

## CRIANÇA AUTISTA: PAIS E PROFESSORES – UMA PARCERIA DE SUCESSO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

CARLA CRUZ <sup>1</sup>  
CÁTIA PEREIRA <sup>2</sup>  
CRISÁLIDA FERREIRA <sup>3</sup>  
HUGO SANTOS <sup>4</sup>  
MARIANA RIBEIRO <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Docente da Escola Superior de Saúde e investigadora do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) do Instituto Politécnico de Viseu – Portugal. (e-mail: cruzcarla@hotmail.com)

<sup>2</sup> Enfermeira no Centro Hospitalar de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal. (e-mail: maravilha8@hotmail.com e marianabelrib@hotmail.com)

<sup>3</sup> Enfermeira no Centro Hospitalar de Setúbal – Portugal. (e-mail: crisalida.jferreira@gmail.com)

<sup>4</sup> Enfermeiro no Bradford Royal Infirmary, Bradford – United Kingdom. (e-mail: hmcsantos@gmail.com)

### Resumo

**Introdução:** O autismo revela-se, a nível social, através de disfunções na relação comunicacional. A nível individual, através de perturbações afectivas e do jogo imaginativo e na realização de um número de actividades restritas e repetitivas, repercutindo-se no desempenho da criança autista em meio escolar. Nesse sentido, procurámos conhecer o desempenho escolar de uma criança autista inserida no ensino regular, no contexto de uma relação de proximidade entre os pais e professores.

**Métodos:** Estudo de caso, qualitativo, com características fenomenológicas e inscrito no paradigma construtivista, numa amostra de 27 pessoas.

**Material:** Programa Informático *Qualitative Solutions and Research, Non-Numerical Unstructured Data* (QSR NUD\*IST); Entrevistas aplicadas à amostra em estudo.

**Objectivos:** Perceber de que modo a perturbação autista afecta o desempenho escolar da criança;

Contribuir para a desmistificação desta patologia, promovendo uma integração plena da criança autista no ensino regular;

Provar que a colaboração entre pais e professores é primordial no desenvolvimento de competências da criança;

**Resultados:** A interacção social é a área mais afectada nesta criança, notando-se dificuldades no seu envolvimento em brincadeiras;

A metodologia de ensino é igual à dos colegas, conseguindo a criança acompanhar o programa escolar estabelecido;

O acompanhamento dos pais e professores é notório em todo o percurso educativo da criança.

**Conclusões:** Apesar das dificuldades manifestadas, o desempenho escolar desta criança é igual ou superior ao dos colegas, segundo as afirmações do professor e do pai: “Aproveitamento muito bom. A avaliação é igual à dos outros colegas, sendo o plano de estudos igual”. Consideramos, com base nos resultados do estudo, que, como em outras perturbações psicopatológicas, face ao diagnóstico, não podemos tecer generalizações. O envolvimento afectivo e acompanhamento especializado são aspectos de importância maior no desenvolvimento e prognóstico das perturbações mentais. Existem no indivíduo competências que devem ser identificadas e potencializadas, visando um maior nível de autonomia e satisfação pessoal.

**Palavras-chave:** autismo; competências; meio escolar; pais e professor.

### **Abstract**

**Introduction:** Autism appears to be the social, through communication disorders in the relationship. At the individual level, through affective disorders and imaginative play and the achievement of a number of restricted and repetitive activities, reflecting on the performance of autistic children in school. In this sense, we tried to meet the educational performance of an autistic child in regular education, and the close relationship between parents and teachers.

**Methods:** Case study qualitative, phenomenological features and inscribed with the constructivist paradigm in a sample of 27 people.

**Material:** Informatics Program Qualitative Solutions and Research, Non-Numerical Unstructured Data

(QSR NUD \* IST); Interviews applied to the sample under study.

**Objectives:** Understand how the autistic disorder affects children's school performance;

Contribute to the demystification of this disease, promoting a full integration of autistic children in regular education;

Prove that collaboration parents/teachers is paramount in the skills development of the child.

**Results:** Social interaction is the area most affected in this child, noting the difficulties in its involvement play;

The teaching methodology is equal to that of colleagues, getting the child follow the school program established;

The monitoring of parents and teachers is evident throughout the child's educational journey.

**Conclusions:** Despite the difficulties experienced, the school performance of autistic children is equal or superior to their colleagues, according to the statements of the teacher and the father: "Very good school performance. The assessment is equal to that of other colleagues, and the same curriculum." We believe based on the results of the study, either as in other psychopathological disorders, given the diagnosis cannot make generalizations. The emotional involvement and specialized treatment are issues of major importance in the development and prognosis of mental disorders.

There are the individual skills that should be identified and leveraged, seeking a greater level of autonomy and personal satisfaction.

**Keywords:** autism; skills; school; parents and teacher.

## 1. Introdução

A criança autista apresenta disfunções na relação comunicacional e insuficiências afectivas e do jogo imaginativo, realizando, no seu dia-a-dia, actividades restritas e repetitivas, que se repercutem no desempenho da criança em meio escolar. Estes indivíduos carecem de um especial interesse por parte da comunidade científica e por todos nós em geral, especialmente pela dificuldade que apresentam em se relacionar com os outros.

«Do grego “autos”, que significa “o próprio”, acrescido do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado, o substantivo Autismo indica, “latu sensu”, uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio» (Pereira, 2006, p.9).

Considerado hoje como Perturbação Global do Desenvolvimento ou Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento, o Autismo revela-se, a nível social, através de disfunções que envolvem a relação comunicacional, e a nível individual, através de insuficiências afectivas e do jogo imaginativo, para além da realização de um número de actividades restritas e repetitivas (Pereira, 2006). Assim, o autista acaba por viver numa “cela pessoal invisível”, de onde não pode sair e onde os outros não conseguem entrar.

Essas dificuldades relacionais repercutem-se no desempenho da criança autista no meio em que está inserida, nomeadamente na escola. Também aqui, o autista “foge” do modelo estandardizado do desenvolvimento humano, não deixando, contudo, de adquirir aptidões que lhe permitem viver no meio envolvente.

Com o intuito de conhecer esta realidade, desenvolvemos um estudo baseado na seguinte questão orientadora: **“Qual o desempenho escolar da criança autista inserida no ensino regular?”**. Traçámos como objectivos: perceber de que modo a perturbação autista afecta o desempenho escolar da criança; contribuir para a desmistificação desta patologia, promovendo uma integração plena da criança autista no ensino regular; provar que a colaboração pais/professores é primordial no desenvolvimento de competências da criança.

## **2. Compreender o autismo**

No decorrer dos últimos anos observou-se uma intensificação dos trabalhos de pesquisa voltados para a problemática do Autismo. Trata-se de estudar uma área pouco conhecida, que instiga à curiosidade de todos quantos pretendem contribuir de algum modo para o aumento dos conhecimentos científicos sobre esta temática (Elias, 2005).

A delimitação e o estudo científico do autismo tiveram início em 1943, com a publicação do trabalho de Kanner, um pedopsiquiatra da Universidade de Johns Hopkins, que caracterizou 11 crianças com uma síndrome nunca antes descrita (Kanner, 1943 *cit. in* Ozonoff *et al.*, 2003). Estas crianças manifestavam frequentes comportamentos estereotipados e ritualistas, além de dificuldades, em grau variado, no desenvolvimento da linguagem, assim como um contacto social muito limitado e ainda falhas no contacto afectivo (Pereira, 2006).

Apesar das dificuldades referidas, Kanner sentiu que estas crianças eram dotadas de “boas capacidades cognitivas”, o que era evidenciado pelo seu vocabulário,

excelente memória e capacidades visuais, forte interesse por números e letras e, muitas vezes, capacidade precoce para ler e escrever (Ozonoff *et al.*, 2003).

Também Wing, em 1988, identificou uma tríade de deficiências que hoje pauta todos os critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo: dificuldades no relacionamento social, dificuldades na comunicação e falta de flexibilidade de pensamento e comportamento. É esta tríade que define o que é comum a todas as perturbações ligadas ao autismo, tendo ficado conhecida por “tríade de Wing” (Jordan, 2000).

Apesar de muitos outros investigadores terem desenvolvido estudos nesta área, foram estes autores (Kanner e Wing) os que mais visibilidade ganharam no seio da comunidade científica internacional.

Hoje reconhece-se o autismo, não como uma doença, mas sim como uma perturbação do desenvolvimento, que afecta o modo como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências (Marques, 2000). Este transtorno segue um contínuo, cujas características essenciais do diagnóstico incluem a presença de um desenvolvimento marcadamente anormal ou afectado em diversas áreas (DSM-IV, 1994 *cit. in* Elias, 2005):

- Deficits qualitativos nas interações sociais, evidenciados pela incapacidade em se relacionar com os outros e pela ausência de reciprocidade e de respostas emocionais, com alguma dificuldade em criar vínculos;

- Deficits qualitativos da linguagem, evidenciados por desvios no desenvolvimento e na compreensão da linguagem verbal e não-verbal e falta de interesse em comunicar com os outros;

- Comportamento estereotipado de características repetitivas, com áreas restritas de interesse e actividades e ausência de actividade espontânea.

Estudos relatam que os pais destas crianças observam os primeiros sintomas por volta dos dezoito meses de idade e salientam também a existência de vídeos que evidenciam a manifestação destes sintomas nos primeiros dias de vida da criança (Baird *et al.*, 2003 *cit. in* Elias, 2005).

No espectro do Autismo (ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, designação usada pelo DSM-IV-TR, sinónima de Perturbações do Espectro do Autismo - PEA), existem 5 diagnósticos específicos: Perturbação Autística, a Perturbação ou Síndrome de Asperger, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (Ozonoff *et al.* 2003).

As características essenciais da perturbação Autística centram-se na presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e de um repertório restritivo de actividades e interesses,

influenciando directamente as manifestações desta perturbação, a idade cronológica da pessoa, assim como o seu nível de desenvolvimento (APA, 2004). Importa referir que os sujeitos que preenchem os critérios para perturbação autística são intelectualmente normais, considerados autistas de «elevado grau de funcionamento». Estudos realizados comparam este Autismo de Elevado Funcionamento (AEF) com a Síndrome de Asperger (a qual abordaremos em seguida), concluindo que as perturbações apresentam mais semelhanças entre si que diferenças.

O Síndrome de Asperger é conhecido como Perturbação do Espectro do Autismo, sendo considerado o mais suave e de alta funcionalidade, sendo, por isso, muitas vezes denominado de “Autismo de Elevado Funcionamento”. Esta perturbação tem em comum com o Autismo a incapacidade no relacionamento social e os comportamentos restritos e repetitivos, mas as capacidades da linguagem, encontram-se bem desenvolvidas e o funcionamento cognitivo não tem défices (Ozonoff *et al.*, 2003). Nesta síndrome, o mais marcante e que a caracteriza, fazendo destas crianças únicas e fascinantes, é a sua peculiar idiossincrática área de “interesse especial”. Em contraste com o mais típico Autismo, onde os interesses são por objectos ou partes de objectos, aqui os interesses são mais por áreas intelectuais específicas (Bauer, 1995 *cit. in* Teixeira, 2005).

A perturbação de Rett é uma síndrome de comportamento que só se observa em pessoas do género feminino, que apresentam um funcionamento psicomotor aparentemente normal durante os primeiros 5 meses de vida, controlando a cabeça, seguindo os objectos e as pessoas com os olhos, voltando-se e sentando-se sozinha. Mas, entre os 6 meses e o primeiro ou segundo ano de vida, começam a perder o controlo funcional das mãos e o interesse pela interacção social. Dependendo da idade em que a regressão se inicia, as capacidades específicas da linguagem, cognitivas e motoras, ou se perdem, ou não se desenvolvem (Ozonoff *et al.*, 2003).

Considerada uma síndrome rara, a perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, inclui um período de desenvolvimento normal ao qual se segue uma perda das competências, resultando em défices cognitivos múltiplos, esse retrocesso é súbito e grave após 2 anos (e até 10) de desenvolvimento normal (Ozonoff *et al.*, 2003). Esta perturbação difere da perturbação de Rett por ocorrer em ambos os sexos, sendo esta mais comum no sexo masculino.

De acordo com a DSM-IV-TR, a perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação, inclui o «Autismo atípico», onde os casos não preenchem os critérios da Perturbação Autística: idade de início mais tardia; conjunto de sintomas atípicos ou sintomatologia subliminar ou por todos estes factos em conjunto.

## 2.1 - A criança autista na escola

A maioria das crianças autistas tem dificuldades de aprendizagem a nível geral e aquelas que se situam dentro de parâmetros normais de inteligência apresentam determinadas dificuldades na aquisição de conhecimentos e no raciocínio, que afectarão o acesso aos conteúdos curriculares, o que pode exigir abordagens específicas de aprendizagem (Jordan *et al.*, 1990).

Na escola, todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm o direito a ser incluídas na Educação e Ensino Regular, devendo as escolas reconhecer e dar uma resposta adequada às necessidades e diversidade destes alunos (Campos, 2003).

De entre as principais dificuldades sentidas, destacam-se: a Atenção; Generalização; Memória e Cognição social.

Estas crianças são incapazes de manter fixa a atenção numa actividade, podendo apresentar comportamentos inapropriados perante situações de aprendizagem, como a super-selectividade, que se traduz na dificuldade que manifestam para atender a aspectos referentes ao meio ambiente ou tarefas relevantes e, apesar disso, atender às que não são relevantes, sem utilidade para a sua adaptação, Reutter (1995) *cit. in* Rocha (2003).

A Generalização é outra das dificuldades – estas crianças dependem exageradamente do lugar e pessoas onde e com quem aprendem, que parece não poderem fazê-lo noutras circunstâncias (Reutter, 1985 *cit. in* Rocha, 2003).

A Memória destas crianças é excepcionalmente boa, especialmente para acontecimentos pessoais, mas em relação ao conhecimento geral do mundo (memória de factos) esta parece deficiente; as dificuldades na linguagem implicam uma diminuição nas capacidades de raciocínio, planificação e memória; as crianças autistas tendem a imitar muito bem, reproduzindo exactamente aquilo que ouvem, incluindo a entoação e o sotaque. A “exactidão” desta ecolalia constitui uma pista do problema específico que, em geral, as crianças autistas têm para imitar, copiando os movimentos com precisão, sem, contudo, os ajustar aos seus quadros de referência.

Uma das características relevantes destas crianças é a ausência virtual da capacidade do jogo simbólico, isto é, elas não se integram nos típicos papéis das brincadeiras “pais-filhos”...“doutores-enfermeiras” e não há lugar ao “faz de conta”; elas têm falta quase completa de motivação para alcançar qualquer objectivo, mas tendem a demonstrar satisfação quando realizam um trabalho e raiva e frustração se não são capazes de executar qualquer tarefa.

A Cognição social é considerada a perturbação chave. Elas têm pouco entendimento sobre si próprias como pessoas e reduzida capacidade para prever e

compreender o comportamento e o relacionamento com os outros, sendo, por isso, consideradas “frias e insensíveis” (Jordan *et al.*, 1990).

## **2.2 - Parceria família/escola**

Dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo são, sem dúvida, a família e a escola (Dias, 1999). Como parceiros, a colaboração entre ambos é de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança (Silva, 2007).

A família é o ambiente social mais importante no qual a criança se desenvolve, sendo fundamental para o sucesso das crianças autistas na escola. Os pais desempenham um papel crucial na intervenção junto destas crianças, podendo ser um precioso contributo para o seu sucesso.

É na família que a criança encontra o ambiente necessário que lhe permita generalizar o que aprendeu na escola, sendo também o melhor lugar para valorizar os avanços e os fracassos, as mudanças de comportamento e para estabelecer objectivos a curto, médio e longo prazo, sendo imprescindível a inclusão dos familiares nos programas de educação de crianças com autismo.

Estudos realizados na área do autismo provam que os comportamentos destas crianças variam de contexto para contexto, ou seja, certas competências adquiridas num contexto não se generalizam, a não ser que noutra se actue do mesmo modo para manter as competências adquiridas. Por isto, é necessário reforçar a ideia de que tem de haver um trabalho conjunto e contínuo entre a escola e a família (Pereira, 1998).

Mas, a relação entre as escolas/centros educativos e familiares das crianças autistas, por vezes, torna-se difícil. Por um lado, existem pressões exageradas por parte dos pais sobre os educadores, por outro, os pais podem produzir mudanças nefastas nos comportamentos dos filhos, sentindo-se os técnicos desencorajados, acabando por deixar de trabalhar com a família (Pereira, 1998). Contudo, esta parceria família/escola deve ser mantida, uma vez que os pais acabam por ser os primeiros e mais conscientes “professores” dos seus filhos, fornecendo-lhes uma base emocionalmente segura e a motivação necessária para um melhor desenvolvimento, também a nível escolar (Marques, 1998 *cit. in* Carvalho, 2003).

A importância do professor situa-se a nível do desenvolvimento de competências da criança autista. Este favorece um equilíbrio pessoal, o mais harmonioso possível, fomentando o bem-estar emocional, aproximando-as do mundo, promovendo relações interpessoais significativas, tendo presente que são sempre necessários modelos educacionais que permitam à criança a aquisição destas competências, não esquecendo as perturbações da interacção social, comunicação, linguagem, atenção que estas crianças possam apresentar (Carvalho, 2003). Para ter



sucesso no processo ensino-aprendizagem, dotando a criança de maior nível de autonomia, o professor precisa proporcionar a adequação dos materiais e recursos disponíveis, a organização do trabalho e bem-estar permanente.

O professor poderá adotar, se necessário, um Programa Educativo adaptado a cada criança, definindo objectivos individuais que estejam de acordo com a avaliação prévia que é feita da criança (Pereira, 2006). Neste âmbito, surge o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children), que ajuda a criança autista a adquirir habilidades de comunicação para que possa relacionar-se com outras pessoas e, dentro do possível, permitir-lhe possibilidades de escolha mais abrangentes (Assumpção, 1995 *cit. in* Moreira, 2005).

### **3. Material e métodos**

Conceptualizámos um estudo de caso, qualitativo, de características fenomenológicas e inscrito no paradigma construtivista.

A amostra é constituída por 26 indivíduos, sendo, destes, 1 professor, 24 colegas e o pai da criança autista em estudo. Para seleccionar esta amostra definimos alguns critérios de inclusão, sendo a nossa amostra intencional.

A colheita de informação teve por base entrevistas directivas e estruturadas; foram realizadas entrevistas aos colegas da criança autista em estudo, no seguimento de uma sessão formativa sobre autismo.

Posteriormente, para enriquecer a nossa investigação, entrevistámos também o docente da turma e o pai da criança autista, assim como o médico pedopsiquiatra que a acompanha.

Método de análise: a sequência utilizada foi a preconizada por Bardin (1995): organização da análise, codificação, categorização e inferência, usando como auxílio na codificação e categorização dos dados, o software QSR NUD\*IST (N6) (Qualitative Solutions and Research pty ltd Non-numerical unstructured data, indexing searching and theorizing).

A variável dependente é a opinião/percepção dos colegas, professor e pai sobre o desempenho escolar da criança autista. Para proceder à medição da variável dependente, utilizámos a metodologia seguida por Quivy *et al.*, (1998), que preconiza a determinação de dimensões e indicadores na mensuração das variáveis (ver esquema seguinte). As variáveis de caracterização servirão para colher dados que nos permitam identificar a nossa amostra.

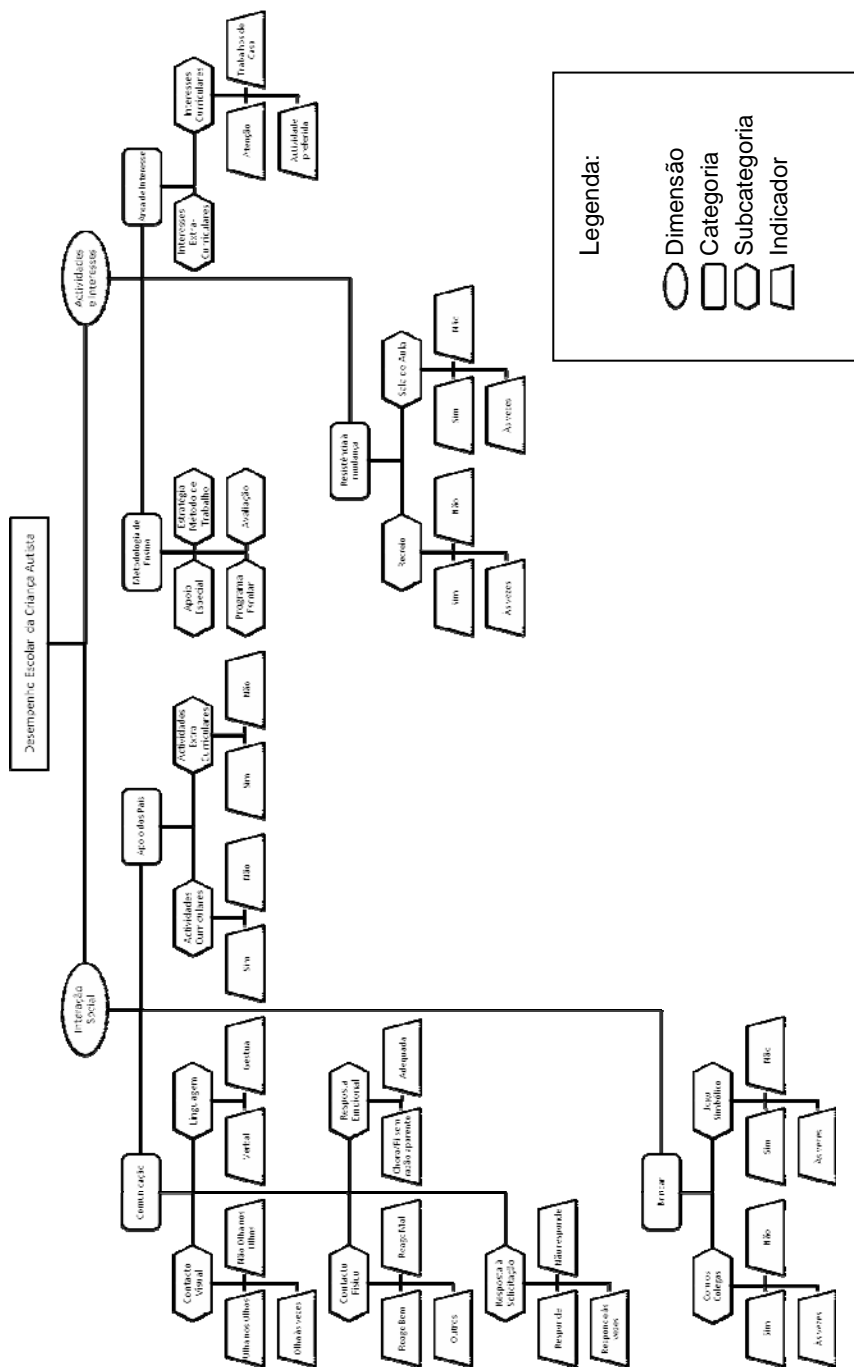


Figura 1 – Árvore de Categorização

#### 4. Resultado e discussão

A “Joana” tem 9 anos, tendo-lhe sido diagnosticado Autismo de Elevado Funcionamento aos 25 meses. Por indiciar alguns problemas em iniciar o processo de linguagem, por volta dos 3 anos iniciou terapia da fala, até cerca dos 6-7 anos. Relativamente ao percurso escolar da criança, sabe-se que, por volta dos 19 meses, ingressou no ensino pré-escolar, onde frequentou diariamente a sala de TEACH durante uma hora, a uma hora e meia por dia. Por volta dos 5-6 anos ingressou numa escola de ensino primário, a qual frequenta actualmente.

##### 1. Interação social da criança autista

Nestas crianças, os prejuízos na interação social recíproca são amplos e persistentes, resultantes da incapacidade em estabelecerem relações sociais e ausência de resposta e motivação para o contacto com as pessoas. Assim, quisemos perceber quais os aspectos que poderão influenciar a interação social da criança em estudo e o modo como, consequentemente, afectarão o desempenho desta na escola.

##### 1.1. Comunicação

“Ser capaz de utilizar a comunicação é, a qualquer nível, a maior condição para poder funcionar na sociedade” Telmo (2005, p. 23).

Nas crianças autistas a comunicação, quando existe, nem sempre é eficaz, acontecendo um conjunto de entraves, destacando-se, entre eles:

- **A ausência ou dificuldade em estabelecer um contacto visual:** *«Não fixa nos olhos, nós é que dizemos “Oh ‘Joana’, olha para mim”»; “Não me olha nos olhos e, às vezes, o professor tem que lhe virar a cara para ela olhar para ele”*. Contudo, segundo o professor da turma, a criança estudada *“Teve uma evolução grande no contacto visual (...)”*. Denota-se, assim, alguma dificuldade no estabelecimento do contacto visual, fazendo-o ocasionalmente, o que vai de encontro ao estudo realizado por Pereira (1998, p.57), que nos diz que enquanto “as pessoas normais usam o contacto pelo olhar de um modo especial, ou seja quando desejam captar a atenção daqueles com quem comunicam”, nas pessoas com Autismo esse contacto parece ser fortuito, superficial e fugidio, havendo muitas vezes a sensação, por parte de quem se relaciona com elas, de estarem apenas atentos em momentos episódicos”. Será então difícil para a “Joana” estabelecer uma comunicação efectiva com os colegas e mesmo com o professor, na medida em que este contacto visual será o “mediador” dessa comunicação.

- **Linguagem verbal ou não verbal deficiente:** pode existir um atraso no desenvolvimento da linguagem verbal, ou até mesmo, ausência total. Além disso, pode ainda verificar-se dificuldade no seu uso.

Relativamente à fala, a criança “...*estabelece uma conversa sem problemas*”, notando-se contudo uma certa dificuldade em iniciar/manter uma conversa (“*Às vezes chama por mim depois não diz nada e fica a pensar mas acaba por falar, demora é muito tempo*” – diz-nos um colega; “*Com os colegas começa uma conversa. Na sala de aula sou mais eu que começo e depois ela interage muito bem*” – refere o professor). Tem, no entanto, alguma dificuldade em compreender a mensagem por detrás das conversas estabelecidas (“...*quando se trata de um assunto novo, ela não percebe a mensagem à primeira*”).

No que se refere à linguagem não-verbal, constatámos que a “Joana”, não apresenta dificuldades significativas a este nível, não recorrendo à linguagem gestual para se fazer entender ou para exprimir a sua vontade (“*Fala muito, não usa muitos gestos*”), o que vai de encontro ao referido por Jordan *et al.* (1990), quando dizem que a linguagem gestual é o tipo de linguagem mais utilizado por crianças autistas que não desenvolveram a linguagem verbal, usando os gestos como alternativa ao discurso sempre que planeiam qualquer acção. Todavia, há a referir que, independentemente da competência que as crianças com Autismo possuem relativamente à linguagem (oral e gestual), todas elas sofrem de uma perturbação da comunicação (Jordan, 2000).

- **Dificuldades no estabelecimento de vínculos afectivos ou comportamentos de apego.** Segundo o professor, a criança “*É muito afectuosa. Não rejeita o toque, o abraço, o contacto físico. A relação com os outros é mais deficiente do que conosco, pois o que é inato na maioria das crianças nela já não é tão inato, mas ela preocupa-se em conseguir*”. Assim, constatámos que a “Joana” não foge ao contacto físico, podendo fazê-lo apenas em situações específicas, nomeadamente quando se trata de colegas menos próximos (“*dos amigos mais próximos gosta, dos outros já não*” – diz-nos um colega). Já com o professor, ela mantém uma relação muito carinhosa, indo de encontro ao que refere Rogé *et al.* (1998), quando afirma que na criança autista os comportamentos sociais, quando existem, são preferencialmente orientados para o adulto conhecido.

De um modo geral, mostra ser afectuosa na maioria das situações, o que vai de encontro ao que refere Jordan (2000, p. 94): “*Há muitas descrições da atitude separação e da fuga ao contacto físico, por parte das crianças com Autismo, se bem que não seja verdade que todas se comportem deste modo; algumas respondem a iniciativas de contacto e algumas podem mesmo procurar constantemente esse contacto, embora não sejam sensíveis às reacções dos outros*”.

- **Dificuldade em exprimir adequadamente os seus sentimentos,** que se reflecte, muitas vezes, numa resposta emocional desadequada. Segundo o professor, a criança “*chora com facilidade e se acha que tem razão, berra mesmo. Uma pessoa nem percebe muito bem porque é que ela chora...*”. A “Joana” tem alguma dificuldade em

apresentar uma resposta emocional apropriada em algumas situações do dia-a-dia, apresentando, como refere APA (2004), alterações do humor ou do afecto (por exemplo, risos sem motivo ou choro sem razão ou uma ausência aparente de reacções emocionais).

Esta dificuldade apresentada pela “Joana” em manifestar adequadamente as suas emoções é um factor condicionante para a comunicação e interacção com os que a rodeiam, nomeadamente com os colegas. Jordan *et al.* (1990) dizem que o facto de as crianças autistas não saberem expressar as suas emoções de forma adequada pode levar os colegas a pensar que elas são “frias e insensíveis”, tornando-as socialmente inadaptadas, podendo, na pior das hipóteses, conduzi-las a uma interacção social pouco civilizada e confusa.

### **1.2. Apoio dos pais**

O apoio dos pais na vida escolar dos filhos, reflecte-se tanto a nível das actividades curriculares, como das actividades extra-curriculares, pois como refere Marsh (1992) *cit. in* Simão (2005, p.8), “as actividades extra-curriculares levam a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, o que conduz indirectamente a um melhor rendimento académico”.

Nesta criança, verificámos que a participação dos pais está implícita tanto nas actividades curriculares, como nas extra-curriculares e, sobre este envolvimento dos pais na escola, o pai da criança diz-nos: “*É um envolvimento muito próximo, de perto. Uma vez por semana vou falar com o professor. Se houver algum problema, o professor comunica-nos. Depois da escola, ela frequenta um ATL, onde realiza várias actividades. Frequenta ainda aulas de inglês e de piano.*” Relativamente à influência da actuação dos pais na interacção da “Joana” com os outros, o mesmo afirma: “*Influencia muito positivamente. Procuramos trazer colegas/amigos da “Joana” para casa para ela se tentar sociabilizar fora da escola*”.

Este envolvimento dos pais, também demonstrado pelos encontros frequentes do pai com o professor (*Prof. – “Convidam os amigos da “Joana” a ir lá a casa, nomeadamente nos aniversários, para que haja uma maior interacção entre eles e maior cumplicidade fora do contexto escola”*), será assim fundamental para um melhor desempenho escolar da “Joana” pois, tal como afirma Bee (2003, p.448), “quando os pais participam das reuniões com os professores, dos eventos escolares e supervisionam as lições de casa, as crianças sentem-se mais motivadas, mais competentes, adaptando-se melhor à escola”.

### **1.3. Brincar**

É a “brincar” que as crianças começam a interagir com os objectos, com as pessoas e com o mundo em seu redor. Embora algumas crianças autistas pareçam brincar, elas preocupam-se mais em alinhar e manusear brinquedos, do que em usá-los para a sua finalidade simbólica (Gadia, 2004 *cit. in* Elias, 2005).

Jordan *et al.* (1990) dizem que uma das principais características da criança autista é a pobreza de jogo simbólico, que implica falhas a nível da interacção social e também na aprendizagem que lhe está inerente. Ao contrário do que estes autores referem, a “Joana” manifesta capacidade de participação em jogos imaginativos, “pegando” em objectos e criando histórias em torno deles, mostrando assim uma riqueza nesta área ( «A “Joana” tem muita imaginação, gosta de criar coisas, imaginar histórias. Andávamos a dar o esqueleto e ela inventou logo uma história com o esqueleto. Transfere muito para o desenho aquilo que aprende»).

## **2.Actividades e interesses**

Um dos critérios de diagnóstico para a perturbação autística é a existência de um repertório restrito de actividades e interesses. Abordar esta área é de interesse maior, porque as actividades e interesses expressos pela criança lhe permitem, de modo mais eficaz, explorar e descobrir o meio que a rodeia (Rogé, 1998), se este interesse for restrito, a descoberta do meio envolvente será também deficitária.

### **2.1. Metodologia de ensino**

A escola representa um lugar de acolhimento onde todas as crianças devem beneficiar de uma educação que as prepare para uma vida futura o mais autónoma possível, onde possam desenvolver as suas capacidades e competências e inserir-se no quotidiano da comunidade social à qual pertencem (Pereira, 2006). A metodologia de ensino utilizada deve aproximar o conteúdo educativo às capacidades de aprendizagem e às necessidades do aluno. A sua elaboração envolve três momentos: no primeiro procede-se à avaliação das necessidades educativas do aluno; no segundo, decorre a selecção e organização dos conteúdos; e, no terceiro, realiza-se a reavaliação e uma nova selecção de conteúdos (Pereira, 2006).

- Na metodologia eleita para a “Joana”, verificámos que a mesma não possui actualmente nenhum professor de ensino especial, não necessitando de nenhum apoio especial, ao contrário do que já se verificou no passado. Isto é confirmado com a resposta obtida do professor: *“No 1º ano teve um acompanhamento com um professor de ensino especial que se traduzia em 2h/dia, 3 vezes por semana. Geralmente este apoio era das 8h30 às 10h30, o resto do tempo ficava sozinha. E até ao ano passado teve apoio, mas era um acompanhamento cada vez mais afastado, um pouco à distância*

*porque aquilo que se queria e aquilo que queremos valorizar cada vez mais é a sua autonomia, procurar que ela seja sempre muito independente e autónoma a fazer as coisas (porque ela pode neste caso, há outras situações em que já não é possível).”*

Pôde confirmar-se que este professor de apoio especial foi extremamente importante na integração escolar da “Joana”. Graças a ele, à família, ao seu actual professor e ao esforço da criança, ela não necessita, neste momento, de nenhum apoio especial em sala de aula. Assim, a presença de um professor de ensino especializado será sempre uma mais-valia para uma criança com PEA inserida no ensino regular. Rogé *et al.* (1998) apoia isto mesmo quando nos diz que a criança autista raramente é integrada numa escola de ensino regular a título individual. Mesmo que tenha boas capacidades intelectuais, não devemos esquecer que as suas particularidades cognitivas e sociais lhe criarão grandes dificuldades. Terá muito menos sucesso nas aprendizagens se ficar entregue a si própria e sem ajuda personalizada no seio da turma a que pertence.

- Relativamente às estratégias/método de trabalho utilizado, é preconizada frequentemente para as crianças autistas uma intervenção estruturada. O termo ‘estrutura’ é utilizado para descrever a organização de um dia de aulas, de tal forma que inclua a planificação e organização de diferentes actividades. O programa educativo deve igualmente procurar a adaptação “aqui e agora” da criança ao seu meio (Pereira, 2006).

O programa escolar usado para a “Joana” e o método de trabalho adoptado é o mesmo que o dos colegas, visto esta não necessitar de um programa específico, o que se confirma pelo discurso do professor: *“Programa escolar normal desde o primeiro ano”; «Não há métodos específicos de trabalho e o processo de ensino é normal. E já logo desde o 2º ano, quando ela não percebe as coisas, é talvez até por ser como é, por ter mais à vontade, ela diz, por exemplo, “não estou a perceber isto”. Nunca foi preciso usar nenhuma estratégia específica. O método de ensino seguido é igual ao dos colegas.»*

- Depois de definido o programa escolar, há necessidade de encontrar meios para verificar a sua eficácia. A avaliação da aprendizagem da criança autista é um procedimento que tem que ser realizado tendo em conta que todo o aluno é um caso peculiar (Pereira, 2006). No caso da “Joana”, esta tem um bom aproveitamento, o que pode ser comprovado com as afirmações do professor, que nos diz que tem *“aproveitamento muito bom. A avaliação é igual à dos outros colegas, só tem direito a mais meia hora para concluir os trabalhos (exercícios, testes...), mas é raro usar esse tempo (...) Se tivesse dificuldades na aprendizagem, teria de ser elaborado um plano próprio.”* E pelo pai - *“O aproveitamento é muito bom, acima da média.”*

De um modo geral, como nos podemos certificar, a “Joana” beneficiou no primeiro e segundo anos de escolaridade, segundo os princípios de educação

especialmente adaptados ao Autismo, de um ensino individualizado, personalizado e apropriado para a sua idade de desenvolvimento e para o seu nível de funcionamento. Actualmente, por ter um bom desempenho escolar, não necessita de apoio individualizado, sendo-lhe aplicada a mesma metodologia de ensino que aos seus colegas. Assim, com um suporte pedagógico e educativo, ela encontra na sua escola a oportunidade de fazer contactos variados destinados a favorecer o seu desempenho escolar e, à posteriori, a sua integração social, no seu verdadeiro sentido.

## 2.2. Áreas de interesse

As características típicas do Autismo levam a que se desenvolvam também interesses especiais por alguns objectos, comportamentos ou preferências. Estes interesses têm uma intensidade e frequência elevadas, o que, por vezes, dificulta os contactos sociais e o interesse por outras estimulações alternativas, ajudando a perpetuar estes padrões de relação com o meio ambiente (Pereira, 1998).

Para melhor compreendermos a influência que a área de interesses tem no desempenho da “Joana” em meio escolar, fomos estudar os seus principais interesses quer no âmbito curricular, quer no âmbito extra-curricular.

No caso da “Joana” aferimos que esta se envolve em diversas actividades extra-curriculares, sendo que os seus principais interesses se focam no desenho e na música: *“Depois da escola, ela frequenta um ATL, onde realiza várias actividades. Frequenta ainda aulas de inglês e de piano [...] Também gosta muito de desenho”*.

Todas estas actividades acabam por influenciar positivamente o seu desempenho escolar, o que vai de encontro ao que nos diz Simão (2005), quando refere que “as actividades extracurriculares levam a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores desta, conduzindo indirectamente a um melhor rendimento académico”. Acrescenta ainda que os sucessos extra-escolares podem mostrar ao jovem que este tem talento e capacidades, impedindo que se sinta frustrado/fracassado e criando objectivos a atingir, sendo, contudo, essencial que se saiba transferir estas competências para um nível académico.

Quanto aos interesses curriculares, a área de interesse da “Joana” foca-se também no desenho, apresentando ainda um grande interesse pela matemática (*“Gosta de matemática, mas mais de desenho”*). Na sala de aula, apesar de apresentar momentos de distração (*“Ela distrai-se com facilidade. Na escola, por momentos, ela parece não estar lá, mas capta tudo o que se passa à sua volta. E quando questionada pelo professor, consegue responder. De resto distrai-se como os outros colegas, o que é normal), tal facto não a impede de ter bom aproveitamento escolar*. Esta realiza sempre os trabalhos de casa e mostra interesse pela matéria escolar, chegando mesmo a realizar mais trabalhos do que aqueles que são pedidos pelo professor: *“Gosta muito da escola e*



*gosta muito de trabalhar. Gosta de aprender coisas novas, e tem gosto em aprender. Evolui muito graças a estas qualidades pois tem espírito de sacrifício. Ela trabalha muito e é consciente quando nota que as coisas não estão bem feitas, e procura refazê-las. Ela quando faz, faz, e gosta de fazer bem”* – referiu o pai.

### **2.3. Resistência à mudança**

“As crianças com Autismo caracterizam-se frequentemente por um comportamento “ritualístico”. É frequente adquirirem rotinas em que passam a confiar, podendo a perturbação dessas rotinas levar a *stress* e mesmo a um comportamento de desafio” (Jordan, 2000).

Para obtermos dados relativos a este item, fizemos questões acerca das atitudes da “Joana” sempre que eram requeridas mudanças de actividade, tanto na sala de aula como no recreio.

Apercebemo-nos, por todas as respostas dadas, que é diferente o comportamento da “Joana” perante uma mudança de actividade, consoante se trate do contexto “sala de aula” ou contexto “recreio”. Se na sala de aula a maioria das opiniões nos remete para uma aceitação desta mudança (“...*ela reage bem e não fica zangada, muda bem de actividade*”), diz o professor. No recreio esta unanimidade nas respostas já não se verifica (“*Ela aceita a mudança de brincadeira e não se zanga*”; “*Quando não gosta não brinca, mas nós tentamos fazer-lhe a vontade para ela não chorar*”), dizem os colegas.

Esta diferença nas reacções da “Joana” na sala e no recreio pode, então, justificar-se pela sua dificuldade em entender o porquê da mudança, ou até pela ausência de uma explicação prévia por parte dos colegas quando pretendem mudar de brincadeira.

Assim, na sala de aula, a presença do professor pode facilitar esta aceitação da mudança, uma vez que ele tem um papel fundamental no sentido de fazer com que a “Joana” compreenda antecipadamente as regras impostas, assim como o motivo/necessidade de mudança de actividade, o que vai de encontro ao que é defendido por GARCIA *et al.* (1997): quando a criança autista compreende aquilo que se pretende dela, é mais fácil interagir com ela, levando-a, portanto, a aceitar melhor a mudança.

## **5. Conclusões**

Abordamos um pouco do complexo “mundo autista”, desconhecido para muitos, focando alguns dos aspectos e processos que lhe são inerentes.

Não sendo representativo de toda a população de autistas existente, esperamos contribuir para a compreensão do “todo”, através de um conhecimento mais abrangente, desmistificando o que muitos ainda “escondem”.

Face aos resultados obtidos e em relação à dimensão “**interacção social**”, podemos concluir que é nesta área que se centram as maiores limitações das crianças autistas.

A comunicação traduz-se pela dificuldade em estabelecer um contacto visual com as outras crianças/adultos e pela incapacidade de responder emocionalmente de forma adequada perante variadas situações, o que faz com que as crianças autistas não percebam o mundo que as rodeia, não conseguindo interagir, tornando-se socialmente inadaptadas. Nas brincadeiras sociais as dificuldades prendem-se, essencialmente, com a incompreensão das regras que ditam essas mesmas brincadeiras, o que afecta também a interacção com os outros.

Contudo, perante estas dificuldades na interacção social, é notória a importância do apoio dos pais, pois quanto maior for esse acompanhamento melhor e maior será a interacção da criança autista com o “mundo exterior” e melhor será o seu desempenho escolar enquanto ser sociável.

Relativamente à segunda dimensão “**Actividades e Interesses**”, é perceptível a existência de uma actividade de maior preferência, na qual a criança centra a sua atenção. A resistência à mudança é evidente (por exemplo, na mudança de actividades, quer na sala de aula, que no recreio), a maioria das vezes porque não entende o objectivo das actividades ou o seu papel nas mesmas, o que irá influenciar o desempenho escolar destas crianças. Assim, a metodologia de ensino a adoptar em sala de aula, embora possa ser igual à das restantes crianças, deverá contemplar as dificuldades e particularidades, aproximando o conteúdo educativo das capacidades e necessidades de cada criança em particular.

Dada a relatividade dos resultados obtidos, uma vez que se trata de um estudo de caso, propomos investigações futuras mais alargadas, considerando a temática exequível de explorar, sendo os resultados destas investigações muito profícuos para a valorização das competências de qualquer criança que sofre desta perturbação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso J. R., (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger: guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- American Psychiatric Association (APA) (2004). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. (4ª ed. revisão de texto). Lisboa: Climepsi.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, Helen (2003). *A criança em desenvolvimento*. (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Campos, M.C.S.C. (2003). *Escola Inclusiva: Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu, Instituto Piaget.
- Carvalho, P. (2003). *Reflectir a Integração*. Viseu: Instituto Piaget.

- Dias, Joaquim Colôa (1999). *A problemática da relação família, escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoas com Deficiência.
- Elias, A. (2005). *Autismo e qualidade de vida* [em linha]. Campinas. Revisto em 31 de Maio de 2006 14:05 [citado em 31 de Março de 2008]. Disponível em <URL: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374779>>.
- Garcia, T; Rodriguez, C. (1997). A criança autista. In Bautista, Rafael. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, Pp. 249-269.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jordan, R.; Powell S. (1990). *As necessidades curriculares especiais das crianças autistas: capacidades de aprendizagem e raciocínio*. Londres, Association of Heads and Teachers of Autistic Children and Adults (AHTACA).
- Marques C. C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães*. Coimbra: Quarteto
- Moreira, P. S. *Autismo: a difícil arte de educar* [em linha]. 2005 [citado em 25 de Março de 2008]. Disponível em <URL: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0250.pdf>>
- Ozonoff, S.; Rogers, S. J.; Henden, R. L. (2003). *Perturbações do espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação actual*. Lisboa: Climepsi.
- Pereira, E. G. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento; A família e a escola face ao Autismo*. (2ª ed.). V. N. Gaia: Edições Gailivro.
- Quivy, R. ; Van Campenhoudt. L. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rocha, M. (2003). *Desenvolvimento cognitivo no Autismo: Estudo de caso*. Viseu: Instituto Piaget.
- Rogé, B. et al. (1998). *Educautisme, Infância*. Projecto Horizon. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Silva, E. B. (2007). *Prematuridade: Questões éticas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Bioética.
- Simão, R. I. P. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos* [em linha]. [citado em 26 de Dezembro de 2008]. Disponível em <URL: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>>
- Teixeira, P. (2005). *Síndrome de Asperger* [em linha]. [citado em 5 de Dezembro de 2008]. Disponível em <URL: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0254.pdf>>
- Telmo, I. C. (2005). *Manual de Educação de Adultos em Autismo*. Lisboa: APPDA - Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

Recebido: 30 de Setembro de 2010.

Aceite: 14 de Novembro de 2010.