

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Vanessa Monteiro Vieira

Sensibilizar para Incluir

Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Arguente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientadora: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

dezembro,2019

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Escola Superior de Educação de Coimbra onde aprendi a aceção plena da palavra “trabalho”.

Agradeço igualmente à minha Orientadora de Estágio, Madalena Batista, pela sua sabedoria, disponibilidade, experiência e amizade com que sempre me apoiou e orientou.

Quero agradecer também à professora Sílvia Facas pelo tempo que me dedicou, partilhando comigo a sua sapiência sobre o tema do “autismo” e pela sua prontidão em me facultar os documentos necessários para este relatório final.

Agradeço ainda às educadoras do SASUC, Ana Batalhé, o seu precioso acompanhamento durante o Estágio e a partilha do seu tempo e saber principalmente aquando de uma entrevista fundamental para este trabalho; e à Raquel Maricato, pela disponibilidade e apoio na implementação deste projeto na sua sala.

Por fim, um especial agradecimento às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais, pela sua paciência, dedicação e incentivo ao longo de todo este percurso.

Sensibilizar para Incluir

Resumo: O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular “Prática Educativa I” do Mestrado em Educação Pré-Escolar, procura refletir todo um percurso de sensibilização realizado em torno da temática do “Autismo”, descrevendo, assim, o trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

A proposta de intervenção educativa tem como base o livro intitulado “Olá, eu sou o João, um mundo só meu” da autoria de Alice Vieira que aborda de forma original o problema do autismo, o que permitiu fazer a sua exploração com diversas e interessantes atividades.

Assim, depois de uma revisão da literatura com enfoque especial em três aspetos: Inclusão, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e o papel do Educador de Infância na promoção da inclusão da criança, e não esquecendo o pressuposto de que as dificuldades das crianças com PEA também resultam da aceitação do meio que as envolve, foi esboçado um plano baseado em três fases:

- 1 – Recolha de informação,
- 2 – Partilha do plano de intervenção/sensibilização com a equipa técnica;
- 3 – Realização das atividades de sensibilização e as conclusões encontradas.

Foi muito gratificante verificar que a temática da inclusão encontrou eco na instituição onde o estágio foi realizado, porque foi ao encontro de uma das preocupações abertas no projeto educativo da mesma.

Além disso, deve referir-se que a metodologia adotada para a concretização deste trabalho foi de cariz essencialmente qualitativo, privilegiando-se essencialmente a técnica da entrevista e da observação na recolha dos dados.

Palavras-chave: Inclusão, PEA, Papel do Educador de Infância

Raise awareness to include

Abstract: This report was prepared within the scope of the course "Prática Educativa I" of the MSc in Pre-School Education and describes the work developed during the internship, trying to reflect a whole course of awareness about autism. The proposal for educational intervention is based on the book "Hello, I am João, a world of my own" by Alice Vieira who aimed to raise children's awareness of autism. From the exploration of the book various activities were stimulated. Thus, after a review of the literature with a special focus on three aspects: Inclusion, Autism Spectrum Disorder (PEA) and the role of the Child Educator in promoting the inclusion of the child and based on the assumption that the difficulties that the children with PEA have result from the acceptance of the environment that involves them, a plan was outlined based on three phases:

- 1 - Collecting essential information.
- 2 - Brainstorming with the technical team of the intervention / awareness raising plan;
- 3 – Putting into practice the awareness activities and conclusions.

It was very gratifying to see that the theme of inclusion was echoed in the institution where the internship was held, because it met one of the concerns raised in its educational project. In addition, it should be noted that the methodology adopted for the accomplishment of this work was essentially qualitative, with emphasis on the technique of interviewing and observation in the collection of data.

Keywords: Inclusion, PEA, Role of the childhood Educator

Índice

Índice de Tabelas.....	VIII
Índice de Figuras.....	VIII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. Introdução.....	7
2.2. História e Etiologia da Perturbação do Espectro do Autismo	13
2.3. Prevalência e Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo	16
2.4. O Papel do Educador de Infância na Promoção da Inclusão da Criança com PEA	19
3. COMPONENTE PRÁTICA	25
3.1. Aspetos Metodológicos da Intervenção.....	27
3.1.1. Justificação e Fases da Intervenção.....	27
3.1.2. Objetivos da Intervenção.....	28
3.1.3. Descrição da Intervenção	28
3.1.3.1. Fase da Recolha de Informação.....	28
3.1.3.2. Fase da partilha com a equipa técnica do plano de intervenção / sensibilização	32
4. COMPONENTE REFLEXIVA.....	45
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
APÊNDICE 1.....	57

Abreviaturas

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PECS- Sistema comunicação através da troca de figuras.

SPC- Sistema Pictográfico de Comunicação

PEA- Perturbações do Espectro do Autismo

TEA- Transtorno do Espectro do Autismo

PGD- Perturbação Global do Desenvolvimento

PDSI- Perturbação Desintegrativa da Infância

PIIP- Plano Individual de Intervenção Precoce

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Diferentes graus de autismo em função das características que a criança apresenta em termos de comunicação social e comportamento (DSM – V)..... 18

Índice de Figuras

Figura 1 - Exemplos de imagens fornecidas às crianças 34

Figura 2 - Exemplos de imagens fornecidas às crianças 35

Figura 3 - Exemplos de imagens fornecidas às crianças 35

Figura 4 - Capa do livro "Um Mundo só meu" de Alice Vieira..... 36

Figura 5 - Exemplos de símbolos que pertencem à categoria social..... 37

Figura 6 - Exemplos de símbolos que pertencem à categoria das pessoas 37

Figura 7 - Exemplos de símbolos que pertencem à categoria dos adjetivos 37

Figura 8 - Exemplos de símbolos que pertencem à categoria dos verbos 38

Figura 9 - O laço do Autismo..... 39

Figura 10 - Mundo da Amizade 40

1. INTRODUÇÃO

“Incluir” implica, frequentemente, adaptar-se a atitudes, práticas pedagógicas e formas diferentes de gerir um grupo e organizar os espaços. Assim, este trabalho tem como propósito sensibilizar um grupo de crianças em idade pré-escolar para a existência do autismo e mostrar que elas, crianças, são os elementos fundamentais para o sucesso da inclusão de uma criança com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA) num grupo.

Para isso, dividiu-se este trabalho em três partes. A primeira fase incide sobre o contexto teórico; a segunda fase descreve a proposta de intervenção educativa, ou seja, a sensibilização realizada e a terceira fase apresenta as conclusões a que se chegou depois da intervenção realizada.

No que diz respeito ao contexto teórico desenvolvido na primeira parte, pretende-se apresentar o enquadramento teórico da Inclusão; a história e etiologia da perturbação do espectro do autismo, da prevalência e diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA); assim como tecer algumas considerações sobre o papel do educador de infância na promoção da inclusão da criança com PEA.

Na segunda fase, apresentam-se a metodologia e as estratégias utilizadas neste processo. Constatar-se-á e ver-se-á como, com um simples livro de leitura, as crianças aprendem, assimilam, compreendem e aceitam a diferença.

A terceira parte apresenta as conclusões dos resultados da intervenção desenvolvida com o grupo pré-escolar.

Como referem alguns autores, a inclusão de sucesso só pode ser obtida quando consideramos as suas formas únicas e alternativas de pensar e encarar o mundo, obrigando a adaptar os métodos usados para uma compreensão do aluno e das suas necessidades individuais.

O autismo é uma síndrome que desafia o nosso conhecimento sobre a natureza humana. Trabalhar ou conviver com o autismo não permite ver o mundo duma só forma. É como andar por caminhos sem mapa ou sinalização, é falar e ouvir uma outra linguagem.

Assim, sendo o autismo uma perturbação crónica que deverá ser identificado ainda numa fase precoce, para que possa ser realizada de forma mais eficaz a terapêutica. Embora a sintomatologia e os sinais possam ocorrer numa fase muito precoce, só por volta dos dezoito a vinte e quatro meses é que se tornam mais evidentes tais alterações comparando com crianças de desenvolvimento normal.

Como já verificámos, o autismo é um grande desafio, aumentando a nossa expectativa para o desenvolvimento deste trabalho.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Introdução

O termo “Incluir” consiste na contribuição para a junção de um todo. Assim, seja no jardim-de-infância, na escola ou em outro contexto, todas as crianças devem poder brincar e aprender de acordo com o seu nível próprio de desenvolvimento em cooperação, para que elas atinjam o seu máximo rendimento, em função do seu potencial.

Neste sentido, a “inclusão escolar” define-se como uma estratégia educacional que visa melhorar a qualidade das escolas para o pleno desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

Para além destes dois conceitos, também existe a “inclusão social” que defende o pleno direito de todos os indivíduos em participar na sociedade a que pertencem, Todavia, neste trabalho, dar-se-á ênfase à inclusão escolar.

Efetivamente, uma das maiores preocupações das diversas reformas educativas foi a de querer assegurar o facto de todos os alunos poderem frequentar escolas regulares, em vez de instituições especiais, ou outro tipo de instituições.

É por isso que, a educação inclusiva tem vindo progressivamente a afirmar-se como uma questão central no plano dos direitos humanos, consignada em inúmeras declarações, convenções internacionais e legislação nacional.

Assim, diversas declarações das Nações Unidas defendem a educação das pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo e, em 1994, a Declaração de Salamanca veio reafirmar a educação para todos, garantindo o acesso à educação e à igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, no quadro do sistema regular de ensino (UNESCO).

Foi assim que em Portugal, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, veio preencher uma lacuna no âmbito da legislação para a educação especial, isto é, introduziu no sistema educativo, princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas e do desenvolvimento de experiências de integração.

Desde então, as escolas portuguesas são obrigadas a reconhecer e satisfazer as necessidades de todas as crianças, através de currículos adequados, uma boa organização escolar e estratégias pedagógicas, recursos e cooperação com a comunidade, devendo, assim, adaptar-se ao ritmo de aprendizagem de cada criança para garantir que cada uma delas receba um bom nível de educação.

Nesse sentido, Rodrigues (2011) afirma que “a inclusão se apresenta como um processo que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em atividades de recreio, na família e o mais próximo possível do meio onde está inserido, com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida”.

O Programa do XXI Governo, por sua vez, estabelece como uma das prioridades da ação governativa “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”.

Assim, esta prioridade política proporciona o direito a uma educação inclusiva para todas as crianças que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades. Além disso, favorece a equidade, o que contribui assim, certamente, para uma maior coesão social.

Para melhorar ainda as práticas para alcançar este objetivo, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade”.

Este decreto-lei, então, assim como os normativos relativos ao Currículo do Ensino Básico e Secundário e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória são, em simultâneo, impulsionadores e suportes à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

Efetivamente, o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é, na sua base, inclusivo, porque considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às

dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade e igualdade. Introduce ainda o princípio da flexibilidade curricular, fundamental na educação inclusiva.

Com efeito, a inclusão só é possível com a gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permitindo, assim, aumentar as oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, e lhes garantir o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de junho, não ignora os passos dados nas últimas décadas por Portugal a nível de inclusão, mas obriga, todavia, a reequacionar o papel da escola, o modo com esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles.

Com efeito, abandona-se a conceção restrita de “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” para abordar uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, na multiplicidade das suas dimensões e a na interação entre as mesmas.

Uma outra característica marcante do atual diploma reside no pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

Ora, o novo enquadramento do diploma e as mudanças que implica na organização da escola, na tomada de decisões e na ação educativa, requer um entendimento comum a nível concetual e terminológico por parte dos atores envolvido no ato educativo.

Por isso, de entre as definições constantes no artigo 2 do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, importa destacar as que se prendem com as medidas de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo de cada aluno:

Acomodações curriculares

Estas medidas são de gestão escolar curricular que “permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de

diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo”.

Adaptações curriculares não significativas

Segundo o mesmo decreto, “são as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

Adaptações curriculares significativas

Estas adaptações são, segundo a lei, “medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal”.

Participação dos Pais

No artigo 4, do DL nº 54/2018, de 6 de julho, refere-se que “os pais têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”.

Deste modo, atribui-se aos pais o papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

Daí, a colaboração entre a escola e a família estar intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos. Por isso, os pais têm o direito, e devem ser estimulados pelos

professores, a participar ativamente na definição de medidas de suporte à aprendizagem.

Podemos salientar que os pais são uma fonte de informação privilegiada, a sua participação na vida escolar do filho torna-se uma mais-valia, quer para os docentes, quer para os próprios pais e evidentemente para os alunos. A família é, assim, o pilar fundamental para a educação dos filhos, sobretudo na educação pré-escolar.

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Como já foi referido, e segundo o decreto-lei já referido, “as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a integridade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de avanço no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação”.

O artigo 7 do mesmo decreto-lei especifica que “as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais; a mobilização de medidas de diferente nível é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas; medidas de diferentes níveis podem ser aplicadas simultaneamente; a definição das medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno e a definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é realizada pelos docentes, ouvidos os pais e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno”.

Assim, as medidas essenciais são de extrema importância. São definidas pelos professores e desenvolvidas pela escola, num trabalho colaborativo e de responsabilização de todos os professores e dos professores do ensino especial, tendo em conta os recursos da escola. Ao longo do percurso do aluno, estas medidas podem ser alteradas, e são, no fundo, as respostas educativas que a escola dispõe para todos os alunos, de maneira a que todos possam participar ativamente nas aprendizagens, desenvolver as suas potencialidades a nível pessoal, interpessoal e social.

As medidas seletivas, por sua vez, constituem um nível superior às medidas universais, pois são convocadas quando as medidas universais não foram suficientes ou não registaram os resultados desejados.

Por último, as medidas adicionais destinam-se a ser desenvolvidas em sala de aula, pois visam colmatar dificuldades graves e persistentes do aluno. São convocadas quando as medidas universais e seletivas foram insuficientes para responder às dificuldades do aluno.

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

Para que as medidas acima referidas sejam postas em prática e sejam eficazes, a escola cria uma “equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de composição diversificada”, para dar todo o apoio à aprendizagem, visto, e como já referido, professores, técnicos, diretores, pais, auxiliares todos têm um papel integrado e participado no processo educativo.

À equipa multidisciplinar cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas.

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

As escolas devem mobilizar um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, recursos humanos, recursos organizacionais e recursos específicos existentes na comunidade, a fim de responder a todos e a cada um dos alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação.

Recursos humanos específicos:

- Docentes de educação especial

- Técnicos especializados
- Assistentes operacionais

Recursos organizacionais específicos:

- Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- Centro de apoio à aprendizagem;
- Escolas de referência no domínio da visão;
- Escola de referência para a educação bilingue;
- Escola de referência para a intervenção precoce na infância;
- Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

Recursos específicos existentes na comunidade:

- Equipas locais de intervenção precoce (ELI);
- Equipas de saúde escolar dos ACES/ULS;
- Comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ);
- Centro de recursos para a inclusão (CRI);
- Instituições da comunidade (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, serviços do emprego e formação profissional, serviços da administração local);
- Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da educação.

2.2. História e Etiologia da Perturbação do Espectro do Autismo

A doença do autismo foi identificada e descrita pela primeira vez, em 1943, pelo austríaco Leo Kanner, pedopsiquiatra, como sendo um distúrbio do contacto afetivo.

Este médico estudou e acompanhou onze crianças, maioritariamente do sexo masculino, e as suas conclusões foram registadas num artigo científico intitulado “*Autistic Disturbance of Affetive Contat*”.

Nesse estudo, Kanner observa que as crianças demonstram um profundo desinteresse pelo contato social, registam dificuldade na linguagem e executam movimentos estereotipados.

Assim, estas crianças apresentam uma linguagem incomum, porque falam delas próprias na terceira pessoa (ecolalia reversão do pronome) e utilizam uma linguagem muito repetitiva (idiossincrática).

Além disso, o médico austríaco verificou que os pais de algumas destas crianças teriam alguns comportamentos semelhantes aos dos seus filhos e que estas mostram-se dotados para a ciência e literatura, o que demonstra bem a capacidade em dar uma maior importância a conceitos e a uma incapacidade de relacionamento com pessoas.

Segundo Lima, Kanner foi o primeiro autor a criar uma identidade do autismo em relação a outras perturbações de desenvolvimento, sobretudo da esquizofrenia (2012).

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger, pediatra austríaco, participou a existência de uma forma mais ligeira de autismo, mais tarde denominada de Síndrome de Asperger, em homenagem ao seu descobridor.

Mais tarde, Filipe (2012) afirma que “Nos anos setenta, Lorna Wing e Judith Gold concluíram que as síndromes de Kanner e Asperger faziam parte de um grupo de perturbações que afetam a interação social e a comunicação e introduziram o conceito de espectro do autismo e o de comorbilidades no autismo” .

A primeira definição de autismo surgiu na terceira edição do “*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*” (DSM-III, 1980), como Perturbação Global do Desenvolvimento. Este conceito foi criado por Michael Rutter e Edwar Ritvo da Sociedade Americana para Crianças com Autismo (1978), após a redefinição dos critérios de diagnóstico.

Os referidos autores descrevem a doença como “sendo um quadro de deficiente desenvolvimento social e comunicacional, em crianças com idade inferior a trinta meses, que demonstram pouco interesse nas atividades, utilização excessiva de movimentos estereotipados e repetitivos e preferência anormal por objetos”.

Desde 2013, está em vigor a classificação DSM-V que avalia somente duas áreas, a comunicação e a social. Para além disso, passou a haver apenas uma entidade única, a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que engloba todas as anteriores entidades propostas (Lima, 2015).

Definir o que é a PEA apresenta muitas dificuldades e é passível de algumas controvérsias, todavia, pode referir-se que “Autos” significa “eu” e “ismo” significa “estado ou orientação”, em que o indivíduo é centrado nele próprio.

Trata-se de um termo usado para descrever um comportamento estranho e/ou deficiências sérias de desenvolvimento nas áreas sociais e de comunicação.

Existem várias teorias que pretendem esclarecer a origem da PEA tais como teorias psicogenéticas, teorias biológicas, teorias psicológicas, teorias afetivas e teorias cognitivas, mas as suas causas ainda não são totalmente conhecidas.

Assim, Marques (2000) explica que certas crianças nascem com uma incapacidade para agir corretamente no contacto afetivo com os outros, tal como há crianças que nascem com incapacidades físicas ou mentais, trata-se da teoria psicogénica.

Esta teoria tem as suas raízes nas teorias psicanalistas, e Kanner defende que as crianças com este tipo de patologia eram normais no momento do seu nascimento, mas que devido a fatores familiares no decorrer do seu desenvolvimento, se desencadeava um quadro autista (Pereira e Serra, 2005).

Pelo contrário, a **teoria biológica** considera que a PEA é de origem neurológica. Assim, Marques (2000) considera que é aceitável pensar que o autismo resulta de uma perturbação em algumas áreas do sistema nervoso central que acabam por afetar o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de estabelecer relações sociais e a linguagem da criança.

Por seu lado, a **teoria psicológica** sugere que a tríade de incapacidades comportamentais presentes no autismo é resultado da incapacidade de “ler a mente do outro”, a chamada teoria da mente (Cumine, Leach, & Stevenson, 2008). Assim, o autismo tem origem numa disfunção primária do sistema afetivo, ou seja, uma incapacidade básica para interagir emocionalmente com os outros o que leva a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na inabilidade de abstrair e simbolizar (Borges, 2000, Bosa&Callias,2000, Lippi,2005).

Por seu lado, a **teoria genética** defende que a PEA corresponde a uma alteração orgânica, de base genética, tornando-se uma das patologias complexas mais hereditáveis (Lima, 2012). No entanto, esta teoria, também defende que a ação do ambiente sobre a genética poderá ser favorável ou desfavorável (Lima, 2015).

Havendo, assim, tão diversas teorias, pode afirmar-se que o aumento progressivo da PEA levanta a possibilidade de fatores ambientais poderem estar na sua origem, sendo, no entanto, muito difícil avaliar este aspeto. Assim, será correto partilhar da opinião de George (2009) que considera que o que origina o autismo é um conjunto de causas ainda por determinar.

2.3. Prevalência e Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo

Depois de tentar definir o que é o autismo e expor as suas causas, será interessante saber quantas crianças existem com esta doença.

Em Portugal, um estudo apresentado em 2014 em Lisboa, sobre o impacto do autismo, a Federação Portuguesa de Autismo conseguiu detetar cerca de 2.300 famílias com uma ou mais crianças ou jovens com a perturbação, confirmada através de diagnóstico clínico. Os números, porém, são apenas estimativas em torno do inquérito realizado. Infelizmente, em Portugal não se conhecem dados publicados, mas podemos verificar no nosso dia-a-dia que tem havido cada vez mais crianças diagnosticadas com uma perturbação do espectro do autismo.

Nos Estados Unidos, o CDC (*Centers for Disease Control and Prevention*) refere que a prevalência de casos identificados com TEA é de uma em cada oitenta e oito crianças.

Para explicar este fenómeno, Oliveira (2007) considera vários aspetos, a saber, a melhor clarificação do espectro de autismo, uma maior consciencialização do problema, uma melhor deteção de casos sem atraso mental e o incentivo à determinação de um diagnóstico.

Telmo e Ajudaautismo (2009) vão mais longe e defendem que não se pode realizar um diagnóstico apenas tendo em conta os comportamentos demonstrados. Para eles, é necessário compreender o modo como a criança pensa e se sente para se perceber o seu comportamento. Deste modo, estes autores realçam a avaliação como sendo um instrumento importante e complementar do diagnóstico.

Assim, o diagnóstico deve ser feito com base numa avaliação do comportamento da criança, incluindo testes às suas interações sociais, à sua inteligência, à sua linguagem recetiva-expressiva, ao seu comportamento adaptativo e à presença ou ausência de sinais específicos de autismo.

INDICADORES DA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DE AUTISMO

Neste sentido, será importante conhecer quais os sinais desta doença que permitem fazer o diagnóstico. Com base numa revisão da literatura, foram identificados alguns sinais de alerta que devem ser considerados aquando da suspeita da existência de PEA, tais como:

- Não responder ao nome aos doze meses;
- Não apontar objetos aos catorze meses;
- Não brincar de faz de conta aos dezoito meses;
- Falta de contato visual e querer ficar sozinho;
- Alterações ao nível das interações sociais, dificuldade na descodificação de expressões faciais e emoções;
- Focalização desmesurada em pormenores;
- Comportamentos estereotipados e repetitivos;

- Oposição à mudança, dificuldade em relacionar-se com a mudança, principalmente da sua rotina;
- Dificuldade ao nível da linguagem, o que pode levar à ausência de linguagem oral;
- Comportamentos muito agitados;
- Choros constantes e sorrisos descontextualizados;
- O comportamento ritualista e muitas vezes obsessivo;
- Não perceber o objeto inteiro, mas só uma parte, um detalhe e não entender para que serve;
- O atraso intelectual e a dependência de rotinas;
- Dificuldades no relacionamento com outras pessoas e nas habilidades de comunicação, isolando-se.

Além destes sinais, e ainda no âmbito do diagnóstico, pode classificar-se a PEA em termos de graus e níveis.

Deste modo, no DSM-V os profissionais utilizam os graus de severidade do transtorno como principal critério.

Assim, segundo o DSM-V, a PEA pode ser classificada em termos de graus, em função das características que a criança apresenta em termos de comunicação social e de comportamentos.

Tabela 1 - Diferentes graus de autismo em função das características que a criança apresenta em termos de comunicação social e comportamento (DSM – V)

Grau leve (Nível 1) - Necessidade de pouco apoio	Grau moderado (Nível2) - Necessidade de apoio substancial	Grau severo (Nível 3) - Necessidade de apoio muito substancial
---	--	---

<p>Comunicação social Apresenta dificuldade em iniciar interações com outras pessoas, quer adultos quer crianças, ocasionalmente oferecem respostas inconsistentes às tentativas de interação por parte do outro;</p> <p>Comportamentos repetitivos e restritos Esse padrão de comportamento repetitivo e restrito ocasiona uma inflexibilidade comportamental na criança, gerando assim dificuldade em um ou mais ambientes; Alterações na organização e planeamento podem atrapalhar o trabalho pela busca da independência e autonomia da pessoa.</p>	<p>Comunicação social A criança apresenta um défice notável nas habilidades de comunicação tanto verbais como não verbais;</p> <p>Comportamentos repetitivos e restritos Apresenta inflexibilidade comportamental e evita a mudança na rotina, pois tem dificuldade em lidar com ela:</p>	<p>Comunicação social Há severos prejuízos na comunicação verbal e não verbal</p> <p>Comportamento repetitivos e restritos Extrema dificuldade em lidar com mudanças na rotina e apresenta comportamentos restritos ou repetitivos que interferem diretamente em vários contextos;</p>
--	---	--

2.4. O Papel do Educador de Infância na Promoção da Inclusão da Criança com PEA

Conhecendo um pouco melhor esta doença e sabendo que já existem bastantes crianças com esta perturbação, é importante saber como trabalhar com elas em sala de aula, tendo sempre em conta o decreto-lei que defende a inclusão.

Sabe-se que os primeiros anos são decisivos para o desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo da criança bem como para a construção da sua personalidade, na medida em que possibilita o início do seu processo de socialização e individualização. Assim, a escolarização é importante. Daí, Correia & Serrano (2000), afirmarem que a escolarização permite fomentar as relações afetivas com as outras crianças e desenvolver a formação pessoal.

Sendo assim, o Jardim de Infância pode e deve poder receber todas as crianças, pois tem como objetivo o desenvolvimento de competências físicas, sociais, emocionais e cognitivas, através de estratégias específicas e adequadas a cada uma delas.

Nesta perspetiva, considera-se fundamental que as crianças com NEE frequentem o Jardim de Infância porque é muitas vezes apenas por volta dos três anos que se diagnostica a PEA. Deste modo, promove-se uma intervenção precocemente possível, se for necessário.

Nielsen (1999) corrobora esta opinião e indica que as necessidades mais básicas de uma criança com NEE são as mesmas que as de uma criança do ensino regular, acrescentando que para que a criança com NEE cresça saudável, quer ao nível emocional quer ao nível social, é essencial a interação entre todos as crianças e o apoio dos pais, dos educadores e amigos.

Gonzalez Fontão, 1996 (citado por Correia & Serrano, 2000) reforça a ideia de que as relações são recíprocas e se existir apoio mútuo, os objetivos escolares são alcançados.

Em contrapartida, se as relações afetivas forem negativas ou mínimas, a criança apresentará dificuldades de adaptação no seu processo de escolarização.

Então, o educador tem o papel determinante de receber as crianças e estabelecer com elas o primeiro contacto, sendo, assim, o grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão dentro da sala, criar um bom ambiente entre ele e as crianças e entre todas as crianças.

Efetivamente, o educador não só deve saber proporcionar a familiarização com o ambiente físico da sala, como também saber criar um ambiente psicológico agradável

transmitindo sentimentos positivos e de afeto, criando um ambiente harmonioso, favorável e auspicioso à descoberta e à curiosidade.

Neste sentido, no caso de haver uma criança com alguma perturbação na sala, Nielsen (1999) defende a importância de evitar a transmissão de atitudes negativas, como por exemplo, o sofrimento, a infelicidade, o deprimido, o doente, pois, provocará uma autoestima muito baixa nestes alunos.

Assim, o papel do educador também é de facilitador, pois, antes da inserção da criança com autismo no grupo, o educador deve preparar as restantes crianças, falando com elas muito simplesmente e com pouca exaustão sobre a criança com autismo. Isso vai permitir-lhes conhecer um pouco melhor a outra criança e ultrapassar, assim, os seus medos ou as suas concepções incorretas, ao mesmo tempo, poderão ter consciência dos pontos fortes e das limitações dessas crianças e compreender os seus problemas para melhor poder encorajá-las e apoiá-las.

Todavia, o educador só poderá acompanhar a criança autista de modo sustentável e fomentar um bom entendimento entre todos (crianças e corpo docente) se detiver toda a informação relativa às crianças, sobretudo aquela que diz respeito ao seu estado de saúde, e se beneficiar do apoio do professor de educação especial.

É neste sentido que Nielsen (1999) afirma que “a aprendizagem cooperativa, ou seja, a interação em grupo e a preocupação com o sucesso do grupo como um todo, por parte dos educadores e restante comunidade escolar, possibilitará às crianças mostrarem um maior reconhecimento e encorajar/ apoiar os seus pares com NEE”.

Mas, a inclusão das crianças autistas nas salas de ensino regular tem, além de beneficiar as crianças autistas, uma outra consequência bastante positiva, pois beneficia as restantes crianças, incentivando-as a uma mudança nas atitudes, na valorização e na tolerância perante o outro, tornando-as mais sensíveis às questões de discriminação e mais críticas sobre as formas de estereótipos produzidas socialmente.

É por isso que a inclusão da criança com autismo em sala se deve fazer de forma consciente, e o educador deve, em conjunto com outros educadores, pais, diretor, ter

um suporte pedagógico sólido que inclui todas as crianças, para que todos os envolvidos assimilem a situação e conheçam as metodologias usadas.

Na verdade, é necessário salientar que, embora a inserção das crianças com deficiência na sala regular seja importante, é preciso fazê-lo de forma a não prejudicar o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, os princípios da escola inclusiva devem garantir, conforme Carvalho (2007), o direito à educação e à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar para todos mas proporcionar a cada uma criança o que necessita, em função das suas características e necessidades individuais.

Ora, aqui também o papel do educador é fundamental, pois é ele que estabelece um contacto contínuo e duradouro com a criança e é sobre ele que recaem novas atribuições.

Deste modo, ele tem de estar bem preparado para lidar com as situações mais desafiadoras do quotidiano, incluindo a educação de crianças com autismo.

Nesta perspetiva, o Jardim de Infância, e o educador em particular, devem saber pôr em prática ferramentas adaptadas para oferecer um ensino de qualidade, sustentado e inclusivo. Neste ponto de vista, o educador tem o dever de desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis.

De acordo com Moutinho e al. (2010), as crianças que apresentam dificuldades de comportamento e socialização são geralmente vistas como excêntricas e bizarras pelos seus colegas, o que torna difícil e complexo o papel do educador diante do desafio de ensinar e incluir em simultâneo. É, portanto, deveras um grande desafio para o educador tornar possível a socialização da criança com autismo na sala e adequar a sua metodologia e as suas estratégias às necessidades destas.

Sabe-se que as crianças com autismo ficam à margem do conhecimento ou não participam das atividades em grupo, têm dificuldade de entender as relações humanas e as regras e convenções sociais (muitas vezes não gostam de contato físico), podem

ser ingênuas e não compartilham do senso comum, a sua rigidez gera dificuldade em gerir a mudança tornando-as mais vulneráveis e ansiosas.

Além disso, e como o afirma Santos (2008), o nível de desenvolvimento da aprendizagem da criança com autismo é geralmente lento e gradativo.

Por tudo o que foi exposto, o educador deve adequar a sua linguagem e o seu sistema de comunicação a cada criança, potenciar toda a sua sensibilidade, serenidade, aptidões e conhecimentos pedagógicos e científicos para saber como incluir todas as crianças no grupo, dado que é através da socialização que a criança se desenvolve e aprende. Só assim este processo de inclusão poderá beneficiar todos, principalmente as crianças com PEA.

3. COMPONENTE PRÁTICA

3.1. Aspetos Metodológicos da Intervenção

3.1.1. Justificação e Fases da Intervenção

Este trabalho pretende descrever, ilustrar e refletir sobre possíveis caminhos para a sensibilização de crianças em idade pré-escolar para a temática do autismo.

Como já foi referido e corroborado por Hewitt (2006), as crianças com PEA são frequentemente confrontadas com a sua dificuldade natural para interpretar e para responder corretamente a inúmeras situações sociais. Assim sendo, quanto mais cedo esses obstáculos sociais forem sendo ultrapassados, maior poderá ser o sucesso da criança com PEA, nomeadamente aquando da sua transição para o 1º Ciclo do ensino básico.

Assim, depois de uma revisão da literatura com enfoque especial em três aspetos: Inclusão, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e o papel do Educador de Infância na promoção da inclusão da criança, tendo por base o pressuposto de que as dificuldades que as crianças com PEA também resultam da aceitação do meio que as envolve, foi esboçado um plano baseado em três fases:

- 1 – Recolha de informação junto da educadora e da educadora de apoio;
- 2 – Partilha com a equipa técnica do plano de intervenção/sensibilização;
- 3 – Realização das atividades de sensibilização previstas.

Importa referir que a temática da inclusão encontrou eco na instituição onde o estágio foi realizado, indo ao encontro de uma das preocupações abertas no projeto educativo da mesma.

Além disso, a metodologia adotada para a concretização deste trabalho foi de cariz essencialmente qualitativa, privilegiando-se essencialmente a técnica da entrevista e da observação na recolha dos dados.

3.1.2. Objetivos da Intervenção

Como já foi referido, o papel do educador é fundamental no processo de sensibilização das crianças para a temática da PEA, pois deve procurar estratégias e metodologias capazes de satisfazer o processo de integração.

Assim, o principal objetivo deste trabalho é de apresentar algumas atividades que foram realizadas com as crianças do Jardim de Infância SASUC com um grupo de vinte crianças com idades entre cinco e seis anos, no sentido de as sensibilizar para a temática da PEA.

Em preparação dessas atividades, foram tidos em conta os aspetos específicos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) tais como:

- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;
- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade),

Estes aspetos foram então valorizados durante a planificação e no percurso das atividades implementadas.

3.1.3. Descrição da Intervenção

3.1.3.1. Fase da Recolha de Informação

Para a concretização desta intervenção, a educadora Ana concedeu-me gentilmente uma entrevista, a partir da qual se recolheram dados muito importantes, a saber:

- Na Instituição existem duas crianças diagnosticadas com NEE, que são apoiadas por Educadoras de Apoio, de Intervenção Precoce;

- Na sala alvo desta intervenção existe uma criança com PEA;
- A criança com PEA foi muito bem acolhida e integrada pois todos (adultos e crianças) conseguiram compreender as suas necessidades e características;
- As crianças têm igualdade de oportunidades, participam em todas as atividades, cada uma à sua maneira e com as suas possibilidades;
- Na sala, a criança com PEA tem o percurso idêntico ao das outras crianças, com atenção individualizada e apoio do PIIP;
- A educadora recebeu a sua formação para trabalhar com crianças com NEE na sua formação inicial, durante o curso de Educação de Infância;
- A criança com PEA tem à sua disposição um espaço exterior bastante amplo, com árvores e espaço de brincadeira, onde pode se ajustar e estar mais tranquila;
- Os pais das crianças com NEE são incluídas nas vivências do Jardim de Infância, tal como qualquer outro pai de outra criança;
- A educadora planifica e cria estratégias e projetos que respondam a estas necessidades e que motivem novas aprendizagens;
- A educadora tenta estabelecer laços de confiança com as crianças, com as famílias e com toda a equipa educativa para criar um ambiente positivo e motivador.

Durante o estágio, na segunda quinzena, uma nova criança, Maria, entrou para o grupo. Inicialmente, ninguém se apercebeu que ela tinha PEA.

Quando Maria ingressou na sala, já sinalizada e alvo desta sensibilização, a educadora não alterou nada na dinâmica da sala, apenas avisou as estagiárias de que era preciso fechar as portas das duas salas e disse ao grupo que era necessário estarem disponíveis para acolher Maria, uma criança especial.

Nas primeiras semanas, Maria teve um comportamento esperado, ou seja, fugia sempre que a porta da sala se abria; tinha alguma renitência em ir para o quintal e, na “hora do

tapete”, quando a educadora tentava colocá-la ao pé dela, Maria ficava irritada e, muitas vezes, gritava.

Os momentos mais calmos de Maria aconteceram quando a educadora a deixava estar na sala à vontade, a brincar sozinha e ao lado das outras crianças.

Na hora de almoço, a minha colega de estágio e eu revezávamo-nos para estar com Maria, situação sugerida pela educadora que nos atribuiu essa responsabilidade.

Foi nesses contactos mais próximos que fiquei a conhecer melhor a Maria. Era uma criança que sabia o que queria comer e quando não gostava da comida, pouco comia, mandando a comida para o chão ou entornando-a na mesa.

Foi com alguma frequência que a Maria fugiu da mesa, ao almoço ou ao lanche, devido ao barulho das outras crianças. O seu “porto de abrigo” era o pequeno parque que estava no salão.

Como outras crianças, Maria era muito gulosa. Lembro-me que, uma vez, quando eu tinha plasticina na mão, Maria tirou-ma e levou-a à boca, pensando que era pasta de açúcar. Também adorava ir para casa de banho e lavar os dentes com as outras crianças.

À hora da sesta, quando as crianças acordavam, a Maria punha-se debaixo dos lençóis a fingir que estava a dormir.

Algumas vezes, a educadora escolhia uma criança do grupo para ser responsável pela Maria no quintal. As crianças adoravam tomar conta da Maria e serem responsáveis por ela. Não deixavam a tarefa para irem brincar com os outros amigos.

Na sala, muitas vezes, Maria queria os brinquedos dos amigos e as crianças emprestavam-lho.

Foi muito interessante verificar que, com o tempo e com o apoio da educadora, das crianças e da educadora de apoio tudo se foi tornando mais fácil, na sala e durante as refeições.

No que diz respeito à comunicação verbal, relembro um episódio que aconteceu comigo. Uma das crianças tentou interagir oralmente com Maria, não obtendo resposta, veio perguntar-me se a Maria era surda.

Efetivamente, Maria não comunicava oralmente. A educadora de apoio informou que, para a auxiliar a comunicar, um Sistema Alternativo de Comunicação tinha sido adquirido: O Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC).

Com efeito, a comunicação é fundamental para os seres humanos e o meio mais comum de comunicação é a linguagem verbal. Ora quando esta se encontra comprometida, devem-se arranjar soluções.

No caso do autismo, a comunicação verbal pode estar comprometida e, por vezes, é necessário a ajuda de um sistema de comunicação para desenvolver a comunicação.

Como os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação são conjuntos de técnicas, estratégias e ajudas que facilitam a comunicação das pessoas com dificuldades na comunicação, eles reforçam, assim, o desenvolvimento da linguagem.

Sendo um sistema de símbolos e desenhos de linha preta num fundo branco, o SPC apresenta um significado escrito sobre o desenho para facilitar a compreensão (Tetzchner & Martinsen 2002). Foi criado em 1981, por Roxana Mayer Johnson, terapeuta da fala, e tinha, na altura, o objetivo de ser uma alternativa mais simples ao sistema Bliss.

A criação deste sistema teve como objetivo ser facilmente aprendido, ser apropriado para todas as faixas etárias, os símbolos serem diferenciados uns dos outros, os símbolos simbolizarem palavras e atos da comunicação diária, os símbolos serem facilmente agrupados em seis categorias gramaticais e serem facilmente reproduzíveis, evitando custos dispendiosos.

3.1.3.2. Fase da partilha com a equipa técnica do plano de intervenção / sensibilização

Nesta fase de partilha, foi apresentado o plano do projeto à Direção da Instituição e à Educadora titular do grupo, explicando que se iria utilizar um livro intitulado “Olá! Eu sou o João, um mundo só” de Alice Vieira.

Contextualizou-se o aparecimento deste livro no âmbito de um projeto denominado “Meninos Especiais” da autoria de uma Associação denominado “Pais em Rede de Lisboa”. A primeira fase do projeto foi lançado em setembro de 2013, com a edição de três livros infantis como “Olá, eu sou a Vera- É bom ter amigos” (trissomia 21); “Olá, eu sou o João- Um Mundo só Meu” (autismo) e “Olá, eu sou o Pedro- Um Herói em cadeira de rodas” (paralisia cerebral).

Explicou-se que a segunda fase do projeto estava em curso, com a publicação de outros três livros, a saber, “Olá, eu sou a Cláudia” (défice de atenção); “Olá, eu sou o Martim” (Síndrome Cornélia de Lange) e “Olá, eu sou a Carolina” (surdo cegueira) e que o público-alvo destas histórias eram as crianças de jardins-de-infância e alunos do primeiro e segundo ciclos com idades entre os cinco e os doze anos, impreparados para acolherem os seus coleguinhas diferentes.

Em seguida, estudou-se a melhor forma do livro ser explorado e apresentaram-se cinco atividades ligadas à área da Formação Pessoal e Social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, insere-se em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância, uma vez que tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

A área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se

constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que o rodeia.

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social.

É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus.

Neste sentido, a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.

Ainda de acordo com o previsto nas OCEPE (2016), a vida no jardim-de-infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas.

A educadora responsável pelo grupo considerou o livro é muito interessante porque explica uma característica do João. Gostou principalmente do facto de se realçar que se trata de uma característica e não propriamente de um defeito, e que era do João como poderia ser de outras crianças. As crianças ficam, assim, a aprender que todas as pessoas têm características próprias.

Em relação, às atividades, a mesma educadora julgou-as adequadas e completas.

No final da sessão conjunta ficou estabelecido o plano de sensibilização, baseado em cinco atividades, apresentadas no ponto imediatamente a seguir.

3.1.3.3. Fase da implementação das atividades de Sensibilização “Um mundo só meu”

Nesta fase de implementação, tal como já referido anteriormente, estavam previstas cinco atividades, a saber:

Primeira Atividade - O Jogo das diferenças

Material Necessário:

- Imagens
- Cola
- Cartolinas (azul e castanha)

Descrição da atividade:

Mostrar diferentes imagens (Figura 1) de crianças e conversar sobre as mesmas, com o objetivo de transmitir às crianças que somos “todos iguais, mas todos diferentes”, ou seja, o mundo tem uma diversidade de pessoas, costumes, línguas, crenças e culturas.

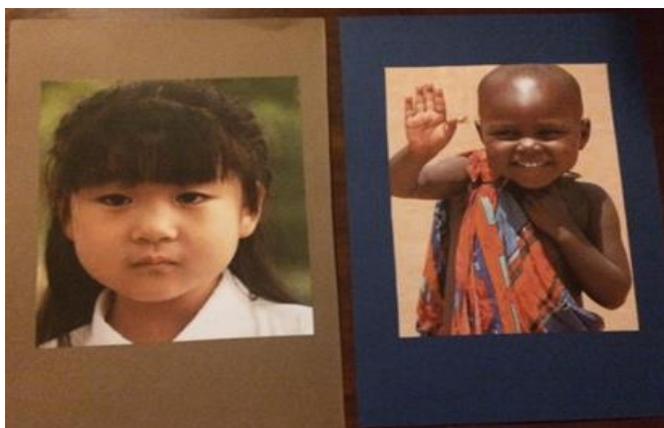


Figura 1 - Exemplos de imagens fornecidas às crianças



Figura 2 - Exemplos de imagens fornecidas às crianças



Figura 3 - Exemplos de imagens fornecidas às crianças

Segunda atividade- História “Olá, eu sou o João, um mundo só meu”

Material Necessário:

- Livro “Olá, eu sou o João, um mundo só meu”

Descrição da atividade:

Leitura da história “Olá, eu sou o João, um mundo só meu” com as crianças do grupo.
Em seguida, dialogar sobre a história, fazendo perguntas como:

Como era o João?

O João andava sempre a brincar com o quê?

Será o João egoísta?

Podemos ter um amigo como o João?

Devemos respeitar o mundo do João?

Como respeitar o mundo dele?

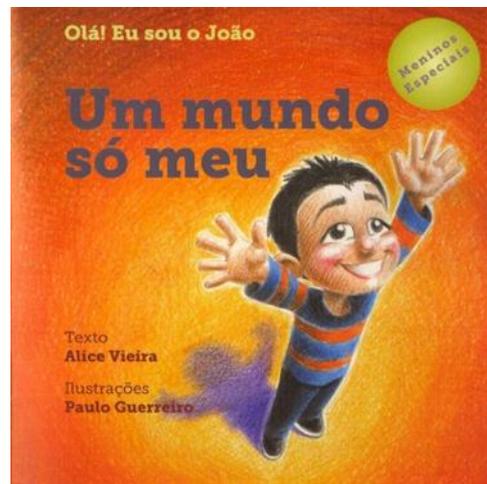


Figura 4 - Capa do livro "Um Mundo só meu" de Alice Vieira

Terceira atividade - Cartões com símbolos SPC de Maria

Material Necessário:

- Cartões com símbolos SPC

Descrição da atividade:

Numa primeira fase, esta atividade consiste em mostrar vários cartões com símbolos SPC às crianças. São cartões utilizados pela educadora de apoio com Maria.

A seguir, explicar que esses cartões servem como um sistema de comunicação e o significado de cada um.

Começamos, pois, por mostrar cerca de 30 símbolos, de diferentes categorias às crianças explicitando o significado de cada um. Seguidamente, foi pedido a cada uma das crianças que, apoiando-se nos símbolos, comunicassem entre si.

Por exemplo, uma criança apontou para o símbolo do EU e do BEBER para se referir a si e transmitir que queria beber água; outra criança selecionou os símbolos TU e BRINCAR para transmitir que queria brincar com outra.



Figura 5 - Exemplos de símbolos que pertencem à categoria social



Figura 6 - Exemplos de símbolos que pertencem à categoria das pessoas



Figura 7 - Exemplos de símbolos que pertencem à categoria dos adjetivos



Figura 8 - Exemplos de símbolos que pertencem à categoria dos verbos

Quarta atividade- Construção do puzzle

Material Necessário:

- Cartolinas
- Tesoura
- Régua
- Lápis
- Computador

Descrição da atividade:

Em pequenos grupos, as crianças vão ter de construir um puzzle que, no final, será a imagem do laço, símbolo mundial do autismo.

Em seguida, as crianças serão questionadas sobre a imagem.

Gostaram de construir o puzzle?

Essa imagem faz lembrar o quê?

Quais são as cores?

Vamos pesquisar?

Deve ser explicado o significado do símbolo através de uma pesquisa com as crianças no computador.

No final, deve ser referido que o símbolo representa o mistério e a complexidade do autismo, enquanto as diferentes cores e formas representam a diversidade dos indivíduos e famílias que vivem diariamente com este transtorno.



Figura 9 - O laço do Autismo

Quinta atividade- Fazer um mundo

Material Necessário:

- Papel cenário
- Lápis
- Caneta

Descrição da atividade:

Introduz-se um círculo gigante desenhado num papel cenário que representa o mundo. Dentro do mundo vai existir a palavra amizade porque a história aborda a amizade entre o João e a Isabel. De seguida, cada criança irá referir o que é a amizade e a educadora escreve as palavras-chave no interior do círculo.



Figura 10 - Mundo da Amizade

Breve descrição e avaliação da sensibilização realizada

Nesta fase de avaliação e reflexão sobre a sensibilização realizada junto das crianças, importa referir que por questões temporais e dificuldade de conciliação de planificações, só foi possível implementar as três primeiras atividades das cinco inicialmente previstas, o que pode ter sido um fator que interferiu parcialmente no alcance do objetivo geral e dos objetivos mais específicos.

Antes da avaliação e reflexão sobre a prática destas três atividades, deve-se fazer uma breve descrição das mesmas.

Assim, em relação à atividade 1: o “jogo das diferenças”, esclareceu-se o que se pretendia com o jogo, e, a quem tivesse o dedo no ar era dada a oportunidade para responder.

Este jogo foi muito interessante porque, com a ajuda das imagens, as crianças falaram de forma muito natural e espontânea sobre as diferenças que foram encontrando.

Eis, a título de exemplo, algumas respostas dadas pelas crianças quando estimuladas pela visualização dos cartões:

Criança 1 - “Jardim com o cão e sem o cão”.

Criança 2- “Jardim e a outra não”.

Criança 3 - “Um menino tem óculos e a menina não tem”

Criança 4 - “Um menino com a pele mais escura e outro com a pele mais clara”.

Criança 5 - “A menina tem trança e a outra menina não tem.”

Criança 6 - “Uma é chinesa e a outra não.”

Criança 7 - “Uma está “dentada” e outra não.”

Criança 8 - “Um menino está numa cadeira de rodas e o outro menino não”.

No final do jogo, reforçou-se a mensagem de que somos “todos iguais, mas todos diferentes”, ou seja, o mundo tem uma diversidade de pessoas, costumes, línguas, crenças e culturas.

A segunda atividade, surgiu na sequência da atividade 1, e foi concretizada pela leitura da história “Olá, eu sou o João um mundo só meu”. Foi muito agradável ver que as crianças prestaram muita atenção.

A seguir a esta atividade, houve um diálogo sobre esta história que se transcreve a seguir:

Estagiária - Gostaram da história?

Crianças em geral - Sim!

Eu - O que querem dizer sobre o João?

Criança 1 - Ele era Surdo.

Crianças 2 e 3 - Ele é Autista.

Estagiária - Será que o João foi egoísta?

Criança 4 - Foi, porque tinha autismo e não emprestava o pião.

Estagiária – Devemos respeitar o João? Como?

Criança 5 - Sim os meninos devem ser amigos de todos. Devemos respeitá-lo

Criança 6 - Dar um abraço

Estagiária- Dar um abraço se a criança quiser!

Criança 7- Devemos respeitá-lo

Estagiária- Exatamente!

Estagiária -Quem gosta de saltar nas poças?

A maioria das crianças- EU!!!

Estagiária – Sim, mas na história, quem gostava de saltar na poça?

Algumas crianças – A Isabel e o João

Estagiária- A Isabel descobriu ali qualquer coisa que dava para brincar com quem?

Crianças 8 e 9 - Com o João.

Estagiária- O João e a Isabel tornaram-se amigos, o que é a amizade? Quem sabe explicar?

Criança 10 - É amor

Criança 11 - Ser amigo dos outros, respeitar e jogar

Criança 12 - Brincar juntos

Criança 13 - Emprestar o carrinho que está no quintal.

Criança 14 - Deixar os meninos brincarem com os carros

Criança 15 - Gostar de todos

Criança 16 - Emprestar aos amigos

Criança 1 - Ter os amigos ao lado e respeitar; ajudar os outros a levantar e acalmar.

Criança 3 - Apoiar os amigos e fazer amigos novos

Estagiária- Como se fazem amigos novos?

Criança 7 - Falar com eles

Criança 8 - Brincar com eles

Criança 12 - Pedir desculpa sempre

Estagiária- É muito importante pedir desculpa, não é?

Crianças em geral- Sim!

Criança 5 - Às vezes pisamos o pé do amigo sem querer

Criança 6 - Vou conhecer os amigos novos na primária

Criança 13 - Quando os amigos estão tristes e emprestar os meus brinquedos

Criança 15 - Apoiar os amigos quando estão tristes

Criança 11- Respeitar os outros

Estagiária - Gostam de saltar nas poças?

Crianças no geral- Sim!

Estagiária – Então vamos lá para fora saltar nas poças com os nossos amigos.

Ao se dar por terminada esta atividade, ficou-se com a sensação de que a história poderia ter sido explorada de forma mais consistente e aprofundada se tivesse havido uma preparação mais pormenorizada com um guião detalhado para a exploração da mesma.

No entanto, quis-se ouvir as crianças livremente e perceber qual a mensagem que captaram com a história, mais do que ser o adulto a impor a sua interpretação à criança.

Assim, durante a conversa percebeu-se como as crianças, tal como alguns adultos, podem confundir a PEA com surdez.

Por outro lado, também se verificou que as crianças compreendem o conceito de respeito pelas diferenças individuais. Foi interessante verificar que nenhuma criança fez referência à Maria que é uma criança com PEA, tal como a personagem da história.

É corrente ouvir-se dizer que as crianças são mais naturais e espontâneas a lidar com as situações de diferença e que são os adultos com os rótulos que acabam por canalizar a criança para uma “marcação” menos natural dessa diferença.

As respostas dadas pelo grupo de crianças evidenciam uma interiorização solidária e inclusiva de regras de convivência estabelecidas no Jardim de Infância. Respeito, pedidos de desculpa, brincadeiras em conjunto, a partilha importante de brinquedos, foram alguns dos temas das respostas.

A terceira atividade pretendia mostrar a todas as crianças do grupo como poderiam comunicar com a Maria usando cartões com os símbolos SPC.

Iniciou-se a atividade mostrando e explicitando o significado de cerca de 30 símbolos de diferentes categorias às crianças. Seguidamente, foi pedido a cada uma delas para comunicarem entre si, apoiando-se nos símbolos que elas próprias escolheram.

De início houve alguma dificuldade, mas após uma exemplificação, as crianças usaram adequadamente os símbolos para comunicar. Por exemplo, uma criança apontou para o símbolo do EU e do BEBER para se referir a si e transmitir que queria beber água, outra criança selecionou os símbolos TU e BRINCAR para transmitir que queria brincar com outra.

Considera-se que esta atividade foi muito relevante uma vez que as crianças puderam perceber que apesar da Maria não falar, ela pode comunicar. Assim, não só compreenderam que a comunicação pode não ser só através da fala, como também ajudaram Maria a integrar-se no grupo comunicando com ele.

Com efeito, é importante que a Maria comunique não só com os adultos, mas também com os colegas. Na nossa perspetiva, “incluir” no Jardim de Infância, está muito relacionado com as oportunidades de comunicação e de interação social que são proporcionadas a todas as crianças.

4. COMPONENTE REFLEXIVA

Como este trabalho mostrou, a Inclusão escolar é um direito que assiste a cada uma e a todas as crianças e deve enquadrar-se num ensino-aprendizagem global, no qual os objetivos são bem definidos e onde as crianças e adultos têm um papel ativo.

Sabe-se que a PEA se traduz em dificuldades nas relações sociais e no comportamento. Verificou-se que Educadora do grupo no qual se encontravam as estagiárias, tomou desde o início as crianças do grupo como poderosos auxiliares no processo de inclusão de Maria.

Assim, quando foi delineado o plano de sensibilização, o papel das estagiárias foi de não só auxiliar a educadora nesta tarefa, como também ir mais longe e consciencializar o grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade para o mundo do Autismo.

Este trabalho prático permitiu recolher e consolidar informação relevante sobre a Inclusão escolar, o autismo e o papel do educador de infância na promoção da inclusão da criança com PEA e implementar algumas atividades de sensibilização junto de um grupo de crianças para a temática da diferença.

Existindo diferentes quadros no âmbito do autismo, verificou-se que, embora o diagnóstico seja primordial para o seguimento destas crianças, não é suficiente. Efetivamente, é preciso encontrar e perceber formas de funcionamento e possibilidades de interação com a criança autista, tendo em vista a sua inclusão escolar.

Este trabalho permitiu igualmente compreender que um olhar atento sobre a realidade onde se vai intervir e onde se intervém é decisivo para a adequada orientação das estratégias e atividades a desenvolver, e que é preciso refletir sobre a importância em escutar as crianças. Só depois de conhecer as suas representações sobre as temáticas a abordar se pode estabelecer quais as melhores estratégias a adotar no processo de ensino e aprendizagem;

Neste sentido, mostrou-se que a intervenção deve ter por base um guião orientador que ajude o educador a manter uma linha coerente nos diálogos estabelecidos para ir ao encontro do que se pretende atingir com a dinamização de certas atividades.

Com o trabalho prático com as crianças, pode-se reforçar a mensagem de que é preciso que todos respeitem as características individuais de cada um, que todos são iguais, mas ao mesmo tempo todos diferentes e que aceitar as diferenças tem a ver com as atitudes e práticas básicas da interação social, a saber, o respeito, o perdão, o brincar, o partilhar, o ser sensível às emoções e sentimentos e a importância da amizade.

O trabalho de campo realçou a espontaneidade e a forma natural como as crianças encaram o mundo e as diferenças, mas fundamentalmente permitiu-lhes perceber que apesar de não falar através de sons, Maria podia comunicar com símbolos.

Assim, o recurso ao sistema SPC pode proporcionar a troca, a interação comunicativa entre os colegas e Maria. Contudo, está-se ciente que a comunicação interativa só poderá ser sustentável após uma intervenção mais sistemática a esse nível. Trata-se, portanto, de uma intervenção que ultrapassa os limites temporais deste trabalho e que poderá ter continuidade na prática da educadora com quem se teve oportunidade de trabalhar, e com certeza na da estagiária, caso venha a ter crianças com PEA na sua sala.

Finalmente, considera-se que a sensibilização planificada e implementada, apesar de não ter sido cumprida planificação porque não foram realizadas as cinco mas três das atividades, foi bem executada e foi uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e social das crianças do grupo.

Com este trabalho prático permitiu-se, portanto, dar seguimento e relevância à noção de que a vida neste jardim de Infância, tal como previsto nas OCEPE (2016), se organiza num contexto de vida democrática, onde as crianças têm o direito de participar, porque a diferença é aceite de forma natural, numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades.

A nível pessoal, o trabalho desenvolvido em atividades com as crianças permitiu um contacto diferente com a comunidade escolar, educadoras e crianças. De toda a experiência pode concluir-se que a maior lição aprendida foi que o Educador deve estar sempre atento às crianças que tem no seu grupo, às suas especificidades e particularidades, para poder encontrar as estratégias mais adaptadas, no sentido de

proporcionar a todas as crianças um ambiente calmo, agradável, de partilha, comunicação, curiosidade e aceitação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

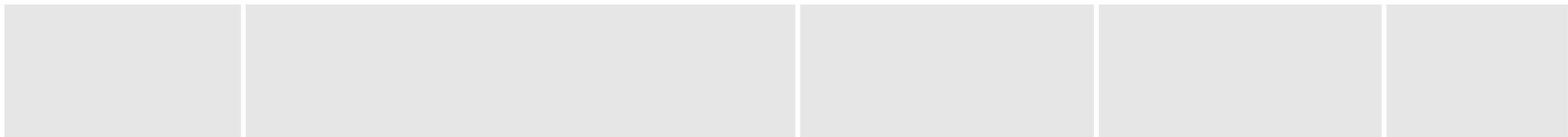
- Ana, L. (2016). *Promoção da Comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC*. Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor. Coimbra: Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Barbosa, M, Zacarias, C, Medeiros, N., & Nogueira, S. (2013). *O Papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo*. Atas do XI Congresso Nacional de Educação. Paraná (Brasil): Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- Bosa, C. R. (2002). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Candeias, A. (2013). *Autismo: Inclusão ou Integração*. Relatório Final do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Comunicação e Linguagem. Lisboa: Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Correia, M. L., & Serrano, M. A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce”. Das Práticas centradas na criança às Práticas centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Cumine, V., Leach, J, & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Filipe, C.N. (2012). *Autismo: Conceito, mitos e preconceitos*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Franco, V., & Apolónio, A. (2009). *Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades da família com crianças com deficiência”* Évora: Universidade de Évora.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para Alunos com Autismo nas escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. Vol. 2.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbação do Espetro do Autismo. Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

- Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Neuro desenvolvimento: Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Marinho, E. & Merkle, V. (2009). *Um Olhar sobre o Autismo e a sua Especificação*". In Atas do IX Congresso Nacional de Educação 2009, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 6084-6096. Paraná (Brasil): Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Marques, C. (2000). - *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista e ta com Mães*. Coimbra: Quarteto.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. DGEB: Lisboa.
- Moutinho, R. et al. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. psicopedagogia*, vol.27, n.82, pp. 92-108.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paula, A (2014). *A influência de um programa de Treino de Pares no desenvolvimento de interações sociais, numa criança com Perturbação de Espectro do Autismo do Autismo*". Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Motricidade e Cognição. Coimbra: Departamento da Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Pereira, M C., & Serra, H. (2005). *“Autismo uma perturbação pervasiva do desenvolvimento: a família e a escola face ao autismo”*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Santos, A. M. T. (2008). *Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). São Paulo: Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA) Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2013.

- Rodriguez, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Telmo, I. & Ajudautismo. (2006). *Formautismo, Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.
- Teztchner, S. ,& Martinsen, H. (2002). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto. Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*”. Salamanca: UNESCO /Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

APÊNDICE 1

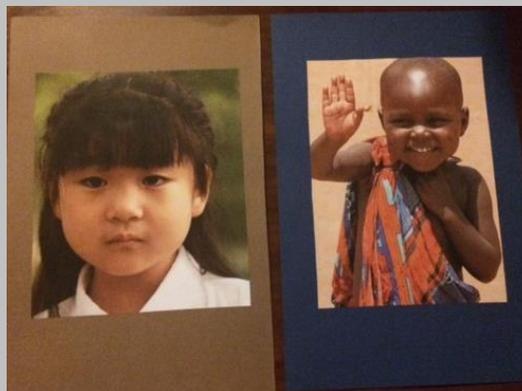
Orientadora: Madalena Batista					Primeira Atividade				
Estagiária: Vanessa Vieira					Local de Estágio: Jardim de Infância SASUC				
Nível de Ensino: Pré-Escolar					Número de crianças: 20				
Grupo: 5 e 6 anos									
Atividade		Objetivos			Recursos/Materiais		Organização do Grupo		
Jogo das Diferenças		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; • Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; 			<ul style="list-style-type: none"> - Imagens - Cola -Cartolinas (azul e castanha) 		Grupo Grande		



Processos de Operacionalização:

Mostrar diferentes imagens e transmitir às crianças que somos “todos iguais, mas todos diferentes”, ou seja, o mundo tem uma diversidade de pessoas, costumes, línguas, crenças e culturas.

Exemplo:



PLANIFICAÇÃO 2

Orientadora: Madalena Batista		Segunda Atividade		
Estagiária: Vanessa Vieira		Local de Estágio: Jardim de Infância SASUC		
Nível de Ensino: Pré-Escolar		Número de crianças: 20		
Grupo: 5 e 6 anos				
Atividade	Objetivos	Recursos/Materiais	Organização do Grupo	
História “Olá, eu sou o João, um mundo só meu”	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar a história • Dialogar sobre a história • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; • Reconhecer e valorizar laços de pertença 	- Livro	Grupo Grande	

social e cultural;

- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros

Processos de Operacionalização:

Ler a história “Olá, eu sou o João, um mundo só meu” com as crianças do grupo. Em seguida, dialogar sobre a história, fazendo perguntas como:

Como era o João?

O João andava sempre a brincar com o quê?

Será o João egoísta?

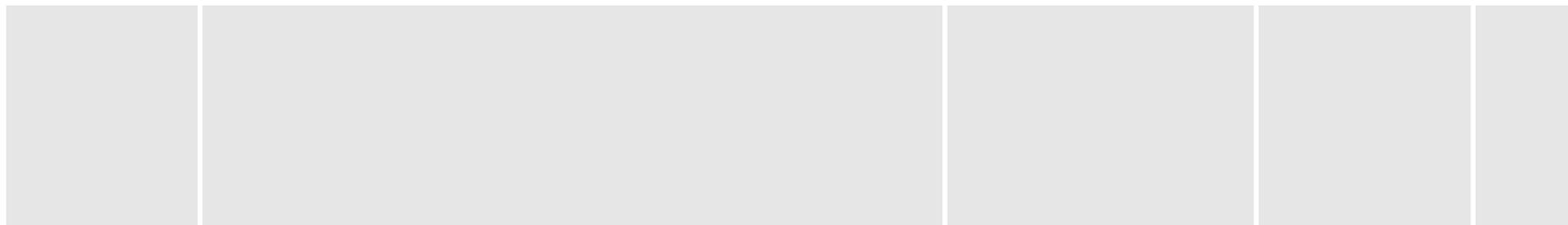
Podemos ter um amigo como o João?

Devemos respeitar o mundo deles?

Como respeitar o mundo deles?

PLANIFICAÇÃO 3

Orientadora: Madalena Batista		Terceira Atividade		
Estagiária: Vanessa Vieira		Local de Estágio: Jardim de Infância SASUC		
Nível de Ensino: Pré-Escolar		Número de crianças: 20		
Grupo: 5 e 6 anos				
Atividade	Objetivos	Recursos/Materiais	Organização do Grupo	
Cartões SPC	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). 	- Cartões	Grupo Grande	



Processos de Operacionalização:

Esta atividade consiste em mostrar vários cartões às crianças com símbolos SPC que a educadora de apoio usa com a Maria e explicar que esses cartões servem como um sistema de comunicação e o que cada um pretende transmitir.

Começamos, pois, por mostrar cerca de 30 símbolos, de diferentes categorias às crianças explicitando o significado de cada um. Seguidamente, foi pedido a cada uma das crianças que, apoiando-se nos símbolos comunicassem entre si. De início houve alguma

Por exemplo, uma criança apontou para o símbolo do EU e do BEBER para se referir a si e transmitir que queria beber água, outra criança selecionou os símbolos TU e BRINCAR para transmitir que queria brincar com outra.

PLANIFICAÇÃO 4

Escola Superior de Educação de Coimbra

Orientadora: Madalena Batista		Quarta Atividade		
Estagiária: Vanessa Vieira		Local de Estágio: Jardim de Infância SASUC		
Nível de Ensino: Pré-Escolar		Número de crianças: 20		
Grupo: 5 e 6 anos				
Tema	Objetivos	Recursos/Materiais	Organização do Grupo	
Construção do puzzle	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; • Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas - Tesoura - Régua - Lápis 	Grupo Grande	

- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
- Computador

Processos de Operacionalização:

As crianças em pequenos grupos vão ter de construir um puzzle que no final é a imagem do laço, símbolo do autismo por todo o mundo. Em seguida, serão questionadas sobre a imagem.

Gostaram de construir o puzzle?

Essa imagem faz lembrar o quê?

Quais são as cores?

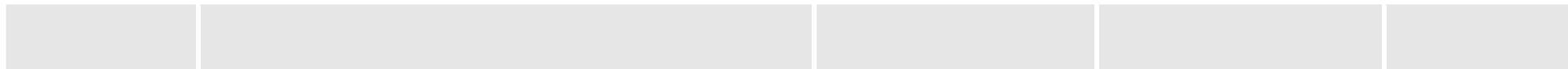
Vamos pesquisar?

Deve ser explicado o significado do símbolo através de uma pesquisa no computador com as crianças.

No final, deve ser referido que o símbolo representa o mistério e a complexidade do autismo, enquanto as diferentes cores e formas representam a diversidade dos indivíduos e famílias que vivem diariamente com este transtorno.

PLANIFICAÇÃO 5

Orientadora: Madalena Batista		Quinta Atividade		
Estagiária: Vanessa Vieira		Local de Estágio: Jardim de Infância SASUC		
Nível de Ensino: Pré-Escolar		Número de crianças: 20		
Grupo: 5 e 6 anos				
Atividade	Objetivos	Recursos/Materiais	Organização do Grupo	
Fazer um mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; • Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; <p>Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel cenário - Lápis - Caneta 	Grupo Grande	



Processos de Operacionalização:

Introduz-se um círculo gigante desenhado num papel cenário que representa o mundo. Dentro do mundo vai existir a palavra amizade porque a história aborda a amizade entre o João e a Isabel. De seguida, cada criança irá referir o que é a amizade e a educadora escreve as palavras-chave no interior do círculo.