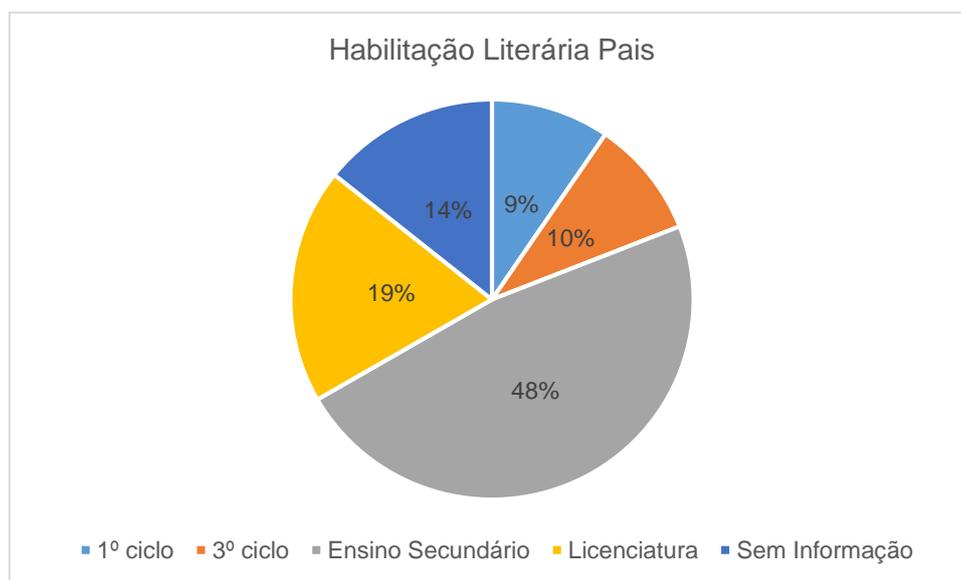
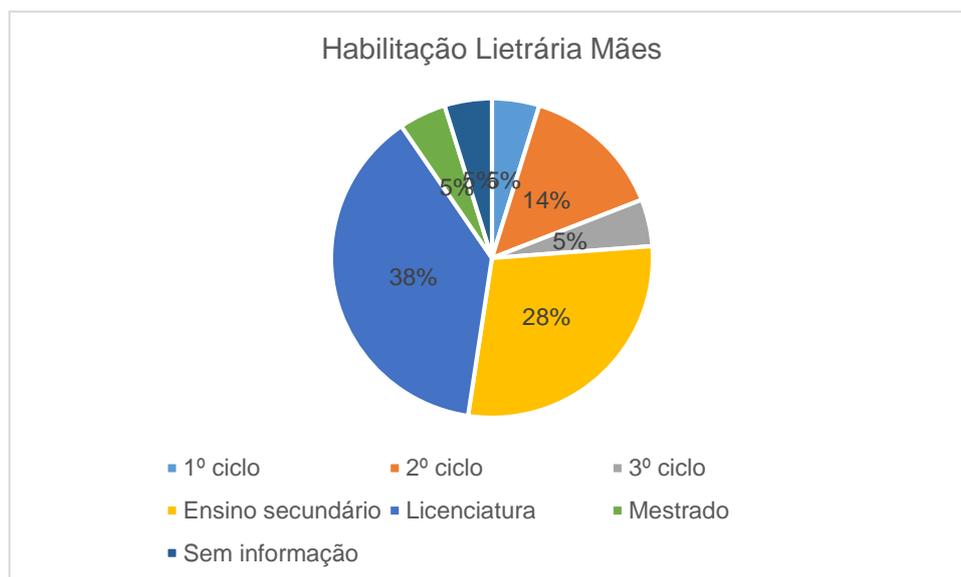


Gráfico 7: Habilitação Literária das Mães



A organização física da sala é boa, uma sala ampla, com janelas e com bastante luminosidade e a organização do espaço é bom, assenta num sistema flexível, vivido e em mudança.

Assim, a sala de atividades está dividida em diferentes áreas: área do jogo

simbólico (casinha) com 4 elementos, área da expressão plástica com 12 elementos, área da biblioteca com 3 elementos, área dos jogos com 4 elementos, área das construções com 4 elementos, área da garagem com 4 elementos, área da música com 2 elementos, área de reuniões (onde realizamos o acolhimento e reflexão com todos os elementos do grupo).

Poderão surgir outras áreas ao longo do ano letivo, conforme o interesse e as necessidades do grupo.

1.5 Caracterização da criança com PEA

Os dados que vão incidir na caracterização da criança em estudo, foram recolhidos através do seu Plano de Intervenção Precoce (PIP), e foi a educadora que nos cedeu este documento com a autorização da mãe da criança. A mãe do A demonstrou-se sempre disponível para conversar connosco e para nos ajudar em todo o processo. Não recebemos qualquer resposta da parte da psicóloga do A, por isso, só conseguimos ter acesso ao PIP.

Segundo o processo do A, criança sobre a qual irá incidir este estudo de caso, tem três anos, é do sexo masculino e vive com a sua mãe, na localidade do grande Porto, com algumas dificuldades económicas.

Relativamente ao seu contexto familiar (anexo X – quadro 1 e 2), a mãe do A, tem 21 anos, quanto às habilitações literárias, tem o secundário e encontra-se desempregada. A este agregado familiar acrescenta-se três tias do A e uma mãe amiga da mãe que em conversa com a mãe é como fosse da família, porque a ajuda muito.

A mãe e o A vivem num quarto na zona do grande Porto, com algumas dificuldades financeiras, mas mesmo assim, a mãe da criança faz de tudo para que esta tenha o maior conforto e se sinta bem. O A gosta de ir para a rua, brincar e correr ao ar livre sozinho, enquanto, em casa gosta de ver publicidade na televisão, brincar com carrinhos, brincar com a bola, brincar com animais em miniatura, brincar com instrumentos musicais, brincar no espelho, brincar com objetos de cozinha e produtos de higiene e de imitar a mãe nas tarefas domésticos sozinho ou com a mãe e no Jardim de Infância gosta de ouvir músicas, brincar com instrumentos musicais, brincar com a plasticina, brincar na área da garagem com os carros, brincar na área da casinha e interagir com pares sozinho ou com os pares (anexo X – quadro 5).

A família pode contar com a ajuda de alguns serviços (anexo X – quadro 3), como: a SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância); a técnica da EMAT (Equipas Multidisciplinares de Apoio aos Tribunais), USF Porto Centro (A

Unidade de Saúde Familiar); pedopsiquiatra; terapeuta ocupacional; neuro pediatra; terapeuta da fala em contexto clínico; segurança social e a técnica de RSI (Rendimento Social de Inserção), serviços estes que ajudam muito a família.

A família do A tem como necessidades/prioridades, a preocupação que têm pela falta de comunicação e linguagem, comer sozinho, acalmar-se sozinho, falar, puxar o cabelo a outras crianças e o controle esfíncteriano. É capaz de resolver situações levando a criança a sessões de terapia da fala, a mãe dá comida ao A e depois este come sozinho, quando o A grita ou chora, a mãe dá o que este deseja, pega nele ao colo, participa em sessões de Responsive e Teachig e brinca todos os dias com o A, aplicando a estratégia da sessão anterior e utiliza estratégias para promover o desenvolvimento da linguagem e a mãe do A começa a leva-lo à sanita (anexo X - quadro 4).

A mãe do A, consegue ajudar o seu filho em várias situações e resolver alguns problemas sozinha, mas mesmo assim, precisa da ajuda dos profissionais em educação especial e educadores para arranjar estratégias, para saber como lidar e ultrapassar as dificuldades/necessidades sentidas pelo seu filho, tais como: conseguir que o A comesse a comer sozinho e se acalme sozinho, tornando-o mais independente, desenvolver a linguagem e arranjar estratégias para alterar comportamentos e ferramentas de comunicação com a Orientação das Terapeutas da Fala. (anexo X – quadro 4).

Relativamente à *cognição* (anexo X – quadro 6):

No domínio da *noção de objeto permanente*, o A consegue procurar o objeto escondido.

No domínio da *imitação*, consegue imitar ações simples a brincar com o adulto ou pares (dar de comer à boneca com o garfo, após a demonstração), imitar a mãe nas atividades domésticas, imitar sons produzidos pelo adulto e imitar expressões faciais, mas tem dificuldades em imitar comportamentos que diferem ligeiramente do seu repertório.

No domínio do *uso funcional de objetos*, consegue utilizar dois objetos em simultâneo e dois objetos de forma funcional (o copo e a colher), encaixar argolas em pino, utilizar um instrumento musical de forma funcional, depois da demonstração do adulto, utilizar de forma funcional diferentes objetos ou brinquedos das áreas da sala, por breves momentos, com apoio do adulto (o copo, o garfo, a colher e o biberão para dar à boneca ou ao adulto, puzzle de encaixe, livros, telefone e materiais de expressão plástica), mas tem dificuldades em explorar uma maior variedade de objetos, transportar

brinquedos com intencionalidade e em utilizar os objetos de forma funcional por períodos de tempo mais alargados.

No domínio da atenção, consegue prestar atenção por breves momentos e mostrar interesse pelo som dos objetos, prestar atenção às ações do adulto por breves momentos, presta atenção às figuras de um livro, com apoio do adulto e senta-se para realizar um puzzle de encaixes, prestando atenção, mas tem dificuldades em manter a atenção por períodos de tempo mais alargados.

No domínio da *exploração*, consegue explorar com o olhar, levando o objeto à boca e manuseando-o, explorar o ambiente, explorar o espaço para procurar o brinquedo que deseja, manter dois objetos na mão, colocar objetos num recipiente, tirá-los e voltar a colocar e demonstra interesse em explorar por breves momentos objetos ou brinquedos das diferentes áreas da sala da do Jardim de Infância mas tem dificuldades em manipular um objeto com interesse nos seus detalhes ou mecanismos, em manter dois objetos nas mãos e alcançar um terceiro, em explorar os objetos e brinquedos de forma funcional por períodos de tempo mais alargados, em usar um objeto de forma funcional depois da demonstração e em executar ações diversificadas para produzir diferentes resultados.

No domínio da *resolução de problemas*, consegue manipular um objeto para efeitos sensoriais simples, manipular um objeto para ouvir o som que faz, usar o movimento como um meio para alcançar um fim, repetir ações para obter consequências repetidas e puxar um suporte para obter o objeto desejado, mas tem dificuldades em usar um objeto de forma funcional depois da demonstração e em executar ações diversificadas para produzir diferentes resultados.

Relativamente ao *domínio motor* (anexo X – quadro 7):

No *domínio global*, o A consegue correr, agarrar e atirar uma bola pequena, subir e descer escadas com apoio do adulto, subir a uma cadeira sozinho em casa, subir três degraus de escadas sozinho e “saltitar”, mas tem dificuldade em correr de forma harmoniosa e direta.

No *domínio da motricidade fina*, consegue agarrar o objeto com pressão palmar, colocar um encaixe num puzzle depois da demonstração por parte do adulto, pegar no pincel em preensão palmar, fazer pinça fina para pegar em encaixes de puzzle e pegar em canetas em preensão palmar e rabiscar folhas, mas tem dificuldade em retirar um encaixe de um puzzle.

No *domínio do processamento sensorial*, consegue aceitar por breves momentos a piscina de bolas, o baloiço, o trampolim, o escorrega, aceitar materiais com diferentes texturas (espuma e massas) e subir as escadas do escorrega, explorar a caixa dos

instrumentos musicais por curtos períodos de tempo e escorregar com o apoio do adulto, mas tem dificuldades em parar o movimento de corrida e rodopiar sem ajuda do adulto e em permanecer no trampolim, no baloiço e na piscina de bolas por períodos de tempo mais alargados.

Relativamente à *comunicação/linguagem*: (anexo X – quadro 8):

No *domínio das funções comunicativas*, o A consegue pedir qualquer coisa através do grito e do olhar por breves momentos, mostrar agrado pelo sorriso, mostrar desagrado pelo choro ou pelo grito de outras crianças, recorrer ao adulto para pedir ajuda pegando na mão ou esticando os braços, estabelecer contacto ocular por breves momentos, recusar acenando “não”, esporadicamente e partilha a atenção por períodos mais alargados, mas mostra dificuldades em utilizar gestos para comunicar, em manter o contacto ocular por períodos de tempo mais alargados.

No *domínio da compreensão*, consegue virar a cabeça deliberadamente no sentido da fonte sonora, olhar à sua volta para procurar o falante, parar de chorar quando alguém fala, reconhecer e reage ao seu nome e associa músicas a rotinas especificadas no Jardim de Infância, mas tem dificuldades em dar a pedido sem o apoio do gesto.

No *domínio da expressão*, consegue repetir regularmente uma série de sons especialmente quando está sozinho, brincar produzindo sons quando está sozinho ou com outros, rir às gargalhadas, completar músicas com vocalizações semelhantes a palavras, tentar imitar palavras produzidas pelo adulto e produzir diferentes vocalizações, variando a intensidade, mas tem dificuldade em produzir vocalizações com significado, em repetir combinações de dois ou mais sons diferentes e em produzir sons em resposta às interações do adulto.

Relativamente à *autonomia* (anexo X – quadro 9):

No *domínio da higiene*, o A consegue lavar e secar as mãos com o apoio do adulto, colaborar na hora do banho, lavar os dentes e pentear o cabelo com ajuda do adulto.

No *domínio da alimentação*, consegue comer a comida e a fruta com as mãos e, por vezes, com a colher, utilizar a colher para comer o iogurte, beber por copo autonomamente e normalmente aceita que lhe seja dada a sopa, sem protestar, mas tem dificuldade em comer a sopa de forma autónoma.

Relativamente à *socialização* (anexo X – quadro 10):

No domínio da *relação com o outro*, o A consegue estabelecer o contacto ocular breve, partilhar a atenção com o adulto por períodos breves, aceitar contacto físico demonstrando agrado, procura o contacto com o adulto para pedir ajuda, chorar de forma distinta (pode começar ou parar de chorar dependendo de quem pega nele),

procurar o adulto para dar e receber afeto e rir-se durante o jogo, mas tem dificuldades em manter interações cara a cara, em preferir brincar com o adulto do que brincar com os brinquedos e estabelecer contacto ocular por períodos de tempo mais alargados.

No *domínio da relação com a mãe*, consegue afastar-se visualmente da mãe por breves momentos, procurar a mãe para conforto e para ajuda, ficar ansioso com a separação, tentar chamar a atenção da mãe sorrindo e/ou vocalizando, demonstrar afeto pela mãe e seguir a mãe em casa e imitar atividades domésticas, mas tem dificuldades em aumentar o número de turnos a brincar com a mãe e em partilhar a atenção com a mãe por períodos de tempo mais alargados.

No *domínio da relação com os pares*, consegue brincar em jogo paralelo com os pares com o apoio do adulto, aceitar por vezes contacto físico dos pares, demonstrando agrado (festinhas), observar os pares a brincar, por breves momentos, participar em rodinha com os pares no recreio (dar a mão em roda) e aceitar que os pares participem na mesma atividade/brincadeira.

Relativamente ao *comportamento* (anexo X – quadro 11):

No *domínio da adaptação a situações novas*, o A consegue explorar o espaço e aceitar alguns brinquedos por breves momentos.

No *domínio da transição*, consegue transitar entre atividades com o apoio do adulto.

No domínio da *autorregulação*, consegue acalmar-se a brincar com água, acalmar-se quando lhe cantam uma canção, acalmar-se em menos de cinco minutos, com a ajuda do adulto, permanecer sentado por períodos mais alargados de movimento para se regular, aceitar mais facilmente quando é contrariado e autorregular rapidamente, após se ter magoado, mas tem dificuldade em manter-se por períodos de tempo mais alargados no acolhimento e em atividades de círculo, com apoio do adulto.

No domínio da *participação e envolvimento*, consegue demonstrar interesse em objetos e atividades exteriores a si, divertir-se a bater com um brinquedo noutra, atirar brinquedos durante a brincadeira, jogar com uma bola de forma simples, agarrando-a e largando-a, estar atento e envolvido por breves momentos em atividades de grande grupo orientadas pelo adulto e envolver-se por breves momentos com alguns brinquedos, mas tem dificuldades em manter o interesse ao brincar por períodos mais alargados de tempo e em permanecer por períodos de tempo mais alargados nas atividades no Jardim de Infância.

No domínio da *expressão emocional*, consegue mostrar estados de espírito (quando está magoado, triste, feliz, zangado, desconfortável) e transmitir o seu humor (risinhos enquanto espera por cócegas).

No domínio do *sentido de posse*, consegue proteger-se a si próprio e às suas posses e recusar a remoção de brinquedos.

4. Plano de Intervenção Pedagógica

As informações que recolhemos sobre o A, no decorrer desta investigação, foram essenciais para elaborarmos um plano de intervenção constituído por duas propostas de atividade. Estas propostas de atividade foram planificadas para todo o grupo, mas tivemos especial atenção na criança em estudo, nas suas necessidades e características.

(...) cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (Declaração de Salamanca).

Como o Jardim de Infância deve ser uma instituição inclusiva, tivemos como principal preocupação incluir o A em todas as atividades de grupo, porque o grande objetivo desta intervenção é que o A interaja com os colegas, promovendo a relação com os pares. Esta é uma área que tem sido cada vez mais desenvolvida com ele, foi observável que o mesmo já consegue interagir mais com o grupo e consegue estar atento por momentos mais alargados nas atividades de grupo.

Outro objetivo desta intervenção é o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação da motricidade grossa. Com o auxílio do adulto foi observável que o A já consegue realizar as atividades de Expressão Plástica, conseguindo manipular os utensílios usados nas atividades plásticas (pincel, lápis e marcadores).

Assim sendo, uma intervenção de qualidade é sem dúvida muito importante e faz a diferença no desenvolvimento de qualquer criança, principalmente numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

4.1 Proposta de Atividade - História “O Macaco do Rabo Cortado”

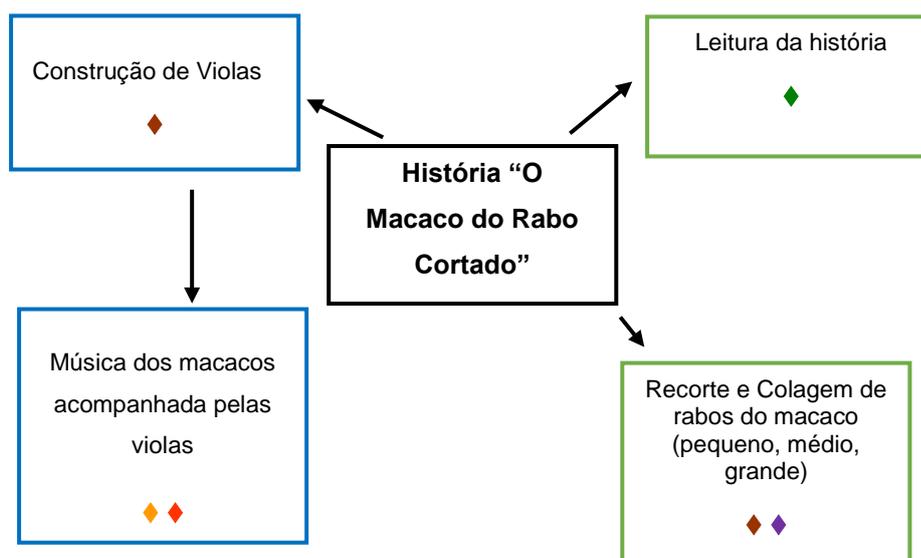
Estas atividades foram planificadas com o intuito de responder às necessidades e interesses do grupo, mas principalmente com o intuito de responder às necessidades do A (criança em estudo).

A instituição tem como Projeto Pedagógico “Conta-me um Conto” e as segundas-feiras são reservadas ao Projeto Pedagógico, sendo assim, na semana em questão, escolhemos o conto “O Macaco do Rabo Cortado” e escolhemos fazer atividades de plástica e de música porque o grupo demonstra muito interesse pelas mesmas. O A mostra sempre muito interesse em participar nas atividades de música porque adora brincar com os instrumentos musicais e trautear canções, assim sendo, é uma ótima forma de envolver o A nas atividades e envolve-lo com o grupo.

É importante afirmar que elaboramos as planificações sempre com a preocupação de incluir o A nas atividades de grupo, é deveras importante que tenhamos esta preocupação, porque o Jardim de Infância deve ser uma instituição inclusiva.

Na primeira atividade fizemos a leitura da história “O Macaco do Rabo Cortado” e fizemos o recorte e colagem de rabos do macaco da história. Na segunda atividade, construímos violas e por fim, cantamos a música dos macacos acompanhada pelas violas contruídas pelas crianças.

Quadro 2: Proposta de Atividade – História “O Macaco do Rabo Cortado”.



LEGENDA

- ◆ Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- ◆ Domínio da Matemática
- ◆ Área da Formação Pessoal e Social
- ◆ Subdomínio das Artes Visuais
- ◆ Subdomínio da Música

_____ Atividade sugerida pelo grupo

Nestas atividades exploramos várias áreas do conhecimento. Na área da expressão e comunicação foi utilizado o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, domínio da matemática, da educação física e também os subdomínios das artes visuais, da música e a área da formação pessoal e social.

A primeira atividade em grupo foi a leitura do conto. Pedimos às crianças para se sentarem em roda na sala, dissemos que iam entrar no mundo mágico das histórias e para isso teriam de estar muito concentradas e calmas para conseguirem ouvir a história. Assim sendo, demos início à leitura da história de forma muito motivadora e divertida.

O A está sempre que possível, presente nas atividades de grupo, permanece sentado na roda com ajuda da auxiliar educativa ou da terapeuta ocupacional (quando esta está na instituição). O objetivo da leitura em grande grupo é que o A interaja com

os colegas e o facto de pegar no livro e folhear ou apenas ver a capa é para promover a coordenação da motricidade fina e promover a relação com os pares.

Em seguida, as crianças fizeram o registo individual da história, com o recorte e colagem de vários fios de lã (pequeno, médio, grande) numa folha. Os fios de lã seriam os rabos do macaco e podiam ser pequenos, médios e grandes. No subdomínio das artes visuais, esta atividade teve como objetivo: manipular os utensílios básicos usados nas atividades plásticas (tesoura) e no domínio da matemática, a atividade tem como objetivo: conhecer e utilizar corretamente os termos: “pequeno, médio e grande” para comparar tamanhos. O grupo no geral conseguiu atingir os objetivos estipulados e com esta atividade pretendíamos que o A. desenvolvesse a motricidade fina e com auxílio do adulto o A conseguiu realizar a colagem dos fios de lã na folha.

A segunda atividade surgiu do interesse do grupo, sabiam que o macaco da história tinha uma viola, então o grupo disse que queria construir violas para fazer um concerto na sala. O grupo mostra ter muito interesse por atividades de plástica e de música. Primeiro, o grupo construiu as violas utilizando materiais reciclados (pacotes de leite) e recortaram e pintaram com tintas.

No subdomínio das artes visuais, esta atividade teve como objetivo: manipular os utensílios básicos usados nas atividades plásticas (tesoura e pincel) e no subdomínio da música, esta atividade teve como objetivo: memorizar e reproduzir canções simples segundo o ritmo e entoação adequados e usar instrumentos de música simples (viola). O grupo no geral conseguiu atingir os objetivos estipulados e nesta atividade, pretendíamos que o A desenvolvesse a motricidade fina e a motricidade grossa, conseguiu construir a sua viola com auxílio do adulto, e tocou e trauteou uma música com os seus colegas. O A mostra muito interesse pelo subdomínio da música, gosta muito de tocar os instrumentos que existem na sala e está sempre a trautear músicas. É também uma forma de o manter mais calmo, a música é para o A uma verdadeira terapia.

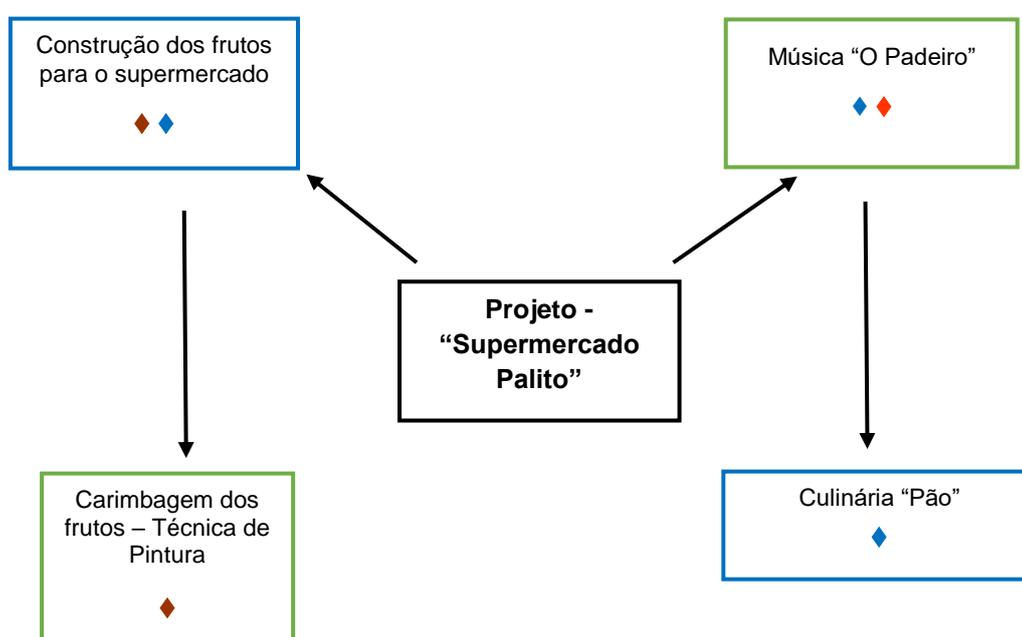
4.2 Proposta de Atividade - Projeto “Supermercado Palito”

Estas atividades foram planificadas igualmente com o intuito de responder às necessidades e interesses do grupo, mas principalmente com o intuito de responder às necessidades do A. A sala, tem como Projeto Lúdico “Supermercado Palito” e foi a partir desse Projeto que desenvolvemos as seguintes atividades.

Na primeira atividade construímos os frutos para a frutaria do supermercado da sala e descobrimos uma nova técnica de pintura – a carimbagem dos frutos e na segunda atividade descobrimos a música do padeiro e fizemos uma culinária – confeitaria do pão para a padaria do supermercado da sala.

Nestas atividades exploramos várias áreas do conhecimento: na área da expressão e comunicação utilizamos o subdomínio das artes visuais, subdomínio da música e a área do conhecimento do mundo.

Quadro 3: Proposta de Atividade- Projeto “Supermercado Palito”



LEGENDA

- ◆ Área do Conhecimento do Mundo
- ◆ Subdomínio das Artes Visuais
- ◆ Subdomínio da Música

— Atividade sugerida pelo grupo

A primeira atividade foi sugerida pelo grupo, disseram que a nossa frutaria não tinha frutos para comprar, então, construímos vários frutos com papel crepe e em seguida, pintamos com tintas. No subdomínio das artes visuais, esta atividade teve como objetivo: manipular os utensílios básicos usados nas atividades plásticas (pincel) e na área do conhecimento do mundo, esta atividade teve como objetivo: identificar e

reconhecer diferentes tipos de alimentos. Observamos que o grupo no geral conseguiu atingir os objetivos estipulados e relativamente ao A pretendíamos que desenvolvesse a motricidade fina, com a manipulação do pincel. Com o auxílio do adulto o A conseguiu com alguma dificuldade manipular o pincel e pintar os frutos, pois estava sempre a colocar o pincel na boca.

Em seguida, descobrimos uma nova técnica de pintura – a carimbagem dos frutos, nesta atividade levamos para a sala frutos e tintas, o grupo teria que carimbar os frutos numa folha. No subdomínio das artes visuais, esta atividade teve como objetivo: desenvolver a motricidade fina com a manipulação os frutos, fazendo a carimbagem dos frutos na folha e promovendo a experiência sensorial. Foi observável que grupo no geral conseguiu atingir os objetivos estipulados e relativamente ao A pretendíamos que desenvolvesse a motricidade fina, com a manipulação dos frutos e com a experiência sensorial. Com o auxílio do adulto o A conseguiu com alguma dificuldade carimbar os frutos na folha, pois como era fruta queria comer, então tivemos o cuidado de ter fruta lavada para o A comer e fruta com tinta para carimbar e tentamos explicar ao A. que a fruta que tem a tinta não é para comer, mas sim para fazer o trabalho.

A segunda atividade foi sugerida pelo grupo, disseram que a padaria do supermercado não tinha pão e queriam fazer pão, posto isto, realizamos uma atividade de culinária – a confeção do pão. Para esta atividade, pedimos às crianças para se sentarem em roda na sala, dissemos que iriam ter uma visita. Vestimo-nos de padeiro e entramos na sala, explicamos qual é a profissão do padeiro, o que faz o padeiro, quais são os ingredientes usados para a confeção do pão e mostramos uma música sobre a profissão - padeiro. Em seguida, levamos as crianças para a cantina da instituição e realizamos a confeção do pão.

Na área do conhecimento do mundo, esta atividade teve como objetivo: identificar e reconhecer diferentes alimentos, conhecer a função da profissão padeiro, no subdomínio da música, esta atividade teve como objetivo: memorizar e reproduzir canções simples segundo o ritmo e entoação adequados e por fim, no domínio da educação física, teve como objetivo: desenvolver a motricidade grossa, mexendo a massa com alguma facilidade.

Foi notório que o grupo no geral conseguiu atingir os objetivos estipulados e mostrou muito interesse na realização desta atividade. Relativamente ao A estava muito alegre e motivado para realizar esta atividade. O grande objetivo desta atividade de grupo é que o A interaja com os colegas e o facto de mexer a massa com uma colher é para promover a coordenação da motricidade grossa e promover a relação com os pares.

5. Análise e Interpretação dos dados recolhidos ao longo do processo.

Primeiramente, realizamos cinco questionários, com perguntas abertas e fechadas destinados a cinco entrevistadas (quatro educadoras e a mãe da criança em estudo), estes questionários foram entregues e realizados com as entrevistadas em forma de conversa. Após a recolha dos dados dos questionários, procedemos à análise e ao tratamento dos dados, que é um processo organizado e sistemático para transcrever os dados recolhidos, tendo como principal objetivo compreender esses mesmos dados.

Os entrevistados E1, E2 e E3 são educadoras de infância da instituição frequentada pelo A (anexo VII), são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos. Quanto à formação académica, as entrevistadas (E) E1 e E2 possuem licenciatura enquanto a E3, para além de possuir licenciatura é a única entrevistada com especialização em Educação Especial – Ramo cognitivo motor. E quanto ao tempo de serviço a E1 possui entre 6 a 10 anos de serviço, enquanto, a E2 e a E3 possuem entre 11 a 20 anos de serviço.

Relativamente à formação especializada sobre a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo, a E3 é a única que possui alguma formação no âmbito da Educação especial e como tal, é a única que detém formação suficiente para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais, enquanto, as outras entrevistadas lamentam não ter formação para trabalhar com crianças com esta problemática e afirmam que os profissionais em educação deveriam ter mais formação no âmbito da Educação Especial. As três entrevistadas referem que a Perturbação do Espectro do Autismo é uma perturbação do foro neurológico, caracterizado por comportamentos da interação social, comunicação verbal e não-verbal e comportamentos restritos e repetitivos e todas são a favor da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na educação pré-escolar.

Sobre a questão, *na sua opinião, quais as características que definem a Perturbação do Espectro do Autismo?* Verificamos que, a E1 e a E3, afirmaram que a Perturbação do Espectro do Autismo é caracterizada por problemas na comunicação e interação social, e por interesses restritos e repetitivos, enquanto, a E2 afirma apenas que são problemas de interação social.

Quando lhes foi perguntado, *considera que existem dificuldades face à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar?* As três entrevistadas consideram que existem várias dificuldades face à inclusão e concordaram que existe dificuldade na falta de preparação dos educadores e enquanto

a E1 afirma que existem dificuldades na reação das outras crianças da sala e no acompanhamento destinado aos encarregados de educação, a E2 afirma que existem dificuldades na necessidade de ajuda permanente e individual.

Sobre a questão, *considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo beneficiarão da entrada para no pré-escolar, no âmbito de uma intervenção precoce?* Todas as entrevistadas consideram que a exclusão não é benéfica para ninguém, muito menos para uma criança com PEA, a E1 referiu que “se não for mais nada para ajudar no despiste, uma vez que muitas vezes os encarregados de educação acabam por não ver os sinais de alerta”, já a E2 disse que, “a exclusão não é benéfica para ninguém, muito menos para crianças com esta perturbação e que necessitam de interagir” e a E3 respondeu que, “assim como qualquer outra criança com NEE, a exclusão não é benéfica para nenhuma criança”.

Quando lhes foi questionado, *considera que o ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todas as crianças, incluindo as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?* Verificamos que as entrevistadas não são todos da mesma opinião. A E1, não considera que o ensino seja planeado porque, “as educadoras que se preocupam é que ajustam as suas planificações a crianças com Perturbações do Espectro do Autismo”, já a E2, afirma que depende, “eu como educadora tenho em atenção a planificação que faço e se está adequada a todas as crianças da minha sala. Mas nem todos os profissionais têm essa preocupação” e por fim, a E3 considera que o ensino é planeado porque, “a planificação semanal contempla todas as crianças, inclusive as crianças com PEA, mais que não seja, em parceria com as várias terapeutas, tudo é planeado.”

Pela leitura do (anexo VII) e com a pergunta, *tem ou já teve experiência com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?* Foi notório que as três entrevistadas têm ou já tiveram uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo nas suas salas.

Sobre a questão, *considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que usufruíram da Educação Pré-Escolar encontram-se mais desenvolvidas do que outras, que nas mesmas condições não usufruíram de tal intervenção?* Todas as entrevistadas consideram que as crianças com PEA que usufruem a Educação Pré-Escolar encontram-se muito mais desenvolvidas do que as crianças que estão em casa, porque na escola podem interagir com os outros. A E1 argumenta que, “através da rotina e da interação, a criança com Perturbação do Espectro do Autismo pode melhorar e desenvolver muitas competências”, já a E2 referiu que, “quanto mais perto estiverem do “mundo real”, melhor será para elas, porque podem interagir com as outras crianças e as rotinas são muito importantes para estas crianças” e a E3 argumenta que, “as

crianças que usufruem a Educação Pré-Escolar são muito mais desenvolvidas do que as crianças que estão em casa, em casa, não podem interagir com outras crianças”.

Quando lhes foi questionado, *considera ter sentido dificuldades na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?* As três entrevistadas argumentaram que tiveram dificuldades na inclusão com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, enquanto, a E1 afirma que, “não estava preparada, foi preciso fazer muitas pesquisas teóricas”, a E2 afirmou que, “não estava preparada, pela falta de conhecimento real da problemática, tive que fazer imensas pesquisas e formações” e a E3 disse que, “é necessário que um adulto esteja sempre a acompanhar a criança em questão, estas crianças precisam muito da nossa atenção”.

Relativamente à pergunta, *considera que foi fácil arranjar estratégias metodológicas eficazes para a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?* Foi observável que as entrevistadas não possuem a mesma opinião, enquanto, a E1 afirmou que se “tornou-se fácil com a ajuda da ELI Porto (Equipas Locais de Intervenção) e de toda a equipa de terapeutas ocupacionais e psicólogos”, já a E2, respondeu que, “Não foi nada fácil, por não ter tido nenhuma experiência com uma criança com esta problemática, mas tive que investigar e pedir ajuda à psicóloga e à terapeuta ocupacional” e a E3 afirmou que, “torna-se um pouco difícil, visto que, pela minha experiência a criança em questão não se interessava pelas atividades, mas com a ajuda das terapeutas ocupacionais e das psicólogas consegui arranjar outras estratégias”.

Quando lhes perguntamos, *quais as estratégias metodológicas que utilizou na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que na sua opinião mostraram ser mais eficazes?* “Ter imagens ilustradas das rotinas da criança” foi uma estratégia comum às três entrevistadas e outras estratégias referidas foram completamente diferentes. A E1 utilizou estratégias como, “planificar e organizar, ter imagens ilustradas das rotinas, para a criança saber o que vai fazer a seguir são metodologias fundamentais”, enquanto, a E2, estratégias como “informar e formar todos os intervenientes diretos com a criança, ajustar as atividades e ter imagens ilustradas das rotinas da criança” e a E3, estratégias como “acompanhar os interesses da própria criança, “fazer” o que ela fazia em algumas situações e mostrar imagens das rotinas consoante iam decorrendo”.

As três entrevistadas concordaram que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo da instituição (o A - criança em estudo), não tem qualquer relação com as outras crianças da instituição, porque a criança em questão costuma brincar sozinha com os carros e com o adulto e também foi unanime que as entrevistadas consideram

que têm uma boa relação com a criança em questão porque costumam brincar no recreio com ela.

A E4 (anexo VIII) é a mãe da criança A, tem 23 anos, tem como habilitações literárias o secundário e neste momento está desempregada. Apenas este filho com Perturbação do Espectro do Autismo e na sua opinião, as características que definem a perturbação do seu filho são a ausência da fala, dificuldade em expressar os seus sentimentos, pouco contacto ocular, movimentos repetitivos e dificuldade em brincar com as outras crianças. Afirma ainda que, a Perturbação do Espectro do Autismo é uma dificuldade na comunicação e integração / interação com os outros.

Sobre a questão, *quais são as características que definem a Perturbação do Espectro do Autismo do seu educando?* A E4 afirmou que são características como, “ausência de fala, dificuldade em expressar sentimentos, pouco contacto visual, movimentos repetitivos e dificuldade em brincar com outras crianças” e à pergunta *na sua opinião o que é a Perturbação do Espectro do Autismo?* A E4 respondeu que “é a dificuldade na comunicação e integração / interação com os outros”

Relativamente à pergunta, *considera que o Jardim de Infância está preparado para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?* A E4 considera que o Jardim de Infância está preparado para receber crianças com NEE, mas refere que, “devia existir mais formação docente na área e mais pessoal especializado em lidar com crianças com este tipo de problemas” e quanto à pergunta, *na sua opinião o Jardim de Infância promove a Educação inclusiva?* A E4 respondeu que sim argumentando que “são respeitadas as diferenças do meu filho, explicando que ele é uma criança diferente às restantes crianças, e foi muito bem integrado na escola e na sala onde ele está inserido”.

Quando lhe perguntamos, *na sua opinião, a inclusão é benéfica para o seu educando?* A E4 respondeu que sim argumentando que “devemos aceitar as diferenças de cada um, porque na realidade todos somos diferentes, é muito importante para o meu filho estar com as outras crianças e puder usufruir de tudo o que tem direito enquanto pessoa” e quanto à pergunta, *acredita que o trabalho colaborativo entre encarregados de educação e o Jardim de Infância ajuda na qualidade do ensino do seu educando?* A E4 respondeu que sim, acredita e ainda afirma que “existe comunicação entre as partes envolvidas de forma a proporcionar o bem-estar do meu filho”.

A E5 (anexo XI) é a educadora atual da criança A, com *idade* compreendida entre os 36 e 40 anos. *Quanto à sua formação académica, possui* licenciatura e quanto ao tempo de serviço está compreendido entre os 11 e 20 anos.

Relativamente à problemática sobre a *Perturbação do Espectro do Autismo*, a entrevistada afirma que não possui nenhuma formação no âmbito da Educação Especial, mas considera que os Educadores de Infância deveriam ter mais formação nesta área e a “a formação que tive foi pouca, mas tenho feito algumas formações, para saber como atuar e ajudar a criança”.

Quando lhe perguntamos, *na sua opinião o que é a Perturbação do Espectro do Autismo?* A E5 respondeu que é “uma grave perturbação no desenvolvimento da criança a nível da interação social e na aquisição da comunicação” e quanto à pergunta, *é a favor da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no pré-escolar?* Afirmou que é a favor da inclusão de crianças com PEA porque “todas as crianças devem ter a mesma oportunidade”.

Sobre a pergunta, *na sua opinião, quais as características que definem a criança com Perturbação do Espectro do Autismo?* A E5 afirmou que são características como, “dificuldades a nível da fala, da comunicação e da interação”, quanto à pergunta, *considera que existem dificuldades face à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar?* Afirmou que existem dificuldades na inclusão de crianças com PEA porque, “não existe pessoal especializado para fazer o acompanhamento a estas crianças e algumas instituições ainda conseguem ter uma mente fechada e não aceitam bem estas crianças por serem diferentes”.

Quando lhe perguntamos, *considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que usufruíram da Educação Pré-Escolar encontram-se mais desenvolvidas do que outras, que nas mesmas condições não usufruíram de tal intervenção?* A E5 é da opinião que as crianças com PEA que usufruem da Educação Pré-Escolar encontram-se mais desenvolvidas do que as outras, porque “têm um acompanhamento específico e usufruem do contacto com as outras crianças”.

Sobre a pergunta, *considera ter sentido dificuldades na inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo?* A E5 respondeu que teve dificuldades “na interação com as outras crianças. A criança em questão consegue manter relação e interação com os adultos, mas não mantém interação e nem procura as outras crianças” e quanto à pergunta, *considera que foi fácil arranjar estratégias metodológicas eficazes para a inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo?* Afirmou que foi fácil arranjar estratégias “eficazes com a ajuda da ELI Porto (Equipas Locais de Intervenção) e de toda a equipa de terapeutas ocupacionais e psicólogos”.

Relativamente à pergunta, *quando planifica tem sempre em consideração integrar a criança com Perturbação do Espectro do Autismo nas atividades?* A E5 afirmou que quando planifica tem sempre em consideração integrar a criança com PEA “acho muito importante integrar a criança em todo o processo de aprendizagem” e

relativamente à questão, *quais as estratégias metodológicas que utilizou na inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo que na sua opinião mostraram ser mais eficazes?* Respondeu que utilizou como estratégias metodológicas, “inserir a criança no acolhimento acompanhada das outras crianças da sala e em todas as atividades, ter imagens ilustradas das suas rotinas e das áreas existentes na sala”.

Sobre a pergunta, *qual é a relação que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo tem com as outras crianças da sala e com as outras crianças da instituição?* A E5 respondeu que a criança em questão “tem uma boa relação com o grupo e com as outras crianças da instituição, mas normalmente procura mais o adulto” e quanto à pergunta, *qual é a relação que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo tem com a educadora e com a auxiliar educativa da sala?* Respondeu que a criança em questão, “tem uma relação muito boa, a criança tanto me procura a mim como a auxiliar, quando precisa de algo, quando quer carinho ou até mesmo quando quer brincar”.

Quando lhe perguntamos, *na sala, qual é a área que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo gosta mais de brincar?* A E5 respondeu que na sala a criança com PEA “gosta de brincar na área da música, na área da garagem e na área das descobertas” e por fim, quando lhe perguntamos, *desde o primeiro dia no Jardim de Infância até hoje houve alguma evolução na criança com Perturbação do Espectro do Autismo?* Respondeu que sim, que houve uma grande evolução, “dá mais funcionalidade aos objetos, consegue manter algum contacto visual com o adulto e já consegue ter alguma interação com os outros elementos do grupo, mesmo ainda sendo pouca”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração deste trabalho, e conseqüente relatório de estágio, foi possível entender e esclarecer várias dúvidas sobre a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo. Assim sendo, a prática realizada com a criança em estudo e as pesquisas realizadas efetuadas permitiram-nos aprender muito acerca desta problemática e de que forma poderíamos intervir com uma criança com necessidades educativas especiais, que se encontrava inserida no grupo onde realizávamos a nossa prática de ensino supervisionada, no contexto da nossa formação académica e profissional.

As teorias iniciais que consideravam a Perturbação do Espectro do Autismo, como sendo, uma perturbação hereditária por parte materna, foram “abandonadas”, evoluindo para teorias que consideram a mesma como uma perturbação neurológica ao nível da interação social, “o autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como a criança vê o mundo e aprende a partir das próprias experiências. As crianças com autismo não denotam o interesse habitual na interação social” (Siegel, 2008, p. 21).

Pudemos perceber que a família desempenha um papel fundamental na vida de qualquer criança, especialmente em crianças com este tipo de Perturbação, uma vez que precisam de muitos cuidados e de muita atenção. É importante que a família aceite e procure apoio em e nos profissionais que possam ajudar a entender melhor como lidar com esta problemática, tendo como prioridade a criança e o seu bem-estar.

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, embora diferentes, têm os mesmos direitos à educação, e hoje em dia, é claramente viável e possível haver inclusão, ou seja, é possível incluí-las em ambientes educativos favorecendo e promovendo o desenvolvimento de todas.

Ao longo das últimas décadas foram propostas muitas abordagens, para intervir com estas crianças e com os respetivos pais, no entanto, importa salientar o envolvimento cada vez maior e mais participativo não só dos pais mas também de todos os técnicos e educadores envolvidos neste processo. Tal como refere a Declaração de Salamanca, todas as crianças têm o direito à educação e os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a diversidade das características e necessidades de cada criança.

Os profissionais envolvidos, e normalmente são um leque muito variado de profissionais, deparam-se muitas vezes com enormes desafios, devido às características que estas crianças manifestam, por isso, o envolvimento e a formação

de todos os que lidam com a criança é essencial. Ressaltamos aqui a importância do trabalho em equipa multiprofissional considerando os pais e encarregados de educação, como membros muito preciosos nestes processos. Por isso, e tendo em vista o bem-estar da criança com Perturbação do Espectro do Autismo é muito importante existir uma articulação entre a família e o Jardim de Infância, as duas principais instituições de socialização da criança, sempre que se fala em oferecer uma educação de qualidade a todos. A família e o Jardim de Infância são os primeiros ambientes que a criança conhece, sendo portanto determinantes para o seu desenvolvimento.

Ao longo deste relatório, foi possível entender melhor a enorme importância de proporcionar às crianças com esta problemática um ambiente educativo o mais estimulador possível. Assim como, permitiu-nos crescer enquanto profissionais e compreender que a intervenção é possível desde que respeitemos as características de cada criança.

A entrada no Jardim de Infância, juntamente com a boa relação que existe entre a mãe e o Jardim de Infância foi muito importante para o desenvolvimento da criança em estudo e para o bem-estar da mesma. Foi observável que houve uma grande evolução desde o início até agora, se antes, o A não interagira nem respondia a vários estímulos, agora já consegue interagir com o adulto e com o grupo, consegue prestar atenção por breves momentos, começa a interessar-se pelas atividades e brincadeiras conjuntas e manter o contacto ocular e o contacto físico com o adulto e com o grupo.

Quando iniciamos este relatório de estágio tínhamos como prioridade aprofundar e esclarecer todas as dúvidas sobre a problemática da PEA, perceber os envolvimentos relacionais entre a família e os técnicos responsáveis, entender como poderíamos ajudar e trabalhar com a criança em estudo e implementar estratégias de intervenção no grupo onde está inserida.

A pesquisa bibliográfica e a ajuda que obtivemos por parte das educadoras e da mãe da criança foram essenciais para entender melhor toda a problemática. Ao início tivemos alguma dificuldade em organizar todas as informações, porque não conseguimos obter respostas de alguns técnicos, mas mesmo assim, conseguimos atingir os nossos objetivos.

Assim sendo, conseguimos reunir informações da criança pelo documento Programa Individual de Intervenção Precoce (PIIP), sendo este uma grande ajuda para podermos conhecer as características, interesses e necessidades da criança em estudo. Conseguimos também realizar duas propostas de atividades de forma a incluir a criança em todo o processo educativo, tendo como principais objetivos inclui-la no grupo e ajuda-la a ultrapassar algumas dificuldades, tendo em vista as suas necessidades.

Podemos assim afirmar que aprendemos muito com todo este processo e sentimos que como futuras educadoras, iremos ter como prioridade a inclusão de todas as crianças, pois todas as crianças têm os mesmos direitos e as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo não são diferentes, apenas precisam de atenção redobrada e mais auxílio porque têm mais necessidades.

Pela análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo de todo o processo foi possível concluir que todos os entrevistados são a favor da inclusão das crianças com esta problemática, mas também foi perceptível que a maioria dos educadores afirmaram que não se sentem preparadas e que possuem pouca formação para trabalharem com este tipo de perturbações.

Podemos assim concluir, que os profissionais em educação deveriam possuir mais formação em educação especial para poderem ajudar e integrar crianças com esta problemática nas suas salas.

REFERÊNCIAS

- American Psychological Association. (2012). *Manual de publicação da APA*. 6ª edição. Porto Alegre: Penso.
- Ashwood, P. & Water, J. (2004). *A Review of Autism and the Immune Response, Clinical & Developmental Immunology*, Volume 11, Número 2, pp. 165-174.
- Baptista, C. & Bosa, C. (2002). *Autismo e Educação – Reflexões e Propostas de Intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Bauman, M. & Kemper, T. (2005). Neuroanatomic Observations of the Brain in Autism: A Review and Future Directions, *International Journal of Developmental Neuroscience*, Volume 23, Números 2 e 3, pp. 183-187.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial – uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro.
- Correia, M. (2014). *Autismo de Atraso de Desenvolvimento – Um Estudo de Caso*. Fundação A LORD.
- Declaração de Salamanca, Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade – UNESCO. (1994). Salamanca/Espanha: UNESCO. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf consultado a 07 de fev. 2018.
- Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República nº193/2009 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 4/2008 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Denzin, N & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DSM-5 (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 5.ª Edição.
- Fernandes, A., Gomes, A., & Lima, M. (2016). *Educação Especial em Tese – 25 Anos a Formar Professores*. Editora Escola de Educação de Paula Frassinetti.
- Gillet, P. (2015). *Neuropsicologia do Autismo na Criança*. Edições Piaget, Epigênese Desenvolvimento e Psicologia.

- Gonçalves, F. (2014). *Autismo de Bleuler*. Climepsi.
- Happé, F. (1994). *Annotation: Current Psychological Theories of Autism: The “Theory of Mind” Account and Rival Theories*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Volume, 35, Número, 2, Elsevier Science, Pergamon, pp, 215-229.
- <http://vencerautismo.org/> consultado a 23 de janeiro de 2018
- http://www.fpda.pt/autismo_1 consultado a 10 de maio de 2017
- <https://br.guiainfantil.com/autismo.html> consultado a 07 de julho de 2017
- Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact*. pp. 217-250.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual Prático de Intervenção*, 2.ª Edição Revista. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva editora.
- Robison, J. (2016). *Kanner, Asperger, and Frankl: A Third Man at the Genesis of the Autism Diagnosis*. SAGE Publications, pp. 1-10.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. In D. Rodrigues (org). - *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. S.Paulo: Summus.
- Rogers, S. & Dawson, G. (2014). *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo – Modelo Denver para a Promoção da Linguagem da Aprendizagem e da Socialização*. LIDEL - Edições Técnicas.
- Rutter, M. (1987). *Autism and Pervasive Development Disorders: Concepts and Diagnostic Issues*, *Journal of Autism and Development Disorders*. Volume 17, Número 2, pp. 159-186.
- Saldanha, A. (2014). *O Jogo nas Crianças Autistas*. Coisas de Ler.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo - Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Trevarthen, C. (2002). *Autism, Sympathy of Motives and Music Therapy Enface*. Volume 54, Presses Universitaires de France, pp. 86-99.

Trottier, G.; Srivastava, L.; Walker, C. (1999). Etiology of Infantile Autism: A Review of Recent Advances in Genetic and Neurobiological Research, *Journal of Psychiatry & Neuroscience*. Volume 24, Número 2, Review Paper, Examen Critique, pp. 103-115.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO / Ministério da Educação e Ciência (Espanha) .

Veiga, L., Dias H, Lopes A. & Silva, N. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais, Ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

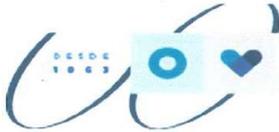
Velloso, RF.; Duarte, C.; Schwartzman (2013). *Evaluation of the Theory of Mind in Autism Spectrum Disorders with the Strange Stories Test*, *Arquivos de Neuropsiquiatria*. Volume 71, Número 11, pp. 871-876.

Wing, L. (1997). *The History of Ideas On Autism – Legends, Myths and Reality*. The National Autistic Society. Sage Publications.

Zimmerman, A. (2008). *Autism Current Theories and Evidence*. Humana Press: Springer.

ANEXOS

Anexo I: Autorização da Encarregada da Educação



Porto, 14 de novembro de 2016

Exma. Senhora Encarregada de Educação,

Eu, Mónica Alexandra Tavares Martins a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, e a realizar um projeto de Investigação no âmbito do mesmo, solicito a sua autorização para desenvolver um estudo de caso, relacionado com o seu educando.

Mais ressalvo, que se tratando de um trabalho académico, serão tomadas todas as medidas de omissão de qualquer dado de identificação, bem como salvaguardada a entidade das estruturas envolvidas.

Desde já agradecemos a vossa colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente,

Mónica Martins

Autorizo que se realize este Projeto de Investigação:

Assinatura (EE): Mónica Martins

Anexo II: Modelo de inquérito destinado a educadoras de infância da instituição, onde frequenta a criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Entrevistado 1

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade

<30

31 - 35

36 - 40

41 -45

46 - 50

51 - 55

56 -60

>60

3. Formação Académica

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: _____

4. Tempo de Serviço

< 5 anos

6 - 10

11 - 20

21 - 30

>30

5. Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial?

Sim

Não

6. Considera que os Educadores de Infância deviam ter formação no âmbito da Educação Especial?

Sim

Não

7. Considera que a formação que detém é suficiente para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais? (justifique a sua resposta)

R: Com muita pena minha, a formação que tive durante a licenciatura não foi nenhuma, numa educação que se quer e pretende cada vez mais inclusiva é preciso formar os educadores para poderem responder a um enorme leque de situações e necessidades. Se não existe formação suficiente, não é possível haver bons profissionais em educação a trabalharem e ajudarem crianças com necessidades educativas especiais. E os poucos que existem têm que procurar ter formações e investigar que é o meu caso.

8. Na sua opinião o que é a Perturbação do Espectro do Autismo?

R: É uma perturbação no desenvolvimento da criança a nível neurológico que normalmente afeta a forma como as crianças aprendem, comunicam, interagem com os outros e se comportam.

9. É a favor da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no pré-escolar? (Justifique a sua resposta)

R: Sou completamente a favor da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no pré-escolar, porque na minha opinião todas as crianças têm os mesmos direitos e a educação é um direito de qualquer criança.

10. Na sua opinião, quais as características que definem a Perturbação do Espectro do Autismo?

R: Dificuldade na comunicação e interação com o outro, ter interesses obsessivos, evitar o contacto ocular, isolar-se e ter reações inesperadas.

As questões que se seguem referem-se às práticas educativas perante crianças com Perturbação do Espectro do Autismo:

11. Considera que existem dificuldades face à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar? (justifique a sua resposta)

R: Sim, dificuldades na falta de preparação dos educadores, e a reação das outras crianças da sala e o acompanhamento destinado aos encarregados de educação das crianças com perturbação do espectro do autismo, uma vez que estes nem sempre estão preparados para aceitar e lidar com esta perturbação.

12. Considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo beneficiarão da entrada para no pré-escolar, no âmbito de uma intervenção precoce? (justifique a sua resposta)

R: Sim, se não for mais nada para ajudar no despiste, uma vez que muitas vezes os encarregados de educação acabam por não ver os sinais de alerta, quer por negação ou mesmo por desconhecimento das características desta perturbação.

13. Considera que o ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todas as crianças, incluindo as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (Justifique a sua resposta)

R: Não, na minha opinião, as educadoras que se preocupam é que ajustam as suas planificações a crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.

14. Tem ou já teve experiência com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim

Não

Se sim, responda às seguintes questões:

14.1. Considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que usufruíram da Educação Pré-Escolar encontram-se mais desenvolvidas do que outras, que nas mesmas condições não usufruíram de tal intervenção? (justifique a sua resposta)

R: Sim, a pesar das dificuldades acho que sim, até porque através da rotina e da interação, a criança com Perturbação do Espectro do Autismo pode melhorar e desenvolver muitas competências.

14.2. Considera ter sentido dificuldades na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Sim, não estiva preparada, apenas tinha tido pouco contacto durante o meu estágio na faculdade e pouca base teórica, foi preciso fazer muitas pesquisas e por vezes não é só a pesquisa que é importante, mas também ter sensibilidade para lidar com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e com os seus respetivos pais.

14.3. Considera que foi fácil arranjar estratégias metodológicas eficazes para a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Tornou-se fácil com a ajuda da ELI Porto e de toda a equipa de terapeutas ocupacionais e psicólogos que têm trabalho em conjunto para me ajudarem a arranjar estratégias de intervenção.

14.4. Quais as estratégias metodológicas que utilizou na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que na sua opinião mostraram ser mais eficazes?

R: Planificar e organizar, ter imagens ilustradas das rotinas, para a criança saber o que vai fazer a seguir são metodologias fundamentais que me ajudaram imenso. E claro é fundamental ter paciência e muito carinho,

15. Qual é a relação que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo (da sala amarela) tem com as outras crianças da instituição? (justifique a sua resposta)

R: Não tem muita relação com o resto das crianças, visto que, costuma isolar-se bastante, gosta de brincar sozinha e procura mais rapidamente os adultos para brincar do que as outras crianças da instituição.

16. Qual é a sua relação com a criança com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Estabelecemos uma ótima relação, a criança vem ter comigo imensas vezes durante o recreio, quando quer atenção, brincar ou mesmo quando quer um carinho.

17. No recreio, onde e com quem a criança com Perturbação do Espectro do Autismo gosta mais de brincar? (justifique a sua resposta)

R: A criança costuma sentar-se sozinha, num canto do recreio a brincar com os carros ou então vai ter com um adulto para ter atenção.

Anexo III: Modelo de inquérito destinado a educadoras de infância onde frequenta a criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Entrevistado 2

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade

<30

31 - 35

36 - 40

41 -45

46 - 50

51 - 55

56 -60

>60

3. Formação Académica

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: _____

4. Tempo de Serviço

< 5 anos

6 - 10

11 - 20

21 - 30

>30

5. Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial?

Sim

Não

6. Considera que os Educadores de Infância deviam ter formação no âmbito da Educação Especial?

Sim

Não

7. Considera que a formação que detém é suficiente para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais? (justifique a sua resposta)

R: Não, penso que a intervenção / formação que tenho é de certa forma superficial em relação às várias patologias, e na minha opinião os profissionais em educação deveriam ter mais formações para poderem trabalhar e ajudar crianças com necessidades especiais.

8. Na sua opinião o que é a Perturbação do Espectro do Autismo?

R: É uma perturbação do desenvolvimento da criança, com características diferenciadas e provocadas por problemas a nível neurológico.

9. É a favor da inclusão de crianças com Perturbação do Espetro do Autismo no pré-escolar? (Justifique a sua resposta)

R: Sou 100% a favor, sendo uma perturbação que afeta principalmente as habilidades sociais e de comunicação. Como fazemos desenvolver numa criança com Perturbação do Espetro do Autismo esta função se não pode interagir com outras crianças?! É impossível, por isso acho que a inclusão é muito importante para a criança.

10. Na sua opinião, quais as características que definem a Perturbação do Espetro do Autismo?

R: Na minha opinião são os problemas de intervenção social, não brincar ao “faz de conta”, o contacto ocular e interesses obsessivos.

As questões que se seguem referem-se às práticas educativas perante crianças com Perturbação do Espetro do Autismo:

11. Considera que existem dificuldades face à inclusão de crianças com Perturbação do Espetro do Autismo na Educação Pré-Escolar? (justifique a sua resposta)

R: Sim, dificuldades na falta de preparação dos educadores, na dificuldade que os encarregados de educação têm em lidar com esta problemática e na dificuldade que os educadores têm em lidar e aconselhar os encarregados de educação.

12. Considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo beneficiarão da entrada para no pré-escolar, no âmbito de uma intervenção precoce? (justifique a sua resposta)

R: Sim, a exclusão não é benéfica para ninguém, muito menos para crianças com esta perturbação e que necessitam de interagir e de se relacionarem com outras crianças.

13. Considera que o ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todas as crianças, incluindo as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (Justifique a sua resposta)

R: Depende, eu como educadora tenho em atenção a planificação que faço e se está adequada a todas as crianças da minha sala. Mas nem todos os profissionais têm essa preocupação. E então, com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo temos de ter ainda mais atenção às planificações, realizá-las sem nunca por de parte a criança.

14. Tem ou já teve experiência com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim (Já tive)

Não

Se sim, responda às seguintes questões:

14.1. Considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que usufruíram da Educação Pré-Escolar encontram-se mais desenvolvidas do que outras, que nas mesmas condições não usufruíram de tal intervenção? (justifique a sua resposta)

R: Sim penso que quanto mais perto estiverem do “mundo real”, melhor será para elas. As crianças com Perturbação do Espectro do

Autismo que usufruem da Educação Pré-Escolar são muito mais desenvolvidas do que as crianças que estão em casa, porque podem interagir com as outras crianças e as rotinas são muito importantes para estas crianças.

14.2. Considera ter sentido dificuldades na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

Sim, não estava preparada, pela falta de conhecimento real da problemática, tive que fazer imensas pesquisas e formações para saber como poderia ajudar esta criança.

14.3. Considera que foi fácil arranjar estratégias metodológicas eficazes para a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

Não foi nada fácil, por não ter tido nenhuma experiência com uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Mas tive que investigar e pedir ajuda à psicóloga e à terapeuta ocupacional, foi com ajuda da psicóloga e da terapeuta que consegui arranjar estratégias.

14.4. Quais as estratégias metodológicas que utilizou na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que na sua opinião mostraram ser mais eficazes?

Informar e formar todos os intervenientes diretos com a criança, ajustar as atividades de forma a conseguir a participação e interação da criança e também muito importante e esta foi uma metodologia feita pela terapeuta ocupacional, ter imagens ilustradas das rotinas da criança.

15. Qual é a relação que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo (da sala amarela) tem com as outras crianças da instituição? (justifique a sua resposta)

R: Não têm muita relação, visto que, a criança costuma isolar-se bastante, gosta de brincar sozinha ou então vai ao encontro dos adultos. As outras crianças é que costumam ir ao encontro da criança com PEA, mas esta não lhes liga muito.

16. Qual é a sua relação com a criança com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: É muito boa, a criança gosta de brincar comigo no recreio ou então vem ter comigo para pedir colo e um carinho, é muito carinhosa.

17. No recreio, onde e com quem a criança com Perturbação do Espectro do Autismo gosta mais de brincar? (justifique a sua resposta)

R: Durante o recreio, a criança brinca sozinha com os carros ou então vem ter com o adulto para brincar.

Anexo IV: Modelo de inquérito destinado a educadoras de infância da instituição onde frequenta a criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Entrevistado 3

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade

<30

31 - 35

36 - 40

41 - 45

46 - 50

51 - 55

56 -60

>60

3. Formação Académica

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra Especialização em NEE e Pós-Graduação em E.E. - Ramo Cognitivo Motor

4. Tempo de Serviço

< 5 anos

6 - 10

11 - 20

21 - 30

>30

5. Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial?

Sim

Não

6. Considera que os Educadores de Infância deviam ter formação no âmbito da Educação Especial?

Sim

Não

7. Considera que a formação que detém é suficiente para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais? (justifique a sua resposta)

R: Sim, visto que, já tenho conhecimento sobre o assunto e uma especialização em NEE e uma Pós-Graduação em E.E.

8. Na sua opinião o que é a Perturbação do Espectro do Autismo?

R: É uma perturbação do foro neurológico caracterizado por comportamentos da interação social, comunicação verbal e não-verbal e comportamentos restritos e repetitivos.

9. É a favor da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no pré-escolar? (Justifique a sua resposta)

R: Sim, sou completamente a favor, porque estas crianças não são diferentes das outras, têm os mesmos direitos. E o direito à educação deve ser um direito para todos.

10. Na sua opinião, quais as características que definem a Perturbação do Espectro do Autismo?

R: Na minha opinião, a Perturbação do Espectro do Autismo é caracterizada por problemas na interação social e na comunicação, e por interesses muito restritos e comportamentos altamente repetitivos.

As questões que se seguem referem-se às práticas educativas perante crianças com Perturbação do Espectro do Autismo:

11. Considera que existem dificuldades face à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar? (justifique a sua resposta)

R: Sim, visto que há a necessidade de ajuda permanente e individual, consoante o nível da perturbação e dificuldades na falta de preparação dos educadores.

12. Considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo beneficiarão da entrada para no pré-escolar, no âmbito de uma intervenção precoce? (justifique a sua resposta)

R: Penso que sim, assim como qualquer outra criança com NEE. Considero que a exclusão não é benéfica para nenhuma criança, muito menos para crianças com esta perturbação e que têm tantas necessidades.

13. Considera que o ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todas as crianças, incluindo as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (Justifique a sua resposta)

R: Sim, a planificação semanal contempla todas as crianças, inclusivo as crianças com PEA, mais que não seja, em parceria com as várias terapeutas, tudo é planeado.

14. Tem ou já teve experiência com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim (tenho e já tive)

Não

Se sim, responda às seguintes questões:

14.1. Considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que usufruíram da Educação Pré-Escolar encontram-se mais desenvolvidas do que outras, que nas mesmas condições não usufruíram de tal intervenção? (justifique a sua resposta)

R: Claro que sim, as crianças que usufruem a Educação Pré-Escolar são muito mais desenvolvidas do que as crianças que estão em casa. Em casa, não podem interagir com outras crianças nem usufruir de todas as atividades que são planificadas com o intuito de responder às suas necessidades.

14.2. Considera ter sentido dificuldades na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Sim, porque é necessário que um adulto esteja sempre a acompanhar a criança em questão, estas crianças precisam muito da nossa atenção. Tenho como principal preocupação dar atenção à criança com Perturbação do Espectro do Autismo e tento sempre que esta interaja com as outras crianças e se envolva nas atividades, mas não é fácil porque não é a única criança que existe na sala.

14.3. Considera que foi fácil arranjar estratégias metodológicas eficazes para a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Torna-se um pouco difícil, visto que, pela minha experiência a criança em questão não se interessava pelas atividades, mas com a ajuda das terapeutas ocupacionais e das psicólogas consegui arranjar outras estratégias para ajudar a criança.

14.4. Quais as estratégias metodológicas que utilizou na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que na sua opinião mostraram ser mais eficazes?

R: Acompanhar os interesses da própria criança, “fazer” o que ela fazia em algumas situações e mostrar imagens das rotinas consoante iam decorrendo.

15. Qual é a relação que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo (da sala amarela) tem com as outras crianças da instituição? (justifique a sua resposta)

R: Existe muito pouca relação com as outras crianças da instituição, porque a criança com Perturbação do Espectro do Autismo costuma brincar sozinha e por vezes procura os adultos da instituição.

16. Qual é a sua relação com a criança com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Tenho uma boa relação com a criança, costuma procurar a minha companhia para brincar e para “cantar” e ouvir canções. A criança adora músicas e costuma trautear as canções que canto.

17. No recreio, onde e com quem a criança com Perturbação do Espectro do Autismo gosta mais de brincar? (justifique a sua resposta)

R: No recreio, a criança gosta de brincar sozinha com os carros e por vezes procura o adulto para brincar ou para cantar canções.

Anexo V: Modelo de Inquérito destinado ao encarregado(a) de educação da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (criança A). Entrevistado 4

1. Encarregado de Educação

Mãe

Pai

Outro Familiar Qual: _____

2. Idade 23

3. Habilitações Literárias

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Profissão do Encarregado de Educação Desempregada

5. Número de filhos 1

6. Número de filhos com Perturbação do Espectro do Autismo 1

7. Quais são as características que definem a Perturbação do Espectro do Autismo do seu educando? (justifique a sua resposta)

R: Ausência de fala, dificuldade em expressar sentimentos, pouco contacto visual, movimentos repetitivos e dificuldade em brincar com outras crianças são as características que na minha opinião definem a Perturbação do Espectro do Autismo.

8. Na sua opinião o que é a Perturbação do Espectro do Autismo?

R: Na minha opinião o autismo é a dificuldade na comunicação e integração / interação com os outros.

9. Considera que o Jardim de Infância está preparado para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais? (justifique a sua resposta)

R: Considero que sim, embora lhe devia existir mais formação na área e mais pessoal especializado em lidar com crianças com este tipo de problemas.

10. Na sua opinião o Jardim de Infância promove a Educação inclusiva? (justifique a sua resposta)

R: Sim, no Jardim de Infância são respeitadas as diferenças do meu filho, explicando que ele é uma criança diferente às restantes crianças, e foi muito bem integrado na escola e na sala onde ele está inserido.

11. Na sua opinião, a inclusão é benéfica para o seu educando? (justifique a sua resposta)

R: Claro que sim, na minha opinião devemos aceitar as diferenças de cada um, porque na realidade todos somos diferentes. É muito importante para o meu filho estar com as outras crianças e puder usufruir de tudo o que tem direito enquanto pessoa.

12. Acredita que o trabalho colaborativo entre encarregados de educação e o Jardim de Infância ajuda na qualidade do ensino do seu educando?

R: Sim, existe comunicação entre as partes envolvidas de forma a proporcionar o bem-estar do meu filho.

13. Desde o primeiro dia no Jardim de Infância até hoje houve alguma evolução no seu educando? (justifique a resposta)

R: Sim, a interação com os outros amigos, as rotinas, tudo tem contribuído para o desenvolvimento do meu filho, que melhorou bastante desde que o meu filho foi para o infantário. O contacto visual, o brincar, saber expressar-se, tudo se revelou positivo para o meu filho.

Anexo VI: Modelo do inquérito destinado à educadora da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (criança A). Entrevistado 5

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade

<30

31 - 35

36 - 40

41 -45

46 - 50

51 - 55

56 -60

>60

3. Formação Académica

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: _____

4. Tempo de Serviço

< 5 anos

6 - 10

11 - 20

21 - 30

>30

5. Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial?

Sim

Não

6. Considera que os Educadores de Infância deviam ter formação no âmbito da Educação Especial?

Sim

Não

7. Considera que a formação que detém é suficiente para trabalhar com a criança com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Não e com muita pena minha, a formação que tive na faculdade foi pouca. Mas tenho feito algumas formações, para saber como atuar e ajudar a criança. A temática do Espectro do Autismo não é uma temática fácil e tenho sentido dificuldades para trabalhar com esta criança, mas tenho tido como prioridade estudar e investigar mais.

8. Na sua opinião o que é a Perturbação do Espectro do Autismo?

R: É uma grave perturbação no desenvolvimento da criança a nível da interação social e na aquisição da comunicação.

9. É a favor da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no pré-escolar? (Justifique a sua resposta)

R: Sim, porque todas as crianças devem ter a mesma oportunidade e não é por sermos diferentes que devemos ser postos de parte. A criança do PEA deve ser vista como uma criança igual às outras, com os mesmos direitos, apenas deve ser mais ajudada e devemos ter maior atenção e preocupação.

10. Na sua opinião, quais as características que definem a criança com Perturbação do Espectro do Autismo?

R: Na minha opinião a criança com PEA, tem dificuldades a nível da fala, da comunicação e da interação. Vive num mundo “especial” incompreendido pela sociedade em geral, existem muitas pessoas que não têm formação nem entendimento para conseguirem compreender estas crianças. E muitas são aquelas pessoas que “olham de lado” para esta problemática.

11. Considera que existem dificuldades face à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar? (justifique a sua resposta)

R: Sim, pois não existe pessoal especializado para fazer o acompanhamento a estas crianças e algumas instituições ainda conseguem ter uma mente fechada e não aceitam bem estas crianças por serem “diferentes”.

12. Considera que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo que usufruíram da Educação Pré-Escolar encontram-se mais desenvolvidas do que outras, que nas mesmas condições não usufruíram de tal intervenção? (justifique a sua resposta)

R: Sim porque têm um acompanhamento específico e usufruem do contacto com as outras crianças. Pelo que tenho observado desde o ano passado a criança com PEA que está na minha sala, está muito mais desenvolvida do que se estivesse em casa com a mãe. A interação com a comunidade escolar e todo o trabalho que temos feito tem sido muito benéfico para ele.

13. Considera ter sentido dificuldades na inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Sim, um pouco na interação com as outras crianças. A criança em questão consegue manter relação e interação com os adultos, mas não mantém interação e nem procura as outras crianças.

14. Considera que foi fácil arranjar estratégias metodológicas eficazes para a inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a sua resposta)

R: Foi fácil arranjar estratégias eficazes com a ajuda da ELI Porto e de toda a equipa de terapeutas ocupacionais e psicólogos que têm trabalhado em conjunto para me ajudar a arranjar estratégias de intervenção.

15. Quando planifica tem sempre em consideração integrar a criança com Perturbação do Espectro do Autismo nas atividades? (justifique a sua resposta)

R: Tenho sim, pois acho muito importante integrar a criança com Perturbação do Espectro do Autismo em todo o processo de aprendizagem. As atividades são planificadas de forma igual, mas tenho a plena consciência que algumas

atividades serão mais difíceis para a criança em questão, e então tentamos realizar de forma diferente ou com maior ajuda do adulto.

16. Quais as estratégias metodológicas que utilizou na inclusão da criança com Perturbação do Espectro do Autismo que na sua opinião mostraram ser mais eficazes? (justifique a sua resposta)

R: Inserir a criança no acolhimento acompanhada das outras crianças da sala e em todas as atividades, ter imagens ilustradas das suas rotinas e das áreas existentes na sala são algumas das metodologias que utilizei e que na minha opinião foram muito importantes para a inclusão da criança.

17. Qual é a relação que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo tem com as outras crianças da sala e com as outras crianças da instituição? (justifique a sua resposta)

R: A criança com Perturbação do Espectro do Autismo tem uma boa relação com o grupo e com as outras crianças da instituição. Todas as crianças a acarinham e a criança com PEA por vezes também procura as outras crianças, embora, normalmente procure mais o adulto.

18. Qual é a relação que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo tem com a educadora e com a auxiliar educativa da sala? (justifique a sua resposta)

R: É uma relação muito boa, a criança tanto me procura a mim como a auxiliar, quando precisa de algo, quando quer carinho ou até mesmo quando quer brincar. É uma criança muito carinhosa e meiga, que apenas precisa de atenção e carinho por parte dos adultos, não é uma criança diferente, mas sim uma criança que depende mais de nós em comparação com as outras crianças da sala.

19. Na sala, qual é a área que a criança com Perturbação do Espectro do Autismo gosta mais de brincar? (justifique a sua resposta)

R: Gosta de brincar na área da música, na área da garagem e na área das descobertas. Na área da música consegue estar muito tempo a explorar e tocar os instrumentos musicais, na área da garagem brinca no chão com os carros e na área das descobertas, gosta de explorar as várias garrafas sensoriais. A criança com PEA costuma brincar sozinha, normalmente não procura as outras crianças da sala para brincar.

20. Desde o primeiro dia no Jardim de Infância até hoje houve alguma evolução na criança com Perturbação do Espectro do Autismo? (justifique a resposta)

R: Sim, dá mais funcionalidade aos objetos, consegue manter algum contacto visual com o adulto e já consegue ter alguma interação com os outros elementos do grupo, mesmo sendo pouca.

Anexo VII: Respostas dos educadores

Perguntas	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
	Educador	Educador	Educador
1	Feminino	Feminino	Feminino
2	31 - 35 anos	36 - 40 anos	46 – 50 anos
3	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura e Especialização em NEE e Pós-Graduação em E.E – Ramo Cognitivo Motor
4	6 - 10 anos	11 – 20 anos	11 – 20 anos
5	Não	Não	Sim
6	Sim	Sim	Sim

7	A formação que tive durante a licenciatura não foi nenhuma, numa educação que se quer e pretende cada vez mais inclusiva é preciso formar os educadores.	Não, na minha opinião os profissionais em educação deveriam ter mais formações para poderem trabalhar e ajudar crianças com necessidades especiais.	Sim, visto que, já tenho conhecimento sobre o assunto e uma especialização em NEE e uma Pós-Graduação em E.E.
8	É uma perturbação no desenvolvimento da criança a nível neurológico que normalmente afeta a forma como as crianças aprendem, comunicam, interagem com os outros e se comportam.	É uma perturbação do desenvolvimento da criança, com características diferenciadas e provocadas por problemas a nível neurológico.	É uma perturbação do foro neurológico caracterizado por comportamentos da interação social, comunicação verbal e não-verbal e comportamentos restritos e repetitivos.
9	Sou completamente a favor, porque na minha opinião todas as crianças têm os mesmos direitos e a educação é um direito de qualquer criança.	Sou 100% a favor, sendo uma perturbação que afeta principalmente as habilidades sociais e de comunicação.	Sim, sou completamente a favor, porque estas crianças não são diferentes das outras, têm os mesmos direitos. E o direito à educação deve ser um direito para todos.
10	Dificuldade na comunicação e interação com o outro, ter interesses obsessivos, evitar o contacto ocular, isolar-se e ter reações inesperadas.	Na minha opinião são os problemas de intervenção social	A Perturbação do Espectro do Autismo é caracterizada por problemas na interação social e na comunicação, e por interesses muito restritos e comportamentos altamente repetitivos.
11	Sim, dificuldades na falta de preparação dos educadores, e a reação das outras crianças da sala e o acompanhamento destinado aos	Sim, dificuldades na falta de preparação dos educadores, e a dificuldade que os encarregados de educação têm em lidar com esta problemática.	Sim, visto que há a necessidade de ajuda permanente e individual e dificuldades na falta de preparação dos educadores.

	encarregados de educação das crianças com PEA.		
12	Sim, se não for mais nada para ajudar no despiste, uma vez que muitas vezes os encarregados de educação acabam por não ver os sinais de alerta.	Sim, a exclusão não é benéfica para ninguém, muito menos para crianças com esta perturbação e que necessitam de interagir	Penso que sim, assim como qualquer outra criança com NEE. Considero que a exclusão não é benéfica para nenhuma criança
13	Não, na minha opinião, as educadoras é que se preocupam e que ajustam as suas planificações a crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.	Depende, eu como educadora tenho em atenção a planificação que faço e se está adequada a todas as crianças da minha sala. Mas nem todos os profissionais têm essa preocupação	Sim, a planificação semanal contempla todas as crianças, inclusive as crianças com PEA, mais que não seja, em parceria com as várias terapeutas, tudo é planeado.
14	Sim (já tive)	Sim (Já tive)	Sim (tenho e já tive)
14.1	Sim, através da rotina e da interação, a criança com Perturbação do Espectro do Autismo pode melhorar e desenvolver muitas competências.	Sim penso que quanto mais perto estiverem do “mundo real”, melhor será para elas, porque podem interagir com as outras crianças e as rotinas são muito importantes para estas crianças.	Claro que sim, as crianças que usufruem a Educação Pré-Escolar são muito mais desenvolvidas do que as crianças que estão em casa. Em casa, não podem interagir com outras crianças.

14.2	Sim, não estava preparada, foi preciso fazer muitas pesquisas teóricas.	Sim, não estava preparada, pela falta de conhecimento real da problemática, tive que fazer imensas pesquisas e formações.	Sim, porque é necessário que um adulto esteja sempre a acompanhar a criança em questão, estas crianças precisam muito da nossa atenção
14.3	Tornou-se fácil com a ajuda da ELI Porto (Equipas Locais de Intervenção) e de toda a equipa de terapeutas ocupacionais e psicólogos.	Não foi nada fácil, por não ter tido nenhuma experiência com uma criança com esta problemática, mas tive que investigar e pedir ajuda à psicóloga e à terapeuta ocupacional	Torna-se um pouco difícil, visto que, pela minha experiência a criança em questão não se interessava pelas atividades, mas com a ajuda das terapeutas ocupacionais e das psicólogas consegui arranjar outras estratégias
14.4	Planificar e organizar, ter imagens ilustradas das rotinas, para a criança saber o que vai fazer a seguir são metodologias fundamentais.	Informar e formar todos os intervenientes diretos com a criança, ajustar as atividades e ter imagens ilustradas das rotinas da criança.	Acompanhar os interesses da própria criança, “fazer” o que ela fazia em algumas situações e mostrar imagens das rotinas consoante iam decorrendo.
15	Não tem muita relação com o resto das crianças, visto que, costuma isolar-se bastante, gosta de brincar sozinha e procura mais rapidamente os adultos para brincar.	Não têm muita relação, visto que, a criança costuma isolar-se bastante, gosta de brincar sozinha ou então vai ao encontro dos adultos	Existe muito pouca relação com as outras crianças da instituição, porque a criança com Perturbação do Espectro do Autismo costuma brincar sozinha e por vezes procura os adultos da instituição.

16	Estabelecemos uma ótima relação, a criança vem ter comigo imensas vezes durante o recreio.	É muito boa, a criança gosta de brincar comigo no recreio	Tenho uma boa relação com a criança, costuma procurar a minha companhia para brincar e para “cantar” e ouvir canções.
17	A criança costuma sentar-se sozinha, num canto do recreio a brincar com os carros ou então vai ter com um adulto.	Durante o recreio, a criança brinca sozinha com os carros ou então vem ter com o adulto	No recreio, a criança gosta de brincar sozinha com os carros e por vezes procura o adulto para brincar ou para cantar canções.

Anexo VIII: Respostas da Mãe da criança A

Perguntas	Entrevistado 4 Mãe da criança A
1	Feminino
2	23 anos
3	Secundário
4	Desempregada
5	1
6	1
7	Ausência de fala, dificuldade em expressar sentimentos, pouco contacto visual, movimentos repetitivos e dificuldade em brincar com outras crianças.

8	Dificuldade na comunicação e integração / interação com os outros.
9	Considero que sim, embora lhe devia existir mais formação docente na área e mais pessoal especializado.
10	Sim, são respeitadas as diferenças do meu filho e foi muito bem integrado na escola e na sala onde ele está inserido.
11	Sim, devemos aceitar as diferenças de cada um, porque na realidade todos somos diferentes, é muito importante para o meu filho estar com as outras crianças e puder usufruir de tudo o que tem direito enquanto pessoa.
12	Sim, existe comunicação entre as partes envolvidas de forma a proporcionar o bem-estar do meu filho.
13	Sim, a interação com os outros amigos, as rotinas, tudo tem contribuído para o desenvolvimento do meu filho, que melhorou bastante desde que o meu filho foi para o infantário.

Anexo IX: Respostas da Educadora da criança A

Perguntas	Entrevistado 5 Educadora da criança A
1	Feminino
2	36 – 40 anos
3	Licenciatura
4	11 – 20 anos
5	Não
6	Sim
7	Não, a formação que tive foi pouca. Mas tenho feito algumas formações, para saber como atuar e ajudar a criança.

8	É uma grave perturbação no desenvolvimento da criança a nível da interação social e na aquisição da comunicação.
9	Sim, porque todas as crianças devem ter a mesma oportunidade.
10	Tem dificuldades a nível da fala, da comunicação e da interação.
11	Sim, pois não existe pessoal especializado para fazer o acompanhamento a estas crianças e algumas instituições ainda conseguem ter uma mente fechada e não aceitam bem estas crianças por serem “diferentes”.
12	Sim, porque têm um acompanhamento específico e usufruem do contacto com as outras crianças.
13	Sim, na interação com as outras crianças. A criança em questão consegue manter relação e interação com os adultos, mas não mantém interação e nem procura as outras crianças.
14	Foi fácil arranjar estratégias eficazes com a ajuda da ELI Porto (Equipas Locais de Intervenção) e de toda a equipa de terapeutas ocupacionais e psicólogos.
15	Tenho sim, pois acho muito importante integrar a criança em todo o processo de aprendizagem.

16	Inserir a criança no acolhimento acompanhada das outras crianças da sala e em todas as atividades, ter imagens ilustradas das suas rotinas e das áreas existentes na sala.
17	A criança em questão tem uma boa relação com o grupo e com as outras crianças da instituição, mas normalmente procura mais o adulto.
18	É uma relação muito boa, a criança tanto me procura a mim como a auxiliar, quando precisa de algo, quando quer carinho ou até mesmo quando quer brincar.
19	Gosta de brincar na área da música, na área da garagem e na área das descobertas.
20	Sim, dá mais funcionalidade aos objetos, consegue manter algum contacto visual com o adulto e já consegue ter alguma interação com os outros elementos do grupo, mesmo ainda sendo pouca.

PLANO INDIVIDUAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE

PIIP

Nome da Criança: [REDACTED]

Proc Nº: [REDACTED]

Nome do Pai/Mãe/Rep. Legal [REDACTED]

Contactos [REDACTED]

Equipa Local de Intervenção (ELI) ELI Porto Ocidental 2

Coordenador da ELI [REDACTED]

Morada [REDACTED]

Contactos [REDACTED]

Responsável de Caso	[REDACTED]
Contactos	[REDACTED]
Data do início do PIIP	[REDACTED]
Datas Previstas para a Avaliação	[REDACTED]
	[REDACTED]
	[REDACTED]
	[REDACTED]
	[REDACTED]

Identificação dos Elementos Envolvidos no PIIP

Nome	Atividade/Função/Outro	Serviço a que pertence	Contacto
[REDACTED]	Mãe		[REDACTED]
[REDACTED]	Psicóloga	ELI POC2	[REDACTED]

████████████████████	Estagiária de Psicologia	ELI POC2	██████
██████████	Assistente Social	ELI POC2	██████ ██████
██████████	Terapeuta Ocupacional	ELI POC2	██████
██████████	Terapeuta da Fala	ELI POC2	██████
██████████	Educadora de Infância	ELI POC2	██████
████████████████████	Educadora de Infância	Jl ██████	

Quadro 1: Com quem vive o A

Nome	Parentesco	Idade	Observações
████████████████████	Mãe	21	Vivem num quarto no Porto

Pedopsiquiatria CHP [REDACTED] [REDACTED]	
Terapia Ocupacional CHP [REDACTED]	
Neuropediatria [REDACTED]	
Terapia da fala em contexto clínico por P1 [REDACTED] [REDACTED]	
Neuropediatria [REDACTED] [REDACTED]	
Segurança social – [REDACTED]	
Técnica RSI – [REDACTED]	

Quadro 4: A família do A – criança em estudo (Necessidades/Prioridades da Família)

Preocupa-se	É capaz de resolver	Precisa de ajuda	Data
Comunicação e linguagem	Levar a sessões de TF	Promover o desenvolvimento da linguagem Para passar estratégias para o contexto	██████████ ██████████
Emprego	Frequentar estágio	Para iniciar trabalho após o estágio	██████████ ██████████
Comer sozinho	A mãe dá a comida ao ██████ e depois come a sua refeição	Para o ██████ começar a comer sozinho, com necessidade de menos apoio	██████████
Acalmar-se sozinho	Quando o ██████ grita ou chora, a mãe dá ao Alex o que deseja. Pega no ██████ ao colo.	Para encontrar estratégias para o filho se começar a acalmar mais rapidamente com o seu apoio e, no futuro, sozinho.	██████████

Fala	Participar em sessões de Responsive Teaching e brincar, todos os dias, 10 minutos por dia, aplicando a estratégia da sessão anterior.	Promover o desenvolvimento da linguagem. Para transmitir estratégias para o contexto de creche.	██████████ ██████████
Puxar o cabelo a outras crianças Fala		Estratégias para alterar comportamento e ferramentas de comunicação Orientações de Terapeuta da Fala	██████████
Desenvolvimento da linguagem Controle esfincteriano	Utilizar estratégias para promover desenvolvimento da linguagem Começar a colocar o ██████ na sanita		██████████

Quadro 5: O A (criança em estudo)

Gosta de	Onde	Quando	Com quem	Data
Correr	Ao ar livre		Sozinho	██████ ██
Ver publicidade na TV	Casa		Sozinho	██████ ██
Brincar com carrinhos	Casa		Sozinho ou com a mãe	██████ ██
Brincar com objetos de cozinha e produtos de higiene	Casa		Sozinho ou com a mãe	██████ ██
Imitar a mãe nas tarefas domésticas	Casa		Mãe	██████ ██
Ir à rua	Na rua		Mãe	██████ ██
Brincar com a bola	Em casa		Sozinho ou com a mãe	██████ ██

Brincar no espelho	Em casa		Sozinho ou com a mãe	██████████ ██
Músicas	No JI		Com a educadora e as auxiliares e os pares	██████████ ██ ██████████ ██
Brincar com plasticina	No JI	No momento de jogo livre.	Sozinho ou com os pares.	██████████ ██
Brincar com garagem e carros	No JI	No momento de jogo livre.	Sozinho ou com os pares.	██████████ ██
Brincar na casinha	No JI	No momento de jogo livre.	Sozinho ou com os pares.	██████████ ██
Brincar com animas em miniatura	Em casa		Sozinho ou com a mãe.	██████████ ██
Interagir com pares	No JI			██████████ ██
Instrumentos musicais Ver livros	Em casa e no JI			██████████ ██

Avaliação do A na família

Instrumentos usados na avaliação	Aplicados por...	Local	Data
Avaliação Arena	Mãe, Psicóloga (facilitadora), Estagiária de Psicologia (facilitadora), Assistente Social, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional e Educadora de Infância	APPACD M Porto	■■■■■ ■
Observação naturalista	Terapeuta da Fala	Jl ■■■■	■■■■■ ■

Quadro 6: O A (criança em estudo)

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Cognição			
Noção de objeto permanente	Procurar o objeto escondido.		■■■■■ ■■■■■
Imitação	Imitar ações simples.	Em imitar comportamentos que	■■■■■ ■■■■■

	<p>Imitar a mãe nas atividades domésticas.</p> <p>Imitar ações simples a brincar com o adulto ou pares (por ex. dar de comer à boneca com o garfo, após a demonstração).</p> <p>Imitar sons produzidos pelo adulto.</p> <p>Imitar expressões faciais.</p>	diferem ligeiramente do seu repertório.	
Uso funcional de objetos	<p>Utilizar em simultâneo dois objetos de forma funcional (o copo e a colher).</p> <p>Encaixar argolas em pino.</p> <p>Utilizar um instrumento musical de forma funcional, depois de demonstração do adulto (xilofone).</p> <p>Utilizar de forma funcional diferentes objetos ou brinquedos das áreas da sala, por breves momentos, com o apoio do adulto:</p>	<p>Em explorar uma maior variedade de objetos.</p> <p>Em transportar brinquedos com intencionalidade.</p> <p>Em utilizar uma maior variedade de objetos de forma funcional.</p> <p>Em utilizar os objetos de forma funcional por períodos de tempo mais alargados.</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - O copo, o garfo, a colher e o biberão, para dar de comer a boneca, adulto ou par; - Carrinhos de brincar; - Puzzle de encaixes; - Livros; - Instrumentos (xilofone e maracas); - Telefone; - Materiais de expressão plástica. <p>Aumentar brevemente o tempo em que utiliza de forma funcional diferentes objetos ou brinquedos (cerca de 3 minutos).</p>	<p>Em utilizar os objetos de forma funcional por períodos de tempo mais alargados.</p>	
Atenção	<p>Prestar atenção por breves momentos.</p> <p>Prestar atenção e mostrar interesse pelo som dos objetos.</p>	<p>Em manter a atenção por períodos de tempo mais alargados.</p>	

	<p>Prestar atenção às ações do adulto por breves momentos.</p> <p>Prestar atenção a um brinquedo de música de causa-efeito por breves momentos.</p> <p>Prestar atenção às ações dos pares: observar os pares a brincar.</p> <p>Prestar atenção às figuras de um livro, com o apoio do adulto.</p> <p>Sentar-se para realizar um puzzle de encaixes, prestando atenção, por breves momentos.</p> <p>Prestar atenção à boca do adulto enquanto fala ou canta, por breves momentos.</p> <p>Prestar atenção à mãe a cantar e a bater palmas.</p> <p>Prestar atenção por breves momentos à educadora a cantar ou a contar uma história, no acolhimento ou atividade em círculo de grande grupo, por breves momentos.</p>	<p>Em manter a atenção a observar as ações dos pares, a brincar.</p> <p>Em manter a atenção a ver as figuras de um livro, com o apoio do adulto.</p> <p>Em manter a atenção ao realizar um puzzle de encaixes por períodos de tempo mais alargados.</p> <p>Em manter a atenção a observar a expressão facial do adulto por períodos de tempo mais alargados.</p> <p>Em manter a atenção a observar a mãe a cantar e a bater palmas por períodos de tempo mais alargados.</p> <p>Em manter a atenção no momento do acolhimento ou em</p>	
--	---	---	--

	<p>Aumentar brevemente o tempo em que presta atenção a brincar com objetos e nas atividades de grupo.</p> <p>Prestar atenção a imagens de livro, por períodos mais alargados</p>	<p>atividades em círculo, de grande grupo, por períodos de tempo mais alargados.</p> <p>Em manter a atenção a brincar e nas atividades de grande grupo, por períodos de tempo mais alargados.</p>	
Exploração	<p>Explorar pelo olhar, levando o objeto à boca e manuseando-o.</p> <p>Explorar o ambiente.</p> <p>Explorar o espaço para procurar e obter o brinquedo que deseja.</p> <p>Realizar uma exploração visual e tátil dos objetos mantendo o interesse.</p>	<p>Em manipular um objeto com interesse nos seus detalhes ou mecanismos.</p> <p>Em manter dois objetos nas mãos e alcançar um terceiro.</p> <p>Em colocar brinquedos num recipiente e tirá-los novamente</p>	<p>██████████</p> <p>██████████</p>

	<p>Bater dois objetos um contra o outro, segurando um em cada mão.</p> <p>Manter 2 objetos nas mãos.</p> <p>Deixar cair e atirar objetos.</p> <p>Explorar uma maior variedade de objetos, na sessão de Ensino Responsivo.</p> <p>Colocar objetos num recipiente, tirá-los e voltar a colocar.</p> <p>Demonstrar interesse e explorar por breves momentos objetos ou brinquedos das diferentes áreas da sala do Jardim de Infância: objetos da casinha, carros, puzzles de encaixes, instrumentos, livros e materiais de expressão plástica.</p> <p>Explorar uma maior variedade de objetos e aumentar brevemente o tempo em que permanece a explora-los.</p> <p>Em explorar os objetos e os brinquedos de forma funcional</p>	<p>Em explorar os objetos e os brinquedos de forma funcional por períodos de tempo mais alargados.</p> <p>Em explorar os objetos e os brinquedos de forma funcional por períodos de tempo mais alargados</p>	
--	---	--	--

	por períodos de tempo mais alargados		
Resolução de problemas	<p>Manipular um objeto para efeitos sensoriais simples.</p> <p>Manipular um objeto para ouvir o som que faz.</p> <p>Usar o movimento como um meio para alcançar um fim.</p> <p>Repetir ações para obter consequências repetidas.</p> <p>Puxar um suporte para obter o objeto desejado.</p> <p>Contornar uma barreira para alcançar um objeto.</p> <p>Usar um objeto de forma funcional depois de demonstração (xilofone).</p>	<p>Em usar um objeto de forma funcional depois de demonstração.</p> <p>Em executar ações diversificadas para produzir diferentes resultados</p>	

	<p>Tocar no brinquedo de causa-efeito com som, ouvir o estímulo de resposta e voltar a tocar.</p> <p>Desencaixar e tentar encaixar animais</p> <p>Desencaixar e tentar encaixar animais</p> <p>Encaixar argolas em pino.</p>		
--	--	--	--

Quadro 7: O A (criança em estudo)

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Motor			
Global	Correr. Agarrar e atirar uma bola pequena. Subir e descer escadas com o apoio do adulto.	Em correr de forma harmoniosa	████████
	Andar em carro de brincar (com ajuda do adulto para colocar uma perna de cada lado do assento).		████████
	Iniciar o movimento de salto quando está no trampolim.		████████
	Subir uma cadeira sozinho, em casa		████████

	<p>Subir escadas</p> <p>Atirar bola com a mão em direção a adulto</p> <p>Saltitar</p> <p>Saltar no chão e trampolim, com base alargada</p>		
	<p>Transpor obstáculos ao nível do chão</p> <p>Caminhar sobre colchões</p> <p>Subir/descer rampa</p>		
Motricidade Fina	<p>Agarrar objeto com preensão palmar.</p>	<p>Em retirar um encaixe de um puzzle.</p>	
	<p>Colocar um encaixe num puzzle depois de demonstração do adulto.</p>		
	<p>Pegar no pincel em preensão palmar.</p>		
	<p>Fazer pinça fina para pegar em encaixes de puzzle.</p>		

	Pegar em canetas em preensão palmar e rabiscar folha.		██████████
	Folhear páginas grossas de um livro.		██████████
	Riscar com caneta		██████████
Processamento sensorial	Aceitar por breves momentos a piscina de bolas, o baloiço, o trampolim e o escorrega Aceitar materiais com diferentes texturas (espuma e massas).	Em permanecer no trampolim, no escorrega, no baloiço e na piscina de bolas Em parar o movimento de corrida e rodopiar sem ajuda do adulto.	██████████
	Subir as escadas do escorrega e escorregar com o apoio do adulto.		██████████

	<p>Permanecer no balanço e no trampolim, ainda que por períodos curtos de tempo.</p> <p>Explorar massas e plasticina colocando menos vezes na boca (menor procura de exploração oral).</p>		██████████
	<p>Permanecer na piscina de bolas por curtos períodos de tempo.</p> <p>Explorar caixa musical por curtos períodos de tempo.</p>		██████████

Quadro 8: O A (criança em estudo)

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comunicação/linguagem			
Funções comunicativas	<p>Pedir através do grito e do olhar por breves momentos.</p> <p>Mostrar agrado pelo sorriso.</p> <p>Mostrar desagrado pelo choro ou pelo grito.</p> <p>Recorrer ao adulto para pedir ajuda pegando na mão ou esticando os braços.</p> <p>Estabelecer contacto ocular por breves momentos.</p> <p>Partilhar a atenção por breves momentos.</p>	<p>Em utilizar gestos para comunicar</p> <p>Em manter o contacto ocular por períodos de tempo mais alargados</p>	██████████
	<p>Aumentar brevemente o tempo em que estabelece contacto ocular e partilha a atenção.</p>	<p>Em manter o contacto ocular e partilhar a atenção por períodos de tempo mais alargados.</p>	██████████
	<p>Esticar o braço e utilizar o grito para fazer pedidos ao adulto.</p>		██████████

		Em respeitar os turnos de interação: parar de produzir sons e esperar pela resposta.	████████
	Ir buscar a mão do adulto para pedir ajuda		████████
	Pedir ajuda ao adulto pelo olhar e pelo toque. Pedir recorrência de atividade pelo olhar e pelo toque		████████
	Recusar acenando “não”, esporadicamente Iniciar e manter contacto ocular		████████
	Partilhar a atenção por períodos alargados		████████

	<p>Pedir puxando a mão do adulto e estabelecendo contacto ocular com sistematicidade</p>		<p>██████████</p>
Compreensão	<p>Virar a cabeça deliberadamente no sentido da fonte sonora.</p> <p>Olhar à sua volta à procura do falante.</p> <p>Localizar fontes vocais com exatidão.</p> <p>Parar de chorar quando alguém fala.</p> <p>Dar a pedido com apoio de gesto.</p>	<p>Em reconhecer e reagir ao nome.</p> <p>Em dar a pedido sem o apoio do gesto.</p>	<p>██████████</p>
	<p>Reconhecer e reagir ao nome.</p>		<p>██████████</p>
	<p>Associar músicas a rotinas específicas em JI.</p>		<p>██████████</p>

	Compreender instruções simples, nas rotinas, em contexto.		████████
	Compreender “dá a mão”, sem pistas		████████
Expressão	<p>Repetir regularmente uma série de sons, especialmente quando está sozinho.</p> <p>Brincar produzindo sons quando está sozinho ou com outros.</p> <p>Rir às gargalhadas.</p>	<p>Em produzir vocalizações com significado.</p> <p>Em repetir combinações de dois ou mais sons diferentes.</p> <p>Em iniciar a produção de consoantes.</p> <p>Em produzir sons em resposta às interações do adulto.</p>	████████

Vocalizar ao som da música.		██████████
Produzir sons em resposta às interações do adulto, quando o adulto imita as suas vocalizações.		██████████
Cantarolar: vocalizar ao ritmo de diferentes canções infantis.		██████████
Acenar “não” para recusar esporadicamente		██████████
Completar músicas com vocalizações semelhantes a palavras. Tentar imitar palavras produzidas pelo adulto		██████████

Quadro 9: O A (criança em estudo)

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Autonomia			
Higiene	Lavar e secar as mãos com o apoio do adulto.		████████
	Colaborar no banho.		████████
	Pentear o cabelo com ajuda do adulto.		████████
	Lavar os dentes com ajuda do adulto.		████████
Alimentação	Comer o conduto e a fruta com as mãos e, por vezes, com a colher, uma colher.	Em comer a sopa de forma autónoma.	████████
	Utilizar a colher para comer um iogurte.		████████
	Beber por copo autonomamente. Comer 3 colheres de sopa de forma autónoma.		████████

<p>Aceitar que lhe seja dada a sopa, sem protestar.</p> <p>Comer entre 3 e 5 colheres do conduto de forma autónoma.</p> <p>Comer iogurte sozinho, utilizando a colher.</p>		
<p>Beber por palhinha</p>		
<p>Beber iogurte/leite autonomamente</p> <p>Comer algumas colheres de sopa no JI</p> <p>Comer conduto de garfo no JI</p>		
<p>Utilizar colher, por vezes, em casa</p>		

Quadro 10: O A (criança em estudo)

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Socialização			
Relação com o adulto	<p>Estabelecer contacto ocular breve.</p> <p>Partilhar a atenção com o adulto por períodos breves.</p> <p>Aceitar contacto físico, demonstrando agrado.</p> <p>Procurar o contacto com o adulto para pedir ajuda.</p> <p>Chorar de forma distinta (ex.: pode começar ou parar de chorar dependendo de quem pega nele).</p> <p>Apreciar balançar e cócegas.</p> <p>Rir-se durante o jogo.</p>	<p>Em manter interações cara a cara.</p> <p>Em preferir brincar com pessoas a brincar com brinquedos.</p> <p>Em começar a apreciar o jogo social.</p> <p>Em estabelecer contacto ocular por períodos de tempo mais alargados.</p> <p>Em partilhar a atenção por períodos de tempo mais alargados.</p>	<p>■■■■■</p> <p>■</p>

<p>Explorar a cara de um adulto com o toque e o olhar.</p> <p>Gostar de abraços e de aconchego.</p>		
<p>Manter interações cara a cara por breves momentos.</p> <p>Demonstrar interesse em brincar com pessoas.</p> <p>Apreciar brincar com o adulto.</p>	<p>Em manter interações cara a cara por períodos de tempo mais alargados.</p>	<p>██████████</p> <p>█</p>
<p>Aumentar brevemente o tempo em que mantém contacto ocular e estabelece interações cara-a-cara.</p>	<p>Em manter interações cara-a-cara e estabelecer contacto ocular por períodos de tempo mais alargados.</p>	<p>██████████</p> <p>█</p>
<p>Antecipar cócegas com risinhos.</p>		<p>██████████</p> <p>█</p>

Procurar o adulto para brincar.		██████████ █
Brincar ao “cu-cu” e pedir mais com risinhos.		██████████ █
Iniciar e manter contacto ocular		██████████ █
Pedir puxando a mão do adulto e estabelecendo contacto ocular com sistematicidade		██████████ █
Procurar o adulto para dar e receber afeto		██████████ █
Realizar brincadeiras de tomar e dar a vez durante mais turnos		██████████ █
Estabelecer contacto ocular mais frequentemente		██████████ █

<p>Relação com a mãe</p>	<p>Afastar-se visualmente da mãe por breves momentos.</p> <p>Procurar a mãe para conforto e para ajuda.</p> <p>Ficar ansioso com a separação.</p> <p>Tentar chamar a atenção da mãe sorrindo e/ou vocalizando.</p> <p>Responder, levantando os braços, quando a mãe vai a pegar nele e diz “para cima”.</p> <p>Procurar informação afetiva.</p> <p>Demonstrar afeto pela mãe.</p> <p>Seguir a mãe em casa e imitar atividades domésticas.</p>		<p>██████████</p> <p>█</p>
	<p>Prestar atenção à mãe quando, ao brincar, a mãe o imita.</p>		<p>██████████</p> <p>█</p>

<p>Demonstrar interesse e prazer em brincar com a mãe.</p> <p>Partilhar a atenção com a mãe por breves momentos.</p>		<p>██████████</p> <p>█</p>
<p>Brincar por turnos com a mãe</p>	<p>Em aumentar o número de turnos a brincar com a mãe.</p>	<p>██████████</p> <p>█</p>
<p>Prestar atenção à mãe a cantar e a bater palmas por breves momentos.</p>		<p>██████████</p> <p>█</p>
<p>Procurar e chamar a mãe para brincar.</p> <p>Aproximar-se da mãe e estabelecer contacto físico espontaneamente.</p> <p>Aproximar-se da mãe quando chora para pedir consolo.</p>		<p>██████████</p> <p>█</p>

	Aumentar brevemente o tempo em que partilha a atenção com a mãe.	Em partilhar a atenção com a mãe por períodos de tempo mais alargados.	██████████ █
	Pedir a companhia da mãe para brincar, em casa, sistematicamente.		██████████ █
	Realizar brincadeiras de tomar e dar a vez durante mais turnos		██████████ █
Relação com os pares	Brincar em jogo paralelo com os pares com apoio do adulto.		██████████ █
	Aceitar contacto físico dos pares, demonstrando agrado (por exemplo, festinhas).		██████████ █
	Observar os pares a brincar, por breves momentos.		██████████ █

<p>Estabelecer contacto físico com os pares (tocar-lhes, espontaneamente).</p>		
<p>Participar em rodinha com os pares (dar a mão aos pares em roda).</p> <p>Procurar os pares.</p>		<p>██████████</p> <p>█</p>
<p>Aceitar que os pares participem na mesma atividade/brincadeira.</p>		<p>██████████</p> <p>█</p>

Quadro 11: O A (criança em estudo)

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comportamento			
Adaptação a situações novas	Explorar o espaço. Aceitar explorar alguns brinquedos por breves momentos.		████████
	Mostrar que tem consciência de locais novos ou estranhos.		████████
Transição	Transitar entre atividades com o apoio do adulto.		████████
Autorregulação	Acalmar-se facilmente.		████████
	Acalmar-se a brincar com água.	Em se acalmar com o apoio do adulto.	████████

<p>Acalmar-se quando lhe cantam uma canção.</p>		<p>██████████</p>
<p>Acalmar-se com bolinhas de sabão.</p>		<p>██████████</p>
<p>Acalmar-se em menos de cinco minutos, com o apoio do adulto.</p> <p>Aumentar brevemente o tempo de permanência no acolhimento e em atividades de círculo, com o apoio do adulto.</p> <p>Aceitar mais facilmente as propostas do adulto, ainda que por períodos de tempo reduzidos.</p>	<p>Em manter-se por períodos de tempo mais alargados no acolhimento e em atividades de círculo, com o apoio do adulto.</p>	<p>██████████</p>
<p>Aceitar com mais facilidade quando é contrariado.</p>		<p>██████████</p>
<p>Auto-regular rapidamente, após se ter magoado.</p>		<p>██████████</p>

	Auto regular de imediato, quando retiramos objeto do seu interesse (embora continue em procura ativa).		██████████
	Permanecer sentado por períodos mais alargados, sem necessidade de movimento para se regular.		██████████
Participação e envolvimento	<p>Demonstrar interesse em objetos e atividades exteriores a si.</p> <p>Divertir-se a bater com um brinquedo noutro.</p> <p>Atirar brinquedos durante uma brincadeira.</p> <p>Jogar com uma bola de forma simples, agarrando-a e largando-a.</p>	Em manter o interesse ao brincar por períodos mais alargados de tempo.	██████████

	<p>Brincar com objetos.</p> <p>Explorar e manipular objetos, ao brincar.</p> <p>Envolver-se por breves momentos com alguns brinquedos.</p>		
	<p>Envolver-se por breves momentos com uma maior variedade de brinquedos.</p>		<p>██████████</p>
	<p>Estar atento e envolvido por breves momentos em atividades de grande grupo orientadas pelo adulto (por exemplo, quando a educadora conta uma história ou canta uma canção).</p>		<p>██████████</p>

	<p>Aumentar brevemente o tempo em que se envolve a brincar nos cantinhos da sala, em jogo livre.</p>	<p>Em permanecer por períodos de tempo mais alargados a brincar.</p> <p>Em permanecer por períodos de tempo mais alargados nas atividades de Jardim de Infância.</p>	<p>██████████</p>
	<p>Permanecer mais tempo na rotina do acolhimento, com apoio do adulto.</p> <p>Permanecer mais tempo envolvido em atividades no JI.</p>		<p>██████████</p>

Expressão emocional	Mostrar estados de espírito (quando está magoado, triste, feliz, zangado, desconfortável). Transmitir o seu humor (risinhos enquanto espera por cócegas).		██████████
Sentido de posse	Proteger-se a si próprio e às suas posses Recusar a remoção de brinquedos.		██████████