



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do
Autismo na creche: planificação e implementação de
atividades promotoras de desenvolvimento**

**Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade problemas de cognição
e multideficiência**

SANDRA MARINA ALVES PIRES MARTA PINTO MENDES

2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do autismo numa sala de creche: planificação e implementação de atividades promotoras de desenvolvimento

Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade problemas de cognição e multideficiência

Sob a orientação de: Professor Doutor Francisco Vaz da Silva
Professora Doutora Isabel Madureira

SANDRA MARINA ALVES PIRES MARTA PINTO MENDES

2012

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS.....	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	vi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vii
SIGLAS.....	viii
AGRADECIMENTOS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO.....	12
CAPITULO I.....	14
CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA.....	14
1.1. História Familiar.....	14
1.2. História Clínica e do Desenvolvimento.....	14
1.3. História Escolar.....	14
1.3.1. O Colégio.....	15
1.3.2. O Meio.....	16
1.3.3. O Grupo.....	16
1.3.4. As Rotinas Diárias.....	17
CAPITULO II - AVALIAÇÃO.....	19
2.1. A Criança.....	20
2.2. O Ambiente.....	23
CAPITULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	28
3.1. Breve Enquadramento Histórico da Educação Especial.....	28
3.2. Integração e Inclusão.....	30
3.3. A Educação e a Escola Inclusiva.....	31
3.4. Qualidade e Inclusão em Creche - pressupostos de intervenção.....	32
3.5. Perspetiva Histórica do Autismo.....	34
3.6. Definição Conceptual.....	35
3.7. Incidência e Etiologia.....	36
3.7.1. Teorias Psicogenéticas.....	37
3.7.2. Teorias Biológicas.....	38
3.7.3. Teorias Psicológicas.....	38
3.7.4. Teorias Alternativas.....	39
3.8. Diagnóstico Diferencial.....	39

CAPÍTULO IV - PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	42
4.1. Desenvolvimento da Comunicação.....	42
4.1.1. Sistemas de Comunicação Aumentativa	44
4.1.1.1. Picture Exchange Communication System (PECS).....	45
4.1.1.2. Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC).....	46
4.2. Desenvolvimento da Cognição	47
4.3. Modelos / Estratégias de Intervenção	51
4.3.1. Applied Behavior Analysis (ABA).....	52
4.3.2. Modelo D.I.R. - Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação	53
4.3.3. Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)	55
CAPITULO V - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	56
5.1. Caraterização do Projeto	56
5.2. Método de Pesquisa	59
5.3. Participantes no Estudo	61
5.4. Técnicas de Recolha de Dados	61
CAPITULO VI - PROJETO DE INTERVENÇÃO	63
6.1. Planificação/ Intervenção e Reflexão	63
6.2. Estratégias utilizadas pelos agentes educativos no espaço creche	92
6.3. Estruturação do Ambiente	93
6.4. Envolvimento nas atividades.....	94
6.5. Utilização da imagem como forma de comunicação	98
6.6. Utilização do gesto e do apontar como forma de comunicação	99
6.7. Utilização de palavras ou sílabas como forma de comunicação	100
6.8. Corresponder à palavra “não”.....	100
6.9. Corresponder a ordens simples	101
6.10. Saudação e despedida	102
CAPITULO VI - CONCLUSÕES.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
ANEXOS.....	107

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Comportamentos observados por referência ao grupo de pares	22
Quadro 2 – Critérios de diagnóstico DSM-IV-TR para a perturbação autista	40
Quadro 3 – Plano de Intervenção para o Ambiente	65
Quadro 4 – Plano de intervenção para a atividade da reunião de grupo	67
Quadro 5 – Plano de Intervenção para a atividade dirigida	75
Quadro 6 – Plano de Intervenção para a atividade livre	80
Quadro 7 – Plano de Intervenção para a atividade da bolacha	83
Quadro 8 – Plano de Intervenção para as refeições.....	87
Quadro 9 – Plano de Intervenção para a saudação e despedida	90
Quadro 10 – Valores em percentagem relativa a Corresponder a Ordens Simples.	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Valores em percentagem do tempo que se manteve sentado na almofada na Atividade do Tapete	94
Gráfico 2 – Valores em percentagem do tempo que se manteve implicado nas tarefas propostas na Atividade do Tapete.....	94
Gráfico 3 – Valores em percentagem do tempo que participou nas tarefas propostas na Atividade Dirigida	95
Gráfico 4 – Valores em percentagem do tempo que se concentrou nalguma atividade durante a Atividade Livre	96
Gráfico 5 – Valores em percentagem do tempo que diversificou as atividades durante a Atividade Livre	96
Gráfico 6 – Valores em percentagem do tempo que se mantém sentado na cadeira durante o Almoço.....	97
Gráfico 7 – Valores em percentagem do tempo que se mantém sentado na cadeira durante o Lanche	97
Gráfico 8 – Frequência da utilização da imagem como forma de comunicação	98
Gráfico 9 – Frequência de utilização do gesto como forma de comunicação	99
Gráfico 10 – Frequência da utilização do apontar como forma de comunicação	99
Gráfico 11 – Frequência da utilização de palavras ou sílabas como forma de comunicação.....	100

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Avaliação de Desenvolvimento CERCITOP - SIP

Anexo 2 – Síntese da Avaliação do Ambiente de Creche ITERS-R

(edição revista)

Anexo 3 – Registo de Avaliação do Primeiro Período

Anexo 4 – Modelo da Grelha de Observação Sistemática de Comportamentos

Anexo 5 – Modelo da Ficha de Planificação Diária

Anexo 6 – Modelo da Ficha da “Ordem do Dia da Equipa”

SIGLAS

AAP - Academia Americana de Pediatria

ABA - Applied Behavior Analysis

CARS – Childhood Autism Rating Scale

CID – Classificação Internacional de Doenças Handicapped Children

IA – Investigação Ação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PECS - Picture Exchange Communication System

PEI – Programa Educativo Individual

SIP – Serviço de Intervenção Precoce

SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho é indicador do término de mais um percurso de formação. Se por um lado, este percurso foi mais solitário, nestes meses da sua elaboração, por outro, nada teria sido possível se não existissem uma série de pessoas que sustentaram esta minha caminhada, quer, emocionalmente, quer, profissionalmente e é a todos eles, que desejo deixar aqui, os meus sinceros agradecimentos:

A toda a minha família que sempre me apoiou e esteve ao meu lado.

À educadora Teresa Costa Santos pela sua disponibilidade, profissionalismo e amizade.

À direção do colégio pela sua colaboração e disponibilidade.

À Família do “Tomás” por acreditarem no meu trabalho.

A todos os colegas de grupo que me acompanharam durante o tempo curricular do mestrado e em particular, às minhas três colegas e companheiras desta caminhada. Um bem-haja pela cooperação, simpatia, partilha e amizade.

A todos os professores pela sabedoria e conhecimento partilhados.

E finalmente, gostaria de deixar dois agradecimentos muito especiais ao Professor Doutor Francisco Vaz da Silva e Professora Doutora Isabel Madureira, pela simpatia, disponibilidade, sabedoria e ensinamentos. Foi um privilégio ter sido orientada por vós.

RESUMO

Os primeiros três anos de vida são o período mais importante do desenvolvimento de todas as crianças. Reconhecer este facto implica uma reorganização do sistema educativo, nomeadamente dos serviços direccionados à primeira infância e das respostas dadas às crianças pequenas, com necessidades educativas especiais.

No âmbito da escola inclusiva todos os alunos devem aí obter respostas às suas necessidades, usufruindo de todas as adaptações e condições necessárias à promoção do seu desenvolvimento, atendendo às suas especificidades individuais.

Neste sentido, o trabalho com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, embora com um fio condutor comum, implica um aprofundamento das características individuais de cada criança, para que desta forma, seja possível dar uma resposta educativa de qualidade e adequada.

Este projeto de investigação-ação tem como objetivo compreender as implicações da Perturbação do Espectro do Autismo no desenvolvimento de uma criança de dois anos com alterações ao nível das relações sociais, comunicação e autonomia, assim como, identificar os contextos e as estratégias que poderão facilitar a sua inclusão e desenvolvimento.

Após a caracterização socioeducativa da criança e do ambiente, identificaram-se as necessidades e estratégias de intervenção, com os seus respetivos objetivos e pressupostos de avaliação. No decorrer da intervenção foram elaboradas notas de campo que permitiram a realização de registos reflexivos, que procuraram dar significado às respostas. Em função desses registos, foi possível refletir sobre a adequação das estratégias utilizadas, possibilitando diariamente uma intervenção mais adequada à problemática do aluno, o que contribuiu para um maior envolvimento nas atividades e rotinas diárias, que se refletiu sobretudo, numa maior adaptação ao ambiente educativo, com implicações ao nível social, comunicativo e cognitivo.

Palavras-Chave – Inclusão na creche/ Perturbações do espectro do autismo/
Atividades promotoras de desenvolvimento/ Comunicação/ Cognição

ABSTRACT

The first three years of life are the most important period of development of all children. Recognizing this fact implies a reorganization of education, including services aimed at the first childhood and the answers given to children with special educational needs.

Within the framework of the inclusive school, all students should get answers to their needs, and also enjoy the usufruct of all adjustments and conditions necessary to promote the development, taking into account their individual circumstances.

In this sense, the work with children with autism spectrum disorder, although having a common thread, implies a deepening of the individual characteristics of each child, so that in this way it is possible to give an appropriate and quality response.

This project aims to understand the implications of autism spectrum disorder in the development of a child with two years old, having problems socializing, communicating and being able to do things on his own, what is more, identifying contexts and strategies that facilitate is inclusion and development.

After the characterization of the child and the environment, I have identified the needs and the strategies of intervention, with the respective goals and the topics of evaluation. During the intervention were elaborated field notes that allowed the realization of the reflexive records, that gave meaning to the answers, and, according to these records, it was possible to reflect on the adequacy of the strategies used, allowing a more adequate intervention according to the problems of the student, which contributed to a greater involvement in the activities and daily routines, which also reflected primarily in a greater adaptation of the educative environment, with implications socially, communicatively and cognitively

Keywords - Daycare inclusion/ Autism Spectrum Disorders / Activities to Promote Development / Communication / Cognition

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se numa investigação realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência. A investigação-ação (IA) foi desenvolvida em contexto de creche e procurou compreender as implicações da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no desenvolvimento de uma criança de dois anos com alterações ao nível das relações sociais, comunicação e autonomia, assim como, identificar os contextos e as estratégias que poderão facilitar a sua inclusão e desenvolvimento.

Recorrendo à observação participante procurou-se identificar e compreender a evolução dos desempenhos e comportamentos de uma criança com diagnóstico de PEA em contexto de creche, mediante as estratégias apresentadas pela investigadora e colocadas em prática pela educadora. Foi com base nas dificuldades apresentadas inicialmente pelo Tomás (nome fictício) e na pesquisa que entretanto se realizou no sentido de lhes procurar dar resposta, que se equacionaram processos de adequação do meio às suas necessidades e se implementaram diversas estratégias educativas consideradas pertinentes.

As questões de investigação que nortearam o estudo foram as seguintes:

1. Quais as dificuldades de adaptação desta criança (Tomás) com PEA a atividades da sala de creche;
2. Como facilitar a adequação das atividades propostas às necessidades individuais da criança, criando condições que promovam o seu desenvolvimento;
3. Monitorizar o processo de implementação de medidas (atividades, materiais e atuação dos adultos) com a intenção de promover o envolvimento desenvolvimentalmente adequado da criança nas atividades na sala de creche (projeto de investigação-ação).

Ao longo do trabalho foram identificadas quais as dificuldades de adaptação à sala de creche, da criança que constituiu o objeto central da investigação. Os resultados do estudo visam contribuir para aperfeiçoar as ações e interações de todos aqueles que trabalham com crianças portadoras desta perturbação e que pretendem incrementar práticas promotoras do seu desenvolvimento.

Todas as crianças de uma forma geral são únicas no que diz respeito ao seu ritmo de desenvolvimento, no entanto, devido a fatores de diversas ordens, algumas delas necessitam de um olhar especial por se distanciarem significativamente do

desenvolvimento que é considerado norma. Por esta razão, é essencial que lhes sejam assegurados meios que possibilitem o desenvolvimento, tendo em conta, as suas necessidades específicas.

CAPITULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

1.1. História Familiar

O Tomás é uma criança de 2 anos, que nasceu a 28 de Novembro de 2009, é o segundo filho de uma fratria de dois irmãos, tendo o seu irmão 9 anos; vive com os pais e o irmão numa moradia no concelho de Sintra. O pai tem 40 anos e é arquiteto, a mãe tem 41 anos e é advogada.

1.2. História Clínica e do Desenvolvimento

A gravidez foi planeada e desejada. O parto foi às 38 semanas, induzido e eutócico, sem alterações.

O Tomás teve rubéola aos 6 meses, por contágio com o irmão.

Foi amamentado até aos 4 meses, tendo necessidade de suplemento no início. Era um bebé que chorava muito.

Começou a andar por volta dos 12 meses, embora caísse com muita frequência. Ainda não iniciou o controlo dos esfíncteres.

Dorme toda a noite, desde as 21h até às 7h, ainda dorme no quarto dos pais e adormece no sofá, pois ainda não o faz cama.

Alimenta-se já com alguma autonomia nos sólidos e fruta, mas só quando gosta dos alimentos, necessita de ajuda para a sopa.

1.3. História Escolar

O Tomás passou a frequentar a creche no concelho de Sintra a partir de Outubro de 2011 tendo estado até então aos cuidados da mãe (até aos 12 meses) e aos cuidados da avó materna (até aos 22 meses).

Quando da sua entrada para a sala de creche, onde foi integrado com crianças na sua faixa etária, a educadora identificou de imediato algumas alterações no comportamento da criança. Optou por dar-lhe algum tempo de adaptação até alertar a família para as alterações identificadas.

No entanto, após aproximadamente um mês de adaptação ao contexto escolar, o Tomás continuou a apresentar muitas alterações ao nível das relações sociais, comunicação e autonomia. O Tomás inicialmente chorava para deixar a mãe, embora

fosse um estado emocional que passava com facilidade, no entanto, durante todo o dia não pedia ajuda e não chorava a menos que fosse contrariado, não correspondia ao seu nome, não demonstrava nenhuma forma de comunicação, não aderiu a quase nenhuma atividade ou brincadeira proposta, não pedia nem demonstrava nenhum afeto por quem estava à sua volta.

Atendendo às dificuldades demonstradas pelo Tomás, suspeitou-se de uma PEA. Tendo em consideração que o respetivo diagnóstico, deve ser realizado antes dos três anos de idade, a educadora iniciou os primeiros contactos com a mãe, no sentido de alertar para a necessidade de uma intervenção adequada às alterações identificadas.

1.3.1. O Colégio

A criança alvo do projeto frequenta a creche de uma instituição com fins lucrativos que atualmente está dividida em dois edifícios próximos um do outro: creche, dos 4 meses aos 2 anos e jardim-de-infância/ 1º ciclo, respetivamente dos 3 anos aos 5/6 anos e dos 6 anos até aos 9/10 anos, que corresponde ao final do 1º ciclo.

Este colégio foi projetado de raiz pela diretora do mesmo, para funcionar como jardim-escola em 1990, sendo ampliado em 1997 passou a atender, também, ao 1º ciclo do ensino básico.

A admissão à instituição é feita de acordo com as vagas existentes e tendo em conta a ordem de inscrição.

A creche, localizada no edifício 1, dispõe de três salas: Bebés, 18 meses e 2 anos, uma sala de acolhimento e dormitório, cozinha, refeitório, uma sala destinada ao pessoal e reuniões com pais, uma sala com vestiários, uma casa de banho para adultos e duas casas de banho para as crianças, um local para muda de fraldas e armários com produtos de higiene e mudas de roupa das crianças e um recreio exterior.

O jardim-de-infância localizado no edifício 2 partilha as instalações com o 1º ciclo e dispõe de três salas: 3, 4 e 5 anos, uma casa de banho para as crianças e uma sala de acolhimento.

O 1º ciclo localizado no mesmo edifício dispõe de 4 salas: 1º, 2º, 3º e 4º ano do ensino básico, duas casas de banho e uma sala de acolhimento.

Os espaços comuns que servem todos os grupos deste edifício são: uma cozinha e um refeitório, uma biblioteca e uma videoteca, um espaço com vestiários, um escritório e sala de reuniões, uma receção, duas casas de banho para adultos, uma sala polivalente, um ginásio, dois balneários (rapazes e raparigas), um recreio exterior e um interior e uma sala para expressões plásticas.

1.3.2. O Meio

A Instituição está localizada no Distrito de Lisboa, no concelho de Sintra, na localidade de Chão-de-Meninos, pertencentes à junta de Freguesia de S. Pedro de Penaferrim, umas das vinte freguesias existentes neste tão vasto concelho.

A região é de muito remota ocupação humana. A privilegiada situação geográfica e ambiental incrementou, século a século, a fixação de populações, sendo por isso abundante a existência de vários vestígios arqueológicos que comprovam a passagem dos diversos povos por esta zona.

Sintra é ainda hoje, a nobre vila cercada de muitas quintas e amenos bosques com muitas fontes de excelente água.

Região turística por excelência, Sintra é um dos locais mais aprazíveis e privilegiados existentes em Portugal.

As potencialidades da região sintrense não se restringem ao encanto selvagem da Serra, envolvida por vezes em neblinas, e aos valores artísticos da Vila Velha, antes englobam, no seu espaço, preciosas relíquias arqueológicas, sobretudo do período romano, antigas quintas senhoriais, igrejas inigualáveis, e característicos aglomerados de construção saloia.

A freguesia onde se localiza a Instituição, S. Pedro de Penaferrim, tem uma área total de 26,6 Km² e uma densidade populacional de 355,7 hab/Km².

No que se refere às ocupações socioeconómicas, a população ativa de acordo com os últimos dados disponíveis pelo INE pertence basicamente ao sector terciário (turismo, comércio e serviços), no entanto, as crianças que frequentam o Colégio, são na sua grande maioria pertencentes a famílias de nível económico médio/ alto, são filhos de casais na sua maioria Licenciados e residentes em zonas consideradas privilegiadas, ou seja, condomínios privados ou moradias, existentes na localidade ou arredores.

1.3.3. O Grupo

O grupo é constituído por 10 alunos, 4 raparigas e 6 rapazes, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade.

O grupo funciona na sua sala com a educadora e uma assistente operacional entre as 9,30h e as 16,30h. O almoço também é acompanhado pela educadora e pela assistente operacional e decorre entre as 11.40h e as 12.10h. De seguida as crianças fazem a sesta até aproximadamente as 14.30h. O horário do lanche decorre entre as

15.30h e 15.50h. As crianças são acompanhadas por uma educadora até às 17.00h e por uma assistente operacional desde essa hora até às 19.30h.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e não existe mais nenhuma criança com necessidades educativas especiais identificadas.

1.3.4. As Rotinas Diárias

Os momentos de rotina são bem explícitos e conhecidos por todas as crianças, sendo que, estas, circulam autónoma e espontaneamente. Além disso, as rotinas têm em consideração as necessidades de cada criança, nomeadamente no caso do Tomás que necessita de rotinas específicas às suas necessidades.

A sala está organizada segundo uma rotina diária explícita e estruturada de forma a ser suficientemente flexível para ser alterada. A sequência temporal dos acontecimentos é conhecida pelos alunos, que sabem sempre o que se vai suceder, tirando os dias ou situações especiais. A educadora em todas estas situações vai intervindo de forma a facilitar as transições entre as atividades, tendo em atenção as características individuais.

Tal como já referido em cima, as crianças poderão entrar no colégio desde as 7.30h, sendo que, o dia escolar tem início às 9.30 h, com a educadora e com a assistente operacional da sala. Durante o tempo da receção às crianças, existe sempre, por parte dos adultos presentes, o cuidado de as cumprimentar de forma carinhosa e recebê-las de forma atenta.

As atividades têm então o seu início no tapete, espaço este estabelecido para a partilha em grupo. Aqui, cada uma das crianças possui uma almofada personalizada (por si e pelos seus familiares) para se sentar. A educadora dá início às atividades cantando uma canção para dar os bons dias e para todos se cumprimentarem. Neste espaço, partilham-se ideias, acontecimentos, histórias, trabalhos realizados, enfim, todas as situações que possam ser uma mais-valia para o grupo. Após estes momentos a educadora conversa com as crianças acerca do que se vai passar naquele dia, incidindo principalmente nas atividades que serão orientadas.

As atividades orientadas são realizadas na maioria das vezes em pequenos grupos e conforme as crianças vão demonstrando interesse pela sua execução, no entanto, quando alguma criança não demonstra esta vontade espontaneamente, a educadora tenta incentivá-la à sua execução.

Enquanto as atividades dirigidas vão decorrendo com algumas das crianças, as outras, têm diversos espaços disponíveis para a livre iniciativa. Durante a maior parte

do tempo da manhã as crianças podem brincar livremente, sempre com supervisão e intervenção do adulto, quando necessário, como por exemplo transmitindo regras sociais, nomeadamente o respeito pelos outros (sempre que alguma situação de conflito surge), a necessidade de partilha, o respeito pelos materiais e pelo espaço ou ainda outras situações, conforme elas vão surgindo ao longo do dia.

A meio da manhã a assistente operacional chama alguma crianças para irem à casa de banho, durante este momento, as crianças são incentivadas a arrumar os materiais que estiveram a utilizar para que possa prosseguir o “tempo da bolacha”, onde cada uma das crianças se senta novamente na almofada, para comer a bolacha, que é dada pela educadora.

De seguida, as crianças podem ver um DVD, brincar livremente, ou ainda poderá ser proposta outra atividade pela educadora, até irem fazer novamente a higiene, para irem almoçar.

Na hora do almoço que decorre a partir das 11.40 h, as crianças sentam-se sempre nos mesmos lugares e a educadora distribui os babetes e as garrafas de água, a assistente operacional começa a trazer os pratos com a comida sólida e de seguida a sopa, as crianças utilizam a colher para comer, sendo incentivadas a fazê-lo em autonomia. Para a fruta é-lhes dado um pequeno garfo. São respeitados os gostos e a vontade das crianças, atendendo às particularidades de cada uma delas.

A seguir ao almoço, é feita novamente a higiene. As crianças despem-se também com a maior autonomia possível e deitam-se nos catres, também personalizados com uma almofada trazida de casa e por um boneco, ou fralda, ou outro objeto da preferência da criança.

Após a sesta, as crianças vão novamente à casa de banho e são incentivadas a vestirem-se sozinhas, sendo auxiliadas sempre que necessário. Podem ficar a ver um livro ou a fazer outra atividade livre enquanto as outras crianças não estão acordadas ou também já prontas. Seguem-se mais alguns momentos de brincadeira livre e de conversa até chegar as 15.30 h, hora do lanche. Após este momento, que decorre à semelhança do almoço, as crianças vão novamente para a sua sala, brincar livremente até à hora de se irem embora para casa.

CAPITULO II

AVALIAÇÃO

É frequente o professor/educador, ser o primeiro a reparar em comportamentos aparentemente estranhos, pouco habituais ou diferentes, de uma determinada criança, quando em comparação com o seu grupo de pares. A sua sinalização por parte deste agente educativo é essencial, para que se realize uma avaliação, o mais precocemente possível, contudo, não deve enveredar sozinho pela sua identificação ou diagnóstico, devendo para isso, contar com a colaboração de uma equipa técnica (Sousa, 2005; Mello, 2005)

Segundo Marques (2000), a avaliação decorre em dois momentos distintos *“Um primeiro tempo, será aquele no qual se tenta delimitar um diagnóstico preciso da perturbação que se nos depara. É preciso delimitar fronteiras com outras perturbações semelhantes.”* (p.46)

Neste processo, foi pedido o apoio do Serviço de Intervenção Precoce (SIP) da Cercitop e da psicóloga do colégio.

A equipa do SIP, elaborou um relatório (Anexo 1) onde foi possível verificar que: com o objetivo de avaliar o nível de desenvolvimento global do Tomás, aplicou a Escala de Desenvolvimento Global de Ruth Griffiths, onde revelou uma discrepância de 22 meses em relação à sua faixa etária, verificando-se um atraso global de desenvolvimento acentuado e homogéneo a todas as subáreas, sendo a área mais fraca a da Linguagem e a mais elevada a de Realização.

Foi também aplicada a CARS – Childhood Autism Rating Scale, onde o Tomás apresenta indicadores compatíveis com um diagnóstico de Autismo Ligeiro, com défice na interação social, défice na comunicação e padrões de comportamentos e interesses restritos.

Da avaliação realizada pela terapia da fala, o Tomás apresenta dificuldades graves ao nível da comunicação verbal e não-verbal.

Ainda segundo Marques (2000), o segundo tempo será então aquele em que se *“avalia para intervir eficazmente.”* (p. 46)

Segundo Jordan e Powell, a prática da avaliação psicoeducacional pode ajudar à deteção precoce e à identificação das áreas educativas em que se confirmam mais dificuldades, assim como, permite atestar discrepâncias entre o funcionamento corrente e o desempenho esperado, o que pode possibilitar o diagnóstico dos défices particulares que não são facilmente visíveis (cit. in Marques, 2000).

Poderá ser fácil ver só as dificuldades de uma criança autista e ficar totalmente dominado por elas, é necessário observá-la atentamente durante um período de

tempo específico e, a partir de uma reflexão, compreender a situação de forma mais abrangente. A partir das observações é possível estabelecer o caminho a seguir, pondo em prática intervenções adequadas que facilitem a sua aprendizagem.

Nesta segunda fase da avaliação, é importante que se elabore uma avaliação detalhada da criança, salientando o seu nível de desenvolvimento funcional, os seus pontos fracos e limitações assim como as suas áreas mais fortes, não esquecendo os relatos dos pais, quanto ao principal problema que os preocupa, assim como as suas expectativas. Por outro lado, outra questão não menos importante a avaliar, serão os recursos materiais e humanos disponíveis (Marques, 2000).

O diagnóstico e a avaliação efetuada à criança, vão ser o ponto de partida para a intervenção, tendo um papel preponderante no processo de desenvolvimento da criança com autismo e no seu prognóstico. Conforme Marques (2000) *“[o] padrão destas características resulta normalmente num perfil individual que exige considerações avaliativas muito especiais e influencia de forma comprometedor todo o processo de aprendizagem.”* (p.50), pelo que, segundo este mesmo autor, todas as formas de avaliação poderão ser úteis para a definição de objetivos, desde que sejam escolhidas em função dos seguintes critérios: adequação à evolução da criança; apresentação de evolução normal; funcionalidade e adaptação da criança aos seus ambientes naturais.

2.1. A Criança

O Tomás é uma criança que gosta de mimos e afetos, especialmente, vindos de adultos; aceita a presença de outras crianças e aceita que lhe toquem, dá a mão, senta-se lado a lado com os pares, embora por pouco tempo.

Estabelece algum contacto visual com os adultos e sorri quando lhe dá prazer.

O Tomás interessa-se esporadicamente por várias atividades (pintura, construções e outros) desde que o faça por iniciativa própria, na medida em que, não adere a quase nenhuma atividade proposta pelo adulto, levantando-se dos locais e dirigindo-se insistentemente para o móvel dos jogos de encaixe, realizando-os a maior parte do tempo.

Tende ainda a explorar o meio através da boca e a reunir muitos objetos nas mãos.

O Tomás não reage aos sinais que vão sendo dados das várias rotinas diárias. Enquanto o grupo todo se dirige para determinado local ou atividade, o Tomás necessita de ajuda total para o fazer.

Por vezes, faz birras quando é solicitado para colaborar com atividades que não sejam os jogos de encaixe ou quando quer alguma coisa e não se consegue fazer

entender. Percebeu-se através da observação que o Tomás demonstra um maior nível de envolvimento nas atividades, nomeadamente na hora da reunião no tapete, quando tem a chucha, ou um boneco, ou um livro na mão.

No que se refere às competências relacionadas com a higiene, ainda não adquiriu o controlo dos esfíncteres, nem adere a sentar-se na sanita. Aceita a rotina de lavar as mãos e a cara, embora não colabore.

Na hora da sesta, aceita bem e gosta de dormir. Não possui ainda nenhuma autonomia no despir, nem no vestir. Dorme com chucha e com um pequeno cobertor que traz de casa, objetos estes que o ajudam a tranquilizar-se quando necessário.

À hora das refeições, na escola, come os sólidos já com alguma autonomia, embora ainda o faça maioritariamente com as mãos. Recusa-se a comer a sopa e os alimentos que não são do seu agrado. Durante as refeições levanta-se constantemente do seu lugar implicando-se durante pouco tempo na sua alimentação.

Quanto à comunicação o Tomás não faz gestos, nem produz palavras ou sons com significado. A única forma de se expressar é através do choro ou do olhar, e muito raramente através do toque, puxando as pessoas ou agarrando nas suas mãos, no sentido de obter aquilo que deseja. Não corresponde quando é chamado pelo nome ou a ordens verbais, fá-lo só, quando é encaminhado pela mão ou quando deseja muito algo. O Tomás raramente chora quando cai ou se magoa, somente reage com choro quando é empurrado pelos colegas.

Ao nível da motricidade global o Tomás anda e corre embora não o faça com boa coordenação motora e não se desvie dos obstáculos que se colocam à sua frente. Na presença de escadas coloca os pés como se caminhasse sobre chão a direito. Sobe para cima de obstáculos, mas não tem noção do perigo. Senta-se na cadeira, ficando por vezes em desequilíbrio e chegando mesmo a cair.

O Tomás já agarra nas canetas/ lápis para desenhar, embora ainda só explore o papel através de riscos, o seu grupo de pares começa nesta fase a expressar-se através do desenho de uma forma mais organizada, nomeadamente, através de círculos, pontos e alguns já com garatujas.

De seguida, é apresentado um quadro síntese dos comportamentos do Tomás, observados e registados por referência ao seu grupo de pares.

Quadro 1 – Síntese dos comportamentos observados por referência ao grupo de pares

Comportamentos adequados em relação ao seu grupo de pares	Comportamentos que se aproximam do seu grupo de pares	Comportamentos desadequados em relação ao seu grupo de pares
<ul style="list-style-type: none"> • Sorri quando a educadora brinca com ele • Demonstra interesse pelos materiais a explorar nesta idade (canetas, pinceis, Legos, livros, carros, jogos de encaixe, episódios de desenhos animados - Ruca) • Gosta especialmente de episódios de desenhos animados mantendo-se sentado e concentrado durante todo o tempo do filme • Observa os colegas a brincar ou a executar determinado jogo • Conjuga cores com cores quando o faz por iniciativa própria • Executa jogos de encaixe quando o faz por iniciativa própria • Adere, realizando uma garatuja, embora durante pouco tempo, quando se pede que execute um desenho • Vai buscar livros à prateleira da biblioteca e observa as imagens, quando o faz por iniciativa própria 	<ul style="list-style-type: none"> • Procura a educadora quando contrariado, choramingando • Estica o braço quando pretende algo • Choraminga quando quer que lhe dêem comida • Por vezes demonstra algum interesse por aquilo que a educadora está a mostrar. Quando muito motivado para algo, corresponde ao que lhe é pedido • Consegue alimentar-se com alguma autonomia embora a maior parte do tempo o faça com as mãos • Mantém contacto visual esporádico normalmente associado a situações de felicidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não olha quando chamado pelo nome • Não corresponde a pedidos • Não corresponde a ordens • Não dá abraços, nem nenhum tipo de cumprimento ou afeto • Não se mantém sentado durante as rotinas (história, trabalhos, almoço, lanche) • Adere a poucas atividades propostas • Dificuldade de participação na maioria das atividades, tarefas e rotinas propostas em sala de aula • Não reage aos vários sinais que vão sendo dados da aproximação das várias rotinas • Derruba frequentemente obstáculos que estão à sua frente, desloca-se sempre como não existissem obstáculos. • Cai frequentemente também por não se defender dos obstáculos que estão à sua frente • Reúne muitos objetos nas mãos • Quando cai, não reage. Só existe reação quando cai, porque foi empurrado por um colega. • Não controla os esfíncteres e não executa tarefas relacionadas com hábitos de higiene (lavar as mãos, ir à sanita, etc.) • Nas escadas não consegue descer, estica sempre a mão para que o ajudem, quando incentivado para que o faça sozinho, não sabe como colocar os pés e tende a perder o equilíbrio

2.2. O Ambiente

O ambiente foi avaliado utilizando a Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – ITERS-R (edição revista), com o objetivo de perceber em que medida os serviços cumprem o objetivo de proporcionar resultados ao nível do desenvolvimento das crianças, nomeadamente e no que se prende a este projeto especificamente, verificar se as respostas dadas são facilitadoras do desenvolvimento desta criança com necessidades educativas especiais.

Através da avaliação com a ITERS (Anexo 2), concluiu-se que o ambiente reúne as condições necessárias para o desenvolvimento adequado das crianças a um nível sete, considerado excelente.

Na subescala **Espaço e Mobiliário**, a pontuação média obtida foi de seis, existindo mobiliário adequado ao tamanho, que facilita a acessibilidade e a organização dos materiais. A organização do material permite espaço para brincar e facilita a supervisão do grupo. São expostos, frequentemente, os vários trabalhos realizados na sala e com os familiares. O único item desta subescala cotado com nível quatro é o das Condições para descanso e conforto, devido às áreas confortáveis não estarem protegidas das brincadeiras ativas e por não existirem várias áreas acolhedoras noutros espaços da sala.

As propostas para a adequação e melhoria do Espaço e Mobiliário foram:

- Criar mais um espaço com almofadas e bonecos confortáveis.
- Dispor os móveis de forma a criar uma zona de atividades mais calmas e relaxantes.

A subescala **Rotinas e Cuidados Pessoais** foi igualmente cotada com um valor médio de sete, existindo disponibilidade para partilhar todas as informações relativas ao desenvolvimento e às rotinas e cuidados diários. O espaço refeitório está organizado em pequenos grupos, a educadora conversa e partilha informações pertinentes e relacionadas com o tema da alimentação, higiene e autonomia, no entanto, não se senta à mesa com as crianças. A hora do sono é calma e relaxante, as crianças têm acesso aos seus objetos, a uma almofada e lençóis próprios. Podem sair do catre quando acordam, sendo incentivadas a vestirem-se com a maior autonomia possível, podendo ir brincar de seguida para outro espaço.

O tempo da higiene e troca de fraldas é utilizado para motivar as crianças para o controlo dos esfíncteres, assim como, para a importância da higiene. Os pais têm

acesso à informação relativa ao controlo esfinteriano, sempre que necessário. As crianças são encorajadas a seguir práticas de saúde de forma autónoma, servindo os adultos como modelos para as práticas de saúde. Não há problemas de segurança no interior ou exterior. O ambiente está planificado de forma a evitar problemas de segurança. As crianças conhecem regras de segurança o mais cedo possível, como por exemplo: aguardarem pela educadora para descer e subir escadas. Não entram na cozinha, etc. Existem todos os números de emergência próximos do telefone.

O pessoal ajuda as crianças a seguirem regras de segurança, explicando a sua razão de ser. Atua e antecipa de forma a prevenir problemas de segurança.

A proposta para a adequação e melhoria das Rotinas e Cuidados Pessoais foram:

- Tentar que a educadora passe a não ter que ajudar a servir as refeições.

Na subescala **Escuta e Conversação** foi obtido um nível médio de sete considerado excelente, onde o pessoal, nomeadamente a educadora utiliza um vasto vocabulário adequado às crianças. Executa vários jogos e atividades ao nível da expressão verbal. Conversam muito com as crianças sobre variados temas do seu interesse. Existe um bom equilíbrio entre o falar e o escutar. É ampliado o nível de conversação da criança acrescentando-lhe algo. É demonstrado interesse pela expressão verbal dos alunos e são feitas questões com bastante regularidade. As crianças têm facilidade de verem e acederem a livros. A educadora diariamente executa uma atividade com livros, figuras ou música. Cada criança tem facilidade em atividade livre de aceder à área dos livros e colocar-se numa área confortável para ver as imagens.

Na subescala **Atividades** a pontuação média obtida situa-se no valor quatro, considerado suficiente. Os itens que contribuem para este valor de média, têm a ver com o facto da área exterior não se adequar à utilização frequente no Inverno devido ser muito exposta às intempéries e ao frio, pelo que as crianças no Inverno, não se deslocam ao exterior, e à inexistência de espaços e materiais que possibilitem a realização de jogos com água e areia.

Todos os outros itens situam-se no nível sete, pelo que: existem vários materiais de coordenação olho/ mão, acessíveis e adaptados à idade das crianças, podendo ser utilizados de forma livre. São também proporcionados diariamente outros materiais que necessitam de supervisão como: canetas, lápis de cor ou plasticinas. Estando sempre presentes nas mesas a educadora e assistente operacional para auxiliar as

crianças tanto no acompanhamento de atividades que são escolhidas livremente, como também, nas atividades propostas pela educadora. Existe sempre o acompanhamento de um adulto.

Existem áreas no interior, adequadas às necessidades das crianças. Nas artes o material de desenho é utilizado com frequência diária, todos os materiais são não tóxicos e existe sempre supervisão da parte da educadora. Os trabalhos das crianças são expostos na sala. As crianças são encorajadas e felicitadas pelo seu desempenho.

São executadas várias atividades musicais com a educadora através de canções, A educadora coloca música sempre que se adapta à situação e ambiente. As crianças têm acesso a vários conjuntos de blocos e são incentivadas a explorar os vários acessórios, assim como no jogo dramático, a brincarem ao faz de conta, tendo acesso a vários adereços. São explorados vários acontecimentos relacionados com a natureza/ ciência. Existem vários materiais relacionados com o tema natureza e frequentemente são abordadas temáticas relacionadas.

No que se refere ao uso da televisão vídeo e computador, tem sempre em vista os interesses das crianças e visam o seu desenvolvimento. Estes meios são utilizados de forma controlada.

São disponibilizados materiais que mostram e possibilitam a conversação em torno da diversidade.

As propostas para a adequação e melhoria das Atividades foram:

- Apresentar a avaliação realizada à direção e discutir quais as soluções possíveis para se criarem condições para a utilização de espaços exteriores na época de inverno, assim como para a existência de brincadeiras com areia e água.

Na subescala **Interação** a pontuação média obtida foi de sete, onde a educadora supervisiona todo o grupo estando atenta às suas necessidades e intervindo sempre que surge alguma necessidade, brinca e valoriza o que as crianças fazem. A supervisão é adequada às características de cada criança. São realizadas frequentemente atividades de pequeno grupo, por exemplo: de pintura, colagem e outras. As crianças podem circular livremente no sentido de formarem grupos consoante os seus gostos. São reforçadas as interações positivas entre as crianças. A educadora é um modelo de interação social positiva, sendo meiga e escutando as crianças. Existem diversas manifestações de afeto e carinho. As crianças têm um ar feliz e procuram a educadora sempre que necessitam de algum apoio ou ajuda.

Existem vários contactos físicos meigos entre a educadora e as crianças. A educadora é sensível aos sentimentos demonstrados pelas crianças, consolando-as e tentando perceber o que se passa com elas. Sempre que existe uma interação social negativa, as crianças são incentivadas a não o fazerem, conversando com elas e incentivando-as a colocarem-se na posição do outro.

Na subescala **Estrutura do Programa** o valor médio é também de sete, pelo que, os horários são adequados às necessidades da criança e ajustados conforme as necessidades que surgem. São disponibilizados vários materiais ao longo do dia e da semana, de forma a despertar o interesse das crianças. É realizada uma conjugação equilibrada entre atividades mais dirigidas e jogo livre. As crianças reúnem-se em pequenos grupos e podem escolher o seu grupo de forma natural.

Na subescala **Pais e Pessoal** a pontuação média foi de seis, situando-se entre o bom e o excelente, aqui foi possível observar que: existe uma relação estreita entre a escola e os pais. Os pais são implicados na atividade educativa que a escola tem para com os seus filhos. É pedido aos pais uma avaliação anual do programa e do desempenho, tanto ao nível do pessoal como da própria escola. É dado a conhecer aos pais a forma como a escola trabalha e as abordagens que tem e quais os objetivos para cada um dos níveis escolares.

Existe local que possibilita a arrumação de bens pessoais e área disponível para descanso dos adultos. Existe facilidade para refeições ligeiras do pessoal. Existe um espaço próprio e adequado a reuniões. É comunicada informação importante entre o pessoal que trabalha com a criança, nomeadamente informações relacionadas com a sua alimentação, saúde, estado emocional, etc.

Existem interações positivas entre o pessoal. As crianças têm a possibilidade de ficarem com os mesmos elementos durante todo o tempo de creche e infantário

É realizada alguma supervisão informal e dado algum feedback acerca do desempenho de cada um dos elementos do pessoal. Existem materiais importantes e pertinentes na biblioteca profissional. As reuniões de pessoal são realizadas quinzenalmente. Existe apoio disponível para formação em serviço, nomeadamente na cedência de tempo de serviço. Nesta subescala foram identificadas algumas necessidades nomeadamente ao nível da disponibilidade de tempo para planificação em conjunto, considerado indispensável para uma resposta mais adequada às necessidades do Tomás, assim como, não existir um gabinete equipado com computador, impressora, etc. e não serem realizadas observações de supervisão formais.

As propostas para a adequação e melhoria da subescala Pais e Pessoal foram:

- Definir reuniões para preparação das atividades da semana seguinte e para definição de tarefas,
- Criar documentos facilitadores dessa preparação e estruturação.

CAPITULO III

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Breve Enquadramento Histórico da Educação Especial

A educação especial sofreu profundas mudanças, com especial incidência no século XX. No entanto, todas as mudanças que se verificaram no atendimento a esta população ocorreram, segundo a maioria dos autores, em quatro grandes fases (Madureira & Leite, 2003).

A primeira fase é considerada a pré-história da educação especial. Não existindo dados precisos quanto ao seu início, nesta fase, a deficiência era olhada como uma maldição e as respostas dadas a esta realidade eram as mais diversas, mas sempre no sentido da exclusão e exterminação, no entanto, é entre os séculos XVI e XVIII que surgem os primeiros estudos e experiências, embora sem um efeito imediato no atendimento geral a esta população (Madureira & Leite, 2003).

Segundo a tendência europeia surgem também em Portugal, durante esta fase, alguns institutos e asilos que deveriam como forma de caridade, dar resposta a pessoas com deficiência sensorial (cegos e surdos).

Segundo Madureira e Leite (2003) é durante o século XIX que surgem as primeiras instituições especializadas para dar resposta à deficiência, no entanto, as diferenças nas práticas, qualidade e objetivos eram muitas. Progressivamente passou-se a assistir à mudança de uma "...perspetiva assistencial, (...), para uma perspetiva clínica que se foi gradualmente estabelecendo (...), notando-se ainda uma cada vez maior preocupação com as questões terapêuticas e educativas." (p. 20).

Durante a primeira metade do século XX, assiste-se a uma nova fase. Por esta altura as causas da deficiência eram atribuídas essencialmente a causas orgânicas que tinham a sua origem durante o desenvolvimento e com poucas possibilidades de intervenção à posteriori. Era de primordial importância nesta fase, um diagnóstico preciso do transtorno, pelo que, surgiram imensos estudos que tinham como objetivo categorizar todos os transtornos que poderiam ser detetados, sendo criados também meios e técnicas de avaliação, que possibilitassem a seriação e encaminhamento, de todos os alunos com algum tipo de limitação, para escolas de educação especial, criadas para o efeito (Rivière, 1995). Entra-se desta forma numa terceira fase, que consiste na criação de um sub-sistema educativo. As várias perspetivas da época contribuíram para a "... concepção de que é direito destes alunos serem educados em escolas adequadas e que é dever da sociedade apoiar a criação dessas escolas e a

formação de professores para a população deficiente (...)” (p.20, Madureira & Leite, 2003).

Nos anos 60/ 70, 4ª fase, começa-se a tentar identificar para além do diagnóstico e características da problemática, quais as suas implicações e exigências, no sentido de promover a integração desses alunos nas escolas regulares, proporcionando-lhe uma vida, o mais aproximada possível da normalidade, o que vai originar a necessidade de criar meios e condições para que essa normalização seja possível e a criação de novas abordagens pedagógicas.

Lentamente, assistiu-se à entrada das crianças com deficiência no ensino regular e em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicou-se legislação que defendia a igualdade de oportunidades e o direito de todas as crianças à educação, independentemente das suas características físicas, sociais e étnicas (Grave-Resendes & Soares, 2002). A Educação Especial passa então, a ser definida como uma modalidade pertencente ao sistema geral da educação, prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno (Madureira & Leite, 2003). No entanto, fica também contemplado o ensino em instituições específicas quando o tipo e o grau de deficiência, comprovadamente o exigir. Esta contemplação legal fez com que existisse um surgimento cada vez mais acentuado de Instituições de Educação Especial que têm como objetivo dar atendimento aos portadores de deficiência, que a escola oficial tardava a dar. Assiste-se assim, a duas formas paralelas de intervenção, se por um lado, se desenvolvia a integração, por outro, continuava-se a desenvolver programas segregados (Lima-Rodrigues, et al., 2007)

Só nos anos 90, com o conhecido Decreto Lei nº 319/ 91, passou a estar clara a responsabilização da escola regular quanto ao atendimento às crianças portadoras de deficiência. A partir desta altura e progressivamente, surge a escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas características e necessidades individuais, o que veio a originar a necessidade, em 1997, de criar Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, que deveriam intervir junto da escola e dos professores, sendo reforçada a importância da diferenciação curricular e a necessidade de apoiar todos os alunos (Lima-Rodrigues, et al., 2007)

Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca em 1994, comprometeu-se a aplicar os seus princípios, que defendem, entre outros, que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, de modo a desenvolver a aprendizagem e participação, minimizando todas as barreiras que possam existir, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam (Grave-Resendes & Soares, 2002)

Esta tarefa não tem sido linear, uma vez que, ainda perduram concepções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a educação inclusiva.

A introdução de um normativo legal, como o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, traz à discussão pública a Educação Especial, a inclusão, a deficiência, as Necessidades Educativas Especiais (NEE) e todos os conceitos adjacentes.

A nova legislação elege para a Educação Especial apenas os casos graves e restringe as medidas educativas, às NEE de carácter permanente, que, recaem somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais.

Só estes alunos poderão ser abrangidos pelas medidas de Educação Especial e o atendimento dos casos graves implica: a frequência de escolas de referência, avaliação compreensiva e caracterização com elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), que deve refletir as necessidades do aluno, as medidas educativas necessárias, desde os equipamentos especiais para facilitar o acesso ao currículo à adaptação curricular, reforço pedagógico, condições especiais de avaliação, recursos humanos, técnicos e materiais e elaboração de um plano individual de transição (Ministério da Educação, 2008).

3.2. Integração e Inclusão

Inclusão é hoje um termo extremamente utilizado no nosso quotidiano que se tornou vulgar, surgindo no senso comum, como uma ideia pré-concebida de que, todos devem fazer parte duma mesma comunidade e sentir-se parte dela sem nenhuma forma de exclusão. Este ideal relaciona-se com uma visão normalizada da comunidade, que todos temos conhecimento, que é muito mais complexa e que de forma alguma pode ser olhada como um todo homogéneo, desta forma, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva, terá que desenvolver políticas, culturas e práticas que tenham em consideração a individualidade de cada ser humano, com o objetivo de construir juntos o conhecimento, a qualidade académica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006).

Segundo o mesmo autor, tanto a legislação, como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente inclusivos, no entanto, as práticas inclusivas na escola tendem a surgir muito mais lentamente, observando-se ainda alguma distância entre o discurso e a prática.

É então importante esclarecer que diferenças existem entre os conceitos Integração e Inclusão, pois, apesar de ambos nos parecerem similares e até com abordagens

semelhantes, se nos debruçarmos sobre a verdadeira concepção e considerarmos os seus verdadeiros objetivos, podemos constatar que os modelos que lhes estão subjacentes são opostos. Pois se por um lado, a integração pressupõe que o aluno se adapte a uma estrutura criada antecipadamente, a inclusão, pressupõe que as práticas sejam delineadas de acordo com *“todas as características, interesses, objetivos e direitos dos participantes no ato educativo”* (p.77).

A Educação Inclusiva deixa de ser dirigida a uma classe de crianças “diferentes” segregadas de um todo que é considerado normal, para se direcionar para todos os alunos que fazem parte do processo educativo e que não têm que possuir uma deficiência diagnosticada mas que necessitam de uma resposta educativa diferenciada, sem a qual muitas vezes não conseguem evoluir. *“A escola inclusiva dirige-se assim aos “diferentes” isto é... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes” isto é... todos os professores”*(p.79).

3.3.A Educação e a Escola Inclusiva

A perceção dos princípios da inclusão e escola inclusiva na maioria dos casos é complexa, no entanto, segundo Booth & Ainscow (2002), esta torna-se mais clara a partir do momento que as pessoas tomam contacto com as dimensões, secções, indicadores e questões que estão contidas no INDEX da Inclusão. Este recurso foi criado pelos autores mencionados e tem como objetivo apoiar o desenvolvimento inclusivo nas escolas.

A inclusão implica constantes adaptações e modificações, que nunca estão concluídas, pois na sua base possuem sempre um trabalho que inicia com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e baseando-se nessas diferenças exige que sejam feitas constantes adaptações e adequações das estratégias de ensino com o intuito de obter através das práticas, sucesso no sentido da aprendizagem.

A escola inclusiva deve então tornar-se num lugar de estímulo e de apoio quer para as pessoas que lá trabalham, quer para os alunos, devendo todos ser reconhecidos e valorizados por aquilo que são. A escola deve ainda ser aberta a toda a comunidade e à família, nomeadamente aos pais numa perspetiva de desenvolvimento e envolvimento num trabalho cooperativo, tendo em vista a promoção de atividades compartilhadas e enriquecedoras que podem permitir uma aprendizagem mais ativa e efetiva (Gervilla, 2008).

3.4. Qualidade e Inclusão em Creche - pressupostos de intervenção

Atualmente uma grande parte dos bebês e crianças com e sem necessidades educativas especiais brincam, desenvolvem e aprendem juntos em contextos educativos.

A noção de que as crianças com necessidades educativas especiais e as suas famílias fazem parte da comunidade, reflete os atuais valores sociais de defesa da igualdade e promoção de oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos (Chen, 2006).

Esta posição atual de atendimento à primeira infância, reflete uma reação contra anteriores práticas educativas de separar e isolar as crianças com deficiência, contudo, a inclusão assume muitas formas diferentes de aplicação e é influenciada por uma grande variedade de fatores pelo que, segundo o relatório emitido pela NAEYC (2009), é fundamental que exista um reconhecimento comum do que significa inclusão, para determinar que tipos de práticas e suportes são necessários para atingir a inclusão de alta qualidade, onde é então defendido, que os programas deverão permitir o acesso a uma ampla gama de oportunidades, atividades e ambientes, permitir a participação e dar suporte, facilitando o desenvolvimento profissional e promovendo oportunidades de comunicação e colaboração entre os vários grupos envolvidos.

Segundo Chen (2006) para que a comunidade possa usufruir de serviços de qualidade que tenham a capacidade de dar resposta a todas as suas necessidades, é importante que sejam implementados indicadores de qualidade, que revelam aspetos de determinada realidade e que podem qualificar a instituição de ensino relativamente às suas dimensões. Refere assim, alguns dos indicadores de qualidade de creche e dos seus programas a ter em consideração:

- A criança deve ser valorizada e respeitada segundo as suas características;
- As formas de trato devem ser afáveis e animadas;
- A família deve ser envolvida;
- O pessoal deverá ser qualificado;
- A maioria dos alunos não devem ter NEE;
- O jogo deve ser a forma de eleição para a aprendizagem;
- A estrutura deve ter regras e rotinas bem estabelecidas com suficiente flexibilidade para que as crianças sejam encorajadas a fazer escolhas individuais;

- Os brinquedos deverão estar acessíveis e encorajar a independência;
- O ambiente deverá ser limpo, seguro e divertido, apropriado à idade, com materiais que estimulem a aprendizagem e facilitem as interações.
- A colaboração em equipa deverá ser evidente;
- Deverão existir serviços de suporte;
- O equipamento deverá facilitar a participação nas atividades;
- Os planos deverão ter em consideração o futuro das crianças e aplicabilidade das aprendizagens a outros ambientes.
- As respostas às dificuldades educativas devem ser entendidas como um desafio a toda a comunidade educativa.

O reconhecimento e as provas crescentes existentes em relação à importância da educação e dos cuidados de elevada qualidade no desenvolvimento geral da criança e no bem-estar da família, tem originado um interesse crescente por esta temática (Pinto A. , 2006).

Os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente, e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso de diferentes recursos é possível oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e contentamento.

A conjugação perfeita entre um bom ambiente e um excelente profissional pode atingir este efeito. O educador deve prestar atenção às necessidades físicas e psicológicas da criança, alimentar uma relação empática, autêntica e verdadeira com cada uma delas, oferecer-lhe um ambiente seguro e confortável envolto em carinho, permitir a liberdade de expressão, de exploração, de criação e de libertação de energia, proporcionar-lhe momentos ativos e de descanso e oportunidades de interação com todas as crianças do grupo (Pinto, 2006).

3.5. Perspetiva Histórica do Autismo

Temos vindo a assistir, ao longo dos últimos 20 anos, a uma crescente investigação/evolução a nível de conceitos e descobertas sobre o autismo, com particular incidência nas áreas da biologia e psicologia. Verifica-se que tem havido um forte reconhecimento desta patologia como uma problemática que requer um diagnóstico diferencial e que exige um enfoque específico na intervenção, nomeadamente em termos de educação.

Pensar em autismo, remete-nos inevitavelmente para o psiquiatra Leo Kanner, quando em 1943, definiu o autismo numa das suas publicações: “Autistic Disturbances of Affective Contact”, na qual relata e caracteriza, os comportamentos de onze crianças, que apresentavam um quadro de distúrbios do desenvolvimento diferentes das perturbações descritas até essa altura. Os comportamentos diferenciados consistiam na incapacidade para estabelecer relações sociais, pelo amplo conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e por uma “insistência obsessiva” em manter o ambiente sem mudanças, acompanhada da tendência para atividades ritualizadas (Rivière, 1995). Desta forma, estabeleceu o conceito de autismo infantil num sentido de diagnóstico.

Um ano mais tarde, e após as primeiras descrições de Kanner, um pediatra Austríaco Hans Asperger, fala de “Psicopatia Autística” para se referir às mesmas alterações descritas por Kanner. A sua definição, foi no entanto mais completa, pois incluía indivíduos com lesões orgânicas significativas e indivíduos que se aproximavam da normalidade (Gonzalez cit. in Marques, 2000).

Esta situação é curiosa se pensarmos que o nome escolhido quer por Kanner, quer por Asperger foi o mesmo, embora os dois não tivessem conhecimento dos estudos um do outro. Esta coincidência deveu-se à opinião comum quanto à principal característica desta perturbação, que reside na dificuldade de interação social (Marques, 2000).

Nos anos 70 Lorna Wing, comparou as teorias de Asperger com as primeiras comunicações de Kanner e verificou existirem conformidades significativas entre os casos descritos por ambos, das quais: tendência para interesses obsessivos ou invulgares, dificuldade na adaptação às mudanças, contacto visual pobre, estereotipias verbais e comportamentais, interesses especiais, referente a objetos, comportamentos bizarros e uma aparência física normal (Marques, 2000).

No entanto, Wing, também identificou algumas discordâncias significativas entre estes dois autores, nomeadamente no que se relacionava com as capacidades linguísticas, motoras e de coordenação e de aprendizagem.

Wing e Gould (cit in Lima, 2012) levou a cabo um estudo epidemiológico realizado com 35.000 crianças, de onde concluiu que existia um grupo alargado que possuía dificuldades de interação social, associada a dificuldades de comunicação e falta de interesse em atividades, no entanto, não reuniam todas as características para se enquadrarem num diagnóstico de autismo. Surge desta forma a expressão “espectro do autismo” (Lima, 2012).

Desde então, existe uma base de critérios de diagnóstico do autismo nos sistemas de classificação internacional, nomeadamente na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV-TR), onde continuam vigentes os três núcleos de transtorno, propostos por Kanner.

3.6. Definição Conceptual

Tal como diz Marques (2000), o termo autismo traduz-nos a forma de estar em que um indivíduo se encontra fechado em si próprio, ou seja, um estado ou condição em que alguém aparenta estar involuntariamente absorvido em si próprio.

Segundo Mello (2005), *“autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação.”* (p. 16).

Múltiplos esforços (cientistas, médicos e psicólogos) têm sido concebidos, no sentido, de nos dar a conhecer, mais dados sobre a problemática do autismo. No entanto, não tem sido tarefa fácil a sua definição, visto que, as fronteiras existentes entre as várias PEA são muito ténues (Cavaco, 2009).

Tal como referido anteriormente, nas referências diagnósticas mais utilizadas (CID-10 e DSM-IV-TR), as três dimensões que continuam a ser consideradas para o diagnóstico da PEA, são as mesmas propostas por Kanner e consistem em alterações qualitativas da relação, alterações da comunicação e da linguagem e falta de flexibilidade mental e comportamental. No entanto, Rivère (1995) defende que *“Tais classificações não devem ser utilizadas como fundamentos rígidos do diagnóstico clínico, que sempre deve basear-se em uma observação rigorosa das condutas da criança e em uma interpretação fina do seu significado”* (p.238).

Ao longo do tempo foram utilizados vários termos distintos para identificar a perturbação autista, como por exemplo: psicose atípica, psicose borderline, psicose infantil precoce, psicose simbiótica, afasia expressiva, afasia recetiva, debilidade e

trauma psicossocial, entre outras (Pereira, 1998). No entanto, Lorna Wing terá contribuído para que o autismo passasse a ser visto como uma dimensão de características autistas, propondo a introdução do conceito de “Espetro do Autismo”, atendendo a que o quadro do autismo possui um núcleo central de perturbações composto por uma tríade de incapacidades, que passou a ser conhecida como “Tríade de Incapacidades de Lorna Wing” (Rivière, 1995).

Hoje, o termo PEA é usado como sinónimo de autismo, sendo considerado uma perturbação global do desenvolvimento, como nos descreve a DSM–IV–TR. Segundo esta entidade, é caracterizado por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento, com incidência nas competências sociais e nas competências de comunicação, assim como, em comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.

3.7.Incidência e Etiologia

A incidência do autismo varia consoante o critério utilizado por cada autor. A taxa de prevalência tende a aumentar, estimando-se que cinco em cada dez mil crianças apresentem um diagnóstico de distúrbio autista e vinte e um em cada dez mil, PEA (Marques, 2000).

Bryson e col., (cit. Mello 2005), referem que o autismo seria duas vezes e meia mais frequente em pessoas do sexo masculino do que em pessoas do sexo feminino, assim como, recai também, em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais.

Segundo Santos e Sousa (2005), vários estudos revelaram que o Distúrbio do Espectro do Autismo (Autistic Spectrum Disorder – ASD) é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida. Nos últimos anos, as teorias psicológicas têm conduzido a conceptualizações importantes com o objetivo de determinar os défices responsáveis pelas características cognitivas e comportamentais desta perturbação e que compartilham um objetivo comum de tentar esclarecer a “tríade” de incapacidades na comunicação, socialização e imaginação.

Segundo Santos e Sousa (2005), a etiologia do autismo ainda não foi devidamente explicada. Com os progressos no domínio da neurocirurgia, alguns estudos incutem que não há um dano físico no sistema nervoso central responsável pelo seu aparecimento. Parece consensual que subsistem fatores genéticos e ambientais considerados determinantes, mas a maioria dos autores menciona ainda, múltiplas variáveis de causalidade.

Assim, muitas são as teorias que valorizando diferentes pontos de vista, pretendem explicar a origem das PEA, destacando-se as Psicogenéticas, as Biológicas, as Psicológicas e as Alternativas, entre outras. Todas estas teorias referem-se a áreas que se complementam, baseadas em critérios teóricos e científicos muito específicos. Como refere Marques (2000), muitas teorias têm sido propostas para explicar o autismo. Se por um lado se encontram teorias comportamentais que “... *tentam explicar os sintomas caraterísticos desta perturbação com base nos mecanismos psicológicos e cognitivos subjacentes...*”, sob outro ponto de vista, deparam-se as teorias neurológicas e fisiológicas que “... *tentam fornecer informação acerca de uma possível base neurológica.*”. Embora invistam “... *em áreas tão diversificadas, mais do que um conflito, existe entre elas como que uma complementaridade, que por certo vai permitir uma identificação cada vez mais clara e operacional da explicação etiológica.*” (p.53).

Apesar de ao longo das últimas décadas, terem sido desenvolvidos diversos trabalhos de investigação científica, numa busca incessante por uma explicação etiológica que dê justificação, a todos os défices certificados no autismo (Marques, 2000), ainda não há uma explicação simples e clara sobre as verdadeiras causas deste espectro, dada a complexidade do processo de diagnóstico, havendo etiologias múltiplas e graus variados de severidade.

A compreensão etiológica poderá ser importante, no sentido de se poder proporcionar uma intervenção e aconselhamento clínico e educacional. Por isso, seguem-se algumas teorias que procuraram explicar a etiologia ou a causa do quadro clínico do Autismo, ao longo dos tempos, nomeadamente algumas das que se mostraram ser mais significativas relativamente à importância das investigações e aos avanços que proporcionaram no contexto desta problemática.

3.7.1. Teorias Psicogenéticas

Nos seus primeiros estudos, Kanner em 1943, considerou o autismo como uma perturbação do desenvolvimento, colocando a hipótese de uma componente genética. Este autor defendia que, “... *devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder, de uma forma biologicamente correta ao contacto afetivo com os outros, tal como as outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais.*” (cit. por Marques, 2000, p. 54).

Mais tarde, Kanner, apesar da hipótese da deficiência inata, foi influenciado pelas teorias psicanalíticas da época e sugeriu que o autismo poderia estar relacionado com

características de frieza emocional, perfeccionismo e rigidez dos pais. Neste sentido, interpretava o autismo, como uma perturbação emocional de ordem ambiental. Assim, nos anos 50 e 60 prevaleceu o conceito de distúrbio emocional e não tanto déficit inato.

Em meados da década de 70 começam a surgir estudos que não favorecem esta teoria nem confirmam os resultados, criticando fortemente as teorias psicogenéticas.

É Kanner quem abandona estas perspectivas e começa a voltar-se para uma possível base genética, assinalando défices cognitivos e linguísticos associados a esta perturbação e, evidenciando que as crianças autistas tinham mais que uma incapacidade secundária (Marques, 2000, Cavaco, 2009).

3.7.2. Teorias Biológicas

Estas teorias abandonam os fundamentos psicogenéticos devido à descoberta de que os autistas têm uma grande probabilidade de sofrer de epilepsia, apontando assim, para uma origem neurológica de base, colocando em evidência o papel da componente genética no autismo, não existindo, no entanto, certezas quanto ao papel dos genes no aparecimento do distúrbio autista (Marques, 2000).

As teorias biológicas apontam para uma associação de distúrbios desta área, associados ao autismo, que incluem: paralisia cerebral, rubéola pré-natal, infeções por citomegalovirus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral, febril cetomínia e vários tipos de epilepsia.

Dadas estas constatações, aceita-se que o autismo resulta de uma perturbação que ocorre em algumas áreas do sistema nervoso central afetando: a linguagem, a capacidade de estabelecer relações, o desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Neste sentido, há uma evidência na origem orgânica da síndrome, no entanto, nenhum fator ou anomalia foram identificados de forma consistente, por isso, estas implicações etiológicas mantêm-se pouco claras, podendo-se no entanto concluir que, perturbações biológicas diversas, podem ser causadoras da síndrome.

3.7.3. Teorias Psicológicas

As investigações realizadas, que deram origem a estas teorias, dão primazia às características cognitivas em detrimento dos sintomas afetivos e comportamentais.

Estas investigações iniciaram-se na década de 60. Hermelin e O' Connor defendem então que os autistas "... *armazenam as informações verbais de forma*

neutra, sem as analisar, atribuir significado ou reestruturar” (cit. Marques, 2000, p.70). Deste modo o autismo é incapaz de estruturar e avaliar a ordem das informações de modo a utilizá-las mais tarde, não sendo capazes de perceber regras e estruturar experiências no que diz respeito à linguagem verbal, e não-verbal, daí as suas dificuldades de linguagem e de sociabilidade.

Estas características estão associadas a deficiências mentais, presentes em estados precoces do desenvolvimento, já que os estudos revelam quocientes de inteligência baixos mesmo quando há autistas que revelam competências isoladas (facilidade em desenhar, memorizar e outras).

3.7.4. Teorias Alternativas

Estas teorias baseiam-se em estudos que permitem aferir que existem outros fatores explicativos dos défices que não apenas os da mente, nomeadamente falhas ao nível da motivação, dificuldades pragmáticas ou gramaticais.

Nos últimos anos, tende a prevalecer a “norma” que a origem do espectro do autismo tem uma base orgânica – défice neurofisiológico, daí que se tenha vindo a colocar de parte a ideia de inadequação parental. Existe assim a ideia de que poderá existir uma imperfeição neurológica, na base destes casos. (Marques, 2000).

3.8. Diagnóstico Diferencial

Tal como referido por Marques (2000) as crianças com autismo apresentam um atraso em múltiplas áreas do seu desenvolvimento e o respetivo diagnóstico é discutível e por vezes controverso. Ao que, na ausência de características fisiológicas, o diagnóstico terá que ser realizado com base nos comportamentos e características apresentadas.

O conjunto das características que distinguem o autismo de outras patologias, bem como os seus limites, permitem determinar a identidade de uma perturbação, para a qual existem presentemente, três sistemas de classificação que são formalmente aceites pela maioria dos investigadores (Rutter cit in Ferreira, 2011):

- Sistema de classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS);
- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da ICD-10 (OMS),

- American Psychiatric Association (APA) – o Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais, DSM-IV – TR.

Segundo o DSM-IV-TR de 2002, para ser diagnosticada uma PEA tem de se verificar pelo menos 6 dos 12 sintomas expressos no quadro 2, tendo que ser pelo menos dois destes, da área social e um, para cada uma das categorias da comunicação e dos comportamentos/interesses.

Quadro 2 – Critérios de diagnóstico segundo DSM-IV-TR para a perturbação autista.

<i>(A) Défice qualitativo na interação social</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais que regulam a interação social, tais como contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos; 2. Incapacidade para desenvolver relações interpessoais adequadas ao nível de desenvolvimento; 3. Ausência da tendência espontânea para partilhar com outras pessoas divertimentos, interesses ou objetivos 4. Falta de reciprocidade social ou emocional
<i>(B) Défice qualitativo na comunicação</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atraso ou ausência total no desenvolvimento da linguagem oral (sem a tentativa de compensá-la por meio de comunicação por gestos ou mímica); 2. Acentuada incapacidade na competência para iniciar e manter uma conversação com os outros, apesar de os sujeitos terem um discurso adequado; 3. Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; 4. Ausência de jogo realista, espontâneo e variado, ou de jogo imitativo adequado à idade.
<i>(C) Padrões de comportamento, interesse ou atividades restritas, repetitivos ou estereotipados</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preocupação circunscrita a um ou mais padrões de interesse estereotipados e restritos, inadequada, tanto em intensidade ou em objetivo; 2. Fixação aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais específicos não funcionais; 3. Movimentos repetitivos e estereotipados; 4. Preocupação persistente com partes de objetos.
<i>Nota: O atraso ou desenvolvimento anormal, antes dos três anos, em pelo menos uma das seguintes áreas: 1. interação Social, 2. linguagem para fins de Comunicação Social, ou 3. jogos imaginativos ou simbólicos.</i>

Tal como já referido, há que ter em consideração a abrangência deste conceito, que à luz das classificações internacionais atualmente mais reconhecidas (DSM-IV-TR e CID 10) corresponderá ao grupo das Perturbações Globais (Pervasivas) do Desenvolvimento (PGD) entre as quais se destacam:

1- Perturbação Autística (Autismo clássico ou autismo de Kanner) – a criança revela incapacidade de desenvolver linguagem, revela grande dificuldade em estabelecer relações sociais e dificuldades graves ao nível de comportamento (Lima, 2012).

2- Perturbação de Asperger – nesta síndrome, o diagnóstico do autismo acontece numa fase mais tardia uma vez que os atrasos não são, regra geral, tão marcados. “As características essenciais são o défice grave e persistente na interação social, o desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e atividades restritas e repetitivas.” (Lima, 2012, p. 8).

3- Perturbação de Rett – Esta perturbação distingue-se pelo facto de existir um período de desenvolvimento normal que antecede uma regressão muito significativa em todas as áreas de desenvolvimento. Esta perturbação é característica do sexo feminino, é degenerativa e é aquela que possui um prognóstico menos favorável (Lima, 2012).

4- Perturbação desintegrativa da segunda infância - é própria desta perturbação o desenvolvimento normal ainda que este seja acompanhado por uma regressão das capacidades previamente adquiridas pela criança e deverá ocorrer entre os dois e os dez anos (Rivière, 1995).

5- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (inclui o autismo atípico) – analogamente com os itens requeridos no diagnóstico do autismo, o diagnóstico desta perturbação exige a frequência de menos itens e de menor intensidade, além de que, apresenta menor compromisso cognitivo e consequentemente menor atraso mental. Quanto às polémicas em redor desta categoria diagnosticada, aqueles que defendem a noção de espectro, afirmam que é uma variação do autismo, ao contrário do que se verifica no DSM-IV-TR em que esta perturbação não possui um número de critérios suficiente para pertencer ao conjunto das Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou Distúrbios da Personalidade. (Santos & Sousa, 2005).

CAPÍTULO IV **PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Protagoniza-se uma atitude experiencial ao atender à experiência vivencial da criança tendo em consideração as suas necessidades e interesses, onde as sensações, emoções e ideias ganham sentido.

Neste processo de atenção à criança, duas dimensões ganharam amplo reconhecimento quer da comunidade científica, quer dos educadores: implicação e bem-estar emocional. Defende-se assim, que se ambas as dimensões apresentarem um grau elevado, podemos considerar que o desenvolvimento decorre em boas condições. Na presença de baixos níveis de implicação e/ ou bem-estar, torna-se clara a importância de intervir desde logo, não se esperando pelo fim da atividade ou da intervenção para avaliar a adequabilidade da prática pedagógica.

“Incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância, enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças.” (Portugal & Laevers, 2010, p.14).

4.1. Desenvolvimento da Comunicação

O ser humano possui um dos maiores atributos que lhe tem permitido diferenciar-se dos outros seres: a arte de comunicar. É através da linguagem ou de outros meios de comunicação que a criança comunica. A aprendizagem da linguagem dá-se num contexto de comunicação, sendo extremamente importante a relação afetiva e a interação pais/ filhos, nos primeiros anos de vida e mais tarde a socialização com os pares. A comunicação está intimamente relacionada com o contexto em que ocorre e pode ter diversos fins, como chamar a atenção, fazer pedidos, expressar agrado/ desagrado, comentar, etc.

As crianças com PEA revelam padrões de comunicação muito restritos, usando mais as funções de pedir e de protestar. As funções sociais da comunicação que implicam interação e reciprocidade social são mais difíceis de adquirir para estas crianças.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem fazem-se segundo determinadas etapas-chave que servem de referência, no entanto, o desenvolvimento da linguagem não se faz de igual forma de indivíduo para indivíduo, o que, em algumas situações,

poderá constituir um atraso na aquisição de linguagem, noutros casos, poderá ser um sintoma de várias alterações, como é o caso do autismo.

Segundo a DSM-IV-TR a PEA caracteriza-se por um atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças com discurso oral verifica-se dificuldade na competência para iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática (Lima, 2012).

De um modo geral, podemos afirmar que a criança com PEA, sem oralidade, demonstra pouca ou nenhuma intenção comunicativa, não consegue manter a atenção conjunta, não está atenta às intenções comunicativas dos pais e não responde quando chamada pelo nome.

A comunicação está presente em tudo o que se faz com a criança, pelo que todas as ocasiões podem constituir bons momentos para comunicar. O educador deve assim, promover oportunidades naturais para o desenvolvimento da comunicação, devendo estar presente em todas as atividades (Bloom cit in Nunes, 2001).

Atendendo às dificuldades de comunicação existentes há que ter em conta que para encorajar a criança a comunicar com outros, a expressão das suas necessidades, desejos e interesses constituirão o maior incentivo para tal, devendo iniciar-se pelas rotinas que lhe são familiares e suas preferidas (Chen, 2006).

As abordagens ao ensino da linguagem às crianças com autismo, devem favorecer o seu uso funcional e a sua função de comunicação. Se a linguagem for ensinada divorciada de um contexto de comunicação, fará com que criança tenha dificuldade em compreender o que é a comunicação.

Segundo Jordan (2000), a capacidade de comunicar contém, pelo menos, três componentes essenciais:

- Algo por meio do qual se possa comunica (uma linguagem ou um sistema de comunicação);
- Algo acerca do qual se possa comunicar (o que implica a perceção das próprias necessidades, desejos e intenções);
- Algo com quem se comunique (um ambiente que responda à comunicação expressa e exerça alguma pressão para que a comunicação tenha lugar).

No autismo ainda é necessário ensinar o que é a comunicação, temos que ensinar as crianças com autismo a utilizarem todos os meios ao seu alcance para comunicar, encarando todas as formas de comunicação, incluindo mesmo as mais primárias, sejam expressões faciais ou gestos. Deve ainda ser encorajada a compreensão da comunicação que leve ao seu uso espontâneo.

O desenvolvimento normal da linguagem e da comunicação baseia-se no significado que se dá às expressões não comunicativas da criança, se os professores

derem um determinado significado a um comportamento, é muito provável que a sequência de ações desencadeadas de resposta passe a dar um valor comunicativo que será interiorizado e posteriormente utilizado pela criança.

Estruturar a intervenção é extremamente importante para que o ensino da comunicação e da linguagem se concretize, devendo, tal como já referido, basear-se nas atividades naturais e estar presente em todas elas. No contexto do presente projeto de investigação, utilizaram-se algumas estratégias que foram incrementadas paralelamente em todas as rotinas e atividades diárias, nomeadamente: promover o contacto visual e a atenção conjunta, ensinar a apontar, de forma à criança conseguir comunicar de forma mais explícita o que pretende ou que quer mostrar, podendo ser utilizada a modelagem para tal. *“O apontar é muito importante, pois permite evoluir no tipo de sistema de comunicação que se pode usar com a criança.”* (Lima, 2012, p. 121), ensinar a identificar objetos e imagens a pedido, permitindo compreender qual o nível de aprendizagens que a criança possui e para o desenvolvimento de novo vocabulário, ensinar a dar a pedido, que permite aceder a níveis de comunicação mais elevados, promover a intenção comunicativa e o discurso espontâneo, criando-se situações em que a criança tenha que pedir algo, mostrar agrado ou desagrado, em que tenha que cumprimentar, etc.

A potencialidade de desenvolvimento do ser humano reside na oportunidade de comunicar e interagir com os outros. A quantidade e a qualidade das interações proporcionadas a uma criança vão ser determinantes para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

4.1.1. Sistemas de Comunicação Aumentativa

Os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação são um conjunto de sistemas criados para compensar as perturbações comunicativas. Servem para potenciar a comunicação, permitindo a realização de pedidos, necessidades e desejos. Os sistemas incluem símbolos, ajudas técnicas e estratégias e podem ser definidos em função das necessidades de cada indivíduo.

Os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação dividem-se em dois grupos distintos: os sem ajuda que consistem em formas de comunicação onde não é necessária a utilização de quaisquer ajudas ou dispositivos, e os com ajuda, que correspondem aos sistemas que requerem suportes técnicos, podendo ser tangíveis, pictográficos e fotográficos.

Existem diversos sistemas disponíveis, de entre os quais, vamos destacar o Picture Exchange Communication System (PECS), que é um sistema que permite desenvolver

a comunicação interpessoal, principalmente em pessoas com dificuldades severas de comunicação (Almeida, Machado, & Lamônica, 2005), e ainda o Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) que foi desenvolvido originalmente com o nome PCS (Picture Communication Symbols).

4.1.1.1. Picture Exchange Communication System (PECS)

O PECS foi desenvolvido por Bondy e Frost (cit in Lima, 2012) e consiste numa forma alternativa de comunicação por meio da troca de estímulos visuais por objetos ou atividades de interesse.

A maioria das crianças com PEA, especialmente as mais jovens, têm grandes dificuldades em usar a linguagem expressiva com intenções comunicativas, assim como, interagir adequadamente nas suas relações sociais. Este sistema de comunicação aumentativa/alternativa foi desenvolvido para ajudar estas crianças e/ou adultos a adquirirem habilidades de comunicação não-verbais e perceberem que através da comunicação podem conseguir mais rapidamente as coisas que desejam.

A criança aprende a comunicar funcionalmente, emitindo respostas sob controlo de consequências mediadas por outra pessoa, por meio de figuras. Para comunicar terá que fazer a troca de imagens (representações visuais) pelos objetos do seu interesse (que poderá funcionar por si só como reforço).

O PECS começa por encontrar coisas que atraem as crianças (isto é, coisas que as crianças querem), desde alimentos, bebidas, brinquedos, livros, ou qualquer coisa que a criança constantemente procure e goste de ter. Seguidamente o adulto (terapeuta ou pai) ao saber o que a criança quer, apresenta uma imagem (fotografia, colorida, ou desenho linear em preto e branco), desse objeto. Numa fase inicial deve implicar dois terapeutas /educadores, sendo que um orienta fisicamente a criança a apanhar a imagem e a colocá-la na mão aberta do segundo terapeuta, gradualmente dever-se-á afastar o segundo terapeuta, para que a criança tenha que fazer esforço para chegar até ele.

O sistema PECS ensina a criança a criar enunciados simples como "Eu quero...", usando várias imagens ou uma frase de imagens que deverá entregar a um adulto.

O PECS é fácil de aprender a usar por terapeutas e pais. Não requer materiais complexos ou aprendizagens muito técnicas. É uma ajuda dentro da sala de aula, em casa e mesmo na comunidade.

Bondy e Frost.(cit. in Fidalgo et al., 2008), relatam que um possível efeito colateral positivo do PECS será a emergência da fala. De acordo com os autores, um grande número de crianças desenvolveu a fala após um ou dois anos de treino.

Este sistema permite desenvolver a compreensão, reduzir a frustração e além disso, pelo facto de associar o som à imagem, pode desenvolver a própria comunicação oral.

O PECS deve ser usado por pessoas com dificuldades na linguagem falada, nomeadamente nas pessoas com autismo e pretende desenvolver a independência e a espontaneidade da comunicação.

4.1.1.2. Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)

O Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) foi desenvolvido originalmente com o nome PCS (Picture Communication Symbols) por Roxana Mayer-Johnson, terapeuta da fala, em 1981, com o objetivo de ser aprendido por jovens que apresentavam dificuldades na utilização do sistema Bliss, e pretendia ser usado como comunicação aumentativa. Trata-se de um conjunto de símbolos difundidos em todo o mundo, traduzido em mais de doze línguas diferentes, incluindo o português, onde já apresenta cerca de 3200 símbolos (Pinto , 2012).

É um dos sistemas mais usados na comunicação, por e com pessoas que não usam a fala para comunicar. O SPC é apropriado para ser utilizado, tanto por pessoas cujas necessidades comunicativas sejam equivalentes a um nível de linguagem simples (necessitando de um vocabulário limitado e de estruturar frases relativamente curtas), como por pessoas com níveis de linguagem mais elaborados (que necessitam de utilizar uma gama de vocabulário muito vasta, com possibilidades de estruturar frases de maior complexidade). Pode assim considerar-se o SPC como um sistema flexível que pode evoluir, ajustando-se às necessidades comunicativas do seu utilizador (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Utilizar o SPC para adaptar canções, adivinhas, histórias e lengalengas constitui uma estratégia enriquecedora que permite uma maior compreensão das mensagens escritas e por sua vez, estimula a oralidade e a concentração (Lima, 2012).

4.2. Desenvolvimento da Cognição

A cognição designa o conjunto dos atos e processos de conhecimento, o conjunto de mecanismos pelos quais um organismo adquire informação, a trata, a conserva e a explora (...). Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo da criança pode ser definido como o desenvolvimento dos processos (percepção, memória, atenção, simbolismo, resolução de problemas, raciocínio, linguagem, etc.) através dos quais esta adquire informações sobre o seu ambiente, sobre si próprio e sobre as relações com o ambiente. (Lima, 2012, p. 82).

As crianças com autismo têm dificuldade em perceber as intenções dos outros e têm também dificuldades em exprimir as suas próprias intenções (Lima, 2012). É difícil para estas crianças projetarem-se no futuro ou recordarem-se de casos do passado de modo a orientarem o seu comportamento. A maioria das crianças que não têm autismo aprendem a ter intenções segundo as interações que estabelecem com os outros, percebendo que efeitos os seus comportamentos têm sobre a reação dos outros. As crianças com autismo tendem a aprender sem nenhuma consciência dessa aprendizagem, nem capacidade de a controlar. Isto significa que passam a depender das indicações que os outros (ou o meio ambiente) lhes forneçam para a ação, ficando o padrão comportamental distorcido quando por alguma razão esse processo é interrompido (Jordan, 2000).

A percepção dos indivíduos com autismo apresenta-se como inconsistente e flutuante, sendo atribuídas as suas dificuldades a uma mescla de problemas de integração das percepções ou das sensações, o que pode conduzir a reações extremas, ou, ausência de reação perante os estímulos, o que implica da parte do educador, a compreensão que a integração dos estímulos não só pode ser mas difícil, como, exigir mais tempo (Jordan, 2000).

Uma das queixas frequentes dos educadores/ professores, é que a criança com autismo, não consegue concentrar-se nas tarefas que lhe são atribuídas. Nalguns casos, isso poder-se-á dever à falta de motivação, não compreendendo a criança para que serve a tarefa, ou, não vendo necessidade de agradar ao professor. No entanto, nem todos os problemas de atenção no autismo se devem a este tipo de problemas de motivação, podendo haver uma dificuldade real em manter a atenção no todo, ou a mudar o objeto da atenção, no tempo esperado pelo professor, ou concentrar a sua atenção em mais do que um estímulo ou uma fonte de informação, ou ainda, no que

se relaciona com a “atenção conjunta”, perdendo todas as referências compartilhadas que são a base do desenvolvimento social, cognitivo e cultural (Jordan, 2000).

Uma das formas de intervir a esse nível, relaciona-se com o atender à atividade natural da criança, procurando encontrar qual o seu foco de interesse que nem sempre tem que colidir com o tema escolhido pelo professor, podendo ser eficaz uma partilha de atividades, que se traduza por um trabalho em conjunto.

As instruções a serem dadas deverão ser dadas explicitamente e a criança beneficiará se a atividade for estruturada o suficiente de modo a saber o que fazer e como, sem mais instruções (Sandall & Schwartz, 2003).

Através de uma observação cuidada e precisa é possível aos profissionais, identificar quais as atividades e formas de estimulação que a criança prefere, de forma a promover interações que consistam em experiências contingentes. Um enfoque nas rotinas diárias e atividades promotoras de desenvolvimento durante as situações naturais, facilita a compreensão dos comportamentos pedidos, encorajando a criança a adquiri-los (Chen, 2006).

É frequente verificar-se que a memória é uma das capacidades mais desenvolvidas, no entanto, é frequente também, a dificuldade em recordar acontecimentos do passado, ou de uma história. Poderá ser útil chamar a atenção da criança para as características relevantes que possam servir como ajudas, para quando necessitar de recordar alguma informação que se julgou importante, relacionando-o com algo que seja importante para ela e lhe atribua sentido.

As estratégias a utilizar para a promoção cognitiva, são várias, para além das já referidas, podemos ainda destacar, outras igualmente importantes e que foram tidas em conta na elaboração deste projeto, nomeadamente, a utilização do reforço que poderá consistir em qualquer ajuda física, verbal, ou gestual que é dada ao sujeito para o ajudar a concluir uma determinada tarefa com sucesso. O reforço poderá ser utilizado nas primeiras fases do ensino de uma nova tarefa ou comportamento, o mínimo possível e diminuído ou retirado à medida que for possível. “ *O estímulo deve diminuir partindo do reforço físico, depois gestual, auditivo e visual.*” (Lima, 2012, p. 87).

A modelação é um outro tipo de estratégia utilizada em crianças com dificuldades motoras, cognitivas, linguísticas ou comportamentais. A modelação é uma concretização física do que se pretende que a criança reproduza e que por vezes não consegue realizar devido à dificuldade de imitação. Também a modelação deverá ser diminuída ou extinguida, quando possível, para que a criança o faça em autonomia, não ficando dependente de tal (Jordan, 2000).

As recompensas são estratégias utilizadas para aumentar a probabilidade de que um determinado comportamento surja mais vezes e podem ser primárias, como comida, ou secundárias, como um jogo.

Para se utilizar estas estratégias há primeiro que identificar os gostos e interesses específicos da criança para que possam ser utilizados mais tarde como recompensa.

Os interesses restritos são aqueles que são tão intensos que excluem todos os outros, no entanto, poderão também servir como um meio para que se possa promover a aprendizagem cognitiva, se enquadrados e incluídos nas aprendizagens que se pretende que sejam adquiridas. *“Em vez de tentar prevenir ou restringir uma atividade obsessiva, o professor ou os pais podem decidir aproveitá-la para promover o desenvolvimento da criança (Jordan, 2000, p. 110).* Estas estratégias poderão constituir uma forma de cimentar uma relação, tendo uma implicação positiva na comunicação, numa maior consciência de si e dos outros, à incrementação de outras atividades, etc.

Os materiais utilizados e os ambientes deverão adequar-se às características de cada criança, pelo que, atendendo às dificuldades das crianças com PEA, é importante que os materiais não possuam excesso de informação para que tenha maior facilidade em distinguir a informação relevante, não se distraíndo com outros pormenores. Quanto ao ambiente a organização visual é imprescindível para estas crianças, assim como a organização quer do ambiente, quer dos materiais, possibilitando o acesso da criança e transmitindo a informação correta (Lima, 2012).

As instruções visuais permitem que a criança aprenda a seguir instruções e consiga ser mais autónoma ao nível do desempenho. Desta forma, é-lhe possibilitada uma visualização do que vai acontecer e o que é esperado que faça.

Permite controlar alterações de comportamento e introduzir mudanças de modo gradual. Funciona sobretudo nas crianças com menos linguagem e com mais alterações de comportamento, facilitando a linguagem recetiva. O plano de trabalho permite igualmente que a criança tenha a noção da quantidade de trabalho que esperam que ela realize e permite a autonomia da criança em relação ao adulto. (Lima, 2012, p.89).

Tal como referido, os horários visuais fornecem a todos os alunos, uma visão de conjunto facilmente decifrável da ordem e estrutura do dia escolar e são igualmente excelentes instrumentos que podem avisar com antecedência e preparar para alterações súbitas de horários, ocasionadas por eventos especiais (festas, dias festivos, dias ou atividades temáticas, etc.)

Para serem elaborados e ensinados, os horários visuais exigem sacrifício de tempo e de esforço por parte dos profissionais, mas poderão ser uma mais-valia para a independência de uma criança.

Os cartões deverão ser plastificados e inicialmente será necessário ensinar exatamente o que os cartões individuais significam, antes de lhes dar uma resposta apropriada. No caso de algumas crianças, poderá ser necessário uma introdução gradual, começando-se apenas com um ou dois cartões por dia ou por semana até se passar à totalidade de cartões necessários a uma sessão ou dia escolar completo. É igualmente aconselhado que um sistema de horários visuais permaneça mesmo quando aparentemente a criança já não necessita dele, no sentido de evitar regressões para comportamentos menos funcionais (Chen, 2006).

De uma forma global e atendendo aos pressupostos base da intervenção, a criança só adquirirá desenvolvimento se, tal como já referido, forem criadas as condições para que o ambiente, por uma lado, lhe proporcione bem-estar emocional e por outro, incentive à sua participação e envolvimento nas atividades e tarefas. Estes princípios serviram de base a toda a intervenção atendendo concomitantemente a todas as outras estratégias de intervenção que julgamos pertinentes para o caso em estudo. Desta forma, houve necessidade de ensinar à criança algumas posturas que ajudaram e ajudarão a estar envolvida nas atividades diárias, nomeadamente, no que se refere a manter-se sentada, sendo esta uma das grandes dificuldades que esta criança especificamente possuía. Hewitt (2005) refere que a postura correta para determinada atividade, pode necessitar de ser ensinada, podendo instruir-se as crianças a manterem as nádegas no chão ou na cadeira, as pernas cruzadas ou esticadas, as mãos no colo, etc. As crianças deverão ainda, ser elogiadas sempre que completarem um estágio desta técnica o que as irá encorajar a continuarem a aplicá-la gradualmente, mais tarde, à medida que a compreensão e consciencialização daquilo que delas é esperado aumenta, os elogios e as intervenções físicas dos profissionais podem ser reduzidas, até que, não seja necessário mais do que um pedido para elas mostrarem uma postura de bem sentadas.

Segundo o mesmo autor, pode revelar-se necessário inicialmente usar gestos e/ ou orientação física com algumas crianças, pelo que, a forma mais fácil de o conseguir, poderá ser através de uma técnica de estímulo em três passos, que oferece três oportunidades separadas e diferentes para responderem à instrução, como por exemplo:

1. Tomás, senta-te.
2. Repetição da instrução verbal, acompanhada de um gesto que indique onde a criança se deve sentar.
3. Repetição da instrução verbal acompanhada de uma orientação física, para indicar à criança onde se deve sentar.

É preciso ter em conta, que poderão ser necessários alguns segundos a mais de processamento antes de solicitar uma resposta. É igualmente importante que os profissionais que julguem necessário repetir uma instrução verbal, assegurem-se de que usam exatamente a mesma estruturação da frase, pois uma pequena alteração, poderá ser interpretada por algumas crianças, como sendo um pedido completamente diferente.

4.3. Modelos / Estratégias de Intervenção

A PEA, tal como já vimos, é uma perturbação que atinge a maioria das áreas do desenvolvimento normal de uma criança. Apesar do prognóstico ser muito variável dentro da população com autismo e o comportamento destas crianças ser muito variável com o crescimento, a maioria dos sujeitos necessita de algum tipo de acompanhamento ao longo da vida.

Independentemente da causa, o desenvolvimento da criança com PEA encontra-se muito alterado necessitando de uma intervenção o mais atempadamente possível e adequada às necessidades existentes.

Segundo a Academia Americana de Pediatria (AAP), o primeiro objetivo de qualquer intervenção deverá ser minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida (cit in Lima, 2012).

Neste sentido, têm-se desenvolvido ao longo dos anos várias metodologias de intervenção, que se podem categorizar em função da sua orientação teórica em metodologias: comportamentais, desenvolvimentais ou ensino estruturado. Em Portugal as metodologias que surgiram de forma mais estruturada foram a metodologia Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) através de aberturas de salas estruturadas dentro das escolas do ensino regular, o programa DIR, associado à Unidade da Primeira Infância e mais recentemente o Applied Behavior Analysis (ABA) e existem ainda um conjunto de outras terapias que são aplicadas de forma isolada.

Segundo a AAP (cit in Lima, 2012), apesar de as terapias possuírem técnicas e metodologias diferenciadas, todas elas deverão seguir as seguintes linhas de orientação:

- ✓ Iniciar a intervenção o mais precocemente possível, assim que existe uma suspeita de diagnóstico e não esperar que o diagnóstico seja formalmente feito;
- ✓ Iniciar uma terapia intensiva, através de programa planeado com atividades para trabalhar os objetivos identificados;
- ✓ Deverá existir um número reduzido de alunos para permitir tempo suficiente de trabalho 1-1;
- ✓ Os pais deverão ser incluídos através de treino parental;
- ✓ Promover oportunidades de interação com os pais;
- ✓ O programa deverá ser reavaliado para permitir reajustamentos;
- ✓ Incorporar um bom grau de estrutura através de elementos como uma rotina previsível, horários visuais de trabalho e outros;
- ✓ Implementação de estratégias para que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados a novos ambientes e situações;
- ✓ O programa deverá incluir áreas, como: comunicação funcional e espontânea, competências sociais e competências funcionais de modo a promover a autonomia e a diminuição de comportamentos disruptivos;
- ✓ O programa deverá ainda, estimular a área da cognição e competências académicas.
- ✓ Sendo uma doença crónica exige um acompanhamento e apesar de não existir tratamento para o autismo, é possível reduzir algumas das limitações associadas a esta problemática. A intervenção pode ajudar a diminuir os comportamentos indesejados/desadequados e a educação deve promover atividades que desenvolvam uma maior independência e integração social.

Vamos de seguida abordar de forma breve algumas das metodologias mais desenvolvidas em Portugal:

4.3.1. Applied Behavior Analysis (ABA)

O ABA (Applied Behavior Analysis) utiliza os princípios do behaviorismo para modificação do comportamento, sendo usado com o objetivo de substituir comportamentos considerados problemáticos por comportamentos adequados.

A avaliação funcional do comportamento é essencial para este método, que defende que, todo o comportamento disruptivo é reforçado pelas suas consequências, tais como: ter a atenção do adulto, ter o objeto ou sensação desejada, ou escapar a uma situação ou a uma ordem que não seja do seu agrado (Scott & Johnson, 2007). Assim, através da avaliação funcional do comportamento é possível identificar quais os antecedentes, consequências e outros fatores que poderão contribuir para manter o comportamento não desejado.

Alguns dos objetivos da avaliação é perceber (Ribeiro, 2010):

- Qual a forma pela qual a criança comunica;
- Como é que a criança interage com o seu meio;
- Qual a função dos comportamentos que apresenta;
- Em que circunstâncias surgem os comportamentos desadequados;
- Quais as consequências de determinado comportamento.

A partir da avaliação realizada, será possível modelar o comportamento da criança utilizando reforços positivos, sendo estes inicialmente extrínsecos (ex. uma guloseima, um brinquedo ou uma atividade preferida). Gradualmente, pretende-se que os reforços sejam naturais (intrínsecos) produzidos pelo próprio comportamento, e que estes sejam suficientemente motivadores para que a criança continue a aprender (Lima, 2012).

O tratamento ABA envolve o ensino intensivo e individualizado de comportamentos sociais tais como o contacto visual e a comunicação funcional; aprendizagens académicas tais como pré-requisitos para a leitura, escrita e matemática; além de habilidades da vida diária, como higiene pessoal. A redução de comportamentos problemáticos, tais como agressões, estereotípias, auto - agressões, agressões verbais e fugas, também fazem parte deste modelo de intervenção (Ribeiro, 2010).

Uma das críticas feitas a esta metodologia é a sua dificuldade de generalização a outros ambientes pouco estruturados e a limitação da espontaneidade de comportamentos (Scott & Johnson, 2007).

4.3.2. Modelo D.I.R. - Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação

O modelo D.I.R. é uma modalidade de intervenção que tem vindo a ser desenvolvido pelo *Stanley Greenspan* e *Serena Wieder* e constitui um modelo de apoio aos clínicos, pais e educadores.

Trata-se de um modelo de avaliação e intervenção específico para as PEA e outras perturbações do desenvolvimento e baseia-se numa abordagem desenvolvimental e estruturalista, que defende haver em todas as crianças alguma capacidade para comunicar e que, essa capacidade depende do seu grau de motivação e envolvimento afetivo (Silva, et al., 2003).

Está associado à abordagem Floor-Time que, consiste numa intervenção interativa, não dirigida, que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva. Na interação com a criança o terapeuta segue o pensamento da mesma e constrói o jogo sob as suas ideias ao mesmo tempo que a desafia para aquisições sociais, emocionais e intelectuais superiores (resolução de problemas). Com crianças em idade precoce, as interações lúdicas decorrem no chão e posteriormente incluem conversações e interações noutros contextos. Trata-se “... *no estado atual do conhecimento, a resposta mais adequada à prática clínica com bebés e crianças pequenas com perturbações da comunicação e da relação*” (Silva et al., 2003, p.37)

Neste sentido, segundo Silva (2003) é um modelo de intervenção intensivo e global, que associa a abordagem Floor-time com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas (integração sensorial, terapia da fala) e a articulação e integração nas estruturas educacionais.

As críticas a este modelo incidem principalmente na falta de estudos que comprovem os efeitos terapêuticos do modelo, assim como, a ausência de estimulação relacionada com as áreas cognitiva e académica (Scott, cit in Lima, 2012).

4.3.3. Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)

Criado nos anos setenta por Eric Schopler e seus colaboradores da Universidade de Chapel Hill na Carolina do Norte, é um programa de tratamento e reeducação para crianças de todas as idades, com autismo e outros problemas relacionados com a comunicação.

A filosofia do programa TEACCH tem como objetivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia possível (Lima, 2012).

Este modelo também tem como princípio orientador a teoria cognitiva-comportamental, em que são especificados e definidos de forma clara e objetiva a forma de avaliar e de implementar uma intervenção. Esta metodologia baseia as suas estratégias nas áreas fortes da criança com PEA que são o processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, propondo a *“organização do ambiente físico através de rotinas, organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil à criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela”* (Mello, 2004, p. 36). No entanto, este programa permite adaptar-se a diferentes necessidades e diferentes níveis de funcionamento, na medida em que, se baseia na avaliação das áreas fortes e fracas de cada indivíduo (Lima, 2012).

Uma das críticas apontadas a este modelo provém das terapias do desenvolvimento, que se opõem às estratégias utilizadas que poderão apresentar-se como excessivamente mecânicas e estruturadas o que poderá contribuir para o reforço das dificuldades apresentadas pela criança (Mintz, Alessandri, & Curatolo, 2006)

CAPITULO V

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

5.1. Caraterização do Projeto

Segundo Silva (2005), o desenvolvimento de um projeto consiste numa estruturação progressiva e evolutiva que não pode ser inteiramente prevista desde o início. Desta forma, o plano estruturado inicialmente deve ter abertura suficiente para que seja alterado e ajustado de forma a atingir as finalidades a que se propõe, sem que para isso tenha que ser abandonado. O processo para a formulação do projeto consiste então num encadeamento de fases intimamente interligadas numa sequência lógica construtiva.

À semelhança do que acontece na formulação de qualquer projeto, também neste, partimos de uma fase de conceção onde nos debruçámos inicialmente na caraterização e diagnóstico com o objetivo de identificar o problema e tomar as decisões necessárias.

Esta primeira fase teve início em Janeiro e teve a duração de seis semanas. Nesta fase, foram realizadas várias conversas informais com a educadora e assistente operacional da sala e foi marcada uma reunião com a mãe onde foi feita a recolha de dados de anamnese que forneceu informação de extrema importância sobre os hábitos da criança, autonomia, comunicação, interesses e comportamentos. Ainda foi consultado o único documento presente no processo escolar da criança e que consistia no registo de avaliação do 1º período (Anexo 3). Foram realizadas cinco observações naturalistas em contexto creche. Estas observações serviram de ponto de partida para a elaboração das grelhas de observação (Anexo 4), que se basearam no mapa de atividades e rotinas da sala e que nos ajudaram a determinar as facilidades e as limitações à participação da criança ao longo do seu dia escolar. As grelhas de observação foram então elaboradas tendo como base algumas das rotinas e atividades diárias possibilitando o registo do nível de apoio que a criança necessitou para a sua execução.

Foi efetuada a avaliação do ambiente através da ITERS – R, pela investigadora com o objetivo de perceber qual o nível de qualidade deste ambiente escolar e quais as necessidades observadas para que as condições ambientais, pudessem ser mais adaptadas aos seus utentes, principalmente às necessidades individuais desta criança que é objeto do presente estudo de caso. Foram também avaliadas as competências da criança para determinar o seu nível de funcionalidade, utilizando a observação naturalista e o preenchimento de grelhas de observação tendo por base as rotinas e

as atividades aí desenvolvidas. O preenchimento destas grelhas foi realizado pela educadora e pela assistente operacional da sala.

A segunda fase deste projeto, que teve a duração aproximada de três semanas consistiu no planeamento das ações, das atividades, construção de materiais, bem como, organização dos papéis a desenvolver por cada um dos intervenientes. Todo este planeamento era indispensável, para que o projeto passasse da intenção à prática.

A terceira fase teve a duração de seis semanas e contou com a colaboração da educadora, assistente operacional, investigadora e mãe. Consistiu assim, no trabalho de intervenção mais direto, contudo, é de salientar que a intervenção, ou seja, as estratégias que se foram adotando no sentido de melhorar os comportamentos de envolvimento em determinadas atividades, foram surgindo em contexto escolar e familiar, paulatinamente ao longo das várias fases. A educadora, assistente operacional e familiares foram alterando as suas práticas à medida que se ia repensando, discutindo e concretizando algumas das necessidades. O desenvolvimento do projeto não teve uma planificação inicial rígida, sendo que, ao longo do processo de intervenção, houve lugar a momentos de reflexão sobre as práticas que levaram a alterações, quer no que respeita à organização de atividades, quer na atuação dos adultos o que foi extensível aos diversos contextos de ação da criança, a partir do momento em que houve um olhar mais atento e técnico, direcionado aos processos de interação entre a criança e aspetos sociais e materiais do seu ambiente. No entanto, é nesta terceira fase que existe uma plena concretização das estratégias planeadas para este fim e que surgem neste projeto, como notas de campo, alguns dos exemplos das práticas desenvolvidas. Esta intervenção foi partilhada com a educadora, tendo sido estabelecida uma parceria de trabalho entre ambas, cabendo à investigadora a elaboração das planificações, embora sempre com o parecer da educadora. No que diz respeito à implementação das mesmas julgámos pertinente a sua implementação também ser em parceria e durante todas as rotinas e atividades diárias, por ser esta a forma que julgámos como mais adaptada às necessidades e características da criança e do contexto.

As atividades foram planificadas e trabalhadas maioritariamente com o Tomás, existindo contudo, outras atividades que foram propostas ao grande grupo por se considerarem como uma mais-valia para todas as crianças atendendo à sua faixa etária e nível de desenvolvimento; no entanto, a grande incidência e atenção foi para as respostas dadas pelo Tomás. No final de cada intervenção, trocaram-se impressões com a educadora e foram anotados registos e reflexões acerca das

atividades planejadas e desenvolvidas, de modo a se avaliar como decorreu o processo. Em função disso, definiram-se estratégias a manter, aprofundar e/ou alterar.

Na quarta fase é realizada a avaliação do projeto que fez parte do respetivo planeamento. Aqui mais uma vez se utilizaram as mesmas grelhas de avaliação das atividades, que foram preenchidas quer pela educadora, quer pela assistente operacional, no sentido de avaliar quais as mudanças verificadas no comportamento da criança através da observação sistemática.

Nas várias atividades e rotinas realizadas foram avaliadas as áreas antecipadamente consideradas como mais importantes para se desenvolver um trabalho de intervenção.

Seguidamente será descrito a forma como foram efetuados os registos, conforme as atividades e os comportamentos que se desejava observar. Aos minutos 1/ 3/ 5/ 7/ 9, etc. (dependendo do tempo de cada atividade), era registado se determinado comportamento desejado estava a ocorrer e com que nível de ajuda, especificando:

- Na atividade do tapete, se a criança se mantinha sentada e se se estava a implicar na atividade, através da observação, apontando, verbalizando, fazendo gestos ou outros.
- Na atividade dirigida se participava nas atividades propostas (pintura, colagem, desenho, digitinta, plasticina, etc.).
- Na atividade livre foi registado o nível de concentração dedicado a uma atividade e também, se a atividade era diferente da que normalmente optava por realizar (jogos de encaixe).
- Ao almoço e lanche foi observado o nível de ajuda que a criança necessitava para se manter sentada, pois aqui era-lhe sempre pedido para que estivesse sentado, por motivos de segurança.

Com os dados recolhidos através do procedimento descrito anteriormente, extraíram-se resultados numéricos que foram organizados através de operações estatísticas simples (percentagens), realizando uma proporção entre a quantidade das possibilidades da criança estar envolvida na tarefa e a quantidade de observações assinaladas como “SIM” (por exemplo, em dezanove minutos de atividade pode ter no máximo dez observações de “SIM”, que correspondem a 100% de envolvimento). Foi ainda realizada a percentagem das ajudas que a criança necessitou, ou seja: ajudas totais ou parciais, com suporte visual, a pedido verbal ou por iniciativa própria. O nível de envolvimento para cada atividade foi tratado graficamente e é apresentado no capítulo VI, onde é realizada uma análise comparativa, descritiva e reflexiva.

Na atividade do tapete, na atividade dirigida, na atividade livre, almoço e lanche foi ainda registada a frequência, com que, a criança apresentou os seguintes comportamentos:

Utilização da imagem como forma de comunicação, utilização do gesto como forma de comunicação e apontar. Estes dados são também apresentados graficamente, em registo de frequência e com o respetivo nível de ajuda associado.

Nestas atividades foi também registado as vezes que a criança correspondeu à palavra “não” e a ordens simples e o nível de ajuda necessário. Da correspondência à palavra “não” é realizada apenas uma análise reflexiva, por falta de dados para a análise. Da correspondência a ordens simples, os dados são mais uma vez apresentados em percentagem.

Foi ainda avaliada a saudação e despedida, no que se refere à demonstração de algum comportamento demonstrativo de estabelecimento de relação com o adulto na sua chegada à escola (gesto, beijinho, abraço, sorriso, etc.) e o gesto de “adeus” para se despedir, estes dados também são apresentados em registo de frequência e com o respetivo nível de ajuda associado.

Durante todo o processo de intervenção foi premente a importância da recolha de informações relacionadas com a contextualização da problemática e das práticas atuais de intervenção, bem como, o estudo sobre as PEA e as suas implicações, estratégias e metodologias a utilizar promotoras de desenvolvimento, pois havia que tomar decisões e encontrar as soluções mais adequadas às necessidades encontradas.

5.2. Método de Pesquisa

Optámos no nosso projeto por uma metodologia de investigação de tipo qualitativo e baseada no paradigma investigação-ação, devido a vários fatores:

1. Por nos parecer ser a mais adequada às nossas questões de partida, nomeadamente no que se refere às práticas educativas adequadas à integração e desenvolvimento de uma criança com PEA.
2. Por a generalização dos resultados não ser particularmente importante, já que o enfoque do nosso estudo está, principalmente, em melhorar as práticas educativas direcionadas às características particulares de uma criança e de um contexto.
3. Por ser uma metodologia baseada no estudo de campo e na análise sistemática de dados observados.

4. Por permitir a observação participante por parte do investigador, o que na nossa situação era particularmente importante, já que era necessário dar apoio direto à criança e indireto à educadora.

A metodologia de investigação-ação é atualmente usada para o estudo de diversos fenómenos e que julgámos válida e pertinente perante os objetivos específicos que nortearam a realização deste projeto. Com efeito, esta tipologia de investigação envolve processos de planificação, ação, observação e reflexão num ambiente de interação, sendo adequados face à intenção de mudança que subjaz a este projeto.

Sobre este assunto Coutinho et al. (2009), assinalam que quando,

(...) numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção. (p. 356)

Esta perspetiva teórica, pelo facto de ser caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade e por permitir uma maior proximidade do real e uma participação e reflexão crítica, faz com que muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos na área das ciências sociais, nomeadamente ao nível da educação, utilizem esta metodologia com bastante regularidade.

“Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir.” (Coutinho et al., 2009, p.358)

Da capacidade de reflexão surge a capacidade de reconhecimento dos problemas e, por sua vez, o pensamento reflexivo. Neste cenário, o professor surge como a personagem principal nesta dialética, onde possui um papel privilegiado que lhe permite planear, agir, observar, analisar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo.

A Investigação-Ação pode então ser descrita como *“uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão)”*

(Coutinho et al., 2009, p.360), de forma alternada, o que contribuirá para um aperfeiçoamento no ciclo seguinte.

Esta metodologia teve como principais objetivos obter resultados na ação que se pudessem concretizar através da investigação, permitindo assim, um conhecimento mais aprofundado do seu objeto de estudo e a pesquisa sobre o próprio trabalho de um grupo de agentes educativos que se focalizaram num determinado problema, definindo objetivos e estratégias que possibilitem a sua superação, promovendo o desenvolvimento de uma criança.

5.3. Participantes no Estudo

Para o desenvolvimento deste estudo e das atividades inerentes, foi solicitada a participação da educadora de infância e da assistente operacional do grupo do Tomás, assim como, de forma mais indireta, a participação da mãe.

5.4. Técnicas de Recolha de Dados

Tal como referido, a metodologia utilizada desenvolveu-se dentro dos parâmetros de um projeto de investigação-ação. Para o levantamento dos dados foram utilizadas várias técnicas cuja recolha foi realizada, quer através da observação direta, quer através da observação indireta.

Na observação participante, o investigador detém o conhecimento de uma determinada situação em primeira mão. Becker (cit. por Burgess, 2001) apresenta algumas tarefas que se podem associar ao observador participante, afirmando que este reúne dados porque participa na vida quotidiana do grupo, tendo ainda, a vantagem de poder recolher dados importantes, de uma forma pormenorizada, sendo estes retirados da sua observação, em contexto natural.

Os procedimentos de análise de dados apresentados, seguem as etapas pré-estabelecidas que viabilizaram a organização das informações obtidas e que passamos a descrever de seguida:

1ª Etapa: Numa primeira etapa foram realizadas duas reuniões, com conversas informais com a educadora e com a assistente operacional da sala. Os diálogos estabelecidos permitiram fazer a caracterização da criança, no que se refere ao seu perfil funcional, hábitos, gostos, interesses e outras informações que julgámos como importantes. Assim como também, registar quais as preocupações existentes relativamente às dificuldades sentidas.

2ª Etapa: Realizou-se a análise do relatório de fim de período da educadora e mais tarde o relatório elaborado pela CERCITOP - SIP.

3ª Etapa: Foi feita uma reunião com a mãe onde se preencheu a anamnese e mais uma vez se efetuou o levantamento das características da criança e da sua participação em atividades no contexto familiar.

4ª Etapa: Através de cinco observações naturalistas das rotinas e atividades diárias, foi realizada também a análise qualitativa do envolvimento e participação do Tomás em atividades diárias, estabelecendo comparações com os seus grupos de pares com desenvolvimento típico nas mesmas situações.

5ª Etapa: Foi avaliado o ambiente da creche, tendo sido utilizada a versão portuguesa da ITERS-R que consiste na versão revista da ITERS - Infant/ Toddler Environment Rating Scale (Harms, Cryer, & Clifford, 2006). Esta escala foi concebida originalmente para possibilitar uma avaliação global da qualidade de centros educativos para crianças como menos de 30 meses de idade.

Os autores da ITERS-R basearam-se em três fontes principais para o seu desenvolvimento: evidências da investigação de várias áreas relevantes (saúde, desenvolvimento e educação), perspetivas dos profissionais quanto às melhores práticas e nos constrangimentos da vida real nos contextos de educação e cuidados para com as crianças.

Esta escala é composta por 39 itens que estão agrupados em sete subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidados Pessoais, Escuta e Conversação, Atividades, Interação, Estrutura do Programa e Pais e Pessoal.

Cada item é apresentado numa escala de sete pontos, com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente).

6ª Etapa: Nesta etapa foram realizadas observações sistemáticas com recurso a grelhas de observação, baseadas nas rotinas e atividades diárias, onde se registaram os comportamentos adotados pelo Tomás. As grelhas foram preenchidas antes e após a intervenção e foi pedido o seu preenchimento à educadora e assistente operacional durante três dias consecutivos de atividades letivas, com o objetivo de obtermos dados quantificáveis que facilitassem a compreensão do nosso objeto de estudo.

7ª Etapa: Após cada sessão a investigadora e educadora analisaram e refletiram sobre a intervenção realizada, que foram sistematizadas através de registos e reflexões, com a maior importância para que se fossem adaptando as estratégias de intervenção, às necessidades encontradas.

8ª Etapa: Após a intervenção e mais uma vez através de conversas informais com a educadora, foi feito o levantamento de quais as principais estratégias/ mudanças utilizadas pelos agentes educativos no espaço creche.

9ª Etapa: Na etapa final, cruzámos os dados qualitativos recolhidos através das notas de campo e registos reflexivos com dados de natureza quantitativa que foram obtidos através das grelhas de observação, de modo a tirarmos conclusões e a conseguirmos caracterizar o Tomás, o seu nível atual de competências, bem como a pertinência de algumas das práticas educativas colocadas em prática tendo em vista a inclusão e o desenvolvimento da criança.

CAPITULO VI

PROJETO DE INTERVENÇÃO

6.1. Planificação/ Intervenção e Reflexão

Após a avaliação dos ambientes e das competências da criança, assim como, após contactos formais e informais com a educadora e com a família, passou-se a uma segunda fase onde foi possível estabelecer, os seguintes objetivos tendo em consideração as necessidades específicas desta criança:

- ✓ Desenvolver processos de trabalho colaborativo entre os parceiros educativos (educadora, assistente operacional, investigadora e mãe).
- ✓ Promover o desenvolvimento ao nível da comunicação em termos de linguagem expressiva (verbal e não verbal) e recetiva.
- ✓ Aumentar o envolvimento (quantidade e qualidade) nas rotinas e atividades diárias.

De seguida, apresentam-se os quadros com os objetivos gerais, os objetivos específicos e as estratégias a utilizar por área de intervenção. Após cada quadro, optou-se por incluir um exemplo de observação e respetiva análise crítica e reflexão. Pretende-se com este formato, proporcionar ao leitor uma maior ilustração e compreensão da realidade na qual se interveio.

Tal como referido, o método de pesquisa que melhor se enquadra neste projeto é de natureza qualitativa pois possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa, no entanto, recorreremos a alguns dados de natureza quantitativa, recolhidos através de observação sistemática e que foram objeto de simples análise estatística descritiva, possibilitando uma análise comparativa e descritiva entre o que era observável antes e depois das várias mudanças e

intervenções que se realizaram em contexto educativo, permitindo a elaboração de gráficos (para a maioria das atividades observadas) e uma análise reflexiva, que apresentamos a partir do ponto 6.4.

Quadro 3 – Plano de Intervenção para o Ambiente

Área de Intervenção	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Intervenientes	Avaliação
Ambiente	Desenvolver processos de trabalho colaborativo entre os parceiros educativos (educadora, assistente operacional, investigadora e mãe).	Melhorar a coordenação e cooperação dos profissionais envolvidos	Realização de documento facilitador da intervenção diária da educadora e assistente operacional.	Ficha de planificação diária (Anexo 5)	Educadora e assistente operacional.	Autoavaliação dos profissionais envolvidos. As opiniões serão recolhidas em reuniões periódicas ao longo da implementação do projeto.
			Estruturação do tempo para reuniões diárias entre educadora e assistente operacional para planificação conjunta.		Educadora e assistente operacional.	Autoavaliação dos profissionais envolvidos. As opiniões serão recolhidas em reuniões periódicas ao longo da implementação do projeto.
		Melhorar a coordenação e cooperação de todos os participantes no processo educativo	Realização de documento para organização das reuniões	Ficha da Ordem do Dia da Equipa (Anexo 6)	Educadora, investigadora, assistente operacional e mãe.	Autoavaliação de todos os elementos participantes. As opiniões serão recolhidas nas reuniões.
			Estruturação do tempo para reuniões mensais entre os vários parceiros educativos		Educadora, mãe, investigadora e assistente operacional.	Autoavaliação de todos os elementos participantes. As opiniões serão recolhidas nas reuniões.

Descrição das Atividades Realizadas para a Intervenção no Ambiente e Reflexão Crítica

Uma das necessidades sentidas e verbalizadas quer pela educadora, quer pela assistente operacional através das conversas informais realizadas, assim como através da escala ITERS-R, foram a falta de disponibilidade de tempo para planificação em conjunto. Através das observações também foi possível verificar que por vezes existia alguma dificuldade em atender às necessidades de todas as crianças, mais às necessidades específicas do Tomás. A educadora e assistente operacional sentiam-se por vezes perdidas quanto à intervenção que deviam optar por ter em determinada altura. Tendo em conta estas necessidades, decidiu-se em reunião, organizar a equipa e estruturar o tempo, de forma a existir uma planificação conjunta diária entre a educadora e assistente operacional para planificação das atividades do dia seguinte, assim como também, das ações a realizar por cada uma delas. Com esse fim, foi realizada uma “Ficha de Planificação Diária” (Anexo 5) e foi decidido que diariamente durante a sesta das crianças, a educadora e assistente operacional iriam reunir durante dez minutos para estruturarem o dia seguinte, tendo por base a planificação semanal da educadora, as necessidades gerais do grupo e as específicas do Tomás.

Para além deste tempo diário dedicado à planificação de sala de aula, sentiu-se também necessidade de estruturar o tempo para reuniões mensais entre os vários parceiros educativos, sendo também criado um documento facilitador da sua organização “Ficha da Ordem do Dia da Equipa” (Anexo 6).

Estas necessidades e estratégias colocadas em prática são corroboradas por Sandall & Schwartz (2003) que referem que a colaboração é essencial para o sucesso da inclusão, requerendo que diversos profissionais se encontrem em equipa, para desenvolverem abordagens criativas, para partilharem informação e para resolverem problemas.

Quadro 4 – Plano de intervenção para a atividade da reunião de grupo

Atividade	Área	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Intervenientes	Avaliação
Reunião de Grupo (Tapete)	Cognição	Promover a noção da sequência temporal dos acontecimentos.	Promover a capacidade de adaptação e a adequação do comportamento à atividade.	Cada uma das crianças terá uma placa onde colocará as imagens das várias atividades a desenvolver durante esse dia, bem como, as rotinas diárias. Sempre que as crianças terminarem uma atividade irão retirar a imagem respetiva e guardá-la na caixa. O Tomás será acompanhado em todo este processo, sempre que necessário.	Placas e fotografias das várias atividades e rotinas diárias	Crianças, educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação do tempo de envolvimento nas tarefas relacionadas com “sentar na almofada” e “implicar-se na atividade”.

		Aumentar o tempo do envolvimento da criança nas atividades do grupo.	Aumentar o tempo de atenção dirigida à educadora e/ ou atividades realizadas no tapete.	<p>Apresentação do calendário de atividades diárias, (imagem do tapete e almofadas).</p> <p>Dar-lhe o seu brinquedo preferido ou outro relacionado com a atividade.</p> <p>Dar-lhe a chucha sempre que se julgar necessário.</p> <p>Dar-lhe um livro na hora da história.</p> <p>Pedir que se sente quando se levanta em momentos inapropriados, ajudando-o fisicamente, se necessário e apropriado.</p> <p>Utilizar o elogio verbal/ carícia sempre que se mantém implicado na atividade.</p> <p>Elogiar sempre que se mantém sentado e envolvido na atividade.</p> <p>Chamar a sua atenção nos momentos chave da atividade.</p>	<p>Imagem da atividade do tapete.</p> <p>Bonecos representativos de animais</p> <p>Chucha</p> <p>Livro</p>	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação do tempo de envolvimento nas tarefas relacionadas com “sentar na almofada” e “implicar-se na atividade”.
--	--	--	---	---	--	--	---

	Comunicação	Desenvolver a Linguagem Expressiva (não verbal)	Apontar com o indicador	Durante a história ou outra atividade no tapete pedir que identifique, apontando, imagens, bonecos, cores, objetos, etc.	Livros e outros estímulos visuais.	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência do apontar, por modelagem ou de forma espontânea.
			Utilizar gestos comunicativos	Cantar canções com gestos e ajudar o Tomás a imitá-los.		Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência da utilização do gesto, por modelagem ou de forma espontânea.
		Desenvolver a Linguagem Expressiva (verbal)	Utilizar palavras ou sílabas	Repetir palavras ou sílabas relacionadas com objetos ou ações do seu dia-a-dia.	Livros. Imagens simplificadas de objetos e ações.	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência da utilização de palavras ou sílabas.
				Cantar canções.		Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	
		Desenvolver a Linguagem Compreensiva	Responder a questões básicas através do	Pedir que responda através do apontar a questões básicas como: Onde? Porquê? O quê?	Imagens, objetos, livros e outros	Educadora da sala, investigadora e assistente	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais.

			apontar	Quem? Quando?		operacional.	Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência das respostas às questões através do apontar.
--	--	--	---------	---------------	--	--------------	--

1ª Observação – 09/05/2012 – As imagens do horário visual e a exploração de novos materiais

O Tomás entrou na sala sorriu quando viu a investigadora e dirigiu-se ao armário dos jogos de encaixe, a educadora e investigadora, deram-lhe o “bom dia” e incentivaram-no a que desse um beijinho e um abraço, foi-lhe pedido que se sentasse no tapete e foi-lhe mostrada a imagem respetiva, atirou-se para o chão e choramingou, mas com ajuda, acabou por acalmar e sentar-se na almofada.

A educadora começou a introduzir o sistema de calendário há uma semana, associando às várias atividades, as imagens correspondentes, o Tomás foi buscar a sua placa à parede com ajuda total após lhe ser pedido verbalmente. Sentou-se na sua almofada começando a mexer em todas as imagens e foi-lhe dada para a mão a imagem do tapete, que colocou na placa, de seguida, tirou mais figuras e colocou na placa sem seguir as orientações da educadora, foram-lhe então dadas todas as imagens corretas que colocou na respetiva placa e que colocou novamente na parede da sala, com ajuda total.

Algumas das crianças dirigiram-se para as mesas, o Tomás de imediato foi buscar um jogo de encaixe com animais da quinta. Utilizando o seu centro de interesse (o jogo de encaixe), optou-se por preencher os espaços livres dos encaixes com a plasticina, para introduzir este material. O Tomás arrepiou-se e rejeitou tocar na plasticina e começou a chorar, levantando-se do local onde estava sentado. Voltou-se a pedir que se sentasse, o que não fez, necessitando para isso de ajuda total. Tirou-se a plasticina e foi-lhe pedido que colocasse o cão, o que não fez, por querer encaixar somente as peças que ele escolhia. Fez o mesmo jogo duas vezes, sempre com o mesmo tipo de pedido, existindo sempre a mesma reação (rejeição a fazer o que lhe era pedido), no entanto, foi-se verbalizando o nome do animal e reforçando positivamente quando encaixava o que lhe tinha sido pedido, contudo, precisava de ajuda total para o fazer.

Levantou-se de novo e foi para junto da assistente operacional que estava a orientar a mesa das plasticinas, foi-lhe pedido que se sentasse, o que fez, mas com ajuda total, sendo-lhe mostrado como se fazia uma “salsicha”, com sons e movimentos fortes, foi-se fazendo com que tocasse na plasticina ao que, reagiu com mais agrado, tolerando progressivamente a sua textura.

Foi pedido à educadora formas para a plasticina e pediu-se ao Tomás para que fosse ter com a educadora para que ela lhe as desse, fê-lo com ajuda mas com vontade, demonstrando curiosidade pelo que estava dentro da caixa. Quando chegou à mesa de trabalho abriu a caixa e interessou-se pelo seu conteúdo, observando,

mexendo e agarrando várias nas mãos. Foi-lhe mostrada uma bola de plasticina e foi-lhe pedido que a espalmasse o que fez com alguma ajuda, foi-lhe pedido que colocasse a forma na plasticina espalmada e o Tomás fê-lo, carregando nos locais que era pedido para que cortasse a plasticina de forma eficiente. Participou na atividade da mesma forma do que foi descrito anteriormente por mais seis vezes, o investigador foi verbalizando o nome dos animais e as suas onomatopeias.

Finda a atividade foi pedido que fosse à placa retirar a atividade que tinha concluído, resistiu, choramingou, mas com ajuda parcial acabou por retirar a imagem respetiva arrumando-a na caixa.

Falou-se da próxima atividade que era desenho, sentou-se na mesa e com ajuda total iniciou o desenho com uma caneta de feltro que lhe foi dada para a mão. Na mesa estava também lápis de cera, mas como não chegava lá esticou o braço e choramingou, foi-lhe dada outra cor de caneta e a criança empurrou a mão do adulto e choramingou, tentou-se outra cor e a criança reagiu da mesma maneira, até que lhe foram dados os lápis de cera que agarrou com agrado. Queria todos para si, enchendo as mãos e reagindo com choro e atirando-se para fora da cadeira sempre que tinha que partilhar com os colegas, é-lhe dado o feedback do seu estado emocional, ajudando-o ao mesmo tempo a acalmar-se. Terminou a tarefa e foi tirar a imagem da atividade concluída, resistiu novamente um pouco mas acabou por fazê-lo somente com ajuda parcial, sendo-lhe dado um reforço positivo verbal “lindo!”.

Falámos e foi ajudado a observar a imagem indicadora da atividade seguinte “bolacha” e que para comer a bolacha deveria dar a imagem respetiva à educadora, o que fez com ajuda total. Pediu-se que se sentasse na almofada, o que fez de imediato, recebendo a bolacha.

De seguida, as crianças foram para a rua brincar, quando foi dito que iam para a rua, compreendeu dirigindo-se de imediato para a porta e começou a correr, quando lhe foi dada a mão para que voltasse para trás para colocar o chapéu, tocando na sua cabeça e dizendo-lhe “chapéu”, resistiu, atirando-se para o chão e choramingando, contudo, acalmou-se rapidamente assim que colocou o chapéu na cabeça com ajuda parcial e pôde voltar para o recreio.

No recreio, brincou livremente optando por estar longe do grupo de pares a maior parte do tempo, neste espaço, foi incentivado a correr, sendo-lhe dada a mão, preferindo no entanto fazê-lo sozinho e sem um objetivo específico.

À hora do almoço a educadora desceu com todas as crianças para o refeitório e pediu ao Tomás para ir buscar a imagem do almoço à sua placa para levar consigo para o refeitório e colocar no seu lugar na mesa, fê-lo mas com ajuda parcial. No refeitório aguardou pela sua vez de receber o prato da comida. A educadora incentivou

o Tomás a comer em autonomia, pedindo-lhe que se sente quando se levanta do seu lugar, opta por fazê-lo verbalmente, ajudando fisicamente apenas quando a criança não se senta a pedido verbal.

2ª Observação – 16-05-2012 – Leitura de um livro de casa

A educadora chegou e cumprimentou todas as crianças presentes, o Tomás não prestou atenção à sua presença. A educadora aproximou-se da criança e chamou a sua atenção e pediu-lhe um beijinho e um abraço, ao que a criança encostou a cabeça à educadora e recebeu um beijinho e um abraço. A educadora reuniu todas as crianças no tapete, o Tomás encontrava-se já no tapete a ver uns livros e a investigadora, sentou-se ao seu lado, observando os livros que ele estava a ver, Os livros vieram de casa e são os que a mãe lhe costuma contar todas as noites. A mãe trouxe os livros a pedido da educadora e da investigadora, para que a criança pudesse ser mais envolvida na atividade do tapete “leitura de um livro”, partilhando com as restantes crianças, um livro que conhece e que é do seu interesse.

A educadora iniciou a atividade do tapete cantando a canção do bom dia e o Tomás continuou concentrado nos seus livros, foi então chamada a sua atenção quando chegou a vez de dizer o seu nome, não tendo nenhum tipo de reação voltando a olhar para o seu livro, no fim, todos bateram palmas e o Tomás foi incentivado para que também batesse palmas, necessitando para isso de ajuda total.

De seguida, ainda no tapete a educadora disse ao Tomás para que se sentasse ao seu lado, continuou a não prestar atenção ao que lhe foi pedido e a educadora ajudou-o a fazê-lo fisicamente. Pediu-lhe um dos seus livros, aguardando a sua resposta, que deu após lhe ser pedido segunda vez e começou a contar a história ao grupo de crianças. O Tomás mostrou-se muito participativo e familiarizado com a história, querendo virar a folha assim que a educadora terminava o texto daquela página. A educadora foi fazendo questões direcionadas a cada uma das crianças e foi pedindo ao Tomás que identificasse alguns dos objetos e figuras, ao que correspondeu com sucesso, sendo sempre incentivado com palavras de apreço.

Análise e reflexão – O Tomás nos últimos dias quando chega à escola já sorri para a educadora, assistente operacional e/ ou investigadora, percebe-se que está mais à vontade no espaço da escola e que tem mais prazer em ali estar. Após a observação 1, a investigadora e educadora reuniram-se para partilharem algumas estratégias e adaptações necessárias. Pelo que, se inferiu, o Tomás, ainda não percebeu para que

serve a imagem e como a utilizar com um fim comunicativo, no entanto, já colocou as imagens no cartão por iniciativa própria, embora, sem a ordem definida pela educadora.

Durante toda a observação foi claro que a criança ainda não reconhece a utilidade dos cartões, no entanto, há que continuar a ensinar-lhe como é que poderá influenciar o meio através dos cartões de imagens e que significado tem cada um deles, o que só será possível com o ensino sistematizado e a constante associação da imagem à atividade e reforço positivo, ao qual já começa a demonstrar alguma reação, nomeadamente através do sorriso ou movimento corporal.

Considerou-se bastante positivo, o interesse e implicação da criança nas atividades dirigidas, principalmente pela plasticina e formas da plasticina, material que ainda não tinha despertado o seu interesse, e pelos lápis de cera. Durante a utilização das formas a criança correspondeu a pedidos verbais, interagiu com o investigador, esteve implicado na tarefa, tendo-se aproximado de um comportamento normativo, o que serviu de motivação para os intervenientes educativos e permitiu uma maior compreensão de quais as verdadeiras capacidades desta criança.

À hora do almoço, tinha-se já combinado antecipadamente, que se iria tentar dar o prato da comida ao Tomás, mais para o fim da distribuição da comida a todas as crianças, pois o Tomás, quando gosta, come rápido e quando não gosta, tem tendência a se levantar da mesa, desta forma, enquanto espera pelo seu prato, mantém-se mais calmo e concentrado no que se passa ao seu redor e acompanha o seu grupo de pares.

Com a observação 2 pode-se constatar que o Tomás, na atividade do tapete, mantém -se um pouco mais implicado na tarefa se tiver consigo um objeto que possa despertar o seu interesse, ajudando-o a adquirir uma postura sentada junto do seu grupo de pares. Julgou-se igualmente importante que a sua atenção seja chamada em alturas consideradas essenciais para a aprendizagem. Também após este dia de observação a educadora e investigadora julgaram ser importante continuar a pedir a colaboração da mãe, para que o Tomás trouxesse objetos, livros, jogos, etc. que despertem o seu interesse em casa, para que em grupo, seja possível ler ou falar sobre eles, facilitando a sua implicação nas atividades realizadas pelo facto de lhe serem familiares e suas conhecidas.

Quadro 5 – Plano de Intervenção para a atividade dirigida

Atividade	Área	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Intervenientes	Avaliação
Atividade Dirigida	Cognição	Explorar o ambiente de forma mais diversificada.	Diversificar as atividades que realiza em sala de aula.	Incentivar o Tomás a realizar as atividades dirigidas selecionando os materiais/ imagens e atividades que são do seu interesse.	Lápis de Cera, canetas de feltro, tintas, atividades com imagens do Ruca/ Noddy.	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	
	Comunicação	Desenvolver a Linguagem Expressiva (não verbal)	Apontar com o indicador	Pedir que carregue com o indicador o local onde está o menino.	APP “Find me” e IPAD	Investigadora	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência das respostas às questões através do apontar.
				Pedir apontar que aponte determinada zona do corpo, utilizando a manipulação se necessário.		Educadora, investigadora e assistente operacional.	
		Desenvolver a Linguagem Expressiva (verbal)	Utilizar palavras ou sílabas	Através de imagens de livros ou de jogos com imagens de objetos, nomear os objetos e pedir para a criança repetir.	Livros e jogos com imagens de objetos e animais.	Educadora, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final

				Através de imagens de livros ou de jogos com imagens de animais, nomear os animais e pedir para a criança repetir a onomatopeia correspondente.			para avaliação da frequência da utilização de palavras ou sílabas.
	Desenvolver a Linguagem Compreensiva	Dar um dos objetos pedidos	Pedir que dê um de dois objetos colocados em cima da mesa.	Vários objetos do cotidiano da criança, como por exemplo: carro, colher, copo de plástico, prato, etc.	Educadora e investigadora.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência das respostas aos pedidos para que dê alguns objetos pedidos.	
Pedir que encaixe as peças colocadas em cima da mesa, à medida que vai sendo nomeada cada uma das imagens.			Jogos de encaixe				
Responder a questões básicas através do apontar		Pedir que responda através do apontar a questões básicas como: Onde? Porquê? O quê? Quem? Quando?	APP “Buddy Bear Basic Questions”	Investigadora	Registos das observações naturalistas. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência das respostas		

							às questões através do apontar.
--	--	--	--	--	--	--	---------------------------------------

3ª Observação - 23/05/2012 - Plasticina, uma das atividades preferidas

Após a reunião no tapete e a construção do horário individual de trabalho. Iniciou-se numa mesa a intervenção de um para um tendo-se optado novamente pelas plasticinas, por esta ser uma atividade que o Tomás demonstrou interesse. Pediu-se que se sentasse e foi-lhe dada a caixa das formas da plasticina e a criança sorriu, fez-se uma bola e pediu-se que a espalmasse “Bate!”, o Tomás abriu a mão para bater mas não fez o movimento de bater, tendo sido ajudado. O seu maior interesse são as formas que coloca na plasticina de forma muito eficiente para marcar, sorrindo sempre que lhe é mostrada a figura que foi moldada. Esta é uma atividade que o Tomás demonstra prazer, no entanto, tenta frequentemente reunir todas as formas nas suas mãos e braços. Foi-lhe dito que “não!” para que as deixe em cima da mesa para poder ter as mãos livres para continuar a explorar a atividade, mas de imediato começou a chorar, atirando-se para o chão, acalmado-se rapidamente com ajuda (falando-lhe calmamente e sentando-o na cadeira), voltando a participar na atividade.

Terminou a atividade, foi-lhe pedido que arrumasse as formas, fechasse a tampa e colocasse a tampa na plasticina, sendo feito um pedido de cada vez, correspondeu a todos eles.

Levantou-se da mesa onde estava a trabalhar e foi incentivado para que se sentasse no tapete a brincar com uma bola, o Tomás correspondeu jogando e dando a bola quando lhe era pedido, demonstrando prazer nesta atividade. Pediu-se a colaboração de uma criança para jogar com o Tomás, ficando o adulto a observar e a incentivar a continuação do dar e receber a bola.

Utilizou-se de seguida a tablet IPAD e o APP “ Find me”, pediu-se à criança que apontasse o local onde estava o menino, foi necessário inicialmente mostrar, mão sobre mão, aquilo que se pretendia. Após a demonstração, a criança compreendeu o que lhe era pedido e manteve-se participativa durante todo o tempo da atividade.

Análise e reflexão – O facto de a criança aceder e mostrar gosto tanto pela plasticina, como pelo jogo com a bola, foi considerado como uma evolução considerável no que diz respeito à exploração do meio, o Tomás conseguiu aderir a algumas das atividades propostas, mostrando agrado por elas. Decidiu-se continuar a implementar estas mesmas atividades durante a atividade dirigida e livre e também proporcionar-lhe outras que possam ser igualmente do seu agrado.

Durante a utilização da plasticina, mais uma vez, a criança correspondeu a pedidos verbais, interagiu com o investigador e esteve implicado na tarefa.

A participação dos pares foi mais uma das propostas que surgiu durante a intervenção e à qual aderi com bastante entusiasmo.

O tablet IPAD foi mais um recurso tecnológico que se julgou que poderia constituir um meio privilegiado de intervenção, o que se veio a verificar pela fácil adesão da criança às atividades propostas e pela compreensão das ordens verbais.

Quadro 6 – Plano de Intervenção para a atividade livre

Atividade	Área	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Intervenientes	Avaliação
Atividade Livre	Cognição	Explorar o ambiente de forma mais diversificada.	Diversificar as atividades que realiza em sala de aula.	<p>Levar o jogo de encaixe para junto da “casinha” ou “garagem”, despertando-o para o que ali existe.</p> <p>Acompanhar o Tomás, mostrando-lhe as várias áreas de atividades disponíveis.</p> <p>Dar-lhe espaço progressivamente para que escolha em autonomia.</p>	Legos, plasticinas, livros, material de pintura, “garagem”, “casinha”, fantoches, etc.	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência da diversificação das atividades que realiza em sala de aula.

4ª Observação – 30-05-2012 – Um outro olhar sobre o meio”

Chegámos à sala e o Tomás foi de imediato para os jogos de encaixe, ajudando-o a agarrar no jogo de encaixe por ele escolhido, foi-lhe pedido que se sentasse na mesa, o que fez só com pedido verbal.

Durante a atividade do jogo de encaixe foram sendo verbalizadas as imagens que a criança ia encaixando e algumas das ações ali presentes “urso”, “papa”, “cama”, “fazer ó-ó”, “comer a papa”.

Após a exploração do jogo, retirou-se o jogo do seu campo de visão e foram colocados dois objetos em cima da mesa “colher” e “carro”, pedindo-lhe que desse a colher, agarrou nos dois objetos explorando-os com o toque e com o olhar, foi-lhe pedido novamente “Tomás dá a colher”, não deu. Colocando mão sobre mão foi-lhe demonstrado o que se pretendia, assim que o fez, foi-lhe dado um reforço positivo: “Boa, Tomás, lindo! “, foi realizada a mesma atividade com outros dois objetos (tesoura e lápis), utilizando sempre a mesma estratégia, até que começou a demonstrar alguma impaciência. Optou-se por dar por terminada a atividade e seguir a criança para uma área da sala do seu interesse. O Tomás dirigiu-se para o armário das canetas e dos jogos, agarrou numa caneta e foi incentivado para que agarrasse no copo todo das canetas, ao que correspondeu. Pediu-se para que se sentasse numa mesa para desenhar, mas optou por se sentar no chão, no entanto, somente com ajuda verbal acabou por se sentar na mesa. Foi-lhe dado um papel onde fez rabiscos livremente, foi-lhe pedido que fizesse “bolinhas” demonstrando mão sobre mão, o que se pretendia. Retirando a ajuda, o Tomás voltava a rabiscar em traços retos, optando-se por lhe demonstrar novamente o que se pretendia, ao fim da terceira demonstração o Tomás fez uns primeiros traços com movimentos circulares, desistindo da atividade logo de seguida e dirigindo-se para os jogos de encaixe. Utilizando o jogo de encaixe pelo qual optou, direcionou-se a criança com o jogo para o local da garagem e aí, encaixaram-se as peças e foi-se introduzindo alguns “carrinhos” que passeavam pelo jogo, incentivando a criança para que agarra-se no carrinho e colaborasse na brincadeira. O Tomás olhou para os carrinhos e sorriu, demonstrou interesse pelos brinquedos. Utilizando a pista dos carros, pediu-se para que brincasse andando com os carrinhos, como as restantes crianças que estavam no mesmo local. O Tomás observou a brincadeira dos seus pares e o carrinho que tinha na mão até que desistiu daquela atividade sentando-se no tapete.

Neste espaço optou-se por apresentar fantoches de dedo, sendo-lhe mostrado um a um. Durante esta atividade a criança esteve totalmente envolvida. Foi-lhe apresentado cada um dos fantoches, fazendo várias vozes, reforçando a ideia do

cumprimento de chegada e de despedida, como dizer “olá”, dar “beijinho” e dizer adeus. Quando eram apresentados os fantoches dizia-se olá, no fim de cada um dos fantoches, pedia-se à criança para que o fantoche lhe desse um beijinho, juntando o fantoche à sua cara e fazendo o barulho do beijinho, assim como, dizer adeus. No terceiro fantoche foi-lhe pedido também para dar beijinho, ao que o Tomás agarrou no fantoche e juntando-o à sua boca como que para dar um beijinho, embora sem fazer o movimento com os lábios ou o som.

Após conhecer os dez fantoches, demonstrou cansaço, começando a brincar com os “carrinhos”. A observação finalizou com a ida das crianças para o almoço.

Análise e reflexão – Após a sessão de intervenção descrita a investigadora e educadora decidiram que era de extrema importância continuar a trabalhar a linguagem compreensiva, nomeadamente o dar ou encaixar a pedido, pois o Tomás ainda demonstra pouca disponibilidade para o fazer, sendo esta competência considerada como primordial para que aceda a níveis de comunicação mais elevados.

Durante esta intervenção, pretendeu-se cativar a criança para outras atividades disponíveis tentando ir de encontro também ao seu centro de interesses no sentido de o ampliar, utilizando como recurso os “carrinhos” e os fantoches.

Observou-se que esta é uma estratégia com a qual se obtém sucesso pois a criança não oferece resistência, acabando por aderir a outros materiais e atividades.

Os fantoches permitiram por um lado a diversificação das atividades e paralelamente a intervenção relacionada com a saudação e despedida. A criança interagiu com os bonecos e demonstrou muito prazer na atividade realizada, o que mais uma vez foi tido como uma surpresa quer pela educadora, quer pela investigadora.

A educadora propôs incluir no planeamento para as atividades do tapete, histórias com fantoches, no sentido de incentivar a implicação do aluno.

Quadro 7– Plano de Intervenção para a atividade da bolacha

Atividade	Área	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Intervenientes	Avaliação
Tempo da Bolacha	Comunicação	Desenvolver a Linguagem Expressiva (não verbal)	Utilizar a imagem como forma de comunicação	Na altura de comer a bolacha, ensinar a dar a respetiva imagem para que em troca receba a bolacha que deseja comer.	Imagem da bolacha	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência da utilização da imagem como forma de comunicação.
				Pedir a todas as crianças para darem a sua imagem da bolacha, para que, em troca recebam uma bolacha.		Educadora da sala, investigadora, assistente operacional e crianças.	
				Pedir ao Tomás que dê uma bolacha aos colegas em troca da imagem que cada uma das crianças deverá dar.		Educadora da sala, investigadora, assistente operacional e crianças.	
		Desenvolver a Linguagem Expressiva (verbal)	Utilizar sílabas ou palavras adequadas ao contexto	Verbalizar a palavra “bolacha” ou outras adequadas à atividade.	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência da utilização de	

							silabas ou palavras adequadas ao contexto.
		Desenvolver a Linguagem Compreensiva	Corresponder a ordens simples sem utilização do gesto	Pedir que dê uma bolacha a um dos colegas.	Bolacha	Educadora da sala, investigadora, assistente operacional e crianças.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência da correspondência a ordens simples sem utilização do gesto.
	Pedir que dê a caixa das bolachas a algum dos adultos presentes.			Caixa das bolachas	Educadora da sala, investigadora, assistente operacional.		
	Pedir que arrume a imagem da bolacha na respetiva caixa sempre que a atividade termina.			Imagem da bolacha e caixa das imagens	Educadora da sala, investigadora, assistente operacional.		

5ª Observação – 06-06-2012 – Pedir a bolacha em troca da imagem

Na atividade do tapete a educadora trabalhou a interação social, cantando a música do “Pequeno amarelo e do Pequeno Azul”(música que o grupo irá apresentar na festa de final do ano), de mãos dadas. De seguida cantou a música do “Bom dia!” onde se trabalha os nomes de cada criança presente. O Tomás manteve-se sentado na almofada, deu as mãos às pessoas que estavam ao seu lado e foi reagindo à sucessão de nomes que foram surgindo, sorrindo quando chegou o seu nome.

A educadora foi preencher para as mesas as placas do calendário com as crianças. O Tomás ainda reage com alguma resistência às imagens. Foi buscar a placa com ajuda parcial e colocou as imagens também com ajuda parcial.

A atividade escolhida para a intervenção de “Um para um”, foi novamente a tablet IPAD e o APP “ Find me”, aqui a criança já conseguiu com total eficiência corresponder ao que lhe era pedido, demonstrando interesse pela atividade durante aproximadamente quinze minutos, até que viu a caixa das bolachas. Levantou-se e foi buscar a caixa querendo tirar uma bolacha, foi incentivado para que fosse buscar a imagem da bolacha para pedir à educadora, resistiu um pouco usando vocalizações e atirando-se para o chão, foi ajudado a levantar-se e foi encaminhado para a parede das placas do calendário, foi ajudado para que retirasse a imagem da bolacha e que a entregasse à educadora. A educadora em troca deu-lhe de imediato a bolacha.

Pediu-se que se sentasse no tapete juntamente com as outras crianças, enquanto comia a bolacha.

O Tomás pediu mais uma bolacha, com ajuda da assistente operacional e da investigadora, era-lhe dado um pedaço de bolacha em troca da imagem, o Tomás ao fim de três vezes entendeu o que necessitava de fazer e aderiu a fazer o pedido da bolacha através da troca da respetiva imagem.

Após esta atividade deixou-se a criança explorar as várias atividades sem nenhuma intervenção, brincando simplesmente ao seu lado, nos jogos de encaixe, atividade que acabou por optar por realizar.

A educadora propôs uma pintura na parede em que cada criança (uma de cada vez), pintou num painel, enquanto as outras ficaram a observar e foram falando sobre o que se estava a pintar e a dar ideias sobre o que se poderia pintar mais.

O Tomás aderiu à atividade observando com atenção as pinturas dos seus colegas. Quando chegou a sua vez de pintar, optou por pintar com o pincel inicialmente e de seguida por explorar a tinta com as mãos. A educadora foi verbalizando o que a criança estava a desenhar, dando-lhe um sentido. A criança mostrou prazer na

atividade através da sua implicação e com um sorriso no final, quando foi elogiado pelo que tinha acabado de elaborar.

Análise e reflexão – Na música do bom dia já se observa uma implicação diferente por parte da criança, já reage aos nomes dos colegas e demonstra perceber a atividade, fazendo-o através do olhar e expressão corporal, enquanto espera que chegue a vez de dizerem o seu nome.

O Tomás ainda não reteve as possibilidades que as imagens lhe podem oferecer como forma de comunicação, no entanto, já demonstra alguma disponibilidade para as utilizar, pelo que julgamos, que poderá estar emergente essa capacidade no sentido da realização de pedidos.

A criança em contexto de sala já diversifica mais as atividades e demonstra cada vez mais prazer em as executar.

A relação com os outros (adultos e crianças) é também para si mais prazerosa principalmente com os adultos aos quais já se encosta para pedir carinho ou proteção, sorri, encosta a cara para receber beijinhos, puxa ou agarra na mão para obter algo.

A educadora e investigadora pensam também existir uma evolução no que se refere à forma como a criança observa o seu meio, já se implicando em algumas tarefas do grupo, esperando a sua vez e observando os pares a concretizarem a atividade, como é o caso da observação descrita. Julga-se que será importante desenvolver mais atividades de interação entre as crianças neste estadio de desenvolvimento.

Quadro 8 – Plano de Intervenção para as refeições

Atividade	Área	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Intervenientes	Avaliação
Refeições (Almoço e Lanche)	Cognição	Aumentar o tempo do envolvimento da criança durante as refeições.	Aumentar o tempo de envolvimento durante as refeições.	Apresentação do calendário de atividades diárias, (imagem do almoço/lanche).	Imagem do almoço/lanche	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação do tempo de envolvimento no comportamento relacionado com “sentar-se na cadeira”.
				Incentivar a criança a levar a respetiva imagem para o refeitório, colocando-a no velcro existente na mesa para esse efeito.			
	Comunicação	Desenvolver a Linguagem Expressiva (não verbal)	Apontar com o indicador	Ensinar a apontar sempre que deseja determinado objeto ou alimento (garrafa de água, bolacha, fruta, etc.), pedindo ajuda a uma terceira pessoa, para que lhe dê os objetos, enquanto a outra ajuda a apontar.	Objetos relacionados com a alimentação e/ou alimentos.	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência dos pedidos efetuados através do apontar.
				Evitar dar de imediato alguns dos seus alimentos preferidos (por exemplo: fruta, água, iogurte, etc.) para que sintam			

				necessidade de comunicar o seu desejo.			
		Desenvolver a Linguagem Expressiva (verbal)	Utilizar sílabas ou palavras adequadas ao contexto	Nas várias situações verbalizar as palavras correspondentes aos objetos ou alimentos que vai utilizando (por exemplo: bolacha, água, fruta, etc.).	Objetos relacionados com a alimentação e/ou alimentos.	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional.	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência da utilização de sílabas ou palavras adequadas ao contexto.
		Desenvolver a Linguagem Compreensiva	Corresponder a ordens simples	Sempre que possível pedir que execute algumas pequenas tarefas, como por exemplo. “Dá a garrafa de água à ...”, “Dá o prato à...”, “Vai buscar o babete”, etc.	Objetos relacionados com a alimentação e/ou alimentos.	Educadora da sala, investigadora e assistente operacional .	Registos das observações naturalistas e relatos dos profissionais. Preenchimento de grelha de avaliação final para avaliação da frequência da correspondência a ordens simples sem utilização do gesto.

6ª Observação – 13/06/2012 – Um almoço

A educadora chamou as crianças para irem almoçar, foi pedido ao Tomás que fosse buscar a sua imagem referente ao almoço e que a transportasse consigo para o refeitório. O Tomás correspondeu ao pedido, necessitando apenas de ajuda, para se direccionar até ao cartão da parede com as imagens. Retirou a imagem e transportou-a consigo, colocando-a no respetivo local. Para descer as escadas para o refeitório, o Tomás necessita de ajuda da educadora, ou da assistente operacional pois tem pouca noção do perigo, não se agarra ao corrimão e coloca os pés como se andasse no chão a direito.

Quando chega ao refeitório, dirige-se de imediato para a sua cadeira e senta-se sem ajuda, a educadora pede a colaboração do Tomás para distribuir os babetes pelas restantes crianças, o Tomás dá aos primeiros dois colegas e desinveste de seguida da tarefa, interessando-se pela fruta das crianças da sala dos dezoito meses que já estão a acabar de almoçar. A educadora diz-lhe para se sentar na sua cadeira e retira a sua mão da fruta da outra criança, conduzindo-o até ao seu lugar para que se sente. O Tomás senta-se e fica à espera da comida, observando o movimento, a educadora deixa o Tomás para os últimos a serem servidos. Na hora de distribuir as garrafas de água a educadora espera que a criança demonstre interesse esticando o braço para alcançar a garrafa, para que de seguida a ajude a apontar verbalizando ao mesmo tempo “água”/ “Queres água?” Dá-lhe de seguida a sua garrafa e a criança bebe sozinha.

A assistente operacional traz a comida e o Tomás começa a comer em autonomia, come a comida toda até ao fim, a educadora tira-lhe o prato e serve-lhe a sopa, dizendo “sopa”, como não gosta muito de sopa, levanta-se da mesa, a educadora pede-lhe que se sente e que comece a comer. O Tomás correspondeu ao pedido verbal, quando lhe foi pedido que o fizesse, pela segunda vez. A educadora ajudou-o dando-lhe umas colheres na boca e pedindo-lhe que comesse o resto. O Tomás continuou distraído e não comeu, a educadora precisou de o ajudar no resto da sopa, colocando mão sobre mão. Foi servida a fruta a todas as crianças e também deu ao Tomás dizendo-lhe “Olha Tomás, banana!, diz tu: BANANA”, a criança sorriu, picou a banana e comeu. Mas não respondeu ao pedido.

A educadora recolheu os pratos e chamou as crianças que já tinham acabado de comer para irem com ela fazerem a higiene e prepararem-se para a sesta, o Tomás levantou-se e foi ter com a educadora dando-lhe a mão para subirem para a casa de banho.

Análise e reflexão – As refeições nesta fase da intervenção/ observações, já não têm comparação com o que acontecia no início da avaliação. O Tomás já corresponde a pedidos verbais e mantém-se muito mais tempo sentado na sua cadeira por iniciativa própria. Reconhece os símbolos relacionados com o nome de alguns colegas e já participa em alguns pedidos que a educadora faz, embora, seja sempre necessário cativar a sua atenção e demonstrar-lhe o que se deseja que execute.

O apontar é uma das capacidades que se julga também emergente e que já vai surgindo em ocasiões esporádicas, sendo considerado importante continuar a reforçar esta competência.

Quadro 9 – Plano de Intervenção para a saudação e despedida

Atividade	Área	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Intervenientes	Avaliação
Saudação e Despedida	Comunicação	Desenvolver a Linguagem Expressiva (não verbal)	Utilizar o gesto do adeus na despedida	Incentivar que diga adeus quando se vai embora. Pedir ajuda a uma terceira pessoa para que ajude a criança a dizer adeus. Se necessário modelar o movimento com a mão da criança.			Reuniões diárias após a intervenção. Preenchimento de grelha de avaliação final.
				Com fantoches dramatizar situações de despedida.			
		Desenvolver a Linguagem Expressiva (verbal)	Aprender a dar beijinhos e dizer “olá!”	Baixar-se ao nível da criança verbalizando “olá!” e incentivando-a a repetir.		Educadora, mãe, investigadora e assistente operacional.	
				Com fantoches dramatizar situações em que é utilizado o cumprimento, com o beijinho e dizer “olá!”	Fantoches		

7ª Observação – 20/06/2012 – Uma história sobre as cores

O Tomás entra na sala com a sua mãe, a educadora diz-lhe “bom dia” e dirige-se para a criança, a mãe incentiva-o dizendo-lhe “Dá um beijinho, Tomás” o Tomás junta o seu rosto ao da educadora com um sorriso, aguardando que esta lhe dê o beijinho. A educadora dá-lhe um beijinho e incentiva-o também a dar um abraço. Entretanto a mãe arrumou a lancheira no armário e vestiu o bibe à criança. Despede-se da criança dando-lhe um beijinho, o Tomás demonstra interesse em ir para junto das outras crianças para o tapete, a educadora incentiva-o a dizer adeus à mãe, na ausência da resposta da criança, a educadora repete a mesma ordem, modelando o seu movimento com a mão e dizendo: “Adeus, mamã, até logo!”

A educadora senta-se com as crianças no tapete, o Tomás fica sentado ao seu lado, dão os bons dias, cantando a canção do “Bom Dia”, mantem-se envolvido através da observação e dando as mãos aos colegas que estão ao seu lado na roda. A educadora optou por contar uma história com o tema das cores, tendo preparado para cada uma das crianças, círculos de várias cores em feltro, para trabalharem o tema. A educadora optou por dar ao Tomás, no início da história um círculo em feltro para que com aquele objeto de referência se mantivesse mais concentrado na atividade. Enquanto a educadora contou a história, a criança foi observando o círculo que tinha na mão e o livro sempre que existia algo que chamava a sua atenção, ou quando, a educadora pedia a sua atenção.

A educadora durante a história foi realizando perguntas, como: “Onde está o encarnado?” “...E o azul?” “...E o verde?”, o Tomás ia olhando para o livro e com incentivo, tocando-lhe na mão, apontou para as cores pedidas.

Manteve-se sentado por iniciativa própria até ao fim da história, quando a educadora terminou a história para dar início à atividade com os círculos de feltro o Tomás tentou levantar-se, mas sentou-se de imediato quando a educadora pediu-lhe “senta, Tomas!”. Manteve-se mais um tempo sentado, olhando para os círculos que a educadora tinha na mão e querendo agarrar em todos eles, a educadora deu-lhe alguns e deixou-o explorar o material. As crianças tinham que dizer quem tinha o círculo amarelo, o vermelho, etc. o Tomás participou na atividade com ajuda da assistente operacional.

Análise e reflexão – através desta observação e de outras descrições feitas quer pela educadora, quer pela assistente operacional, o Tomás já se mantém muito mais implicado na maioria das tarefas. No tapete o recurso a um objeto relacionado com a

história, ou outro objeto ajuda a que se mantenha mais calmo, implicando-se quando algo desperta a sua atenção ou quando é pedido que olhe.

6.2. Estratégias utilizadas pelos agentes educativos no espaço creche

Foi utilizada a observação indireta através de conversas informais com a educadora, no sentido de registar que estratégias foram adotadas com o Tomás no sentido de minimizar as alterações observadas.

A educadora salientou que um dos fatores mais importantes, foi o conseguir aceitar as diferenças do Tomás, tentando-lhe transmitir menos ansiedade, quando este, não quer participar nas atividades propostas, ou quando, sistematicamente opta por realizar a mesma atividade (jogos de encaixe). A organização da sala no que se refere aos meios humanos disponíveis, foi outra mudança que permitiu um apoio mais individualizado e específico às necessidades individuais desta criança.

A chucha passou a ser um recurso a utilizar, quando as atividades implicam uma participação ao nível da atenção dirigida, pois o Tomás fica mais implicado e atento nas tarefas.

No momento da história em grande grupo o Tomás tende a dispersar-se, pelo que a educadora passou a dar-lhe um brinquedo ou objeto que tenha a ver com a história, ou um outro livro, a presença de um destes objetos nas suas mãos, facilitam a sua participação.

Na atividade dirigida, tenta chamar a atenção da criança para as atividades, colocando-lhe os materiais na mão e motivando-o para as tarefas.

Na atividade livre, opta por respeitar o centro de interesse da criança, brincando por vezes lado a lado com ele e com os objetos que lhe despertaram o interesse na altura, aproveitando para desenvolver vocabulário relacionado com a atividade.

Na hora do almoço e lanche, tenta ao máximo só dar ajudas verbais, utilizando as físicas só em último caso, dando-lhe o máximo de autonomia possível e tentando não lhe dar logo a água ou a fruta (alimentos que gosta), esperando que exista alguma iniciativa comunicativa no sentido de realizar os pedidos.

Quando puxa a educadora, para fazer algum pedido, a educadora pergunta-lhe “O que queres?” incentivando-o a apontar, modelando o movimento e verbalizando.

No dia-a-dia e nos contextos concretos, repete várias vezes palavras do seu quotidiano “água, bolacha, maçã, banana, etc.”

Pede que cumpra ordens simples como: “arruma a peça do jogo”, “dá a bolacha à Inês”, etc.

Nas situações de cumprimento e despedida passou a motivar a criança para que foque o olhar, que dê um abraço, que diga adeus ou receba um beijinho.

6.3. Estruturação do Ambiente

A estruturação dos encontros diários entre a educadora e assistente operacional e das horas de reunião mensal entre os vários intervenientes, assim como, a elaboração dos respetivos documentos, possibilitaram uma maior partilha e envolvimento de cada um dos elementos participantes no processo educativo do Tomás.

Estas estratégias, proporcionaram o desenvolvimento de atitudes mais confiantes e conscientes, quanto à sua pertinência e necessidade, assegurando que, todos os adultos, passassem a ter expectativas semelhantes para o grupo em geral, e, para o Tomás, em particular, assim como também, para as atividades diárias.

O trabalho de colaboração, contribuiu para a modificação das práticas que existiam até ao momento e que eram baseadas na intuição e decididas pela educadora, em cima dos acontecimentos, o que por vezes, originava uma sensação de ineficiência e incapacidade.

Segundo a educadora e a assistente operacional, o preenchimento da “Ficha de Planificação Diária”, fez sentido durante as três primeiras semanas de intervenção. Ao fim deste tempo, o seu preenchimento acabou por já não fazer sentido diariamente, pois as intervenções de cada uma das intervenientes (educadora e assistente operacional) passaram a estar bem definidas, já não sendo necessário a utilização do respetivo documento, no entanto, continuou a ser utilizado, sempre que as rotinas do dia seguinte, assim o justificassem. As reuniões diárias entre educadora e assistente operacional para planificação conjunta, mantiveram-se até ao final do ano letivo, continuando até hoje a vigorar, sendo consideradas pelas próprias, como uma mais-valia para a coordenação e colaboração entre ambas.

Atendendo aos restantes objetivos específicos para a estruturação do ambiente e que se relacionaram com o preenchimento da “Ficha da Ordem do Dia da Equipa” e também com a estruturação do tempo para reuniões mensais, os participantes nas reuniões: educadora, assistente operacional, investigadora e mãe, consideraram ser de primordial importância o tempo despendido em conjunto, tanto para avaliar os progressos, como para existir uma maior partilha de informação, tanto no que se refere às estratégias utilizadas na creche ou em casa, ou ainda quais as necessidades ou adaptações a fazer. O preenchimento do documento respetivo é também considerado importante, tendo-se mantido o seu preenchimento em todas as reuniões realizadas, pois, facilitou a organização e serviu como um fio condutor dos assuntos a tratar.

6.4. Envolvimento nas atividades

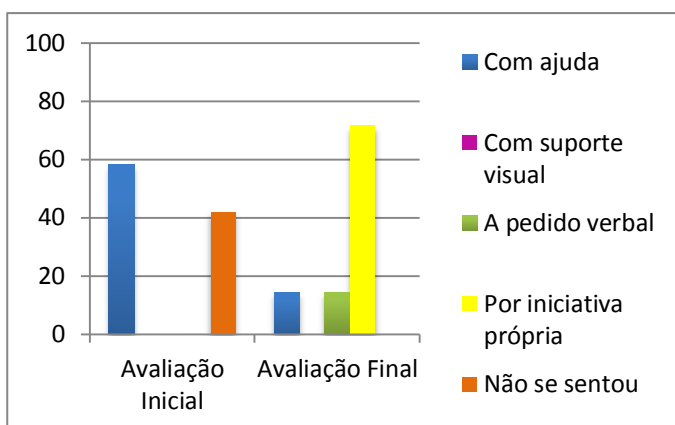


Gráfico 1 – Valores em percentagem do tempo que se manteve sentado na almofada na Atividade do Tapete

Na atividade do tapete nomeadamente no que diz respeito à capacidade de se manter sentado, verificou-se uma diferença no comportamento da criança bastante significativa, pois o Tomás só se mantinha sentado no tapete com a presença do adulto (58,3%) que ia controlando o seu impulso para se levantar. Ainda menos adequado era o comportamento de não se conseguir manter sentado (41,7%), dirigindo-se insistentemente para o móvel dos jogos de encaixe. Na avaliação final o Tomás já se mantém sentado durante a maior parte das observações por iniciativa própria, já corresponde ao pedido verbal, para que se sente e só necessita de ajuda para se sentar em 14,3% das observações.

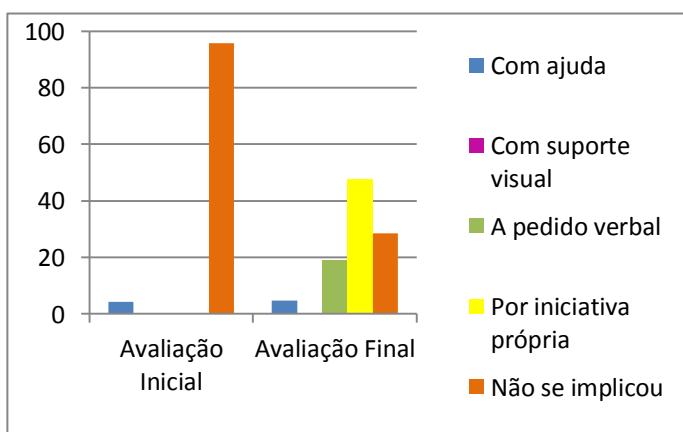


Gráfico 2 – Valores em percentagem do tempo que se manteve implicado nas tarefas propostas na Atividade do Tapete

Em relação à sua implicação nas atividades propostas no tapete, como ouvir uma história, cantar uma canção, responder a questões, etc. e que consistiram na avaliação inicial, no conto de histórias acompanhadas por livros e no cantar da música

do “bom dia”, o Tomás implicou-se com ajuda, apenas 4,2%, não se implicando nas restantes observações (95,8%), na avaliação final onde as atividades proporcionadas foram histórias com imagens manipuláveis e diálogo acerca de alguns animais e dos seus habitats naturais, o Tomás não se implicou em 28,6% das observações, no entanto já participou por iniciativa própria, em quase metade das observações (47,6%), já correspondendo a pedidos verbais para que participasse em 19%, necessitando de ajuda para participar em 4,8%.

O tapete passou a ser para o Tomás um espaço que já desperta o seu interesse, no início da manhã, na maior parte dos dias, já se dirige para o local e senta-se à espera que a educadora e os seus colegas também vão para lá. Espreita para as atividades que a educadora traz na mão e quando são do seu agrado demonstra alegria, sorrindo.

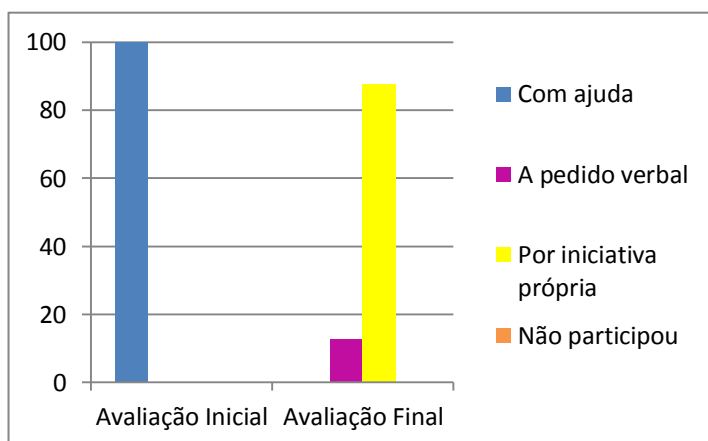


Gráfico 3 – Valores em percentagem do tempo que participou nas tarefas propostas na Atividade Dirigida

O Tomás desde a avaliação inicial já se sentava na mesa com os colegas para participar nas atividades propostas, demonstrava interesse por materiais de pintura (canetas, tintas, papel, etc.), no entanto, não possuía nenhuma autonomia e capacidade de implicação para a realização das tarefas, precisando de ajuda total para a sua concretização. Na avaliação final, o Tomás já demonstrou uma maior capacidade de autonomia, implicando-se na maioria das atividades por iniciativa própria e mais uma vez correspondendo a alguns pedidos verbais, como “pega no lápis”, “pinta o peixinho”, “bate na plasticina”, etc.

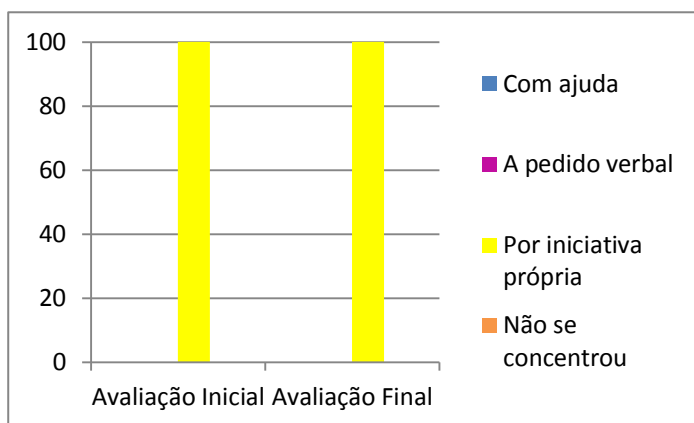


Gráfico 4 – Valores em percentagem do tempo que se concentrou nalguma atividade durante a Atividade Livre

Na atividade livre as crianças podem escolher as atividades que querem realizar dentro de uma vasta gama que a educadora propõe diariamente, espaço da casinha, garagem, jogos, pinturas, livros, encaixes, etc. O Tomás já na avaliação inicial sempre se concentrou nalguma atividade, principalmente em jogos de encaixe de madeira, no entanto, olhou-se para esta forma de envolvimento com alguma preocupação, pois consistia num interesse restrito e repetitivo.

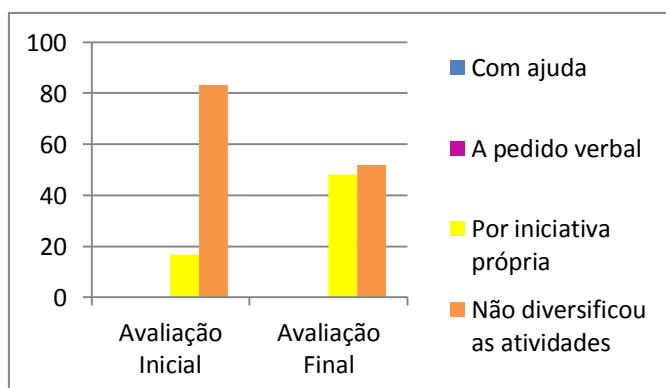


Gráfico 5 – Valores em percentagem do tempo que diversificou as atividades durante a Atividade Livre

Atendendo ao que foi referenciado anteriormente, interveio-se no sentido de ajudar a diversificar as atividades, o que podemos considerar que durante esta fase terão deixado de ser atividades livres para serem mais orientadas, ajudando a criança a explorar o meio de uma forma mais equilibrada. No entanto, durante a avaliação final esta orientação do adulto não foi realizada, tendo-se verificado, que mesmo sem esta orientação, o Tomás já era capaz de o fazer por iniciativa própria em quase metade das observações (48,2%).

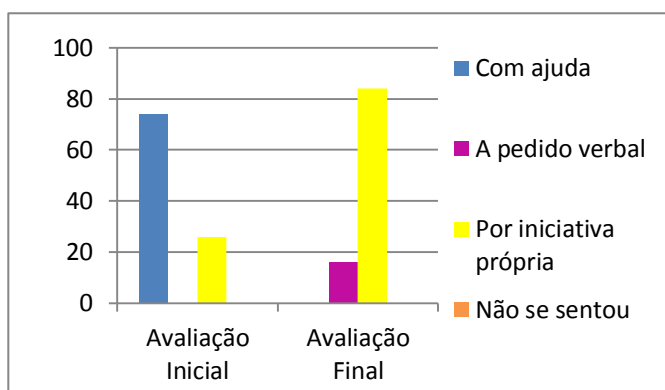


Gráfico 6 – Valores em percentagem do tempo que se mantém sentado na cadeira durante o Almoço

A dificuldade em se manter sentado durante a hora das refeições, foi mais uma das dificuldades identificadas. O Tomás mantinha-se durante pouco tempo sentado, correndo pelo refeitório e dirigindo-se insistentemente para um cesto com brinquedos que estava num determinado canto. Percebendo-se que o cesto era um elemento de distração, retirou-se do seu ângulo de visão e passou-se a dar um brinquedo à criança quando se notava que estava mais irrequieta. O facto de o Tomás não ser capaz de estar sentado fazia com que não se envolvesse na tarefa, prejudicando a sua autonomia a este nível, necessitando de quase ajuda total para se alimentar, principalmente ao almoço. Após a intervenção, vimos aumentado o tempo que era capaz de se manter sentado durante a refeição e também já se sentar a pedido verbal.

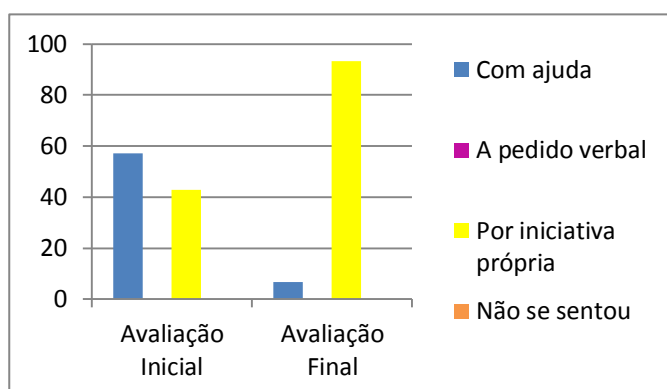


Gráfico 7 – Valores em percentagem do tempo que se mantém sentado na cadeira durante o Lanche

Na avaliação inicial o tempo que a criança se mantinha sentada por iniciativa própria, foi superior durante o lanche em comparação com a hora do almoço.

Julgamos poder justificar este comportamento com o facto de o Tomás gostar mais dos alimentos do lanche do que do almoço.

Na avaliação final, o Tomás já se mantém na maior parte do tempo das observações sentado por iniciativa própria, tanto na hora do almoço como do lanche, 84% e 93,3% respetivamente e também já correspondeu a ordens verbais para que se sentasse (16%).

6.5. Utilização da imagem como forma de comunicação

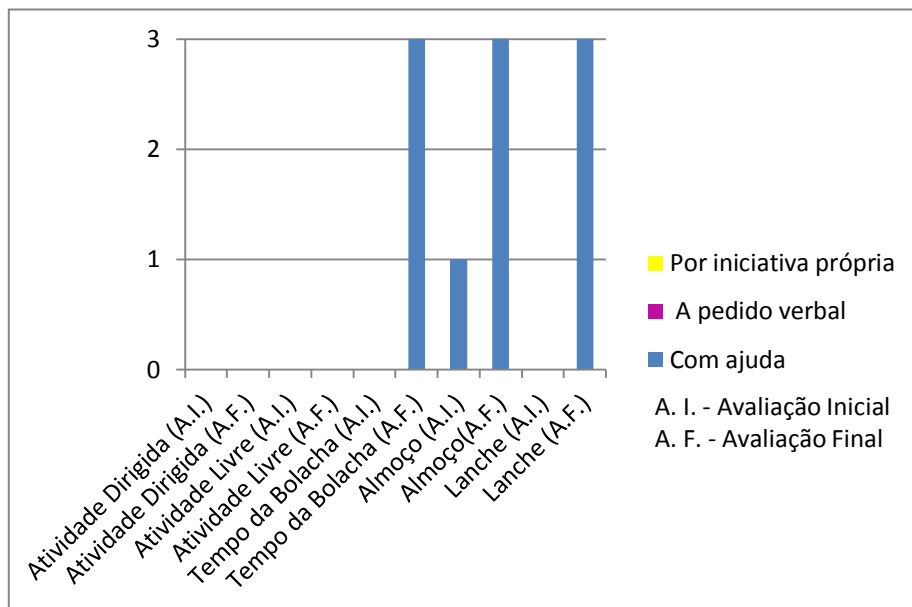


Gráfico 8 – Frequência da utilização da imagem como forma de comunicação

Neste gráfico estão presentes todas as atividades onde a criança poderia utilizar a imagem como forma de comunicação. Os resultados são apresentados em valores absolutos da realidade observada quer na avaliação inicial (A.I.), quer na avaliação final (A.F.).

As imagens relacionadas com as atividades foram implementadas durante o projeto de intervenção, o que justifica a sua utilização ser 0% na avaliação inicial. As imagens foram introduzidas, para ajudarem o Tomás a perceber as atividades diárias de uma forma mais concreta e perceptível. Foram incluídas também algumas imagens para realização de pedidos nomeadamente a bolacha para a escola e a televisão e bolacha para casa.

Como se pode verificar, o Tomás nunca utilizou a imagem de forma autónoma, o fator tempo de intervenção e estadió de desenvolvimento pareceu-nos justificar este facto, no entanto, nos últimos dias de intervenção já aderiu a construir a sua placa de atividades diárias, a levar a imagem para o almoço e lanche e a pedir a bolacha através da imagem.

6.6. Utilização do gesto e do apontar como forma de comunicação

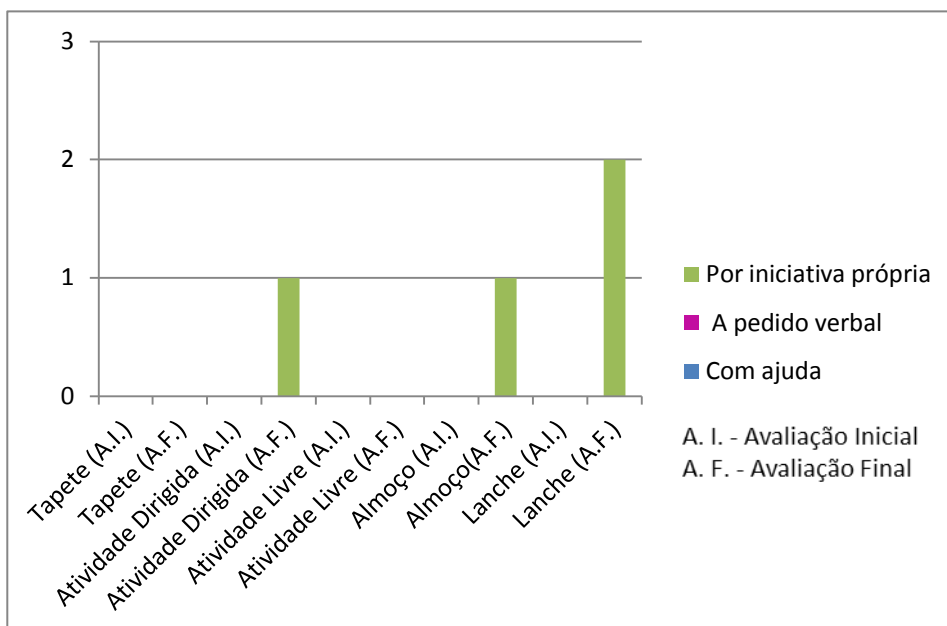


Gráfico 9 – Frequência de utilização do gesto como forma de comunicação

Através deste gráfico, é possível observar que na avaliação final, o Tomás já faz alguns gestos com o objetivo de comunicar, por iniciativa própria.

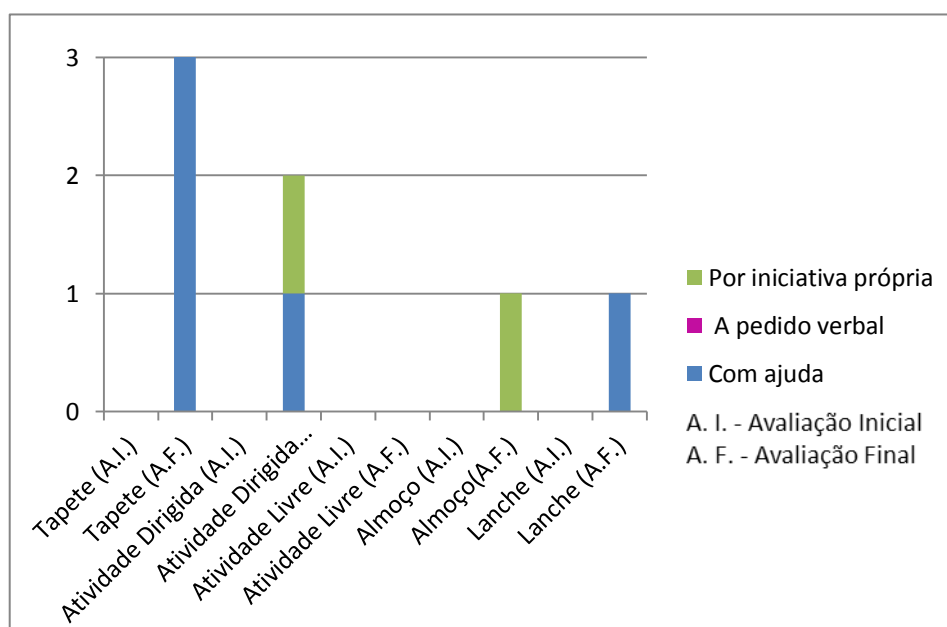


Gráfico 10 – Frequência da utilização do apontar como forma de comunicação

Nos gráficos 9 e 10 é possível observar que o Tomás passou a ter algumas intervenções comunicativas mais elaboradas, nomeadamente através do gesto e

apontando. Enquanto na avaliação inicial a criança nunca utilizou estas formas de comunicação, na avaliação final observamos várias intervenções deste nível quer com ajuda ou até mesmo por iniciativa própria, como por exemplo durante a atividade dirigida, fazendo gesto com a mão para que a educadora lhe desse o copo da tinta, durante o lanche dizendo que não com a cabeça porque não queria mais papa, ou apontando que queria fruta/ água.

6.7. Utilização de palavras ou sílabas como forma de comunicação

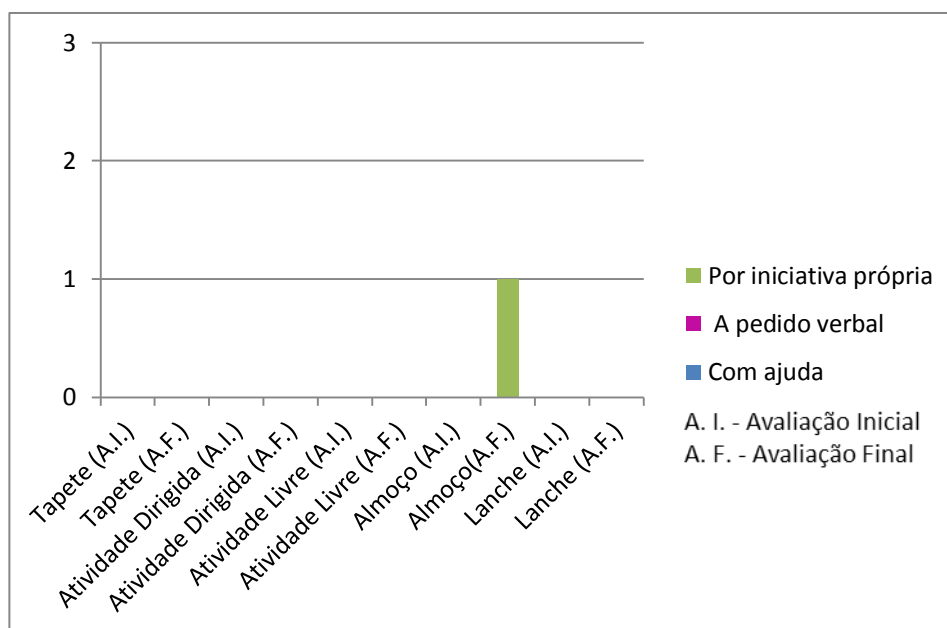


Gráfico 11 – Frequência da utilização de palavras ou sílabas como forma de comunicação

O Tomás é uma criança que durante a avaliação inicial não apresentou nenhuma forma de vocalização, mesmo sem intenção comunicativa, os únicos sons emitidos pela criança eram através do choro. Nas últimas semanas de intervenção o Tomás começou a apresentar algumas vocalizações principalmente na presença de alguma brincadeira prazerosa e emitiu linguagem simbólica (“nã qué”) durante a hora do almoço com intenção de comunicar que não queria mais comida.

6.8. Corresponder à palavra “não”

O Tomás inicialmente demonstrava muita dificuldade em entender o que era adequado ou não fazer. Devido a ser uma criança muito pequena e ainda com muita dificuldade na compreensão das ordens verbais, optou-se por reforçar a palavra “não”, para que mais facilmente a criança percebesse o que se pretendia que ela fizesse.

Verificámos então que na avaliação inicial para que o Tomás correspondesse à palavra “não” necessitava em todas as observações de ajuda, ou não correspondia mesmo à ordem. Na avaliação final nos casos em que lhe foi dito que “não”, já correspondeu por iniciativa própria, no entanto, é de salientar que, na avaliação final, em várias observações já não foi necessário aplicar a palavra “não”. Isto é interpretado de uma forma bastante positiva e poderá ser justificado pelo facto da criança já corresponder a várias rotinas do meio com comportamentos mais adequados e também a algumas ordens verbais mais complexas, o que permite um outro nível de comunicação.

6.9. Corresponder a ordens simples

Atividade		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Tapete	Com ajuda	50	50
	A pedido verbal	0	50
	Por iniciativa própria	0	
	Não correspondeu	50	
	Não aplicável		
Atividade Dirigida	Com ajuda	66,7	66,7
	A pedido verbal	0	
	Por iniciativa própria	0	33,3
	Não correspondeu	33,3	
	Não aplicável		
Atividade Livre	Com ajuda	0	33,3
	A pedido verbal	0	33,3
	Por iniciativa própria	0	33,4
	Não correspondeu	100	
	Não aplicável		
Almoço	Com ajuda	66,7	33,3
	A pedido verbal	0	66,7
	Por iniciativa própria	0	
	Não correspondeu	33,3	
	Não aplicável		
Lanche	Com ajuda		50
	A pedido verbal		50
	Por iniciativa própria		
	Não correspondeu		
	Não aplicável	X	

Quadro 10 – Valores em percentagem relativa a Corresponder a Ordens Simples

As ordens permitem à criança aceder a níveis de comunicação mais elevados e também aqui observamos que existiu uma diferença bastante clara entre a avaliação inicial onde a criança não correspondia aos pedidos ou só correspondia com ajuda e a avaliação final onde a criança passou a corresponder ou com ajuda, ou com reforço verbal, ou ainda, por iniciativa própria.

6.10. Saudação e despedida

O Tomás na avaliação inicial não demonstrava nenhuma reação quando chegava à escola ou quando se ia embora, ou até mesmo quando a mãe se ausentava ou quando chegava. Na avaliação final o Tomás passou a sorrir quando chegava à escola, colocava o seu corpo numa posição para receber um abraço, a pedido do adulto e alguns dias chorava quando a mãe se ia embora da escola. Na despedida passou a insistir-se e modelar o gesto da mão para dizer adeus, mas em todas as observações necessitou de ajuda para o fazer.

CAPITULO VII

CONCLUSÕES

Consideramos que a elaboração desta investigação foi uma mais-valia para o nosso enriquecimento pessoal e profissional. Do ponto de vista profissional, remeteu-nos para a necessidade de estarmos cada vez mais atentos às alterações de comportamento, mesmo nas idades mais precoces, e, concomitantemente, para a importância de desenvolvermos estratégias, que sejam promotoras de desenvolvimento e contribuam para aprendizagens inclusivas – no grupo e com o grupo.

A escola atual procura cada vez mais reunir condições para promover uma educação inclusiva de qualidade. Deste modo, neste estudo, definiram-se algumas questões de partida, com o objetivo de identificar e compreender quais as dificuldades de adaptação de uma criança com diagnóstico de PEA em contexto inclusivo de creche e facilitar a adequação das atividades propostas às necessidades individuais, criando condições promotoras de desenvolvimento.

Os resultados do estudo visam contribuir para aperfeiçoar as ações e interações de todos aqueles que trabalham com crianças portadoras desta perturbação e que pretendem incrementar medidas, que sejam desenvolvimentalmente adequadas às necessidades, tendo como princípio, a igualdade de oportunidades para todos.

Ao longo do trabalho, teve-se em consideração as características do ambiente, com o objetivo de, criar nele, as condições necessárias para uma resposta adequada às necessidades apresentadas, assim como, os desempenhos e comportamentos da criança que constituíram o objeto central da investigação.

Durante o desenvolvimento desta investigação foram realizadas várias leituras que sustentaram quer a compreensão de certas características e comportamentos, quer, a intervenção. Pelo que, atendendo às alterações das crianças com PEA, que se caracterizam pela limitação em se envolverem em convívios que implicam interação mútua, no comprometimento da capacidade da livre expressão da comunicação, quer recetiva, quer expressiva, e na manifestação de um repertório restrito de comportamentos e interesses limitados e obsessivos. Na medida em que foram identificadas atividades em que se verificaram dificuldades de adaptação e que nos pareceram mais importantes, a promoção de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento nos domínios da comunicação e autonomia.

Optou-se então, por algumas estratégias mais estruturadas, de forma a facilitar a compreensão do ambiente e aquilo que é desejável que concretize em cada uma das atividades ou rotinas propostas.

A investigação decorreu dentro dos parâmetros de um projeto de investigação-ação e durante o processo de intervenção foram elaboradas notas de campo com as reações e atitudes do Tomás face às atividades propostas. Os registos reflexivos, procuraram dar significado às respostas e em função desses registos, foi possível, identificar quais as estratégias a manter, aprofundar ou alterar e serviram, simultaneamente, para avaliar a adequação dos conteúdos, estratégias e materiais.

Para a recolha de dados e posterior análise, optou-se por utilizar grelhas de observação antes e após a intervenção, de onde se extraíram resultados numéricos que foram organizados através de operações estatísticas simples (percentagens), possibilitando uma análise comparativa e descritiva.

Através desta análise percecionamos que houve mudanças muito claras nos vários comportamentos observados na criança, nomeadamente na implicação nas atividades e rotinas, na interação, principalmente com os adultos, na apresentação de algumas interações comunicativas, na exploração mais diversificada e por sua vez, mais equilibrada do ambiente, na demonstração clara do seu bem-estar emocional e na criação de vínculo principalmente com a educadora, numa maior interação com os pares e outras pequenas características que nos fazem acreditar que vale a pena investir em tempo e trabalho, proporcionando um meio rico que pode ser decisivo para o desenvolvimento mais adequado e equilibrado de todos aqueles, que por algum motivo, não conseguem usufruir das condições criadas, de forma normativa.

Este estudo possui várias limitações, principalmente no que toca ao tempo disponível para a sua implementação. Por este facto, não foram implementadas estratégias que consideramos como fundamentais no sentido de envolver a família em todo este processo. A mãe participou e teve conhecimento de todo o processo de investigação, deu o seu parecer favorável para que se prosseguisse, adotou algumas das imagens para utilizar em casa, no entanto, não foi possível uma implementação mais sistemática destas estratégias de comunicação.

Uma outra limitação, relaciona-se com a utilização das imagens, que também devido ao pouco tempo disponível, não possibilitou a análise de qual a evolução, na medida em que, a criança, durante o tempo de intervenção e avaliação, adquiriu poucas competências a este nível.

O Tomás, passado cinco meses da avaliação final, continua a frequentar o mesmo colégio e a contactar com a investigadora. Este ano letivo, o grupo do Tomás mudou de edifício, onde agora, as áreas são maiores e o número de alunos, também. Embora

existisse algum receio na forma como a criança iria reagir à mudança, não houve nenhum tipo de reação negativa, adaptando-se bem à nova realidade.

O Tomás ainda tem poucas interações sociais por iniciativa própria, embora procure a educadora, quando precisa de ajuda, de carinho ou para pedir alguma coisa. Esporadicamente procura os colegas e interage com eles, só que opta por empurrar, comportamento que a educadora tem tentado substituir. No que diz respeito às atividades propostas pela educadora, o Tomás já adere a quase todas, embora por períodos curtos. Ao nível da comunicação começou há cerca de três semanas a repetir palavras ou onomatopeias que lhe são pedidas, demonstrando muita alegria quando o faz. A exploração do meio é mais equilibrada e menos repetitiva, embora uma das suas atividades preferidas, continue a ser os jogos de encaixe de madeira.

Por último, cabe-nos a tarefa de fechar a conclusão, o que não é tarefa fácil, atendendo a que tudo o que se relaciona com o trabalho educativo, jamais está terminado. Sabemos que temos que fechar por aqui este trabalho, por questões práticas e burocráticas, mas fazemo-lo conscientes que esta investigação é apenas um pequeno contributo, para que outros se possam inspirar, a, também eles, darem o seu contributo, para uma sociedade mais igualitária do ponto de vista social e afetivo, onde cada ser humano, é respeitado na sua individualidade, encontrando nos nossos espaços educativos a resposta de qualidade às suas necessidades. E também, que toda a comunidade educativa, possa usufruir, das suas diferenças e características. Tendo tudo isto em consideração, gostaríamos de finalizar com a seguinte história:

Havendo um fogo na floresta, um dos seus habitantes mais pequenos, o colibri, enchia repetidamente o bico de água e lançava-a sobre as chamas. Um outro pássaro bem maior e perante tal azáfama interroga-o:

- A apagar o fogo com um bico desse tamanho?

Obteve como resposta:

- Estou a fazer a minha parte. (Morgado, 2004, p. 105)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M., Machado, M., & Lamônica, D. (Maio de 2005). Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17.

Booth, T., & Ainscow, M. (Edits.). (2002). *Index para a Inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (M. Santos, Trad.) Rio de Janeiro: LAPEADE.

Burgess, R. (2001). *A Pesquisa no Terreno: Uma Introdução*. Celta Editora.

Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial - uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.

Chen, D. (Ed.). (2006). *Essential Elements in Early Intervention*. New York: AFB Press.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, nº2, pp. 455-479.

American Psychiatric Association. (2000/ 2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4 ed. Washington, DC: APA.

Ferreira, C., Ponte, M., & Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Ferreira, I. (2011). Uma criança com perturbação do espectro do autismo - Um estudo de caso. *Trabalho de projecto apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco - Trabalho não publicado*. Castelo Branco.

Gervilla, A. (2008). *Família e educación familiar*. Madrid: Narcea ediciones.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2006). *Infant/ Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Hewitt, S. (2005). *Compreender o autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.

Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., & Nogueira, J. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Lisboa.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo - Ensaio de uma Intervenção Construtivista*. Coimbra: Editora Quarteto.

Mello, A. (2005). *Autismo - Guia prático*. Brasília: Edições AMA.

Ministério da Educação, D. (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.

Mintz, M., Alessandri, M., & Curatolo, P. (2006). Abordagens terapêuticas para os transtornos do espectro autista. In R. Tuchman, & I. Rapin, *Autismo - Uma abordagem neurobiológica* (pp. 301-320). São Paulo: Artmed Editora, SA.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editoria Presença.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência - guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas.

Pinto, A. (2006). O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas. *Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.*

Pinto, M. (29 de 11 de 2012). <http://www.estsp.pt/~paa/infprev/Prev%205.2.3.2.htm>.
Obtido de www.estsp.pt: <http://www.estsp.pt/~paa/infprev/Prev%205.2.3.2.htm>

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, S. (16 de Setembro de 2010). *ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo*. Obtido de Revista Autismo:
<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/aba-uma-intervenc-o-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo>

Rivière, A. (1995). *O desenvolvimento e a educação da criança autista* (Vol. 3). (C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, Edits.) Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.

Sandall, S., & Schwartz, L. (2003). *Construindo Blocos - Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Scott, M., & Johnson, C. (29 de Outubro de 2007). The council on children with disabilities, management of children with autism spectrum disorders. *American Academy of Pediatrics*.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo - compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. I. (2005). Projectos e Aprendizagens. *O projecto como "projéctil" não identificado*. Areal Editores.

Silva, P., Eira, C., Pombo, J., Silva, A., Silva, L., Martins, F., Roncon, P. (2003). Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R. *Análise Psicológica 1(XXI)*, pp. 31-39.

Sousa, S. &. (2005). *Como intervir na perturbação autista*. Obtido em 27 de Junho de 2011, de www.psicologia.pt/artigos/textos/A02622.pdf.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: Ministry of Education and Science Spain.

ANEXOS

ANEXO 1

**Relatório de Avaliação
de Desenvolvimento
CERCITOP - SIP**



Relatório de Avaliação de Desenvolvimento

Nome: _____

Data de Nascimento: 28/11/2009 Idade: 2 Anos e 6 meses

Morada: _____

Contactos: _____

Referenciação por: Educadora de Infância: _____

Motivo: Criança com um atraso Global do Desenvolvimento, com especial incidência na área da Linguagem e psicomotora.

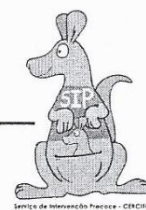
Perfil de Desenvolvimento referente à CIF (Classificação de Incapacidade e Funcionalidade)

De forma a avaliar-se o nível de desenvolvimento global do _____ foi aplicado a Escala de Desenvolvimento Global da Ruth Griffiths, onde apresenta uma idade cronológica de (IC: 30 meses) e uma Idade Mental de (IM: 8 meses), revelando uma discrepância de 22 meses em relação à sua faixa etária. Numa análise pormenorizada dos resultados verifica-se que a criança tem um atraso global de desenvolvimento acentuado e homogéneo a todas as sub áreas, sendo a área mais fraca a da Linguagem e a mais elevada a Realização. Dificuldades graves nas b117.3 Funções intelectuais.

CERCITOP

R. Adelino Amaro da Costa, N.º 14 - Loja Ouressa, 2725-208 Mem Martins
Tel. 21 910 06 90 Fax: 21 910 06 91.

1



Locomoção (8,5 meses): O [] apresenta dificuldades na coordenação visuo motora em chutar uma bola vigorosamente, em atirar a bola para um cesto, apanhar a bola com as duas mãos e tentar atirá-la acima da linha média do ombro. Revela igualmente dificuldades no equilíbrio dinâmico em estar ao pé-coxinho, em andar com um pé à frente do outro, da posição de joelhos por-se de pé sem ajuda das mãos, andar sob uma linha recta marcada no chão, ajoelhar-se no chão sem apoio das mãos, baixar-se para apanhar um objecto sem apoio. No equilíbrio estático tem dificuldades em estar num só pé num período de mais de 3 segundos. Na coordenação bilateral global não saltita com os pés alternados, não corre depressa com qualidade de movimento, não marcha ao som de uma música, não anda para trás facilmente, não trepa para uma cadeira e poê-se de pé e apesar de correr não o faz com uma boa coordenação motora. Na noção da profundidade também revelou fragilidades em subir e descer escadas, sendo esta última mais difícil para o [], trocando as pernas e caindo frequentemente. Não consegue saltar do último degrau com os pés juntos. Apesar destas dificuldades o [] é uma criança que tem força, agilidade e flexibilidade, ultrapassa obstáculos, anda com ritmo à volta do recreio e corre depressa. Dificuldades moderadas no b1470.2 Controle psicomotor e dificuldades graves na b1471.3 Qualidade das funções psicomotoras.

Pessoal – Social (5,5 meses): Nesta área o [] apresenta dificuldades na relação interpessoal. Com a sua idade de desenvolvimento o mais importante a analisar é o seu comportamento adaptativo e a qualidade das interacções interpessoais com a família e escola. Foi possível observar uma criança que fica instável facilmente quando algo lhe é interditado ou existe uma mudança na sua rotina, e só a Educadora de Infância o acalma com contenção física afectuosa. Não mantém interacções com os seus colegas, estando a maior parte do tempo virado para si mesmo e na exploração do espaço. Não gosta de tomar banho, não sorri para os outros, não segue as pessoas com o olhar, não responde às brincadeiras alegremente, não estende os braços para o



CERCITOP - Serviço de Intervenção Precoce (SIP)



pegarem ao colo, não abana a mão a dizer adeus e não bate palmas. O tem dificuldades graves ao nível da relação b1521.3 regulação da emoção, bem como graves na b1522.3 na amplitude da emoção, que controlam a experiência e a demonstração de afecto e responsáveis pelo espectro de experiências relacionadas com o despertar do afecto ou de sentimentos, tais como, amor, ódio, ansiedade, pesar, satisfação, medo e raiva.

Linguagem (4,5 meses): Informações detalhadas relativas à linguagem encontram-se no perfil comunicacional. Revela dificuldades graves na b1670.3 Recepção da linguagem específicas de descodificação de mensagens na linguagem oral, para obter o seu significado, bem como graves na b1671.3 Expressão da linguagem, necessárias para produzir mensagens com significado.

Coordenação Olho – Mão (7 meses): Esta área é fortemente condicionada pela sua agitação psicomotora, revelando imaturidade na preensão com o indicador e polegar, bem como não tem oposição completa do polegar e não mostra preferência por uma mão. Tem uma fraca noção do conceito de espaço, e tende a ter dificuldades em brincadeiras tais como, fazer rolar uma bola no chão, em alcançar um cordel ligado a um objecto em cima da mesa, em baloiçar uma argola, em apontar para o quer, mas faz torres de 3 cubos e emparelha cores após demonstração. É de salientar que o tem persistência nas tarefas quando realiza alguma actividade do seu interesse.

Realização (9,25 meses): Nesta área na aplicação da prova, manifestou dificuldade em transferir objectos de mão para mão, não deixa cair um 2º cubo para apanhar o 3º cubo, não manipula 2 objectos ao mesmo tempo, somente os agarra contra o seu peito. Não amarrota nem rasga, não bate com um cubo no outro, tem dificuldade em retirar tampas das caixas, tem dificuldade em abri-las e desenroscar. Na elaboração gráfica, o só rabisca para trás e para a frente e através de preensão plamar.

CERCITOP

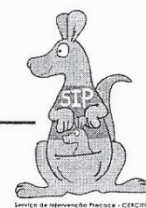
R. Adelino Amaro da Costa, N.º 14 - Loja Oureasa, 2725-208 Mem Martins
Tel. 21 910 06 90 Fax: 21 910 06 91.

3



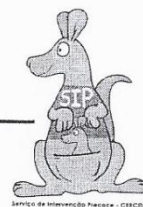
Nesta idade de desenvolvimento era suposto criar uma analogia entre um objecto e a sua nomeação. Caso seja realizada uma actividade que o [] aprecie ele faz-a com concentração e rapidez (encaixes, puzzles ou ouvir uma história). O [] é uma criança enérgica e com uma boa vitalidade, o que nos indica que quando o [] se conseguir organizar ao nível do pensamento, vai concretizar mais e melhor. Como pontos fortes destaca-se uma ligeira capacidade de imitação no emparelhar cubos, em fazer associações de cores e em perceber formas.

De acordo com o pedido de avaliação e perante a primeira observação do funcionamento do [] a Psicóloga com a colaboração da Educadora de Infância, aplicou a CARS Childhood Autism Rating Scale de Eric Shopler, Robert J. Reichler & Barbara Renner. Nos resultados o [] apresenta indicadores compatíveis com um diagnóstico reservado de Autismo ligeiro. Observou-se na relação com as pessoas, uma dificuldade acentuada, parecendo estar distante e desinteressado no que o adulto está a fazer. Somente com um esforço mais persistente consegue prender a sua atenção. Na resposta emocional esta surge com um grau de resposta desajustada, estando a maioria das vezes distante e apagado e ou outras vezes mostra descontentamento a fazer birra. No processo de imitação, imita só parte do tempo o que quer, desde que exista um grande esforço e persistência da pessoa que estiver com ele. Em relação aos movimentos do corpo, verifica-se algumas peculiaridades, tais como andar para frente e para trás várias vezes no mesmo sítio e coordenação motora pobre. Na utilização dos objectos, mostra pouco interesse pelos brinquedos, assumindo um carácter mais funcional. Fica muito tempo na mesma actividade, tais como nos livros, ou puzzles de grau simples e por vezes com algum objecto solto (jarro de plástico e pincel). Na adaptação à mudança, quando o adulto tenta mudar a tarefa, o [] mostra interesse em permanecer na mesma e inclusive demonstra o seu desagrado a chorar. A Educadora de Infância consegue acalmá-lo com facilidade. Na resposta visual tem de ser lembrado frequentemente para olhar para o que está a fazer. Por vezes fica com o



olhar fixo e ausente. Na resposta ao som, manifesta falta de resposta, sendo este atrasado ou necessitar de repetição para captar a atenção do . Na resposta ao paladar, olfato e tato, revela uma persistência em levar os objectos à boca, por vezes cheira-os. A psicóloga observou uma reacção do tato desajustada à dor, reagindo muito pouco a esta, tais como bater com o corpo e cabeça muitas vezes no chão e/ou parede e não reagir, ou inclusive se aleijar com materiais de sala e não manifestar incómodo. Em relação ao medo e ansiedade o seu comportamento é adequado à idade no presente. A comunicação não-verbal é muito imatura, não aponta para o que quer e não exprime as suas necessidades/desejos através de comunicação não verbal (expressões corporais ou faciais), a estratégia utilizada é agarrar no adulto e levá-lo para onde pretende, sendo este um factor positivo ao nível da sua comunicação. O seu nível de actividade é ligeiramente lento, tanto pode ser muito activo na exploração do espaço/ sala, ou estar letárgico em momentos. Vai para a cama e adormece facilmente. No nível e consistência da resposta intelectual, revela um atraso global do desenvolvimento transversal a todas as áreas em relação às crianças da sua idade. Na impressão global, a criança apresenta indicadores compatíveis com um possível quadro de Autismo. Dificuldades graves nas b122.3 Funções psicossociais globais.

No entrevista realizada à mãe e Educadora de Infância ADI-R (Autism Diagnostic Revised), o na Interação social, não mostra nem dirige a atenção, não se oferece para partilhar, não procura o prazer com os outros, tem sérias dificuldades no comportamento social, não apresenta gama de expressões faciais, tem pouco jogo de imitação, não interage no grupo com os colegas e não tem amigos preferidos. Na comunicação tem dificuldades em compreender o que lhe é dito, não diz palavras nem frases, não acena com a cabeça a dizer não e/ou sim, não utiliza gestos, não tem jogo simbólico (só funcionalidade). Na análise dos comportamentos repetitivos e padrões estereotipados tem dificuldades nas mudanças das rotinas, tem uma ligação com puzzles e livros, passando muito tempo nesta actividade. Por vezes coloca os carros e a



fruta em fila. Tem alguma reatividade a estímulos sensoriais (tácteis), nomeadamente algodão e digitinta. Na avaliação global desta entrevista pode-se concluir que existem indicadores compatíveis com um diagnóstico de Autismo.

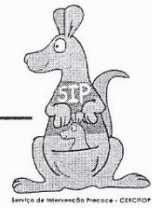
Perfil Comunicacional

Para avaliar as competências linguísticas do [redacted] não foi possível utilizar-se provas aferidas uma vez que o [redacted] não fala (d330.4), logo fez-se uma observação directa e indirecta do mesmo. Utilizou-se, ainda, a Escala de Comunicação Pré-Verbal (ECPV) que foi preenchida com a colaboração da Psicóloga.

De acordo com a avaliação realizada foi possível verificar que o [redacted] é uma criança muito agitada, que atropela tudo o que aparece à sua frente e gosta bastante de explorar os objectos utilizando, muitas das vezes, a boca (fase oral).

O [redacted] é uma criança que manifesta preferências e necessidades, como por exemplo, aprecia música e movimentos rítmicos, gosta que lhe façam cócegas e que lhe toquem suavemente na cara e na barriga (embora por pequenos períodos) e tem alguns brinquedos preferidos como é o caso dos jogos de madeira de encaixe. Utiliza a capacidade de ver e olhar, sendo capaz de olhar de forma fugaz para a cara de outra pessoa examinando-lhe as feições e consegue seguir com o olhar objectos em movimento. Relativamente à capacidade de escuta não se assusta com os sons, não procura os sons com os olhos e não procura o som de uma campainha. Apresenta características de interacção social sem comunicação, pois reage a pessoas conhecidas distinguindo-as de estranhos, mas apresenta muita dificuldade em estabelecer contacto visual com uma pessoa que esteja próxima.

Relativamente à Compreensão, o [redacted] tem muita dificuldade em compreender e obedecer a ordens simples (d310.3), não mostra espontaneamente um objecto a pedido e raramente interrompe o que está a fazer quando lhe dizem "não".



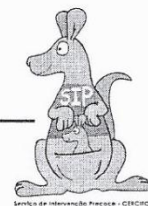
Demonstra ainda dificuldade em identificar objectos (identificou a “bola” e o “pópó” numa caixa de objectos reais).

No que diz respeito à Expressão, o não fala, mas emite sons guturais, resmungos, gemidos, algumas sílabas abertas e alguns sons de consoantes (ex: Qué). Para expressar os seus sentimentos, o sorri quando está feliz, chora quando se sente mal ou quando quer algo e ninguém lhe dá e grita ou guincha para expressar a sua frustração. Na imitação motora, o coloca objectos num recipiente e deita a língua de fora, contudo não consegue fazer imitações vocais. O comunica frequentemente através da manipulação e raramente através de objectos, imagens, gestos e da acção do apontar (d3350.2; d3351.3; d3352.3). Comunica através da manipulação quando puxa e empurra outra pessoa para a levar a ir a algum lugar ou a alcançar-lhe alguma coisa que ele quer e puxa ou empurra outra pessoa só para lhe mostrar alguma coisa ou alguém.

O demonstra, ainda, dificuldade em responder a perguntas de “sim” e “não” e não responde quando o chamam.

Motricidade Orofacial

Relativamente à Motricidade Orofacial, o não imita nenhum movimento de motricidade feito pelo outro, mas faz alguns movimentos espontâneos como é o caso de colocar a língua de fora. Ele respira, engole e mastiga normalmente, sem espasticidade motora e com controlo aparente da musculatura.



Conclusão

O [redacted] é uma criança que revela um atraso global de desenvolvimento acentuado e transversal em todas as áreas do desenvolvimento. De acordo com a avaliação da equipa técnica, o [redacted] apresenta um quadro compatível com uma perturbação do espectro do Autismo (défice na interação social, défice na comunicação e padrões de comportamentos e interesses restritos), no entanto ainda é muito novo e o seu desenvolvimento e comportamento, podem evoluir e deste modo o diagnóstico deve ficar em aberto.

De acordo com a avaliação realizada em Terapia da Fala, verifica-se que o [redacted] apresenta dificuldades graves ao nível da Comunicação Verbal e Não-Verbal, pelo que se sugere a introdução de um sistema alternativo da comunicação e o apoio sistemático de Terapia da Fala.

De acordo com os critérios de ilegibilidade o [redacted] enquadra-se no SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, com alterações significativas nas funções ou estruturas do corpo, que limitam o normal desenvolvimento e a participação nas actividades típicas, especificamente ao nível da linguagem, comunicação e social / adaptativa. Apresenta igualmente um desenvolvimento atípico com alterações da relação e comunicação

ANEXO 2

Síntese da Avaliação do
Ambiente de Creche
ITERS-R

(edição revista)

Nº do Item	Descrição do Item	Pontuação do Item	Pontos positivos	Pontos negativos	Ações a desenvolver para a adaptação do ambiente
Espaço e Mobiliário					
1	Espaço Interior	7	O mobiliário é adequado ao tamanho e às necessidades das crianças. Encontra-se em bom estado e é confortável para ser utilizado nas rotinas.		
2	Mobiliário para cuidados de rotina e brincadeiras	7	Os móveis possuem prateleiras abertas que permitem o acesso fácil às crianças e os materiais estão organizados em caixas devidamente divididas. Existem também portas fechadas que permitem guardar materiais que necessitam de supervisão.		
3	Condições para descanso e conforto	4	Existem sempre disponíveis mantas, almofadas e brinquedos macios.	As áreas confortáveis não estão protegidas das brincadeiras ativas. Não existem mais áreas acolhedoras noutros espaços da sala.	Criar mais um espaço com almofadas e bonecos.
4	Arranjo da sala	6	O mobiliário está disposto de forma que permite espaço para brincar. Todas as crianças são supervisionadas facilmente. As áreas de rotinas são acessíveis. A sala do refeitório permite limpeza e manutenção fácil.	Não existem áreas fisicamente separadas para brincadeiras calmas e brincadeiras mais ativas. A atividade normal da sala acaba por interferir com as atividades mais calmas.	Dispor os móveis de forma a criar uma zona de atividades mais calmas e relaxantes.
5	Exposição de material para as crianças	7	São expostos a maioria dos trabalhos executados pelas crianças, assim como atividades que são pedidas aos pais para executarem com os seus filhos (fotos de família, passeios, etc.) A educadora fala com as crianças acerca dos trabalhos expostos e demonstra interesse pelas suas realizações.		
Pontuação média de Espaço e Mobiliário - 6					

Rotinas de cuidados pessoais

6	Chegada/ Saída	7	A educadora e assistente operacional recebem e despedem-se das crianças de forma afetiva. Existe disponibilidade para partilhar informações com os pais, assim como, também, é preenchido diariamente um caderno individual com as informações pertinentes acerca de como correu o dia.		
7	Refeições/ merendas	6	As crianças são alimentadas em mesas de seis alunos, o ambiente é calmo e é incentivada a autonomia. Os pais têm acesso ao menu da semana, afixado na entrada da escola e no site, a educadora partilha os nomes de alguns alimentos e conversa com as crianças acerca dos seus gostos.	A educadora não se senta com as crianças à mesa e existe pouca disponibilidade para conversar muito tempo com as crianças.	Tentar que a educadora passe a não ter que ajudar a servir as refeições.
8	Sono	7	Cada criança tem a sua sesta personalizada com a sua almofada, fronha, cobertor/ fralda/ boneco, as crianças quando estão acordadas é-lhes permitido que saiam dos seus catres para se vestirem e irem brincar. É utilizada música para relaxar.		
9	Fraldas/ Uso da casa de banho	7	O tempo de higiene e troca de fraldas é utilizado para motivar as crianças para o controlo dos esfíncteres, assim como para a autonomia no despir e vestir. Os pais têm informação acerca do controlo esfíncteriano.		
10	Práticas de Saúde	7	As crianças são encorajadas a seguir práticas de saúde de forma autónoma. Os adultos são modelos de práticas de saúde.		
11	Práticas de segurança	7	Não há problemas de segurança no interior ou exterior, as escadas estão devidamente protegidas. O		

			ambiente está planejado de forma a evitar problemas de segurança. As crianças conhecem regras de segurança o mais cedo possível, como por exemplo: aguardarem pela educadora para descer e subir escadas. Não entram na cozinha, etc. Existem todos os números de emergência próximos do telefone., O pessoal ajuda as crianças a seguirem regras de segurança, explicando a sua razão de ser. Atua e antecipa de forma a prevenir problemas de segurança.		
--	--	--	--	--	--

Pontuação média de Rotinas e Cuidados Pessoais – 7

Escuta e Conversação

12	Ajudar as crianças a compreender a linguagem	7	O pessoal, nomeadamente a educadora utiliza um vasto vocabulário adequado às crianças. Executa vários jogos e atividades ao nível da expressão verbal. Conversam muito com as crianças sobre variados temas do seu interesse.		
13	Ajudar as crianças a utilizar a linguagem	7	Existe um bom equilíbrio entre o falar e o escutar. É ampliado o nível de conversação da criança acrescentando-lhe algo. É demonstrado interesse pela expressão verbal dos alunos e são feitas questões com bastante regularidade.		
14	Utilizar livros	7	As crianças têm facilidade de verem e acederem a livros. A educadora diariamente executa uma atividade com livros, figuras ou música. Cada criança tem facilidade em atividade livre de aceder à área dos livros e colocar-se numa área confortável para ver as imagens.		

Pontuação média de Escuta e Conversação – 7

Atividades

15	Motricidade Fina	7	Existem vários materiais de		
----	------------------	---	-----------------------------	--	--

			<p>coordenação olho/ mão, acessíveis e adaptados à idade das crianças, podendo ser utilizados de forma livre. São também proporcionados diariamente outros materiais que necessitam de supervisão como: canetas, lápis de cor ou plasticinas. Estando sempre presentes nas mesas a educadora e assistente operacional para assistente operacional as crianças tanto no acompanhamento de atividades que são escolhidas livremente, como também, nas atividades propostas pela educadora. Existe sempre o acompanhamento de um adulto.</p>		
16	Jogo físico ativo	4	Existem áreas no interior adequadas às necessidades das crianças.	A área exterior não se adequa à utilização frequente no Inverno devido ser muito exposta às intempéries e ao frio, pelo que as crianças no Inverno, não se deslocam ao exterior.	Apresentar a avaliação realizada à direção e propor soluções possíveis.
17	Arte	7	O material de desenho é utilizado com frequência diária, todos os materiais são não tóxicos e existe sempre supervisão da parte da educadora. Os trabalhos das crianças são expostos na sala. As crianças são encorajadas e felicitadas pelo seu desempenho.		
18	Música e movimento	7	São executadas várias atividades musicais com a educadora através de canções, A educadora coloca música sempre que se adapta à situação e ambiente.		
19	Blocos	7	As crianças têm acesso a vários conjuntos de blocos e são incentivadas a explorar os vários acessórios.		
20	Jogo dramático	7	As crianças são incentivadas a brincar ao faz-de-conta, tendo acesso a vários		

			adereços.		
21	Brincadeira com areia e com água	1	Não estão disponíveis brincadeiras com areia e com água		
22	Natureza e ciência	7	São explorados vários acontecimentos relacionados com a natureza/ ciência. Existem materiais relacionados com o tema e frequentemente são abordadas temáticas relacionadas.		
23	Uso de televisão, vídeo e/ou computador	7	Os materiais utilizados nesta área têm sempre em vista os interesses das crianças e visam o seu desenvolvimento. Estes meios são utilizados de forma controlada.		
24	Promover a aceitação da diversidade	7	São disponibilizados materiais que mostram e possibilitam a conversação em torno da diversidade.		

Pontuação média de Atividades – 4

Interação

25	Supervisão da brincadeira e da aprendizagem	7	A educadora supervisiona todo o grupo estando atenta às suas necessidades e intervindo sempre que surge alguma necessidade. A educadora brinca e valoriza o que as crianças fazem. A supervisão é adequada às características de cada criança. São realizadas atividades de pequeno grupo, por exemplo de pintura, colagem, etc.		
26	Interação entre pares	7	As crianças podem circular livremente no sentido de formarem grupos consoante os seus gostos. São reforçadas as interações positivas entre as crianças. A educadora é um modelo de interação social positiva, sendo meiga e escutando as crianças.		
27	Interação pessoal-criança	7	Existem diversas manifestações de afeto e carinho. As crianças têm um ar feliz e procuram a		

			educadora sempre que necessitam de algum apoio ou ajuda. Existem vários contactos físicos meigos entre a educadora e as crianças. A educadora é sensível aos sentimentos demonstrados pelas crianças. Consolando-as e tentando perceber o que se passa com elas.		
28	Disciplina	7	Sempre que existe uma interação social negativa, as crianças são incentivadas a não o fazerem, conversando com elas e incentivando-as a colocarem-se na posição do outro.		

Pontuação média de Interação – 7

Estrutura do Programa

29	Horário	7	Os horários são adequados às necessidades da criança e ajustados conforme as necessidades que surgem.		
30	Jogo livre	7	São disponibilizados vários materiais ao longo do dia e da semana, de forma a despertar o interesse das crianças. É realizada uma conjugação equilibrada entre atividades mais dirigidas e jogo livre.		
31	Atividades em grupo	7	As crianças reúnem-se em pequenos grupos e podem escolher o seu grupo de forma natural.		
32	Condições para crianças com incapacidades	7	Não aplicável até à altura por não existirem crianças com NEE		

Pontuação média de Estrutura do programa – 7

Pais e Pessoal

33	Condições para pais	7	Existe uma relação estreita entre a escola e os pais. Os pais são implicados na atividade educativa que a escola tem para com os seus filhos. É pedido aos pais uma avaliação anual do programa e do desempenho tanto ao nível do pessoal com da própria escola. É dado a		
----	---------------------	---	---	--	--

			conhecer aos pais a forma como a escola trabalha e as abordagens que tem e quais os objetivos para cada um dos níveis escolares.		
34	Condições para necessidades pessoais do pessoal	7	Existe local que possibilita a arrumação de bens pessoais e área disponível para descanso dos adultos. Existe facilidade para refeições ligeiras do pessoal.		
35	Condições para necessidades profissionais do pessoal	6	Existe um espaço próprio e adequado a reuniões.	Não existe um gabinete equipado com computador, impressora, etc.)	
36	Interação e cooperação entre o pessoal	6	É comunicada informação importante entre o pessoal que trabalha com a criança, nomeadamente informações relacionadas com a sua alimentação, saúde, estado emocional, etc. Existem interações positivas entre o pessoal.	Não existe tempo disponível para planificação em conjunto com a periodicidade de duas vezes por semana exigido para um nível 7	Definir uma reunião semanal para preparação das atividades da semana seguinte e definição de tarefas.
37	Continuidade do pessoal	7	As crianças têm a possibilidade de ficarem com os mesmos elementos durante todo o tempo de creche e infantário		
38	Supervisão e avaliação do pessoal	3	É realizada alguma supervisão informal e dado algum feedback acerca do desempenho.		Reunir com a direção, para sensibilizar para a importância da avaliação do pessoal.
39	Oportunidades para desenvolvimento profissional	7	Existem materiais na biblioteca profissional. As reuniões de pessoal são realizadas quinzenalmente. Existe apoio disponível para formação em serviço, nomeadamente na cedência de tempo de serviço.		
Pontuação média de Pais e Pessoal – 6					

ANEXO 3

Registo de Avaliação do
Primeiro Período

Registo de Avaliação – Creche

Ano letivo: 2011/2012

1º Período

Sala: 2 anos

Nome:

Idade: 2 anos e 1 mês

Formação Pessoal e Social / Expressão e Comunicação

O [] entrou pela primeira vez na escola no dia 3 de outubro. É o segundo mais novo da sala. Num primeiro contacto que tivemos, o [] não reagia à estimulação sonora, nem ao toque, nem sequer olhava para nós. Não interagia nem com os pares, nem com os adultos. Não se sentava em situação alguma, nem para a execução das atividades, das nossas rotinas de sala, nem no refeitório para o almoço ou lanche. Não sorria. Não nos procurava nem a mim nem à minha auxiliar. Neste momento estou muito contente, porque sinto que já **"conquistámos"** o []. Apesar de haver ainda alguns sinais e comportamentos nele, que requerem muita atenção e têm de ser mais trabalhados e estimulados com outras estratégias. O facto de ele já sorrir e dar gargalhadas, procurar-nos, olhar para nós, brincar connosco, já se senta ao meu colo, agarra na nossa mão, ... são pequenos passos, mas importantes, para estabelecermos uma relação afetiva de confiança e segurança. Neste momento já interage connosco, mas é a única forma de comunicar, visto não usar nenhum tipo de linguagem oral. Já come sozinho, ainda com as mãos, mas não depende do outro para o fazer. Sobe e desce as escadas com dificuldade e de mão dada ao adulto. Já consigo que fique sentado, durante um curto espaço de tempo, mas que mostre interesse em pintar um desenho, fazer uns riscos... contacto direto com alguns materiais, mas outros recusa-se (exº digitinta, pintura com pincel, ...)

Gosta muito de livros de imagens grandes e coloridas. Tem fixação pelas peças dos jogos, mas retira-as e anda pela sala com elas, com os carrinhos da garagem, é a mesma coisa, ou até com os materiais da "Casinha". Ainda leva tudo à boca. Neste momento e depois de já ter reunido com a mãe, de ter sido avaliado pela Psicóloga Educativa, da nossa escola, aguardamos para o próximo mês de janeiro, outras avaliações exteriores.

* observação

A Educadora

O Encarregado de educação

Data: 21 de dezembro de 2011

ANEXO 4

Modelo da Grelha de
Observação Sistemática
de Comportamentos

Saudação e Despedida			
Demonstrou relação com o adulto na sua chegada à escola através de um gesto ou expressão (abraço, sorriso, etc) Não observado / não aplicável <input type="checkbox"/> Observações:		S	N
	Com ajuda total		
	Com ajuda parcial		
	A pedido verbal		
	Por iniciativa própria		
Utilizou o gesto do “adeus” para se despedir Não observado / não aplicável <input type="checkbox"/> Observações:		S	N
	Com ajuda total		
	Com ajuda parcial		
	A pedido verbal		
	Por iniciativa própria		

ANEXO 5

Modelo da Ficha de
Planificação Diária

Ficha de Planificação Diária

Dia	Tarefa	Hora	Ação a Realiza	Por Quem?	Dificuldades/ Propostas

ANEXO 6

Modelo da Ficha da
“Ordem do Dia da
Equipa”

Ordem do Dia da Equipa

Data: _____

Membros da Equipa: _____

Moderador: _____

Secretário: _____

Assunto da Ordem do Dia

Resumo da Ordem do Dia