

TD

# O Currículo Social no Autismo um Estudo de Caso Múltiplo

TESE DE DOUTORAMENTO

**José Carlos Costa da Mota**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
www.uma.pt

dezembro | 2020

# **O Currículo Social no Autismo um Estudo de Caso Múltiplo**

TESE DE DOUTORAMENTO

**José Carlos Costa da Mota**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Kot-Kotecki



**Faculdade de Ciências Sociais**

**Departamento de Ciências da Educação**

**Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Currículo e Inovação  
Pedagógica**

**José Carlos Costa da Mota**

**O CURRÍCULO SOCIAL NO AUTISMO  
UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO**

**Tese de Doutoramento**

**Funchal 2020  
José Carlos Costa da Mota**

**O CURRÍCULO SOCIAL NO AUTISMO  
UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO**

Tese apresentada ao Conselho Científico da  
Faculdade de Ciências Sociais da  
Universidade da Madeira, como requisito  
parcial para a obtenção do grau de Doutor  
em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Ana França Kot-Kotecki

**Funchal, 2020**

## Resumo

O trabalho plasmado neste documento revela a investigação realizada durante um semestre no ano letivo 2016/2017 numa Unidade de Ensino Estruturado do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família com prolongamento nas observações durante o ano letivo 2017/2018. A investigação centrou-se na área do Autismo, fazendo-se uma incursão pelo Universo da Educação Especial como base de todo o processo educativo.

As problemáticas relacionadas com o Autismo têm vindo a ganhar mais protagonismo devido ao facto de haver maior consciencialização para a causa, sobretudo no crescente interesse ao redor do tema. Novas terapias, melhores intervenções precoces e maior informação/formação dos profissionais estão na génese deste crescimento.

No meio das propostas que nos surgem, o *Son-Rise Program* (SRP) posiciona-se na vanguarda das novas alternativas pedagógicas e terapêuticas na abordagem à intervenção e tratamento dos sujeitos portadores de perturbações do espectro do autismo (PEA);

A transposição das premissas que sustentam o SRP para a escola é o objetivo principal, dando continuidade aos vários estudos que já foram realizados. Sendo um programa iminentemente familiar, o que se pretendeu com esta investigação foi criar, implementar e avaliar a pertinência de um currículo social escolar com base nos conceitos inscritos no Modelo de Desenvolvimento do SRP.

No fundo, pretendeu-se desmitificar a ideia pré-concebida de que o autismo é irrevogável, contribuindo para novas visões sobre o tema e alargando o horizonte destes sujeitos com perspetivas de futuro reais com vista a uma maior autonomia pessoal e social.

O trabalho realizado focou-se num Estudo de Caso Múltiplo recorrendo à Observação direta participante. Para tal foram utilizados como instrumentos de recolha de dados: o Diário de Bordo (observação direta); Questionários a docentes especializados a exercer ou que tenham exercido atividade no Funchal e Entrevistas Semiestruturadas junto de famílias e/ou profissionais que se identificam com o SRP.

**Palavras-Chave:** Autismo, Escola, Currículo, Flexibilidade Curricular, Son-Rise.

## **Abstract**

The work in this document reveals the research carried out during one semester in the academic year 2016/2017 in a Structured educational unit in Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família with extra time on the findings during the academic year 2017/2018. The research is centered in Autism area, making an incursion through the Universe of Special Education, as a basis for all the educational process.

Issues related to Autism have been gaining an important protagonism due to a major conscious on the cause, especially related to the increased interest in the subject. New therapies, better early childhood intervention and major information/training of professionals are in the genesis of this growing.

Among some proposals that emerge, the *Son-Rise Program* (SRP) is in the vanguard of new pedagogical and therapeutic alternatives in the approach to intervention and treatment of people with autism spectrum disorders(ASD);

Transposition of the assumptions that underpin the ASD for school is the main goal, continuing the many studies that have been conducted. Being an imminently family program, what is intended with this research is to create, implement and assess the relevance of a social school curriculum, based on the concepts in the ASD Development Model.

Basically, it is intended to demystify the preconceived idea that autism is irrevocable, contributing to new insights on the subject and widening the horizon of these people with future real prospects, in order to achieve a greater personal and social autonomy.

The work focused on a Multiple case study using action research. Were used as data collection instruments: the logbooks (direct observation); Questionnaires to specialized teachers to exercise or have exercised in Funchal and Semistructured Interviews with families and/or professionals who identify with the SRP

**Keywords:** Autism, School, Curriculum, Curricular Flexibility, Son-Rise.

## Résumé

Le travail de ce document révèle les recherches menées pendant un semestre au cours de l'année académique 2016/2017 dans une unité éducative structurée au Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família avec plus de temps sur les résultats au cours de l'année académique 2017/ 2018. La recherche est centrée dans la région de l'autisme, faisant une incursion à travers l'univers de l'éducation spéciale, comme une base pour tout le processus éducatif.

Les questions liées à l'autisme ont gagné un protagonisme important en raison d'une conscience majeure sur la cause, en particulier liée à l'intérêt accru dans le sujet. De nouvelles thérapies, une meilleure intervention de la petite enfance et une information/formation majeure des professionnels sont dans la genèse de cette croissance.

Parmi les propositions qui émergent, le Programme Son-Rise (SRP) est à l'avant-garde de nouvelles alternatives pédagogiques et thérapeutiques dans l'approche de l'intervention et du traitement des personnes atteintes de troubles du spectre autistique (TSA);

La transposition des hypothèses qui sous-tendent la DMPS pour l'école est l'objectif principal, poursuivant les nombreuses études qui ont été menées. Étant un programme familial imminent, ce qui est prévu avec cette recherche est de créer, de mettre en œuvre et d'évaluer la pertinence d'un programme d'études d'école sociale, basé sur les concepts dans le modèle de développement du SRP.

Fondamentalement, il est destiné à démystifier l'idée préconçue que l'autisme est irrévocable, contribuant à de nouvelles idées sur le sujet et l'élargissement de l'horizon de ces personnes avec des perspectives réelles futures, afin de parvenir à une plus grande autonomie personnelle et sociale.

Le travail s'est concentré sur une étude de cas multiple utilisant la recherche d'action. Ont été utilisés comme instruments de collecte de données : les journaux de bord (observation directe); Questionnaires à l'intention des enseignants spécialisés pour faire de l'exercice ou avoir participé à des entrevues Funchal et semisstructurées avec des familles et/ou des professionnels qui s'identifient au SRP.

**Mots-clés:** Autisme, École, Curriculum, Flexibilité des programmes d'études, Son-Rise.

## **Resumen**

El trabajo realizado en este documento revela la investigación realizada durante un semestre en el curso académico 2016/2017 en una unidad docente estructurada del Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família con prolongación en las observaciones durante el año Letivo 2017/2018. La investigación se centró en el área del autismo, haciendo una incursión a través del universo de la educación especial como base de todo el proceso educativo.

Los problemas relacionados con el autismo han ganado más protagonismo debido al hecho de que hay una mayor conciencia de la causa, especialmente en el creciente interés en torno al tema. Nuevas terapias, mejores intervenciones tempranas y una mayor información/formación de los profesionales están en la génesis de este crecimiento.

En medio de las propuestas que surgen, el Programa Son-Rise (SRP) se sitúa a la vanguardia de las nuevas alternativas pedagógicas y terapéuticas para abordar la intervención y el tratamiento de sujetos con trastornos del espectro autista (AEP);

La transposición de los supuestos que sostienen el SRP para la escuela es el objetivo principal, continuando con los diversos estudios que ya se han llevado a cabo. Al ser un programa inminentemente familiar, lo que se ha pretendido con esta investigación fue crear, implementar y evaluar la relevancia de un currículo social escolar basado en los conceptos inscritos en el modelo de desarrollo de SRP.

En el fondo, se pretendía desmitigar la idea preconcebida de que el autismo es irrevocable, contribuyendo a nuevas visiones sobre el tema y ampliando el horizonte de estos temas con perspectivas reales de futuro con vistas a una mayor autonomía personal y social.

El trabajo realizado se centró en un estudio de caso múltiple utilizando la observación directa participante. Se han utilizados como instrumentos de recopilación de datos: el libro de registro (observación directa); Cuestionarios a profesores especializados que ejerciten o han ejercitado en Funchal y entrevistas semiestructuradas con familias y/o profesionales que se identifican con el SRP.

**Palabras clave:** Autismo, Escuela, Currículo, Flexibilidad Curricular, Son-Rise

## Agradecimentos

Neste tipo de trabalhos onde o investimento pessoal, profissional e familiar é elevado, existem pessoas e organizações que representaram um peso importante para que este desafio decorresse de forma sustentada até à sua conclusão. A Investigação levada a cabo não faria sentido se não se efetivasse a colaboração de todos. Desde logo, um profundo reconhecimento à Professora Doutora Jesus Maria Sousa (Diretora do Curso de 3.º Ciclo na Especialidade do Currículo e Inovação Pedagógica) pela disponibilidade demonstrada e motivação empregue durante todo este processo. Da mesma forma não podemos deixar de referenciar todos os docentes envolvidos nas Unidades Curriculares que com o seu saber e experiência *abriram* os nossos olhos para outros campos da aprendizagem. Referência especial para a Orientadora deste trabalho de Investigação, Professora Doutora Ana França Kot-Kotecki pela coragem demonstrada ao aceitar caminhar ao nosso lado nesta aventura num contexto particularmente difícil e emocionalmente complicado. Um bem-haja. Da mesma forma, em jeito de homenagem, uma nota de apreço ao Professor Doutor António Bento que connosco iniciou este percurso e que, abruptamente, o abandonou.

Aos colegas de turma, Ana Isabel, Francisco e Jorge pelo testemunho, colaboração e sugestões. Formámos efetivamente uma bela equipa apesar dos nossos afazeres profissionais tão distintos. Na parte prática do Estudo, onde a intervenção foi efetivada com a colaboração de muitas pessoas e organismos, um agradecimento sentido a todos eles com destaque para a Direção do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF) que desde a primeira hora se mostrou disponível em colaborar. À Equipa Multidisciplinar do CRPSF que sempre nos motivou nos momentos em que as coisas pareciam não estar a dar certo. Ao Centro de Recursos Educativos Especializados (CREE) do Funchal pela disponibilidade demonstrada.

Um agradecimento especial à Associação Vencer Autismo na pessoa da Susana Silva e Joe Santos que mais uma vez não regateou esforços para que este trabalho chegasse a bom porto. Da mesma forma, referência à Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra (Nutricionista) pelo seu inestimável contributo que serviu de *ponte* durante a investigação. À Maria José Dias, assistente operacional da Turma, que se envolveu no Projeto de tal forma que o assumiu como se dela fosse. À Catarina Gonçalves (a *Mãe-Coragem*) que com ela aprendemos o que é lidar com o Autismo na sua pureza, que nos guiou pelo *Mundo Azul* através do Son-Rise Program.

Reserva-se para o final, e que me perdoam os agradecidos, o reconhecimento mais profundo: a família. Ao meu irmão Nuno Mota pelo apoio na análise dos dados e consequente elaboração dos gráficos; aos meus pais e sogros que serviram de suporte físico e emocional nos momentos em que as 24 horas do dia não chegavam; aos filhos Cinderela e Romeu que compreenderam a importância deste trabalho e renunciaram ao tempo que é seu por direito, ao convívio familiar e apoio escolar; à Rita Paula, companheira de uma vida, baluarte imprescindível neste processo. A motivação e inspiração com que *segurou as pontas* foram determinantes para o sucesso deste Estudo. Fez de pai e mãe durante o período do Doutoramento, tal como o havia sido nas formações anteriores. É a nossa união e o respeito mútuo que nos consolidam como casal.

## Sumário

Resumo	V
Abstract	VI
Resumé	VII
Resumen	VIII
Agradecimentos	IX
Sumário	XI
Índice de Siglas	XIV
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos	XVIII
Introdução	1
Capítulo I: Currículo	5
1. Definição de Currículo	5
2. Teorias do Currículo	11
2.1 Teorias Tradicionais do Currículo	11
2.2 Teorias Críticas do Currículo	14
2.3 Teorias Pós-Críticas do Currículo	21
3. Currículo como Dimensão Social	26
4. Flexibilidade Curricular	31
4.1 Domínios de Autonomia Curricular	36
4.2 Opções Metodológicas	38
4.3 Educação Inclusiva: O que muda com o Dec-Lei 54/2018	44
Capítulo II: Educação Especial	55
1. Definições	58
2. Educação Especial na Europa	58
3. Educação Especial em Portugal	63
4. Educação Especial na Região Autónoma da Madeira	68
4.1 O início	68
4.2 Nascimento do Centro de Educação Especial na Madeira	69
4.3 Regionalização da Educação Especial na RAM	70

4.3.1	Centros de Apoio Psicopedagógicos	74
4.3.2	Curso de Musicoterapia	76
4.3.3	Atividades Ocupacionais	79
4.3.4	Projeto “Dançando com a Diferença”	81
4.4	Extinção da DREER	83
5.	Educação Especial: Visão, Valores e Missão	85
Capítulo III: O Autismo		88
1.	Autismo	88
1.1	Dos estudos de Kanner à atualidade	88
1.2	Critérios do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais	94
2.	Modelos de Intervenção	107
2.1	Modelo Teacch	107
2.1.1	Ensino Estruturado	107
2.2	O Modelo ABA	122
2.3	O Modelo Floortime	131
2.4	O Programa Son-Rise	134
2.4.1	Princípios Orientadores do SRP	140
2.4.2	Estudos Exploratórios do SRP em ambiente escolar	144
2.4.3	SRP em Portugal	152
3.	Musicoterapia	157
3.1	Definição	157
3.2	Musicoterapia no Autismo	160
Capítulo IV:		172
1.	Metodologia	172
2.	Objetivos e Questões de Investigação	181
3.	Formulação de Hipóteses	185
4.	Participantes	188
5.	Instrumentos de Recolha de Dados	193
5.1	Observação Direta	194
5.2	Questionários	196

5.3 Entrevistas	198
6. Tratamento e Análise de Dados	
6.1 Diário de Bordo	203
6.1.1 Contextualização	203
6.1.2 Amostragem	207
6.1.3 Instrumentos de Recolha de Dados	208
6.1.4 Análise e Discussão dos Resultados	219
6.1.5 Conclusões aos Resultados	244
6.2 Questionários	246
6.2.1 Contextualização	246
6.2.2 Amostragem	248
6.2.3 Instrumentos de Recolha de Dados	249
6.2.4 Análise e Discussão de Resultados	250
6.2.5 Conclusões aos Resultados	277
6.3 Entrevistas	279
6.3.1 Contextualização	279
6.3.2 Amostragem	280
6.3.3 Instrumentos de Recolha de Dados	281
6.3.4 Análise e Discussão dos Resultados	285
6.3.4.1 Entrevista à Associação “Vencer Autismo”	285
6.3.4.2 Entrevista à Dr. <sup>a</sup> Daniela Seabra	299
6.3.4.3 Entrevista a Catarina Gonçalves	311
6.3.5 Conclusões aos Resultados das Entrevistas	318
7. Conclusão	322
8. Limitações ao Estudo/ Recomendações	326
9. Referências Bibliográficas	329
10. Anexos	340

## Índice Siglas

- AAAIDD** – Associação Amigos da Arte Inclusiva Dançando com a Diferença
- AAP** – Associação Americana de Pediatria
- ABA** - Applied Behaviour Analysis/ Análise Aplicada do Comportamento (em português)
- AID** – Ano Internacional do Deficiente
- APA** – American Psychiatric Association
- APMT** – Associação Portuguesa de Musicoterapia
- APPACM** – Associação Portuguesa de Pais de Crianças Mongoloides
- APPACDM** – Associação Portuguesa de Pais de Crianças Diminuídas Mentais
- ATCA** – Centro Americano de Tratamento do Autismo
- CAO** – Centro de Atividades Ocupacionais
- CAP** – Centro de Apoio Psicopedagógico
- CEEM** – Centro de Educação Especial da Madeira
- CEI** – Currículo Específico Individualizado
- CERCI** -Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade
- CREE** – Centro de Recursos Educativos Especializados
- CPCJ** – Comissão Proteção a Crianças e Jovens
- CRPSF** – Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família
- DAC** – Domínios de Autonomia Curricular
- DGIDC** – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- DL** – Decreto-Lei
- DLR** – Decreto Legislativo Regional
- DIR** - Desenvolvimento Diferencial Individual e Relacional
- DSEE** – Direção de Serviços de Educação Especial
- DSEAM** – Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia
- DSM IV-TR** - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (em português)
- DTT** - Discrete Trial Training
- DREE** – Direção Regional de Educação Especial
- DREM** – Direção Regional de Estatística da Madeira
- DREER** – Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação

**EUA** - Estados Unidos da América

**GCEA** – Gabinete Coordenador de Educação Artística

**GDD** – Grupo Dançando com a Diferença

**IHSCJ** – Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus

**JGDAF** – Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal

**JORAM** – Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MT** – Musicoterapia

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

**PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**PEA** – Perturbação do espectro do Autismo

**PECS** – Picture Exchange Communication System

**PEI** – Plano Educativo Individual

**PCT** – Plano Curricular de Turma

**PDD** - Pervasive Developmental Disorder/Transtorno invasivo do desenvolvimento (em português)

**PGD** – Perturbações Globais do Desenvolvimento

**PHDA** – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**PPI** – Preparação para a Inclusão

**PIT** – Plano Individual de Transição para a vida adulta

**RAM** – Região Autónoma da Madeira

**RDI** – Intervenção do Desenvolvimento Relacional

**REI** – Regular Education Initiative

**RTP** – Relatório Técnico-Pedagógico

**SOE** – Sem Outras Especificações

**SRAS** – Secretaria Regional dos Assuntos Sociais

**SRP** – Son-Rise Program

**STEDIM** – Serviço Técnico de Educação Especial para a Deficiência Intelectual e Motora

**TGD** – Transtornos Globais do Desenvolvimento

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**TEACCH** - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children/Tratamento e Educação para Autista e Crianças com limitações (em português).

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

## **Índice de Figuras**

**Figura 1:** Perspetiva de Currículo segundo Pacheco

**Figura 2:** O “Modelo Social” da Deficiência e as Ideias Associadas

**Figura 3:** Sequência do Currículo

**Figura 4:** Plano Curricular de Turma de Cohen, Fradique

**Figura 5:** Progressão do Processo Educativo

**Figura 6:** Centros de Apoio Psicopedagógicos

**Figura 7:** Centro de Atividades Ocupacionais

**Figura 8:** Área do Aprender

**Figura 9:** Área do Trabalhar

**Figura 10:** Área do Brincar

**Figura 11:** Área das TIC

**Figura 12:** Cantinho da Leitura

**Figura 13:** Área do Trabalho de Grupo

**Figura 14:** Mapa do Trabalho de Grupo

**Figura 16:** Área da Expressão Plástica

**Figura 17:** Área com Lavatório

**Figura 18:** ABC do ABA

**Figura 19:** Sala Playroom do Son-Rise Program

**Figura 20:** Princípios Orientadores do Currículo Funcional Natural

**Figura 21:** Intervenção do Son-Rise Program

**Figura 22:** Representação Esquemática do Fluxo Musicoterapêutico

**Figura 23:** Ciclo da Investigação segundo Tripp

**Figura 24:** Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program

**Figura 25:** Dados da Direção Regional da Educação

**Figura 26:** Quadro ABC

**Figura 27:** Crenças e Atitudes

## **Índice de Gráficos**

**Gráfico 1:** Dados da Direção Regional de Educação

**Gráfico 2:** Comunicação Não-verbal

**Gráfico 3:** Comunicação Verbal

**Gráfico 4:** Flexibilidade

**Gráfico 5:** Atenção Compartilhada

**Gráfico 6:** Tempo de Interação Social de JF

**Gráfico 7:** Tempo de Interação Social de MFG

**Gráfico 8:** Tempo de Interação Social de JA

**Gráfico 9:** Docentes a lecionar na Região Autónoma da Madeira

**Gráfico 10:** Docentes Entrevistados (por género)

**Gráfico 11:** Docentes Entrevistados (por idade)

**Gráfico 12:** Docentes Entrevistados (por anos de serviço)

**Gráfico 13:** Docentes Especializados (por anos de especialização)

**Gráfico 14:** Grau de conhecimentos sobre Educação Especial

**Gráfico 15:** Trabalho com alunos com Perturbações do espectro do Autismo

**Gráfico 16:** Conhecimentos sobre Metodologias de Intervenção

**Gráfico 17:** Interesse nas Metodologias

**Gráfico 18:** Definição do Son-Rise Program

**Gráfico 19:** Nível de Interesse na Formação em Son-Rise Program

**Gráfico 20:** Tipo de Formação no Son-Rise Program

**Gráfico 21:** Importância da Aplicação do Son-Rise Program

**Gráfico 22:** Aplicação Semanal do Son-Rise Program

**Gráfico 23:** Planificações das Sessões do Son-Rise Program

**Gráfico 24:** Áreas prioritárias no Son-Rise Program

**Gráfico 25:** Son-Rise Program como disciplina no Currículo Social

**Gráfico 26:** Importância da Pedagogia Mista

**Gráfico 27:** Pertinência do Son-Rise Program no Ensino Superior

## **Introdução**

As salas do Ensino Estruturado surgiram no panorama educativo nacional como resposta às necessidades pedagógicas dos alunos que apresentavam um quadro clínico relacionado com as perturbações do espectro do autismo (PEA). Tais unidades foram criadas em 1996 como solução educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular. Esta resposta está patente nas normas orientadoras da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) onde referem que o ensino estruturado em Portugal é aplicado através do modelo TEACCH. A primeira experiência teve lugar no Hospital Pediátrico de Coimbra, impulsionada pela Equipa de Tratamento do Autismo.

De acordo com Mota (2014), a problemática do autismo e os critérios que envolvem a intervenção junto da comunidade educativa sofreu um crescente interesse nos últimos anos devido ao investimento que as Escolas Superiores (Universidades e Politécnicos) fizeram na oferta de formação pedagógica. Como consequência, muitos profissionais saíram para o terreno com novas visões e novas ferramentas para trabalhar em turmas especializadas e/ou inclusivas. Sobretudo na abordagem a realizar junto das famílias com crianças com necessidades educativas especiais.

As várias teorias existentes no campo educacional remetem-nos para diferentes perspetivas de atuação, apontando sempre a criança como o centro de toda a atividade lúdico/pedagógica, assumindo a escola um papel determinante na caminhada que se quer conjunta junto das famílias. Proporcionar condições para que as crianças com perturbações do espectro do autismo possam crescer e aprender passou a ser um objetivo fundamental.

Dando maior responsabilidade aos pais, sobretudo incentivando-os a participar no processo educativo dos seus filhos, a cooperação com a escola numa perspetiva integradora vai potenciar maiores benefícios às crianças com perturbação do espectro do autismo naquilo que é um dos seus maiores défices: a interação social. Por isso, incitar os pais a participar na educação dos filhos é consciencializá-los para o papel que a inclusão pode vir a ter no seu futuro, em termos pessoais, escolares e sociais.

Este trabalho de pesquisa teve como principal ónus abrir novas perspetivas de atuação, sobretudo no trabalho de interação que se quer entre a escola e as famílias. Ao fazermos uma incursão pela Intervenção direta em ambiente escolar pretendeu-se que o trabalho fosse de proximidade, de interação prática com os alunos para melhor percebermos o alcance das medidas do currículo social. O investigador, ao ser

participante no processo, analisou cada um dos comportamentos, assumindo-se como um *facilitador* das atividades que foram propostas de modo a garantir melhores resultados por parte dos participantes. Dentro da linha defendida por Horkheimer onde o que realmente interessa é perceber como o indivíduo se molda perante o contexto social em que está inserido. Nesta perspectiva, a teorização crítica do currículo ganha mais ênfase, na medida em que apelará aos sentimentos do pesquisador. Ao introduzirmos um novo conceito curricular no âmbito da Educação Especial, apoiámo-nos na visão humanista de Pinar, pois pretendemos elevar a condição humana dos sujeitos implicados a um patamar que valoriza a sua limitação, potenciando ao mesmo tempo as suas reais capacidades de aprender. Por outro lado, ao entrarmos na esfera social é nossa intenção trazer para o ambiente escolar problemáticas quotidianas dos alunos com as quais eles estejam identificados. No fundo, é aplicar o pensamento de Dewey quando este defende que a escola deve estruturar-se de acordo com o contexto social em que está inserida, trazendo para o seu meio os problemas sociais de modo a que os alunos os reflitam, debatam e procurem soluções para os resolver. A tentativa de elaborar um currículo iminente social em contexto escolar pretendeu dar um cunho reformista nas Unidades de Ensino Estruturado, contribuindo acima de tudo para uma melhor abordagem social dos alunos com necessidades educativas especiais. Estes precisam de ferramentas práticas e que configurem instrumentos válidos para o seu desenvolvimento pessoal, académico e social. A nossa intervenção direcionou toda a Investigação assente numa ideia de *currículo-como-vida* defendida por Sousa, (2012), pois interessa-nos desmembrar a concentração de saberes e introduzir competências sociais que atuarão em articulação com as premissas curriculares pré-definidas. O *currículo-como-vida* serviu como base e ponto de partida para uma nova realidade que passa por determinar um novo conceito associado ao multiculturalismo crítico que, segundo Moreira, (2002), nos permite ter uma visão virada para o *conhecimento-emancipação*. Isto é, promover-se a transição de um estado de colonialismo para um estado de solidariedade. E a solidariedade só se efetiva se os alunos estiverem imbuídos num espírito de partilha e troca de experiências sociais. Numa linha de pensamento Vygotskyana, torna-se necessário que as relações sociais assumam o papel principal nas teorizações curriculares da Educação Especial. E nada melhor do que conceber e implementar no terreno uma nova forma de trabalhar com base no currículo social. Tendo como suporte o Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program.

A estrutura desta investigação obedeceu a quatro capítulos: no primeiro contextualizámos o Currículo. Neste capítulo, o leitor terá acesso a informações relacionadas com a definição de currículo, as várias teorias do currículo com ênfase para aquelas que se identificam com o nosso Estudo, o currículo como dimensão social e, finalmente, abordaremos a Autonomia e Flexibilidade Curricular com especial destaque para o Decreto-Lei 54/2018.

No segundo capítulo faremos uma incursão no universo da Educação Especial, analisando uma visão macro com a incursão pela Europa, uma visão global do caso português e finalmente uma visão micro, ao nível regional onde apresentaremos a Visão, Valores e Missão da Direção Regional de Educação, entidade onde se insere a Educação Especial.

O capítulo três direciona o conteúdo para a temática que norteou o nosso Estudo, sobretudo para as definições de autismo, os critérios inscritos no Manual de Diagnóstico, os vários diagnósticos identificados. Também neste capítulo estão identificados os diferentes modelos de intervenção, sobretudo o *Son-Rise Program*, modelo de intervenção que foi aplicado no Estudo de Caso. Finalmente, ainda neste capítulo faremos menção à Musicoterapia e sua pertinência na intervenção no Autismo.

No que diz respeito ao capítulo quatro, o leitor terá conhecimento do estudo empírico do trabalho, fazendo referência à metodologia utilizada, aos participantes, os instrumentos que foram utilizados no decurso do Estudo. Neste capítulo apresentaremos igualmente a nossa pergunta de investigação, assim como as duas sub-perguntas que surgem na sequência da primeira. Da mesma forma apresentaremos os objetivos gerais e específicos inerentes à Investigação realizada. Também neste capítulo estará visível o resultado da Investigação realizada, os dados analisados e discutidos bem como as conclusões e recomendações futuras.

É importante reforçar que este Estudo de Caso permitiu obter resultados que, em nosso entender, abrem excelentes perspectivas numa abordagem futura às respostas a dar na Intervenção escolar com alunos portadores do espectro do autismo. Até porque a evolução social e comportamental dos alunos foi observável através dos parâmetros inscritos no Modelo de Desenvolvimento Social. Por outro, os questionários realizados aos Professores permitiram concluir que o *Son-Rise Program* se posiciona como mais uma resposta a ter em conta por parte dos profissionais da Educação Especial, bem como a necessidade de implementar mecanismos de Formação para Professores, Técnicos e Assistentes Operacionais ficou evidente nos resultados obtidos. No que à implementação

do Currículo Social diz respeito, a ação direta do Docente nas planificações e a consequente introdução de propostas pedagógicas de índole social vieram demonstrar que os alunos estão mais predispostos a interagir em contexto escolar se a relação social que se estabelece for reforçada entre todos os intervenientes. Com as entrevistas realizadas ficámos a perceber melhor a forma de trabalhar do Son-Rise Program, como se posiciona a nível educativo e como pode ser uma nova resposta à Intervenção pedagógica nas Unidades do Ensino Estruturado.

Deste modo, quando nos propusemos a investigar a pertinência dum Currículo Social nas Unidades do Ensino Estruturado, os resultados obtidos permitem-nos sugerir que existe um *campo* pedagógico disponível a ser trabalhado e explorado pela Educação Especial.

# Capítulo I

## Currículo

### 1. Definição de Currículo

Quando se propõe abordar o currículo na sua vertente epistemológica, logo surgem várias definições. Inúmeros autores defenderam o seu ponto de vista, pelo que as contradições e discussões em volta do tema originaram intensos debates junto da Comunidade Educativa. Para Pacheco (1999, p.15), uma das definições mais recorrentes atribui ao currículo como um conjunto de disciplinas e/ou conteúdos que são colocados ao dispor do Professor para que este ensine num ambiente escolar. Por outro lado, defende-se o currículo como um conjunto de materiais que dão corpo à atividade docente como instrumentos que balizam os resultados das aprendizagens realizadas. Da mesma forma existe outra vertente associada ao currículo e que passa pelo conjunto de experiências pré-definidas que são colocadas ao dispor dos alunos com a conviência da escola. Em todas estas dimensões, o currículo é-nos apresentado como algo planificado, formalmente apresentado à Comunidade Educativa num processo linear cuja taxonomia obedece a um plano curricular.



Fig. 1 Perspetiva de Currículo segundo Pacheco, 1999

No entanto, esta perspetiva de currículo não é consensual na medida em que não se pode entender o currículo como algo previsível. O currículo quer-se dinâmico consubstanciado num conjunto de experiências que se renovam constantemente de acordo com as expectativas e motivações dos agentes implicados no processo educativo. É claro que deverá sempre existir uma planificação, um guia que servirá de orientação às práticas,

mas é na troca de saberes que o currículo ganha dimensão interpessoal e social. Tal como nos refere Roldão, (2003), o currículo só assume uma importância social quando se observa uma alteração nos parâmetros que definem a relação Escola/Sociedade, sobretudo quando se apresenta uma necessidade de reajustar práticas curriculares que permitam novos procedimentos pedagógicos. Neste sentido, ganha preponderância as variáveis subjacentes à conceção do currículo: *ensinar o quê, a quem, para quê e como*. Os condicionalismos e obstáculos que surgem durante o processo permitem ao docente ter a capacidade de redesenhar as suas opções curriculares para que se desenvolvam outras capacidades subjacentes ao exercício de ensinar/aprender. Sacristán, (1991, p.14) apoia-se em Grundy para apresentar uma definição de currículo onde o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (p.5).

Por outro lado, Sacristán, (1991, p.14) apresenta o currículo sob cinco pontos de vista que, no seu entender, agrega uma definição mais abrangente com aceções e perspetivas bem claras.

1. O currículo como função social capaz de desempenhar um papel mediador entre a escola e a sociedade que a rodeia. O nosso trabalho de Investigação concentrou a maior parte da ação nesta vertente social do currículo;
2. O currículo como Projeto Educativo onde se possa contemplar experiências, conteúdos, etc;
3. O currículo como expressão formal num processo linear ao estilo Tyleriano onde o projeto educativo deve ter uma orientação com base em conteúdos e estratégias para os pôr em prática;
4. O currículo como instrumento prático de aprendizagens onde seja suposto analisar a relação entre os procedimentos e a realidade, assim como permitir a interseção do foco pedagógico com as comunicações educativas que se estabelecem no processo ensino/aprendizagem;
5. O currículo como Investigação capaz de proporcionar o debate académico e consequentes opiniões críticas e científicas.

O currículo não se pode resumir a um simples documento acessível a todos os intervenientes no processo educativo. Se a Escola é dinâmica, então as ferramentas

colocadas ao dispor dos atores principais também devem ser versáteis para que os resultados surjam enfatizados nas estratégias e atividades executadas. No entanto, Sacristán, (1991, p.15) assinala duas *nuances* no que ao currículo diz respeito. Por um lado, o currículo pode ser entendido como o meio para a concretização das funções e responsabilidades da Escola onde esta deve procurar o enfoque histórico e social da realidade onde está inserida. Por outro lado, Sacristán remete-nos para outra visão de currículo mais adequada aos Estudos Superiores e/ou ao Ensino Profissional. Neste caso, não se trata de identificar esquemas de concretização de uma determinada função, mas sim agregar um conjunto de conteúdos, formas e estratégias de acordo com a realidade pedagógica para o qual o currículo está a ser elaborado. Lundgren, (cit. in Sacristán, 1991) afirma que o currículo é o que suporta os bastidores da Educação. Para o autor, é na transformação das metas iniciais em estratégias de ensino que permite ao currículo ser dinâmico de modo a que os docentes possam ter capacidade de alterar os pressupostos pedagógicos em qualquer altura do processo sem prejuízo para os alunos. Este mecanismo curricular faz com que nada seja estático, impedindo a ideia de que um currículo é indiscutível, assente em predefinições configuradas no tempo. Noutro âmbito, Apple vai mais longe na definição de currículo ao defender o conhecimento aberto como recurso fundamental à obtenção de resultados regido por valores que extrapolam o documento físico. Existe um universo de possibilidades que desembocam nos princípios de seleção, organização e avaliação do conhecimento subjacente ao ato de ensinar/aprender. Neste sentido Roldão, (2003) refere-nos a importância do currículo como catalisador das construções sociais. Segundo a autora, o currículo deve ser visto numa perspetiva triangular, obedecendo a três níveis de abordagem:

- Como facto: o currículo vem corporizar e contextualizar um equilíbrio que se pretende implementar entre todos os que nele intervêm;
- Como práxis: o currículo apresenta-se como dinâmico, permitindo aos seus atores refletirem sobre as práticas, ao mesmo tempo que as atualizam em função das realidades observadas, construindo novas formas de intervenção;
- Como interação: o currículo assume um papel mediador entre o que se pretende aplicar (facto) e o que se aplica (práxis) direcionando toda a ação para a interação que se estabelece entre os atores, sendo esta mesma interação um objeto curricular.

Relacionando o currículo com o objeto do nosso estudo e investigação, Young (cit. in Sacristán, 1991) aborda a componente social como peça fundamental nas interações que se estabelecem no processo educativo. Para Young, o currículo jamais pode ser algo que se encerra em si mesmo, utilizando uma variável concreta que avalia o sucesso ou fracasso escolar. O currículo deve ser um mecanismo que permita ao conhecimento ser distribuído socialmente. Ou seja, ao possibilitar a discussão coletiva em torno de uma temática, a Escola centra o currículo como um problema geral e aberto à volatilidade de opiniões onde o saber não é algo predefinido. Tal como defende Roldão, (2003) ao afirmar que deve haver uma consciencialização do carácter socialmente negociado do currículo. Tanto mais que é através da dialética que se estabelece no currículo escolar que permite a culturas, grupos ou etnias, tidos por minoritários, o domínio dos códigos e dos instrumentos da cultura dita dominante, para que esta não os empurre definitivamente para a periferia. (Roldão, 2003, p. 25).

Por outro, temos de nos concentrar na constante evolução que o conceito de Escola sofreu ao longo dos anos, possibilitando ao currículo se readaptar às novas exigências. Roldão, (2003) adverte para aquilo a que chama *tensões curriculares* resultantes das mudanças de paradigmas educacionais a que fomos assistindo, tais como: aumento da escolaridade obrigatória, rigor e exigência do conhecimento *reclamados* pelas entidades empregadoras. Contudo, a autora alerta para um facto que pode estar relacionado com um baixo nível de proficiência dos alunos ao nível das competências: a diferenciação curricular pode condicionar e potenciar riscos de inclusão e/ou exclusão social. (Roldão, 2003, p.29).

Whitty, (cit. in Sacristán,1991) considera o currículo como uma invenção social onde se repercute as escolhas sociais de acordo com as crenças e valores inerentes aos grupos sociais intervenientes no processo. Por isso, não se estranha a versão de Bernstein, (cit. in Sacristán,1991) onde a vertente sociológica do currículo acaba por fazer mais sentido. Para o autor,

As formas através das quais a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controlo social.

...

O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento. (p.47)

Como se pode constatar, a definição de currículo não é consensual. As correntes que gravitam à volta da Educação determinam o curso de pensamento. As várias teorias do currículo dão enfoque ao ato de ensinar, embora cada uma delas pontue o seu *modus operandi* de acordo com o objeto de estudo.

Neste sentido, torna-se fundamental abordar a temática do currículo numa perspetiva social, pois o nosso Estudo dará enfoque à construção de um Currículo Social no Autismo. De que forma o autismo pode beneficiar com a introdução de novos conceitos, novas abordagens pedagógicas tendo como base matrizes sociais assentes num currículo homogéneo, articulado e direcionado para uma população específica. Por outro lado, a perspetiva de se trabalhar as competências sociais como garante de aprendizagens globais leva-nos a entender o currículo como ferramenta na arte de ensinar e aprender. Tal como defende Sousa, (2019), o currículo deve proporcionar um ponto de viragem no *sentido político e pedagógico da inclusão e da equidade, em vez da intolerância que busca a todo o custo a padronização do “outro” diferente, ou então, a sua exclusão*. A mesma autora refere ainda que podemos conceber um novo currículo virado para o *reconhecimento da necessidade de tempo, muito tempo, para a livre iniciativa do aluno, quer seja para descansar ou estar genuinamente com os amigos, a conversar, brincar, ou namorar, sem ser de forma organizada pela Escola*.

Direcionar o currículo para um trabalho mais orientado, planificado com o objetivo claro de potenciar competências funcionais a um grupo de alunos cuja autonomia depende das relações que eles estabelecem com os pares, passa a ser um foco. No entanto, a adoção do currículo oculto resulta em alternativas pedagógicas mais direcionadas para a atividade numa Unidade do Ensino Estruturado. Para Giroux, (1986), não se pode entender o currículo oculto sem considerar três bases fundamentais para a sua conceção:

As escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconómico em que estão situadas; As escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades; Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, mas construções sociais baseadas em pressuposições normativas políticas. (Giroux, 1986, p. 70).

Articular estratégias para que estas possam ser colocadas em prática numa ótica de atividades inclusivas determina a improvisação dentro de um Projeto Curricular dinâmico, sujeito às variações decorrentes da necessidade de implementar variáveis que possam resultar na concretização das tarefas propostas por parte dos alunos. Brandalise, (2007), acrescenta ainda que o Currículo Oculto permite ao professor implementar novos procedimentos que não estão consagrados no Projeto Curricular. Com esta *liberdade* de atuação, os novos elementos poderão criar um impacto maior na formação do sujeito intervencionado, assim como reorientar toda a prática educativa previamente estabelecida. Como resultado, é expectável que possa surgir uma mudança no contexto social onde o sujeito está inserido. Apesar de ser Oculto, o Currículo acaba por produzir resultados de uma forma aparentemente camuflada ao ponto de valores culturais, económicos ou mesmo políticos aparecerem de forma subtil na organização curricular (Souza e Araújo, 2013). Neste sentido, quando nos propusemos a realizar este Estudo de Caso, foi nosso propósito incluir na nossa ação enquanto docente da Unidade do Ensino Estruturado um cunho cultural que favorecesse a pendente social do currículo. Tal como nos afirma Sousa, (2015), a cultura deve ser vista como algo que congrega um *conjunto de conhecimentos, valores, habilidades, costumes e tradições*, fruto duma construção permanente entre professores. Não se pode igualmente descartar desse ambiente a relação entre os colegas que lecionam no mesmo espaço escolar, sobretudo aqueles que desempenham um papel importante nas ditas relações escolares, contribuindo, de forma explícita ou oculta, para a formação da sua identidade cultural.

Nesta perspetiva, pode o currículo social influenciar as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais? Foi o que tentámos descobrir com o Estudo de Caso.

## **2. Teorias do Currículo**

Ao longo dos anos, o Currículo foi sendo objeto de estudo e interesse por parte da comunidade educativa, académica e científica. Desde as teorias tradicionais, passando pelas teorias críticas e pós-críticas, o currículo agregou uma série de pensadores que defenderam a sua visão em termos curriculares.

Aqui abordaremos alguns autores que se identificam com cada uma das correntes e far-se-á a devida ligação dos seus pensamentos à Educação Especial com destaque maior para o que se relaciona com autismo. É certo que todo o nosso trabalho se movimenta na esfera social, no seu contexto e na sua articulação com a escola, pelo que será mais sensato reunirmos um conjunto de pressupostos que melhor explanam o conceito de currículo social.

Nesta medida, as três teorias apresentadas darão uma visão muito mais alargada sobre o currículo numa perspetiva Macro que obviamente desembocará na perspetiva mais localizada sobre o funcionamento de uma Unidade do Ensino Estruturado.

### **2.1 Teorias Tradicionais do Currículo**

Existem 4 autores que se assumem como verdadeiros pensadores de uma Teoria Tradicional do Currículo. Assente numa linha marcadamente orientada pela Sociedade Americana de então, os autores defenderam a Escola sob pontos de vista diferenciados cujos resultados direcionaram o enfoque para a vertente social. Para Bobbitt, a escola deveria funcionar da mesma forma tal como funcionava uma empresa comercial ou industrial. Isto é, o sistema educativo deveria identificar os objetivos e estabelecer mecanismos que pudessem sustentar a obtenção daqueles mesmos objetivos. Bobbitt pretendia que a Escola se organizasse segundo os pressupostos defendidos por Frederick Taylor no seu modelo de organização industrial. Em suma, pretendia-se que o currículo se posicionasse como o impulsionador da Industrialização da Escola onde o foco está na eficiência social. Ou seja, a planificação do trabalho passa por dotar os alunos de habilidades intelectuais através de práticas de memorização. Bobbitt (cit. in Sousa, 2017, p.19) admitia que a escola deveria apresentar um currículo que possibilitasse uma preparação para a vida adulta. No seu entender, um percurso com cinco etapas define a dimensão humana do currículo. Bobbitt, antes de mais, analisou toda a experiência

humana para depois dividi-la em grandes áreas (*primeira etapa*); depois centrou-se nas áreas mais específicas, relacionando-as com as necessidades futuras de trabalho (*segunda etapa*); posteriormente, elencou os objetivos a partir das necessidades (*terceira etapa*); de onde se faria uma seriação (*quarta etapa*), assumindo que os restantes objetivos seriam atingidos pela chamada socialização normal; os objetivos selecionados constituíam, assim, a base de toda uma planificação detalhada (*quinta etapa*), incluindo atividades e experiências escolares a serem construídas pelos professores para que as crianças alcançassem os seus objetivos (Sousa,2017,p.19). No entender de Bobbitt, a pertinência destas etapas estava subentendida naquilo em que ele acreditava e que era responsabilizar as escolas no fornecimento de conteúdos à sociedade, sobretudo aqueles que esta realmente necessitava. Preparando os alunos para que pudessem ser *atores* interventivos na sociedade onde estavam inseridos, em especial na denominada sociedade industrial. Esta premissa serviria de base para o movimento do eficientismo social na educação (Sousa, 2017, p.19).

Outro autor, na circunstância Ralph Tyler, apresenta-nos diferente perspectiva do currículo. Segundo Sousa (2017, p.22), Tyler admite em 1949 que o currículo e o ensino só se conseguem articular numa perspectiva meramente instrucionista, apresentando para o efeito um livro onde definia linhas de ação a serem seguidas pelos professores. No fundo, Tyler entendia o currículo como se fosse uma questão meramente técnica. Isto porque, no entender de Tyler, o que realmente importava no ensino era os resultados palpáveis, em suma, a eficácia obtida a partir das condições proporcionadas pela escola. Ao contrário do que defendia Bobbitt, a sociedade aos olhos de Tyler estava mais interessada nos resultados finais do que os meios para atingirem o fim. Sousa refere ainda que, apesar de dimensões antagónicas, ambas teorias reforçam um conceito comum de avaliação, na medida em que eficiência e eficácia potenciam a obtenção de resultados de acordo com os recursos, com o tempo e energia despendidos para a concretização dos objetivos delineados. Para Tyler (Tomaz Silva, 2009, p.25), existem 4 premissas para se entender a organização e o desenvolvimento do currículo:

- Que objetivos educativos deve a Escola procurar atingir?
- Que experiências educativas podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- Como organizar eficientemente essas experiências educativas?

- Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?

Tyler corresponde cada uma das questões acima enunciadas à divisão tradicional da atividade educativa, sendo que a questão 1 direciona-nos para o currículo; as questões 2 e 3 estão centradas no ensino e instrução, cabendo à questão 4 a avaliação. Para Tyler, os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos, admitindo que os objetivos pudessem absorver duas variáveis: por um lado, a filosofia social e educativa com a qual a Escola está comprometida e, por outro lado, a psicologia da aprendizagem.

Pacheco (2017, p. 279) apoia-se em Eyng (2007, p. 119) para nos apresentar uma definição de currículo tradicional. Segundo aquele, o ato de aprender consiste em adquirir informações que preparem o sujeito intelectual e moralmente para adaptar-se à sociedade. Da mesma forma, as aprendizagens só se consubstanciam através de uma metodologia pedagógica que, na vertente tradicional do currículo, *recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo, que tem como centro a figura do professor.* (Eyng, 2007, p. 120 cit. in Pacheco, 2017). No entender de Pacheco, (2017), admitir o currículo como transmissão de conhecimento resultou na interpretação de três grandes paradigmas educacionais: o paradigma *tradicional*, o paradigma *escolanovista/humanista* e o paradigma *tecnicista/comportamentalista*. Essas abordagens foram alicerçadas pela componente da ciência, sobretudo apoiadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Essa perspectiva organizacional e de conhecimento de currículo manter-se-á até a década de 1960, data em que uma nova corrente do currículo emerge: as concepções/teorias do currículo, assentes na trilogia *ideologia, reprodução e resistência*.

## 2.2 Teorias críticas do Currículo

As teorias críticas do currículo vieram marcar uma nova visão ao conceito de ensinar. O lançamento do satélite Sputnik 1 pela então União Soviética a 4 de outubro de 1957 veio soar o alerta nos Estados Unidos, a outra potência beligerante na chamada *Guerra Fria*. Com este primeiro passo na era espacial, os russos posicionaram-se na dianteira no que diz respeito à inovação e aprendizagem dos seus estudantes. Para os Estados Unidos, esta primazia educacional russa foi como uma espécie de afronta e levou as autoridades norte-americanas a questionar o seu sistema educativo. A primeira contestação adveio da comparação que se fez entre o currículo defendido pelos tradicionalistas e a nova visão de currículo defendida pelos críticos. Se os primeiros entendiam as teorias do currículo como teorias de aceitação, ajuste e adaptação, os segundos entendiam as teorias do currículo como teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (Tomaz Silva, 2009, p.30). A conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial, numa Europa devastada por um conflito prolongado no tempo, significou a afirmação dos Estados Unidos da América (EUA) como uma superpotência capaz de assumir a dianteira nas mais diversas áreas: social, educativa e tecnológica. Por isso, ao colocar o Sputnik 1 no espaço, a União Soviética veio provar que a teoria americana não era assim tão linear e que eles (russos) também eram capazes de desenvolver tecnologia de ponta suscetível de marcar a diferença no Mundo.

O renascer da Europa, no final da década de 50 e década de 60, significou a proliferação de vários movimentos sociais e culturais, com uma visão clara e crítica sobre a forma como a sociedade e as organizações nela inserida se constituíam. Para Althusser, a aceitação de uma ideologia poderia determinar posturas sociais dentro de um determinado grupo e aquela ideologia era constituída por crenças que levam um indivíduo a tomar como verdadeiras as estruturas sociais vigentes (no caso, aquelas que admitiam o capitalismo como algo de bom e desejável). Neste sentido, surgiram autores a defender uma teoria onde se contestava o pensamento e, sobretudo, o modelo educacional ainda muito *colado* a uma perceção tradicional do currículo. O que importava saber era a verdadeira influência do currículo na educação. Isto é, os novos teóricos do currículo assentam a sua visão na teoria dialética-crítica de Karl Marx para compreender o currículo sob uma nova perspetiva educacional.

Pacheco, (2017) apoia-se em Silva, (2009, p.29-30) para exemplificar o posicionamento das teorias críticas face às teorias tradicionais do currículo. Assim, para aquele autor

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Este movimento crítico do currículo educacional despoletou o surgimento de autores que, imbuídos pelo marxismo, defenderam uma nova abordagem teórico-prática do currículo para que este pudesse ser gerador de mudanças na forma como a escola era vista aos olhos da sociedade vigente. E aqueles que mais contribuíram para uma mudança do paradigma educacional foram Louis Althusser, Pierre Félix Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet e Paulo Freire. Este educador/pedagogo brasileiro deixa uma marca indelével naquilo que era a conceção crítica do currículo. No seu livro **Educação e Conscientização** de 1967, Freire refere que, preocupados com a questão da democratização da cultura, dentro do quadro geral da democratização fundamental, tínhamos necessariamente de dar atenção especial aos deficits quantitativos e qualitativos de nossa educação. (p. 1)

Freire vai mais longe na sua visão crítica do currículo. Para ele, a aprendizagem não deve ser um mecanismo predefinido onde o aluno *bebe* o conhecimento através da imposição. Antes pelo contrário, o aluno deve fazer parte de um processo dinâmico assente na troca de experiências vividas no quotidiano da sociedade onde está inserido. Mas era possível implementar esse modelo educacional naquela época? Freire acreditava que sim, que era possível proporcionar ao Ser Humano mecanismos que o fizessem ter massa crítica, o pensar por si de forma a dar um contributo pessoal na construção da sociedade. Para concretizar essa ideia, Freire (1967, p.7) sustenta a sua tese em três premissas:

- a) Um método ativo, dialogal, crítico e criticizador;
- b) Modificação do conteúdo programático da educação;
- c) Uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.

Portanto, para Freire, o currículo deve assentar na máxima de que o diálogo que se estabelece é a forma mais rigorosa para se obter comunicação. Por outro lado, o diálogo dentro do sistema educativo iria permitir a troca de sensibilidades, de expectativas e, quiçá, na introdução de conceitos direcionados para a doutrina capitalista marxista. Ora, se um dos objetivos passava por reforçar a sua ideologia capitalista através das práticas económicas subjacentes, nada melhor do que a escola para desempenhar esse papel. Isto porque a escola agrega um importante número de indivíduos, ávidos de conhecimento, capazes de permanecer um longo período de tempo suficiente para assimilarem os conteúdos programáticos associados ao capitalismo. Com isso, estava garantida uma visão capitalista da sociedade. Aliás, Silva (2009, p. 33) refere que,

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação.

Por outro lado, quando se trata das escolas vocacionadas para trabalhadores com responsabilidades sociais na escala ocupacional tendem a potenciar relações sociais onde aos estudantes lhes é dada a oportunidade de aplicar atitudes de comando, chefia e autonomia.

Tal como afirma Althusser, a teoria crítica do currículo apresenta-se como um mecanismo capaz de introduzir disciplinas e conteúdos passíveis de serem ensinados por uma determinada ideologia que, por sua vez, condicionará as aprendizagens transmitindo os seus princípios. Essa transmissão do conhecimento ideológico da forma como está estruturada reproduzirá nos alunos o ideal subjacente à política social que se quer ver implementada. A sua ação acaba por ser discriminatória na medida em que admite duas forças sociais: uma sociedade composta por classes dominantes e classes dominadas. Nesta perspetiva, a teoria crítica do currículo pretende que este assuma um papel diferenciador onde as classes dominadas aprendem a ser subordinadas, submetendo-se à obediência, enquanto as classes dominantes têm à sua disposição um conjunto de regras curriculares que lhe permitirá aprender a comandar e a controlar os indivíduos pertencentes às classes dominadas. Todo este processo ocorre quando estamos perante um ideal de sociedade marxista, virada para o capitalismo. Já Bowles e Gintis, (1981), entendem as conexões entre produção e educação de uma forma algo diferentes. Segundo

estes autores, o que estabelece a conexão é a correspondência pois a aprendizagem concretiza-se através da vivência das relações sociais da escola, ou seja, do comportamento que é adotado para que o indivíduo possa ser qualificado como um bom trabalhador capitalista. Tomaz Tadeu da Silva, (2003), refere que as relações sociais fomentadas dentro de um trabalho capitalista obrigam a que um trabalhador tenha de adotar determinadas atitudes tais como: obediência a ordens; pontualidade; assiduidade (p. 33). No entanto, se olharmos para a dimensão social do currículo, existem autores que se afastam da linha da doutrina de Marx e enveredam por outro caminho, apesar de continuarmos a ter a matriz de duas forças dentro do mesmo espectro social. Com efeito, Bourdieu e Passeron apresentam-nos uma visão mais social do currículo, onde a propagação social ocorre por intermédio da cultura. Ambos autores defendem que é precisamente por meio da cultura dominante que ocorre o processo de uniformização social, isto é, os hábitos, valores, gostos e costumes associados às classes dominantes passam a ser considerados a *cultura* de uma determinada sociedade, em detrimento dos hábitos, valores, gostos e costumes das classes dominadas. Para estas só lhes resta assumir a identidade cultural imposta pelas classes dominantes. Aliás Silva, (2009, p.35), refere isso mesmo ao afirmar que

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.

Neste sentido, Silva, (2009), admite que as crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, na medida em que durante todo o seu percurso de vida estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. No entanto, todas aquelas crianças e jovens que pertencem às classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

Torna-se então evidente que esta variável defendida por Bourdieu e Passeron veio abanar um pouco com a ideia que havia sido construída de que o currículo funcionava na escola sob uma perspetiva marxista. De grosso modo, o currículo como cultura acaba por introduzir o conceito de exclusão social na medida em que todos aqueles que, na escola, não conseguissem decifrar a linguagem e os procedimentos culturais das classes dominantes eram eliminados do sistema educativo. Por outro lado, Bourdieu e Passeron contrariam a tese marxista da Escola Capitalista assente nos conceitos económicos,

defendendo o conceito de *reprodução* onde a Escola funciona de forma independente em relação às variações da economia. Isto é, para os autores supracitados, a cultura escolar não depende da economia, é um sistema económico específico que gira à volta dos seus intervenientes, daí ser comumente utilizado o conceito de capital cultural (Silva, 2009, p. 34).

A Escola assume uma dinâmica *reprodutiva* entre duas grandes forças: a social e a cultural onde os grupos sociais movimentam-se de acordo com as variáveis que se centram na reprodução cultural dentro da Escola.

Toda esta temática à volta da reprodução social proporcionada pelas classes dominantes versus classes dominadas, potenciadas pela cultura, trouxe o advento de uma outra conceção acerca do currículo, a qual foi denominada como *o movimento de reconceptualização*. Neste sentido, ao reconceptualizarmos o currículo, este não poderia ser compreendido de forma burocrática e mecânica como queriam Bobbitt e Tyler. Estratégias como a interpretação e a fenomenologia serviram como instrumentos para explicar a importância da experiência vivida no dia a dia, da experiência pessoal e da experiência subjetiva na produção de significados sobre o conhecimento. Dando um enfoque fenomenológico à reconceptualização do currículo e abordando as estratégias utilizadas pelos reconceptualistas, Silva, (2009, p. 37), aclara que

as categorias de aprendizagem, os objetivos, a medição e a avaliação nada tinham a ver com os significados do mundo da vida através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. De acordo com a perspectiva fenomenológica, essas categorias tinham que ser postas entre parênteses, questionadas, para se chegar à essência da educação e do currículo.

No fundo Silva, (2009), entende que a reconceptualização do currículo veio vincular este com o social pois é determinado pelas experiências e pelas significações subjetivas.

Interessante será analisarmos a conceção de currículos aos olhos de Michael Apple. A dinâmica, entre o social e o cultural, defendida por Bourdieu e Passeron é questionada por Apple na medida em que este autor entende o currículo como um processo estrutural e relacional. Ou seja, o conhecimento adquirido através do currículo é um conhecimento particular e que resulta de um processo onde estão plasmados os interesses particulares dos grupos sociais dominantes. Enquanto nas teorias tradicionais, o conhecimento obtido através do currículo é inquestionável e não deixa margens para dúvidas, Apple vê nesse novo conceito de currículo a opção de o questionar, admitindo que não se trata de saber

qual é o conhecimento verdadeiro, mas sim procurar o conhecimento considerado verdadeiro. Por isso é que o conhecimento deve ser produzido na Escola que, ao invés do *capital cultural* defendido por Bourdieu e Passeron, valoriza assim o conhecimento técnico. Este conhecimento, meramente capitalista, pretende contribuir para uma maior relevância económica e produtiva (Silva, 2009, p. 48).

Voltando a Freire, (1967, p. 11), este autor brasileiro também aborda a questão da cultura como elemento preponderante na construção de um currículo marcadamente diferenciador. Refere Freire que a dimensão da cultura dentro de uma sociedade é, nada mais, nada menos, que a aquisição sistemática da experiência humana. E vai mais longe ao afirmar que a aquisição do conhecimento e da culturalidade já não pode ser entendida como transmissão oral de geração em geração quando estamos perante uma classe letrada, com competências ao nível da leitura e interpretação. No entender de Freire, é através da democratização da cultura que se inicia o processo de alfabetização. Isto é, tal como a escola está estruturada, o aluno iletrado ou analfabeto sente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Essa necessidade faz com que o aluno possa ser o agente da aprendizagem. A diversidade de culturas, a necessidade de abrir a escola a todos, a premissa de que a igualdade de oportunidades é a porta de entrada de novas experiências levou a que surgisse uma nova corrente de pensadores em contraponto à definição da teoria crítica do currículo. Por outro lado, Goodson, (1997), apresenta-nos uma visão muito particular sobre a construção social do currículo. Para este autor, a Escola sempre foi apelidada como agente aglutinador entre várias forças e influências que se posicionam no sentido de fazer valer os seus principais objetivos. Existe um tempo em que a aprendizagem e o currículo coabitam num contexto de invenções culturais. Para Goodson, a construção social e política da escola de massas não é fruto do estado atual das coisas. Surge no passado, sobretudo nas organizações de ensino superior e religiosas, onde se pode observar que em 1509 já se falava em turmas de alunos no Colégio de Montaigne em Paris. Estas turmas estavam organizadas em função da idade dos alunos e o seu nível de conhecimentos. Foi o ponto de partida para que se despoletassem novos paradigmas educacionais. Porém, Goodson insiste na ideia de que o currículo é uma construção social, sendo que a base do conhecimento é o conteúdo curricular.

Giroux, por sua vez olha para o currículo como política cultural. Este autor entende que a conexão que existe entre a cultura popular e a questão pedagógica e curricular é que vai determinar a construção da Escola. Giroux marca a sua posição recorrendo aos termos amplamente utilizados pelos defensores da chamada Escola de Frankfurt (Adorno,

Horkheimer e Marcuse) em que estes defendiam um currículo assente na racionalidade técnica e utilitária que resultariam num positivismo das visões dominantes sobre o currículo. Neste sentido, havendo um foco das classes dominantes nos critérios de eficiência e racionalidade burocrática, Giroux questiona onde é que se pode observar o carácter histórico, ético, político e cultural dos comportamentos humanos e sociais e, sobretudo, onde é que o conhecimento se posiciona em termos de currículo. No entender de Giroux, este plano veio determinar a reprodução das desigualdades e injustiças sociais, pelo que o autor se preocupou em procurar alternativas que pudessem ultrapassar o pessimismo que se instalou na sociedade pelas teorias da reprodução (Silva, 2009, p. 53). Neste sentido, Giroux apresenta-nos aquilo a que chamou de **Pedagogia da Possibilidade** de forma a romper com as teorizações críticas da reprodução. No entender do autor, a sociedade que alavanca a pedagogia e o currículo não pode ser exclusiva das classes dominantes e controladoras.

Deve haver espaço para que as classes dominadas possam opor-se através da resistência adotando mecanismos de rebelião e subversão. Para Giroux, só se pode conceber um currículo se este partir de conceitos relacionados com a emancipação e libertação onde os estudantes possam ter a possibilidade e oportunidade de aplicar as suas habilidades democráticas que conduzam à discussão, participação e questionamento de tudo o que se desenrola na esfera social onde estão inseridos. Por outro lado, entende Giroux que os Professores não podem ser meros técnicos ou burocratas do ensino, mas elementos envolvidos nas atividades desenvolvidas pelos alunos, contribuindo assim para um processo social de emancipação e libertação (Silva, 2009). Ou seja, os Professores assumem um papel de *Intelectuais transformadores*.

Para Giroux, a pedagogia e o currículo não podem estar dissociados de uma política cultural. E justifica a sua posição, afirmando que o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. [...] O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais que estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. (Silva, 2009, p:56)

## 2.3 Teorias Pós-críticas do Currículo

O multiculturalismo está associado a uma nova versão do currículo assente na sua teoria pós-crítica. Após 1970, fruto do advento provocado pelas diversidades presentes no mundo contemporâneo, a escola teve de se reformular. Para Eynng, (2015), o currículo hegemónico que valoriza a cultura da classe dominante composta pela identidade branca, europeia e machista esbarra agora no multiculturalismo. Este adota uma posição reacionária, tese defendida por Silva, (2009, p. 85), quando afirma que o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.

Numa visão mais simplicista, o currículo não pode ser prisioneiro duma classe controladora capaz de definir, por si só, um único caminho assente nos seus ideais. A escola, enquanto veículo promotor de aprendizagens, deve procurar fomentar a diversidade e a igualdade, premissa fundamental para a aplicabilidade de um currículo multiculturalista. No entender de Sousa, (2017, p.24), o Currículo deve refletir as diversas visões de mundo, sociais e culturais, coexistentes na mesma escola, esta teoria defende o envolvimento de todos os atores sociais, sem exceções: professores, alunos, pais.

Olhando para esta nova dimensão, a construção de identidade dentro do Currículo passa a ser visto como uma prática social, concentrando conteúdos na diversidade cultural que se observa atualmente na chamada Escolaridade Obrigatória.

A dimensão social que deve prevalecer no ambiente escolar irá potenciar trocas de experiências capazes de construir uma identidade multicultural, repleta de pequenas vivências alicerçadas no contacto que cada aluno estabelece com o outro. Silva, (2009, p.86), refere que é a visão humanista do currículo que vai gerar um conjunto de valores como a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas. Até porque é importante perceber que ao se reforçar a ideia de tolerância e respeito pelo outro estamos a aceitar a diferença e a incluí-la numa mesma humanidade. Por outro lado, esta temática assume ainda maior interesse se nos debruçarmos no âmbito da Educação Especial onde se torna mais evidente as diferenças pessoais, cognitivas, culturais e sociais. Tal como se observa em outros grupos minoritários, também os indivíduos com necessidades educativas especiais necessitam de um apoio mais vincado para que a questão do multiculturalismo seja realmente efetivada. Silva, (2009), alerta para a necessidade de entendermos o currículo crítico multiculturalista como uma permanente

busca do equilíbrio social que deve nortear o funcionamento da escola. Já não interessa tanto valorizar uma classe dominante, mas considerar o papel dos grupos minoritários associados às tendências religiosas, género, sexual ou social. Daí que Sousa, (2017, p.25), refira que o Currículo ultrapassa as fronteiras meramente sociais e apresenta-se como um núcleo duro do processo institucionalizado de educação, em que as relações de poder se cruzam tendo em vista a formação de identidades sociais. Neste sentido, o Currículo é visto para além de uma mera ferramenta à disposição da escola, pretendendo-se que se encare aquele como uma proposta política e pedagógica ao nível das intenções, obrigando a que haja assim uma macro análise da política educativa (através da legislação, dos discursos dos políticos e da sua implementação) decidida pelos que estão no poder; outra coisa é olhar para o Currículo, numa abordagem micro, direcionada ao ambiente onde se posicionam os alunos, enquanto sujeitos fenomenológicos, com as suas histórias, origens e referências culturais próprias, isto é, olhar para o Currículo como uma prática real de construção social de identidades.

A nossa perspetiva do multiculturalismo acentua-se nos tempos atuais onde assistimos às variações demográficas dos países em conflito. Apesar do fenómeno migratório poder ser interpretado de forma cíclica, determinada pelas tendências económicas, sociais, bélicas, o certo é que o multiculturalismo ganhou o seu espaço e foi reforçando a sua influência. Rodrigues, (2013), apoia-se em Moreira, (2001, p. 41), para definir o multiculturalismo como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a *superioridade* dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais. Neste sentido, o conhecimento não se resume a uma fação social concentrada num espaço delimitado, mas resulta das aprendizagens adquiridas nas relações sociais e culturais que se estabelecem com a mistura de culturas. Ora, o multiculturalismo invoca uma educação onde o currículo valoriza a diversidade e a diferença. Isto é, o professor assume um papel preponderante no sistema educativo na medida em que adota uma postura de *árbitro*, orientando e coordenando as inter-relações que resultam do choque de culturas presente na escola. O papel mediador do professor será determinante para estabelecer um clima saudável dentro da sala de aulas, potenciando os saberes diferentes que cada classe cultural oferece, fazendo uma remistura de todos eles para obter uma aprendizagem global. Só assim os alunos estarão em condições de entender as diferenças culturais que os separam e colaborarão na busca de pontos comuns que resultem em aquisições e competências gerais. Este assunto da multiculturalidade assume maior ênfase se nos centrarmos na

questão portuguesa. Como é do conhecimento geral, com a revolução de 1974 e o regresso dos portugueses das antigas colónias, bem como nativos dessas mesmas colónias, o nosso país foi palco da fixação de várias nacionalidades, sobretudo oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Mas, em contraponto, se o multiculturalismo é uma realidade à vista de todos, será que o currículo instituído atualmente nas escolas acompanha essa mesma realidade? Sousa, (2016, p.115), admite sérias dúvidas nesta questão. Para a autora, assistimos a uma profusão de culturas que, por serem minoritárias, ainda se encontram subjugadas à cultura hegemónica latente no currículo apresentado aos agentes educativos. Ora, numa verdadeira cultura escolar deveria haver espaço para todos expressarem a sua visão da sociedade e não ao contrário. Aliás Sousa, (2016), apoia-se em Santomé, (1998, p.131), para referir que as culturas minoritárias precisam de se libertar desse espartilho para que deixem de ser definitivamente *vozes ausentes na seleção da cultura escolar*. Essas vozes manietadas por um currículo que Sousa, (2016), apelida de *castrador* assumem uma dimensão global expressa nos mais variados quadrantes da nossa sociedade. Desde a cultura infantil e juvenil às culturas do terceiro mundo, passando pelas minorias étnicas, sexuais e religiosas, todos estes grupos partem em desvantagem face ao grupo dominante. Também em desvantagem está a cultura que agrega as pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas. Centremo-nos nesse último grupo. Será o currículo atual benéfico para estas pessoas que, ao apresentarem especificidades decorrentes da sua condição, necessitam de uma intervenção ao nível escolar mais adequada? O facto de haver uma cultura dominante, que faz girar todas as outras, limita o acesso equitativo ao conhecimento? Serão estas vozes ausentes capazes de explodir e fazerem-se ouvir? São questões que nos inquietam e cujas respostas carecem de verificabilidade. No nosso entender, ao nos desafiarmos neste Estudo procurámos enveredar por um caminho alternativo àquele que se encontra vigente na Educação Especial na Região Autónoma da Madeira. Por mais paradoxal que possa parecer, o ensino implementado nas escolas da Região determina algum separatismo que a própria Direção Regional de Educação pretende eliminar com a recente fusão dos serviços associados à componente educativa, abrangendo e chamando a si a responsabilidade global na gestão de todos eles. Quando se aborda a questão do Autismo, problemática cada vez mais presente nas nossas escolas, fruto de uma avaliação diagnóstica mais rigorosa, a noção que se tem é que os alunos portadores deste espectro são olhados à margem. É a tal cultura dominada que falámos anteriormente. É uma das vozes ausentes, daquelas que reclama o seu espaço e este

mantém-se instável, qual pântano de areias movediças armadilhadas com *rasteiras* imprevisíveis ao nível das intervenções e/ou apoios educativos. Tal como nos refere Sousa, (2016), o conhecimento está no epicentro do currículo e só obtendo o conhecimento é que estão reunidas condições para que a escola possa avançar, adotando para isso duas vias: a racional e a empírica. Para nós, envolvidos no processo educativo direcionado para a Educação Especial, entendemos a abordagem pedagógica centrada na via racional do conhecimento. Isto porque o aluno Autista tem um inesgotável campo de percepções do seu dia a dia. Logo, ao incidirmos a nossa prática a partir do conhecimento que cada aluno tem dentro de si, é expectável que se adequem um currículo de acordo com a visão que o autista tem do mundo que o rodeia. Por outro lado, um currículo social virado para as suas expectativas e vivências poderá resultar em ganhos exponenciais, sobretudo no capítulo das relações interpessoais. O professor, consciente da sua função enquanto facilitador, assumiria um papel de orientador e potenciador das capacidades do seu aluno, fazendo evoluir o seu conhecimento, a sua percepção do mundo e alargando os seus limites para além da sua condição física e/ou psíquica. Este nosso pensamento acaba por encontrar expressão naquilo que Sousa, (2016, p.116), nos transmite quando afirma que

o conhecimento é construído pelo sujeito. Uma coisa é o acesso à informação (e esta tem aumentado de forma exponencial com a explosão tecnológica); e outra coisa é a informação ganhar significado para o sujeito, quando é filtrado pelo seu contexto particular de vida, passando a conhecimento.

Ao permitir-se que o aluno, no âmbito das suas competências em contexto escolar, possa expor as suas expectativas e os seus interesses como construção do seu próprio conhecimento, estaremos a contribuir para a aquisição de valores sociais intrínsecos a uma determinada sociedade. Portanto, tal como refere Sousa, (2016), o aluno enquanto sujeito que percebe e compreende o objeto que está a observar fica habilitado a construir o seu próprio conhecimento. Em suma, o conhecimento só se efetiva se existir o sujeito, isto é, o aluno apto a compreender esse mesmo conhecimento.

Terminando a nossa incursão nas teorias pós-críticas do currículo e em jeito de conclusão, o currículo na pós-modernidade apresenta-nos novas variáveis de aplicação na escola. Para Silva, (2009), o currículo na pós-modernidade significa o fim das metanarrativas. Para este autor, quando se questiona a dimensão pós-moderna da escola

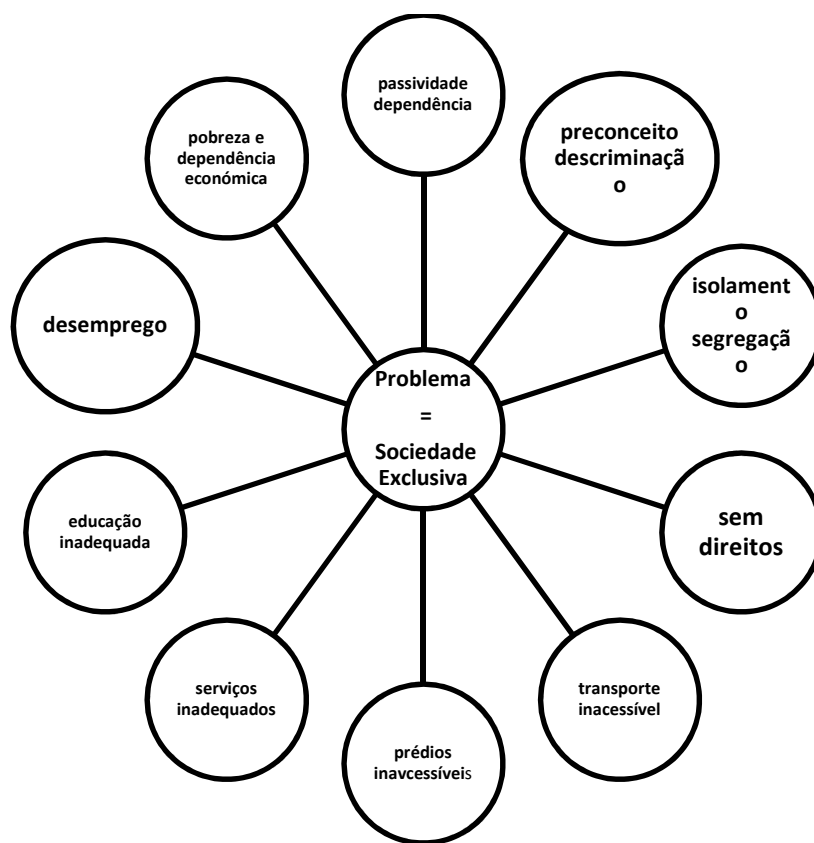
é como se constituísse um ataque à própria ideia de educação (p, 112). As grandes narrativas assumem-se como narrativas mestras e vêm expressar a vontade das classes dominantes no controlo da sociedade. Com isso, a pós-modernidade vem questionar as noções de razão e de racionalidade que serviram de suporte à perspectiva Iluminista da Modernidade. Se os Iluministas pretendiam uma sociedade perfeita, os críticos desta nova corrente entenderam que a noção defendida por aqueles veio construir uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Tal como a ideia progressista de que o progresso pode ser benéfico para a sociedade. Os pós-modernistas admitem que o domínio sobre a Natureza e o outro potencia avanços na ciência e na tecnologia, resultando no surgimento de alguns subprodutos que, sendo colocados ao serviço de uma sociedade, podem tornar-se indesejáveis. Por outro lado, o sujeito do pós-modernismo é claramente o antagonístico daquele que é defendido na Modernidade. Em vez de termos um indivíduo unitário onde a sua consciência não admite divisões ou contradições, passamos a ter um indivíduo fragmentado e dividido, deixando de estar no centro da ação social. Ou seja, assente numa visão pós-estruturalista, para os críticos pós-modernistas o sujeito não pensa, fala e produz. O sujeito é pensado, falado e produzido (Silva, 2009, p. 113). Esta posição vem ao encontro daquilo que o pós-modernismo defende: mais do que o enfoque no sujeito, admite-se privilegiar a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos e de modos de vida. Mais do que a universalidade e o abstrato, o pós-modernismo concentra-se no local e no contingente. Assim sendo, também o currículo existente é incompatível com aquele que defendem os pós-modernistas. Se o primeiro pode ser realista, linear, sequencial e estático, o segundo remete-nos para uma dimensão de currículo que privilegia a emancipação e a libertação, dando ênfase à pedagogia pós-crítica alicerçada no expoente social.

Conferindo uma dimensão social, o currículo deve ser entendido como artífice do crescimento global para que cada aluno possa ter à sua disposição mecanismos para exponenciar o seu conhecimento através do pensamento crítico e científico. Só um currículo ao alcance de todos possibilitará a todos compreender e intervir no mundo natural e social. Isto é, existindo um currículo de dimensão social, a escola prepara-se para uma nova era: a da igualdade de oportunidades.

### **3. Currículo como dimensão social**

A sociedade contemporânea apresenta-nos um sem número de recursos, sejam eles físicos, estruturais ou humanos. O grande desafio desta geração é saber usar estes mesmos recursos, adaptando-os à sua realidade e contexto social. Por outro lado, torna-se imperioso perceber de que forma é que os recursos estão a ser utilizados e se aqueles, efetivamente, acrescentam mais-valias à ação dos diferentes agentes, sobretudo os que têm responsabilidades educativas. Posto isto, contextualizar uma sociedade é entender os seus limites, perceber o seu âmbito de ação e compreender a sua importância na articulação dos vários grupos que compõem esta mesma sociedade. Centremo-nos no nosso grupo de Estudo, aquele que direciona o nosso enfoque na Educação Especial. Com efeito, Borges, (2011, p.14), fala-nos na necessidade de reforçarmos um modelo social que possa intervir de forma eficaz junto dos alunos e jovens com necessidades educativas especiais. Ou seja, o indivíduo com deficiência não pode ser rotulado de incapaz. Deve ser valorizado enquanto elemento pertencente à sociedade, reconhecido socialmente apesar da sua diferença, seja ela física ou psíquica. Por isso, Borges afirma que neste caso valoriza-se a inclusão social e à sociedade é conferido o papel promotor de modelos não estigmatizantes. (Borges, 2011, p.14)

Numa perspetiva virada para um conceito mais micro, podemos afirmar que é a sociedade em si que tem a responsabilidade de promover a inclusão através da eliminação de todos e quaisquer obstáculos que impeçam os indivíduos portadores de deficiência ter acesso aos mesmos recursos referidos anteriormente. Apesar de observarmos uma aproximação da sociedade em relação aos valores e atitudes a tomar perante este grupo específico (necessidades especiais), ainda assistimos a muitas condicionantes sociais. A nossa sociedade ainda não está suficientemente preparada para entender a diferença, para aceitar a diferença e para valorizar a diferença. Em 2003, Harris e Enfield apresentaram um Modelo Social que na altura, entendiam os autores, espelhava bem a realidade com que se deparavam os indivíduos portadores de deficiência. Como se pode observar na figura abaixo, uma sociedade que exclui é uma sociedade que detém um enorme problema para resolver. As variáveis sociais inerentes à exclusão levam-nos a refletir sobre a responsabilidade política dentro de uma sociedade que se quer igualitária. Por outro lado, se a gestão dos recursos não é racional pode levar a desigualdades sociais que se podem refletir no desempenho escolar dos alunos. E se estes apresentarem condicionantes físicas e/ou psíquicas, estaremos perante um problema social ainda mais acentuado.



*Fig. 2 O Modelo Social da deficiência e as ideias associadas (Harris e Enfield, 2003)*

Observando, de forma mais incisiva, o modelo social descrito por Harris e Enfield podemos igualmente aferir que uma sociedade exclusiva pode ser fruto de uma educação inadequada. A oferta que a escola põe à disposição dos alunos pode não ser suficiente para resolver o problema social. É preciso mudar o paradigma, é preciso introduzir novas atitudes e melhorar a consciência crítica para que a compreensão da Educação Especial seja uma realidade. Somente em 1991 é que o nosso país começou a ouvir o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Com efeito, foi através do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto que o Estado Português estabeleceu o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Tal como está plasmado no referido Decreto-Lei, pode-se considerar no ponto 1 do artigo 5.º a introdução de adaptações curriculares. Estas são expressas sob duas variáveis consagradas no mesmo artigo 5.º, sendo que a primeira admite

Redução parcial do currículo (alínea a))

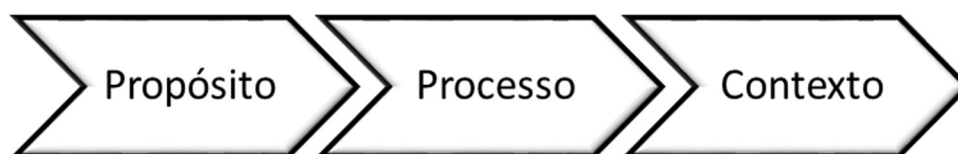
A segunda variável remete-nos para um caráter mais abrangente, na medida em que permite aos alunos com necessidades educativas especiais

Dispensa da atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência. (alínea b))

Mais adiante podemos observar outro artigo que, para nós, se revela importante dado que faz referência ao Ensino Especial. Com efeito, ao prestarmos atenção ao artigo 11.º, este aborda no ponto 1 a questão dos currículos. Estes são plasmados em dois tipos: os currículos escolares próprios e os currículos alternativos. Enquanto os primeiros remetem-nos para a padronização do regime educativo comum, salvaguardando a devidas adaptações ao grau e tipo de deficiência, os segundos vêm substituir o regime educativo comum e têm o propósito de proporcionar aos alunos com NEE uma aprendizagem com conteúdos específicos.

Transpondo toda esta temática para realidade atual temos que analisar o currículo da pós-modernidade, assente numa dimensão social que permita albergar todas as tendências, todos os grupos, todas as ramificações etnográficas. O currículo pós-moderno no entender de Nascimento, (2004), acaba por romper com a ideia realista que se tinha da cultura. Deixa de ser uma cultura de regras que definiam um determinado grupo social para permitir uma visão mais flexível dos problemas sociais permitindo ao indivíduo questionar-se acerca dos seus vínculos ao grupo onde estava inserido. Esta nova forma de entender a matriz cultural num currículo pós-moderno alicerça as práticas sociais numa dimensão inclusiva do ensino, ampliando os saberes a todo um grupo e não se centrando no indivíduo. Ou seja, o conhecimento passa de emissor a recetor na medida em que resulta da perceção geral que todos têm do quotidiano para depois ser interpretado, à luz do conceito subjetivo, de forma individual por cada sujeito. Em nosso entender, esta visão não deixa de traduzir a dimensão social que se pretende para o currículo, mais concretamente, para o currículo escolar a implementar na Educação Especial. Já que no entender de Goodson, (1997), ao concebermos um currículo na sua dimensão social temos de nos focar nos valores que estão inerentes a esta mesma sociedade, ou seja, os dados históricos que suportam esta sociedade serão determinantes para a conceção de um perfil social associado a um currículo escolar. São estes contextos sociais emanados dum conjunto de premissas culturais que poderão potenciar um cariz intervencionista dos indivíduos que compõem determinada classe social. Ao promovermos as oportunidades

na Educação Especial, abriremos espaço para que cada aluno possa demonstrar o seu ponto de vista, explorar o *seu mundo* e construir a ponte que o separa do mundo real através da sua criatividade e ritmo de aprendizagem. No fundo, transportando o currículo para a nossa esfera profissional, podemos admitir que este funciona segundo uma ordem onde teremos



*Fig. 3 Sequência do Currículo*

O propósito passa a ser as orientações que o Professor deve seguir, sejam elas associadas ao documento legal em vigor (no caso, o DL n.º 55/2018) ou através das iniciativas levadas a cabo pelo Conselho Escolar, que visem estabelecer um conjunto de ações direcionadas para os alunos. Ou seja, ao estabelecer um propósito, os alunos vão aprender competências, conteúdos e ações decorrentes do currículo definido para um determinado grupo de alunos (aqui estaríamos a concentrar nos alunos com Necessidades Educativas Especiais). Quando se fala no processo, estaremos a assumir o percurso, o caminho que nos levará à concretização das intenções manifestadas no propósito. Isto é, numa dimensão social do currículo podemos sugerir que os alunos se adaptem à realidade da escola, construindo o seu percurso curricular ao seu ritmo, aprendendo e apreendendo conceitos que mais se identifiquem com o seu dia a dia e, sobretudo, com os modelos que definem a sua convivência social. De um modo geral, concentrando este processo na escola, o Professor acaba por assumir o papel de mediador social, ou seja, as variáveis que permitirão transformar a teoria em prática serão operacionalizadas pelo *facilitador*, aquele que pode ser Professor ou Técnico responsável; Relativamente ao contexto, este não é mais do que a oficialização do currículo enquanto documento orientador estabelecido numa perspetiva política e social, ponto de partida que culmina na sala de aulas em simultâneo com a aplicação junto dos alunos. Partindo do pressuposto que o currículo é dinâmico e articula-se em si mesmo, logo o currículo encerra em si um grau de complexidade que abarca várias perspetivas do processo ensino/aprendizagem, plasmado em diferentes níveis de ensino. Ora, se o Professor transmitir conhecimento com base na avaliação que faz dos alunos, a probabilidade de atingir o sucesso será maior. Porque a dimensão social do currículo leva-nos para aquilo que as teorias pós-críticas

defendem: o conhecimento não é exterior ao poder, está inserido nele. É parte inerente de um poder que está espalhado por toda a rede social. Neste sentido, o currículo deve potencializar um papel formativo onde seja privilegiada a subjetividade de cada indivíduo. Para Silva, (2009, p. 150), o currículo encerra em si significados que ultrapassam aqueles que conhecêramos na teorização tradicional. Silva afirma que o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. (2009, p.150).

Perante tudo o que foi explorado, temos de entender o currículo como um documento de identidade cultural, social, religiosa, política.

#### 4. Flexibilidade Curricular

Depois de termos analisado as várias teorias sobre currículo, a posição de cada um deles no panorama educacional e a atualidade com que o seu conteúdo chega até nós, um novo paradigma nasce na Educação em Portugal. Com efeito, em 2017, o Ministério da Educação promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) através do Despacho n.º 5908/2017. Um ano depois, a 6 de junho de 2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 veio alargar e oficializar o PAFC depois de um período experimental que abrangeu duzentos e trinta agrupamentos escolares espalhados pelo país.

Cosme, (2018), afirma que o PAFC veio ocupar um espaço na discussão pública, pois no entender da autora o que o PAFC nos vem sugerir é uma outra perspetiva de conceber os atos do processo ensino-aprendizagem, adequando todo esse mesmo processo a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do Estatuto do Património Cultural dito comum (p. 9).

Embora o Currículo Social no autismo apresente especificidades que, à luz desta nova realidade, vai se pôr *a salvo* das mudanças que se pretendem operacionalizar, o certo é que os profissionais que exercem as suas funções na Educação Especial não podem perder o fio à meada sob pena de se verem manietados nas novas abordagens pedagógicas. Segundo Cosme, (2018), esta nova visão pretende que as escolas e os docentes possam ter a autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas que possam configurar num âmbito mais alargado em termos de Projeto. Isto é, que seja gerador de um projeto de formação, que seja provido de significado e, ao mesmo tempo, potenciador de poder onde a ação pedagógica deixa de estar centrada no professor para se centrar na relação entre os alunos e a escola. Isto porque a ação docente que se regia pelos planos curriculares, por instruções que eram emanadas do Ministério da Educação, ou seja, uma visão instrucionista deixa de ser o ponto central das aprendizagens. Por outro lado, ao professor não lhe é atribuído o papel de mediação, de veículo facilitador utilizado pelos alunos para alcançar o seu objetivo final. Nesta caminhada, o PAFC admite os professores como interlocutores qualificados (Cosme, Trindade, 2010, cit. in Cosme, 2018). A sua ação não se resume a transmitir conhecimento, ampliando o seu raio de intervenção que vai desde o trabalho na sala de aula (apoio direto aos alunos através de aulas expositivas ou acompanhamento de trabalhos de pesquisa), passando pelas sugestões que resultam das propostas de trabalho da sala de aulas (organização da vida e do trabalho a realizar) até à implementação de um modelo que permita a auto e heterorreflexão dos alunos sobre

os seus desempenhos académicos, relacionais, sociais ou éticos (ibidem). Pode-se inferir então que o novo processo ensino/aprendizagem desmonta uma visão secular onde desde o tempo da *escola-indústria* os alunos eram influenciados a adquirir um mesmo saber, ao mesmo ritmo, no mesmo espaço pedagógico. A Flexibilidade Curricular que se pretende implementar possibilita à Escola tomar a dianteira na seleção dos saberes, como herdeira cultural duma sociedade que se quer dinâmica, ativa, interventiva e crítica. Tal como diz Cosme, (2018),

A Escola é um espaço de socialização cultural incontornável no Mundo e nas sociedades em que vivemos [...] a gestão curricular e pedagógica ocorre tendo em consideração a necessidade de estabelecer uma relação entre os alunos e o património cultural dito comum [...]. (p. 12)

No fundo, apela-se à interdisciplinaridade e à articulação dos saberes. Um aparte, no SRP enquanto Modelo de Desenvolvimento social e que se pretende poder ser implementado nas Unidades do Ensino Estruturado, a transmissão das competências faz-se através das experiências do quotidiano. Os alunos observam, absorvem e expõem em articulação com o docente especializado, todos os pressupostos adquiridos no seu dia a dia. Se no seu ensino regular, o PAFC vai procurar resolver a questão da rentabilização do tempo pedagógico através de uma melhor gestão curricular das disciplinas, sobretudo evitar que haja sobreposição de conteúdos e que os saberes sejam claramente definidos e selecionados por cada disciplina, na Educação Especial a direção a tomar vai no sentido de focar saberes essenciais, extrapolá-los para a realidade social, partindo dos interesses e necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

E como é que os professores podem adaptar-se às novas diretrizes? Como poderão fazer funcionar o trabalho pedagógico em função da interdisciplinaridade sugerida pelo PAFC? O que são questões estruturantes dentro da reflexão curricular que os professores terão de fazer? Para estas dúvidas, o Decreto-Lei 55/2018 enumera alguns itens que servem de guia orientador para os professores. Se observarmos o que está plasmado no ponto 2 do artigo 19.º, os professores podem desenvolver os seus projetos interdisciplinares através da

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a

domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;

- Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização;

O que nos quer parecer é que a autonomia das escolas passa, sobretudo, pela gestão que será feita num âmbito mais alargado e que envolve não só os aspetos pedagógicos e curriculares, mas também a ocupação dos espaços, a operacionalização dos saberes, a articulação entre disciplinas, a adaptação de modelos de trabalho, a implementação de áreas de projeto e a assunção de planos de estudo clarificadores e focados num determinado saber sem que haja justaposição de conteúdos. No caso concreto do nosso Estudo de Caso, a autonomia e flexibilidade curricular direciona-nos para uma questão pertinente: se o PAFC defende a interdisciplinaridade como fator promotor da aquisição de competências, como é que se pode implementar a tal interdisciplinaridade numa Unidade do Ensino Estruturado? A resposta pode estar no SRP através do seu Modelo de Desenvolvimento. Isto é, havendo 4 Fundamentos no Modelo de Desenvolvimento: Comunicação Não-verbal e Contacto Visual; Comunicação Verbal; Atenção Compartilhada ou Interativa; Flexibilidade, estes funcionam em articulação, complementando-se uns aos outros, sobretudo na articulação dinâmica que as atividades imprimem ao processo de aquisição de competências. Isto é, os alunos podem avançar nas suas capacidades ou retroceder caso necessitem reforçar competências que ficaram por resolver. A partir do momento em que nos propomos criar, construir, implementar e aplicar um Currículo Social no autismo, a flexibilidade curricular está subjacente às práticas que podem emergir tendo em conta os novos conceitos e conteúdos pedagógicos que daí advêm. Os alunos com perturbações do espectro do autismo são limitados nas suas habilidades, logo, é importante encontrar mecanismos que possam promover a aquisição de capacidades que lhes permita uma plena integração social, estimulando a sua

atitude crítica. É o que o PAFC chama de *aprendizagens essenciais*. Por inerência, ao focarmos a nossa ação nos reais interesses dos alunos, nas suas expectativas e perspetivas de futuro, as ditas aprendizagens essenciais ganham maior dimensão porque suportam todo o trabalho pedagógico do docente. Isto é, no Modelo de Desenvolvimento do SRP quando se elabora a Base de Referência de um aluno para monitorizar o seu nível cognitivo, o professor identifica as áreas que estão deficitárias e, a partir dos indicadores registados, elabora um plano de ação que visa essencialmente criar as condições propícias para que o referido aluno possa alcançar as tais aprendizagens essenciais (mais adiante voltaremos ao assunto, explicando pormenorizadamente como se processam as aprendizagens essenciais numa Unidade do Ensino Estruturado).

Os alunos com perturbações do espectro do autismo têm uma capacidade de resiliência interessante que lhes dá o poder de estabelecer o seu próprio limite. A procura na superação, a insistência na convivência social, o desempenho das ações motivacionais e o enfoque nos seus interesses faz daqueles detentores de um saber específico. A escola, enquanto instituição educativa, acima de qualquer suspeita sempre se assumiu como o *clímax da sabedoria* onde os professores (quais marionetas) se entretinham a dançar ao som das orientações que vinham dos manuseadores curriculares. Aos professores eram concedidos poderes supremos para implementar o conhecimento de acordo com os ideais e pressupostos culturais de uma sociedade estática, virada para dentro e que só se movia sempre que fosse beliscada. Os alunos, esses, eram vistos como ignorantes ou incapacitados. Estas características impediam qualquer tentativa de responsabilizar os alunos dentro de um ato educativo que lhes dizia respeito. Dando protagonismo aos alunos, estes podem, com a sua perceção do mundo e dos conceitos que o sustentam, serem atores principais do ato educativo onde o professor (continua a ser o detentor dos saberes tradicionais) aproveita e seleciona as matérias de interesse comum. Por outro lado, havendo cumplicidade entre o aluno que aprende e o professor que ensina, podemos estar perante a transversalidade do processo educativo dentro do que é denominado ensino dito normal e também no ensino especializado. Queremos com isso dizer que aquela cumplicidade atrás descrita pode resultar numa inversão de funções: o professor é, efetivamente, o emissor do conhecimento, mas envolvendo o aluno na construção de saberes sociais que gravitam no seu quotidiano pode-se admitir que o professor assume dupla função: primeiro é recetor onde regista as sensibilidades, as opiniões e os juízos de valor dos alunos, transforma-os de modo a operacionalizar as matérias que tem à sua disposição e que serão transmitidas aos alunos. De grosso modo, os alunos acabam por

ser emissores deles mesmos: a informação que prestam na sala de aula pode despoletar acesas discussões do ponto de vista crítico, promovendo a reflexão pedagógica, curricular, social e pessoal de cada aluno. No caso concreto da Educação Especial, há consciência que esta estrutura paradigmática não possa ser implementada pelas razões sobejamente conhecidas. No entanto existe sempre uma abertura para estabelecer um novo método de trabalho. Se nos concentrarmos nos alunos que registam alto funcionamento, a sua autonomia está aparentemente assegurada. Potenciando as suas capacidades através do seu conhecimento e explorando os pontos fracos a partir das dificuldades que apresentam, pode-se construir um esquema de ensino/aprendizagem direccionado para aquele aluno. O PAFC admite que a concentração do conhecimento se faça de forma organizada para rentabilizar o tempo de aprendizagem, logo, também na Educação Especial podemos admitir tal cenário. Através do Currículo Social no autismo, os alunos são induzidos a participar na construção das suas aprendizagens, partindo das suas experiências sociais em contexto familiar. Neste sentido, a avaliação formativa assume uma importância vital nesta nova forma de ver e pensar a Educação. Cosme, (2018), entende que a avaliação formativa deve estar dissociada da avaliação sumativa, pois aquela serve para que o professor analise os efeitos da sua prática pedagógica, enquanto a avaliação sumativa fornece indicadores sobre a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos. No fundo, a avaliação formativa pode, no limite, diagnosticar as dificuldades dos alunos e possibilitar a estes uma melhoria do seu desempenho. Aos alunos com NEE, a avaliação deve igualmente obedecer a pressupostos sumativos. No entanto, nas Unidades do Ensino Estruturado, é mais sensato que essa avaliação se faça maioritariamente em moldes formativos. A razão da nossa sugestão advém do facto de permitir ao professor analisar os resultados de uma determinada ação dos alunos sem que se sinta pressionado na sua prática. A atitude avaliativa do professor quando lida com alunos PEA deve ser de flexibilidade, adequando-a às características desses mesmos alunos. Torna-se evidente que existem alunos com PEA, diagnosticados com a patologia mais leve do espectro, que frequentam uma turma de referência e registam desempenhos aceitáveis. A esses alunos, as adequações curriculares permitem-lhes seguir um percurso escolar muito próximo do ensino regular. Quando nos focamos apenas na avaliação formativa como meio de monitorizar a evolução dos alunos, estamos a referir-nos aos que, devido à sua condição, não conseguem permanecer numa turma de referência, acabando por desenvolver as suas práticas numa Unidade do Ensino Estruturado.

## 4.1 Domínios da Autonomia Curricular

Para que se possa falar em flexibilidade curricular, é importante abordar os pressupostos que estão inerentes à alteração das normas vigentes. Neste sentido, existem Domínios da Autonomia Curricular (DAC) que têm de ser considerados. De acordo com o Decreto-Lei 55/2018, a alínea e) do artigo 3.º define os Domínios da Autonomia Curricular como

áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas.

Tendo em conta a definição atrás enunciada Cosme, (2018, p.35), apresenta-nos duas dimensões que devem ser ponderadas por professores e escolas aquando da construção dos DAC. Segundo a autora, é preciso ter em atenção:

- As estratégias de construção dos DAC, do ponto de vista das possibilidades e das respostas a produzir;
- As possibilidades de promover uma gestão flexível dos horários.

Para operacionalizar os Domínios da Autonomia Curricular Cosme, (2018), sugere um conjunto de possibilidades que os professores têm à sua disposição. Dada a natureza do nosso Estudo e para não dispersar os conceitos, apenas daremos enfoque às opções que se afigurem exequíveis dentro de um quadro curricular/pedagógico adaptado à Educação Especial. A interdisciplinaridade dos projetos a desenvolver, em nosso entender, devem ter um denominador comum: Social. Porque sabemos que os estigmas dos indivíduos portadores de deficiência passam por terem dificuldades em se integrar na sociedade. Visto de outra forma, a sociedade ainda não se preparou para aceitar a diferença, alheando-se das suas responsabilidades. Neste sentido, a escola e os professores envolvidos têm um papel decisivo na desmistificação do estigma. Primeiro desmontar a ideia pré-concebida dos rótulos, depois incentivar à participação de todos (comunidade educativa, famílias, sociedade, entidades públicas e governamentais) e finalmente proporcionar ambientes de aprendizagem adequados a cada patologia de

forma a extrapolar o conhecimento para fora do espaço da sala de aula. Ora, se o ponto 2 do artigo 15.º do Decreto-Lei 55/2018 define um conjunto de estratégias que a escola deve considerar para aprovar projetos relacionados com a cidadania, a Educação Especial também pode-se orientar por aqueles pressupostos, pois a componente social está intrinsecamente ligada ao conceito de cidadania.

De um modo geral, os Domínios da Autonomia Curricular vão permitir uma melhor gestão dos tempos pedagógicos, articulando o período de aprendizagem às necessidades identificadas no grupo de alunos. O que nós pretendemos com o Currículo Social no autismo é operacionalizar o Modelo de Desenvolvimento do SRP, dotando-o de ferramentas pedagógicas exequíveis sem desvirtuar a sua matriz de conceção. Os Fundamentos inscritos no Modelo de Desenvolvimento admitem tempos de interação, sugerem propostas de atividades e direcionam as estratégias para a individualidade do aluno. O SRP considera o sujeito portador do espectro do autismo como parte integrante da sociedade, promovendo e valorizando a sua ação social às habilidades que lhe são inatas. Se a nossa proposta curricular obtiver resultados que possam permitir uma discussão acerca da importância do social nas aprendizagens dos alunos autistas, previsivelmente a ação da Educação Especial caminhará para um novo conceito de intervenção. Não se limitará a uma só metodologia, mas admitirá outras visões educativas que, em articulação, poderão oferecer melhores condições aos alunos.

## 4.2 Opções Metodológicas

A efetivação da Autonomia e Flexibilidade Curricular passa por definir os modos de atuação de cada escola e a forma como os professores se posicionarão neste novo desenho educacional. Cosme, (2018), sugere-nos 3 grandes opções metodológicas que, no seu entender, são passíveis de resultar em práticas pedagógicas assentes na partilha do conhecimento. A primeira tem a ver com **Pedagogia de Projeto**. Trata-se de uma opção que pretende dar amplitude ao trabalho pedagógico. Cosme, (2018, p. 52), caracteriza a Pedagogia de Projeto assente em 3 fatores:

- Noção de problema como elemento propulsor do projeto;
- À cooperação entre os alunos para definir quer as estratégias de abordagem dos problemas quer o investimento na resolução dos mesmos como experiência formativa decisiva;
- Partilha dos produtos e aprendizagens realizadas como condição cuja dimensão formadora, tanto do ponto de vista cultural como do ponto de vista ético, importa respeitar.

Dentro da Pedagogia de Projeto, podemos admitir alguns caminhos que, estando associados ao Projeto em si, apresentam variáveis na sua operacionalização. As sugestões identificadas por Cosme, (2018), remetem-nos para uma reflexão pessoal: os professores, no âmbito das suas funções pedagógicas, têm vindo a desempenhar uma abordagem que entendem como a mais eficaz para a transmissão do conhecimento. Estando perante novas opções metodológicas, mesmo que impliquem mais autonomia na gestão curricular, estarão os professores preparados para assumir a mudança imediata? Sem querermos entrar em considerações específicas, aquilo que Cosme afirma ao desconstruir a Pedagogia de Projeto é precisamente oferecer aos professores vários caminhos onde poderão selecionar aquele que melhor se adapta à sua prática. Neste sentido, quer a metodologia ou trabalho de projeto; quer a aprendizagem baseada na resolução de problemas; quer a aprendizagem por descoberta guiada; quer a aprendizagem através de Genealogias ou os Estudos de Caso são pontos de partida para o professor estabelecer uma relação pedagógica entre o seu trabalho (o que pretende transmitir) e os alunos (os que pretendem aprender).

Não nos vamos deter nas considerações das sugestões de Cosme, pois pretendemos aprofundar outra das opções metodológicas que podem ser elegíveis no âmbito do PAFC. No entanto chama-se a atenção para um dos dispositivos pedagógicos avançado por

Cosme. A aprendizagem baseada na resolução de problemas pode encaixar-se no perfil que se pretende implementar no Currículo Social no autismo. Cosme, (2018, p. 58) apoia-se em Meirieu, (2003, p. 169), para contextualizar este tipo de aprendizagem, pois pretende-se que *se tenha a certeza da existência de um problema a ser resolvido e, ao mesmo tempo, da impossibilidade de resolver o problema sem aprender*. Tendo em conta as afirmações de Meirieu, alicerçando o significado destas aprendizagens, podemos afirmar que existe alguma identidade no nosso Estudo. Primeiro porque assinalámos um problema que é estrutural (haver apenas uma metodologia aplicada às Unidades do Ensino Estruturado), social (estigma na sociedade em aceitar o espectro do autismo), relacional (os alunos apresentam défices no relacionamento com os pares) e formativo (os professores têm pouco conhecimento sobre o SRP). Juntando essas premissas, aplicando a aprendizagem baseada na resolução dos problemas, estamos perante o seguinte cenário: para o problema estrutural, vamos pesquisar sobre a viabilidade do SRP poder ser uma metodologia complementar à existente atualmente; para o problema social, vamos apresentar propostas de intervenção na sociedade para promover ações de sensibilização, divulgação e conhecimento do autismo e comportamentos associados; para o problema relacional, entraremos no âmbito da ação pedagógica com a aplicação do Modelo de Desenvolvimento do SRP que será a base de toda a aprendizagem. Aqui, os alunos serão confrontados com atitudes e posturas que, adquirindo as competências sociais acopladas aos Fundamentos, poderão resolver parte dos seus défices relacionais; para o problema formativo, o foco centrar-se-á na oferta de mecanismos que permitam aos professores ter acesso a formação, ferramentas bibliográficas e webgráficas que os habilite a trabalhar o Modelo de Desenvolvimento do SRP.

Na nossa Investigação, enquanto participante ativo no processo, apoiámos a nossa intervenção com base na resolução dos problemas apresentados pelas crianças/alunos. Visto por outro prisma, a nossa atitude determinou a reação dos alunos à aprendizagem. Perante os seus problemas, o docente procurou aplicar estratégias que incentivaram o aluno a aprender, quer individualmente num plano do *um para um* quer nas interações sociais coletivas fomentadas nas atividades de carácter complementar (expressão física e motora, expressão musical, Sala de Estimulação Sensorial, natação, etc). Mais do que transmitirmos conteúdos teóricos, focámos a nossa ação nas formalidades práticas para despoletar no aluno uma forma de pensar e um modo de atuar. Tal como nos refere Cosme, (2018), apoiando-se em Cohen e Lotan, (2017), a aprendizagem com base na resolução dos problemas deve centrar-se mais no *modo de pensar, conhecer e valorizar*.

Por isso não nos limitámos a construir quadros conceptuais para a Unidade do Ensino Estruturado, procurámos adotar uma postura interventiva, municiadora de saberes específicos que tinham como função despoletar em primeiro lugar, a curiosidade no aluno e depois fomentar a sua integração no grupo, na sala, na escola, na família, na sociedade.

Como segunda opção metodológica Cosme, (2018), apresenta-nos a **sala de aula como uma Comunidade de Aprendizagem**. Para a nossa investigação, esta opção metodológica não nos diz muito. A única situação que encontra paralelismo entre o que o PAFC preconiza e o que nós aplicámos pode ser a organização da sala de aulas. Isto é, na Unidade do Ensino Estruturado é possível observar uma organização pré-estabelecida dos espaços que se direcionam para as diferentes tarefas que visam a aquisição de saberes práticos que conduzam ao domínio comportamental e autocontrolo emocional. Se o PAFC sugere uma organização da sala de aulas de acordo com os pressupostos do Movimento da Escola Moderna onde se apela à solidificação de espaços verdadeiramente inclusivos, também o Modelo de Desenvolvimento do SRP incentiva a estes procedimentos. Basta fixar-nos nas interações sociais iniciais que se estabelecem, num primeiro momento entre a criança com autismo e a sua família, depois alarga-se à esfera escolar (o contexto relacional acrescenta o docente e demais adultos afetos à escola) e extrapola depois para a sociedade onde a escola está inserida e onde a criança/aluno terá acesso a experiências inovadoras de contacto social alargado. Por outro lado, para que os espaços pedagógicos possam ter uma máxima rentabilidade é preciso que o docente tenha noção dos tempos educativos que, no caso das Unidades do Ensino Estruturado, se resumem às atividades de interação social definidas através do processo negocial entre docente e aluno. Esta realidade vai ao encontro do que preconiza Cosme, (2018), quando afirma que a gestão dos tempos educativos não é

Mais do que um cenário organizado de forma rígida, em função de um modelo universal a aplicar de forma estereotipada, o que se propõe é um cenário que permita uma pluralidade de soluções que sejam congruentes com a necessidade do trabalho cooperativo, a autonomia dos alunos ou as atividades diferenciadas. (p. 77)

A prática diferenciadora com que os docentes especializados trabalham num contexto de intervenção com alunos portadores do espectro do autismo determina as aprendizagens específicas que consolidarão o perfil do aluno e permitirão um contacto social mais efetivo.

A terceira opção metodológica descrita por Cosme, (2018), foi **avaliar para aprender**. Trata-se de uma opção muito interessante e que se enquadra igualmente no nosso Estudo. Tal como nos refere Cosme, (2018), a avaliação deixa de ter como objetivo final, mais ou menos explícito, a seleção académica [...]. (p. 86)

Neste sentido, todo o nosso processo avaliativo na Unidade do Ensino Estruturado girou à volta da avaliação/observação sistemática. Os alunos foram monitorizados semanalmente e atribuídas Metas de acordo com as competências atingidas ou por atingir. Daí que no autismo é importante a aprendizagem ser dinâmica, constante e incisiva para que os alunos sejam intervencionados em tempo real e não após a avaliação sumativa. Para consolidar este processo de aprendizagem, o docente deve concentrar-se nos critérios para avaliar. Cosme, (2018), alerta para a necessidade de construir critérios de avaliação que permitam suportar um processo avaliativo rigoroso, válido e fiável. (p. 94)

Só assim faz sentido avaliarmos sistematicamente os comportamentos dos nossos alunos, as suas atitudes perante as propostas pedagógicas, as suas reações à mudança de rotinas e as suas necessidades resultantes dos défices psico comportamentais. As tabelas que compõem o Modelo de Desenvolvimento do SRP permitem ao docente ter controlo sobre os parâmetros avaliativos dos alunos intervencionados, aligeirando os esquemas de observação direta e indireta, contribuindo para uma avaliação sequencial rigorosa. E se o Modelo de Desenvolvimento do SRP é dinâmico e flexível é porque as competências e as habilidades sociais são avaliadas a partir daquilo que o aluno é capaz de fazer e do que realmente conseguiu fazer.

A flexibilização curricular implica procedimentos ao nível da construção do Plano Curricular de Turma (PCT) e respetivas planificações. Para o PAFC e de acordo com o artigo 16.º do Despacho n.º 5908/2017, o plano curricular de turma trata-se de um *documento dinâmico que, de forma sumária, traduz o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e das aprendizagens, assente numa visão interdisciplinar do currículo*. De um modo mais abrangente, o PCT permite ao docente indagar a equipa multidisciplinar acerca das atividades coletivas que se poderão desenvolver e articular com todos os agentes educativos os percursos de cada turma que se possam consignar às aprendizagens coletivas. Ou seja, cada docente elabora o seu PCT com base no Projeto Educativo da Escola e em diálogo com os restantes colegas. No caso da Educação Especial, o PCT obedece às especificidades inerentes à implementação de atividades sectorizadas, apesar de se basear nas mesmas opções curriculares. Se o PAFC nos sugere

prioridades na elaboração do PCT Cohen e Fradique, (2018), estratificam as prioridades da seguinte forma:

- **Valorização de áreas do saber:** Na Educação Especial, o enfoque está nas áreas funcionais, aquelas que promovem a integração social do aluno. Depois de consolidadas as áreas funcionais, pode-se estender a aprendizagem para conteúdos ligados às artes, à expressão física e motora, etc;

- **Desenvolvimento de competências:** As competências estão, de certa forma, associadas às habilidades psicomotoras dos alunos com NEE. A promoção de condições que permitam a estes alunos experimentar, adequar e dominar as tarefas funcionais favorece o desenvolvimento integrado do aluno;

- **Comunicação:** A base de toda a operacionalização. Os alunos com NEE precisam de uma comunicação clara, diretiva e eficaz. O docente estabelece a forma de comunicação que melhor se ajusta às características de cada aluno (pode ser Não-verbal/gestual; Verbal, Tecnológica ou Escrita);

- **Cidadania Ativa:** outro vetor preponderante na ação do docente especializado. A componente social não deve estar dissociada da prática pedagógica, pois são nas interações sociais que o docente transmite o conhecimento e potencia as habilidades dos alunos. Estes, por sua vez, adquirem as competências na troca e partilha de emoções que, depois os valoriza como cidadãos de pleno direito na sociedade onde estão inseridos.

- **Trabalho de Projeto:** A centralidade do aluno com NEE é o epicentro das atividades selecionadas. Quando se propõe desencadear enfoques pedagógicos destinados à obtenção de habilidades funcionais, o docente deverá perceber que tudo gira à volta dos interesses do aluno. É na motivação provocada pela curiosidade sobre o mundo que o rodeia que o aluno vai capacitar-se, desenvolvendo a sua personalidade enquanto Ser Humano. Neste sentido, o trabalho de Projeto nestas turmas/Unidades tem uma aplicabilidade reduzida, pois os planos não partem diretamente do aluno, mas estes participam na sua construção.

Podemos perceber que o PAFC apresenta um conjunto de opções que servem de orientação para os docentes e respeitam a individualidade dos alunos. O PCT, por sua vez, assenta numa matriz cuja estrutura é comum e transversal a qualquer área educativa, tal como Cohen e Fradique, (2018), nos apresentam na figura seguinte:



*Fig. 4 Plano Curricular de Turma de Cohen, Fradique (2018, p. 31)*

Uma nota final para as práticas pedagógicas centradas no aluno. Tomlinson, (2008, cit. in Cohen e Fradique, 2018), refere que

Ensinar os alunos a partilhar responsabilidades permite que o professor trabalhe com vários grupos, ou alunos individualmente, fomentando-se, deste modo, um ensino diferenciado, através da diversificação e, simultaneamente, da individualização das estratégias. (p. 60)

A discussão em torno desta temática remete-nos para a necessidade de adaptar estas diretrizes à Educação Especial, mormente às Unidades do Ensino Estruturado. O docente pode promover a partilha de responsabilidades, mas o seu papel principal passa por orientar os alunos a se responsabilizarem pelos seus comportamentos e atitudes. Mais do que categorizar valências que se insiram nas áreas de competência, o professor deve encaminhar o aluno para um trabalho de qualidade, uma tarefa valorativa, um desempenho potenciador de novas aprendizagens. Se se conseguir esse desiderato, os alunos responsabilizam-se na organização da sala porquanto mais conscientes de que aquilo que fazem é para o seu bem-estar emocional e social.

### **4.3 Educação Inclusiva: o que muda com o Decreto-Lei n.º 54/2018**

A Região Autónoma da Madeira foi, como mais adiante se verá, pioneira na implementação da Educação Especial. O sistema educativo regional adaptou-se às novas competências em termos de oferta, permitindo uma eficácia no apoio a uma população em idade estudantil que clamava por respostas. Sobretudo os pais, pois estes entravam numa espiral de ansiedade provocada pelos obstáculos que surgiam pela frente. Reservaremos mais para a frente um capítulo sobre a Educação Especial onde abordaremos a questão da Região Autónoma da Madeira (RAM) de forma mais específica. O que nos interessa aqui explorar é a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e que implicações este teve na organização da Educação Especial na RAM, sabendo que até à data o documento legal que está em vigor é o Decreto-Legislativo Regional n.º 33/2009/M.

A instalação das Unidades do Ensino Estruturado foi contemplada no DLR n.º 33/2009/M com o objetivo de colmatar uma lacuna que existia no Sistema Educativo Regional na resposta pedagógica a dar aos alunos portadores do espectro do autismo. Por outro lado, a premente formação de profissionais tinha como objetivo principal habilitá-los a desempenhar funções tão específicas junto de uma população escolar diferenciada. O Governo Regional da Região Autónoma da Madeira através da Secretaria Regional de Educação cedo percebeu que existia um grupo extensivo de potenciais alunos a necessitar de apoio individualizado e foi investindo em melhores condições de trabalho para os profissionais para que estes beneficiassem de melhores e maiores recursos na prática pedagógica.

Ao longo dos últimos anos, o DLR n.º 33/2009/M constituiu-se como a referência, o documento legal pelo qual docentes e técnicos se regiam para orientar o PCT, as planificações das respetivas salas de atividades, os procedimentos ao nível do Plano Educativo Individualizado (PEI), o Currículo Educativo Individualizado (CEI), o Plano Individual de Transição para a vida adulta (PIT), as adequações curriculares e demais normas regulamentares. Incluídos ainda no citado Decreto estão os Centros de Apoio Psicopedagógicos (CAP) que serviram de elo de ligação entre a parte executiva (Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação) e a parte operacional (escolas, docentes especializados, técnicos de referência).

As novas propostas emanadas pela Secretaria Regional de Educação proporcionaram a extinção da Direção Regional de Educação Especial e acoplou todos os serviços associados à Direção Regional de Educação. Com esta mudança, deixaram de existir os CAP's para dar lugar aos CREE's (Centro de Recursos Educativos Especializados) que vieram desempenhar as mesmas funções anteriormente da responsabilidade dos CAP's.

A recente discussão em torno da Autonomia e Flexibilidade Curricular resultou num novo paradigma legal com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Um dos objetivos deste documento legal foi aproximar sinergias ao nível da operacionalização, pois o *perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* plasmado no Despacho n.º 5908/2017, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, obrigou ao repensar a Educação virada para o Século XXI.

Como já foi amplamente abordada a temática da Autonomia e Flexibilidade Curricular, a nossa pretensão neste ponto é debater as principais alterações a ocorrer na Região Autónoma da Madeira com a aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Um ponto prévio e que é importante ressaltar tem a ver com as adaptações que previsivelmente terão de ser estudadas para que a educação inclusiva possa funcionar de acordo com as novas normas legislativas. Até ao ano letivo 2018/2019, a Educação Especial ainda funcionou segundo o Decreto-Legislativo Regional n.º 33/2009/M. No entanto, ao fazermos uma reflexão sobre a educação inclusiva com base no DL n.º54/2018, contribuímos para adiantar algumas considerações que, no nosso entender, poderão ocorrer num futuro muito próximo. Por outro lado, existem indicadores que apontam abordagens pedagógicas no novo regime jurídico por parte de algumas escolas da Região. Apesar de meramente informativas, as conclusões destas abordagens podem ser analisadas internamente nas escolas que as produziram, sem que possam configurar como referencial.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 surge da necessidade do Estado Português aplicar um conjunto de pressupostos legais que vão ao encontro do compromisso com a Educação Inclusiva que começou a ser debatido no âmbito das Nações Unidas (ONU) em 2006. Em 2015, os países integrantes na Assembleia das Nações Unidas reafirmaram aquele compromisso, assinando a ***Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa***. Paralelamente, o documento assinado promove igualmente o desenvolvimento sustentável que se encontra plasmado na Agenda 2030 da ONU.

A escola assume a responsabilidade de centralizar o currículo e as aprendizagens dos alunos, fazendo com que a escola oriente a sua ação na necessidade de reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formatos de lidar com essa diferença. Para isso, a escola deve adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, alocando à sua volta os recursos de que dispõe para que todos aprendam e sejam parte ativa dentro comunidade educativa. Tal como já foi referido, para que estas premissas tenham efeito prático, o processo implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais. Esta aposta consiste, sobretudo, no reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das Equipas Educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Percebendo que a classe docente está mais bem preparada para os desafios que se avizinham e ciente das competências profissionais que as escolas portuguesas têm adquirido, o Governo pretende, com o presente Decreto-Lei, alavancar um conjunto de condições para que as escolas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Por outro lado, observa-se que neste documento solicita-se às escolas que definam o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, sempre que se registem dificuldades de participação no currículo instituído. Para isso sugere-se que a escola aposte na diversidade de estratégias para ultrapassar as referidas dificuldades, de modo a garantir que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, permitindo que todos e cada um possam explorar os recursos disponíveis até ao limite das suas potencialidades.

Quanto às opções metodológicas, o presente Decreto-Lei define-as como estando consignadas a um quadro que apresente o desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Operacionaliza-se aquela abordagem através de modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização constantes da eficácia das intervenções executadas, no diálogo dos docentes com as famílias ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, que ocorrem em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas fundamentais para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas capacidades e motivações.

Também podemos atentar noutra premissa e que tem a ver com a categorização dos diagnósticos para construir o plano de intervenção. Neste documento, procura-se criar condições que possam garantir, efetivamente, a aplicação do Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória e que este seja atingido por todos. Este objetivo pode ser potenciado através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada aluno progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Daí que se possa inferir que o presente Decreto-Lei consagra, assim, uma visão integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno promovendo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. Da mesma forma, passa a existir uma nova definição nas atribuições das equipas multidisciplinares através de uma visão holística, cuja amplitude reside na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tendo em conta fundamentalmente as características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno, numa articulação que visa alcançar o bem-estar deste.

No que diz respeito à Educação Especial, o Decreto-Lei apresenta uma novidade. O modelo de Unidade Especializada é transformado num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem. Este novo espaço irá absorver as Unidades de Ensino Estruturado e Especializado, oferecendo aos alunos um espaço dinâmico e abrangente capaz de potenciar os recursos humanos e materiais, direcionando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola. Com isso, valoriza-se os saberes e as experiências de todos. Este ponto é tanto mais relevante na medida em que a sua aplicação pode provocar profundas alterações na orgânica atual da Unidade do Ensino Estruturado, precisamente o espaço pedagógico selecionado para o nosso Estudo de Caso. Contudo, a nossa perceção é que a adaptação regional através do Decreto-Legislativo Regional, a ser ainda publicado, vai ter em atenção este pressuposto e cremos que as Unidades do Ensino Estruturado terão regime próprio de funcionamento, não beliscando os resultados obtidos no decurso do nosso Estudo. Tanto mais que o Decreto-Lei 54/2018 vem reforçar o papel dos pais ou encarregados de educação, atribuindo-lhes um conjunto de direitos e deveres para que tenham mais responsabilidades no envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos. No fundo, é promover um contexto pedagógico diversificado onde os pais podem sugerir e intervir dentro dos limites a que estão autorizados. Este pressuposto é relevante quando temos de analisar, à luz dos resultados obtidos, a pertinência operacional do Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program. Uma vez que pretendemos uma participação ativa dos pais e/ou famílias no processo de integração social dos alunos, este Decreto-Lei vem clarificar esta questão.

Não é nossa intenção desmontar o Decreto-Lei n.º 54/2018, tanto mais que este Estudo não se centra apenas e tão-somente nas variáveis jurídicas subjacentes à Educação Especial. Far-se-á um apanhado geral do documento, apontando os aspetos que, em nosso entender, devem ser explorados nesta fase. Por outro lado, ao tecermos uma opinião, marcamos a nossa posição sobre o assunto e que esta seja posteriormente alvo de uma reflexão coletiva com vista à concertação de sugestões válidas para operacionalizar todo este processo.

As definições constantes no Decreto-Lei sofrem algumas alterações na sua nomenclatura. Sendo fastidioso estar aqui a numerá-las a todas, concentremo-nos na alínea a) do artigo 2.º do Capítulo I que define *Acomodações Curriculares*. Com efeito, apenas muda o nome, pois anteriormente este procedimento pedagógico era designado por Adequações Curriculares. Depois, na alínea b) do mesmo artigo observa-se o seguinte:

-Adaptações curriculares não significativas-, as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

O que se acrescenta, na essência do conteúdo, é que as medidas de gestão curricular permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Percebe-se aqui que o ónus da questão irá girar à volta do Decreto-Lei n.º 55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Já as *Adaptações Curriculares Significativas* têm impacto nas aprendizagens e pretende valorizar a autonomia dos alunos para que se produza um melhor desenvolvimento pessoal e se efetive o relacionamento interpessoal. Torna-se claro que numa Unidade do Ensino Estruturado, estas adaptações decorrem da implementação e aplicação de áreas específicas de aprendizagem que, por sua vez, constroem um currículo direcionado para as

características dos alunos em questão, tal como está plasmado na alínea c) do artigo 2.º, Capítulo I.

Ao nível da documentação, com a aprovação do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M que adapta à Região o DL 54/2018, tudo se mantém em vigor salvaguardando-se a introdução e identificação das medidas a aplicar em cada aluno. O docente tem à sua disposição dois mecanismos para identificar, avaliar, prever e implementar as atividades de acordo com o diagnóstico e idade do aluno, sendo que o Plano Individual de Transição (PIT) é aplicado nos três anos anteriores à entrada na vida adulta e complementa o Plano Educativo Individual (PEI) que continua a executar-se da mesma forma como até aqui. No que concerne ao Relatório Técnico Pedagógico (RTP) temos que o seu preenchimento é agora mais abrangente e engloba todos os recursos passíveis de serem utilizados pelo aluno de acordo com o seu diagnóstico e posteriores necessidades educativas.

O que se pretende que a Educação Inclusiva ofereça à comunidade educativa é um conjunto de pressupostos que possam funcionar como um elo de ligação com o objetivo de todos em conjunto proporcionar aos alunos com NEE as mesmas oportunidades de aprendizagem, salvaguardando as suas especificidades psicomotoras. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018 traz à discussão o tema da Flexibilidade Curricular ao plasmar na sua alínea e) do artigo 3.º, Capítulo I que a Flexibilidade se oriente pela gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um. Não deixa de ser um reforço do que já vem sendo feito na Região Autónoma da Madeira, pois tanto as Unidades do Ensino Estruturado como as intervenções dos docentes especializados nas turmas de referência sempre atuaram em função das especificidades dos alunos. O que se pretende agora é que a Inclusão se faça tendo em consideração

o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos. (alínea e))

De certa forma, há aqui uma *nuance* que importa considerar. Os alunos referenciados e inscritos e/ou matriculados na Educação Especial beneficiam de um apoio alargado que vai desde a componente pedagógica até às *compensações técnicas* (terapia Ocupacional, terapia da fala, psicomotricidade, fisioterapia, ajudas técnicas, etc). Por vezes, há determinados contextos educativos que não oferecem os serviços complementares,

responsabilizando os pais para, em conjunto, trabalharem numa solução que seja válida para o aluno. Neste sentido, é importante que as famílias se comprometam no processo, tal como nos indica o ponto 1, artigo 4.º quando refere que os pais *têm direito a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão*.

Torna-se evidente que este tema da Inclusão vem despoletar novas formas de atuar, sobretudo na necessidade de uma maior monitorização relativa à evolução dos alunos. Ou seja, a eficácia das medidas implementadas determinará possíveis revisões que tenham de ser feitas ao currículo. Qualquer aluno que esteja em idade de escolaridade obrigatória tem o direito de experimentar os mesmos recursos educativos, independentemente da sua condição. O que nos diz o artigo 5.º, Capítulo I, é que as escolas devem atuar tendo em conta uma premissa base que passa por integrar um *contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos*. Para se implementar essas medidas, a escola tem de construir um currículo que abranja todas as componentes pedagógicas necessárias ao bom funcionamento das turmas e garanta flexibilidade e exequibilidade às atividades a propor. Por outro lado, as medidas operacionalizam-se através de um trabalho docente que se quer colaborativo numa ótica de multidisciplinaridade e transversalidade curricular. No fundo, o que este documento pretende transmitir é que haja um comprometimento profissional entre os docentes da Educação Especial e os professores titulares de turma no sentido de proporcionar aos alunos intervencionados um conjunto de recursos educativos que lhes permita seguir o seu percurso escolar dentro da turma de referência. Esta ideia está consignada no ponto 3, artigo 6.º, Capítulo II onde se lê que

A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Por outro lado, as medidas a intervencionar assumem um caráter valorativo e de suporte à aprendizagem. São medidas que finalizam um processo de avaliação por parte dos docentes e operacionalizam-se depois de ouvidos os pais e/ou famílias, assim como os técnicos que irão trabalhar diretamente com o aluno. O artigo 7.º, Capítulo II define três níveis de medidas: *Universais, Seletivas e Adicionais*. As medidas Universais estão

plasmadas no artigo 8.º onde no ponto 1 se pode ler que aquelas *correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens*. Inserem-se nestas medidas:

- a) A diferenciação Pedagógica;
  - b) As acomodações Curriculares;
  - c) O enriquecimento Curricular;
  - d) A promoção do comportamento pró-social;
  - e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
- (ponto 2, artigo 8.º)

No que concerne às medidas Seletivas, estas vêm suprimir lacunas que as medidas Universais não conseguem dar resposta. Neste âmbito, consideram-se medidas Seletivas:

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial. (ponto 2, artigo 9.º)

Relativamente às medidas Adicionais, estas *visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão*, tal como se observa no ponto 1, artigo 10.º, Capítulo II. E adianta-se ainda que as medidas adicionais apenas podem ser aplicadas depois de avaliadas as anteriores medidas e se se constatar que ambas se revelaram insuficientes em contexto de aprendizagem, condições essas que deverão estar incluídas no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). De certa forma, é aqui que se pode incluir as Unidades do Ensino Estruturado tal como estão organizadas na Região Autónoma da Madeira que, para além deste serviço, podem ainda incluir nas medidas adicionais:

- a) A frequência do ano escolar por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;

- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. *(ponto 4, artigo 10.º)*

Partindo do pressuposto que a responsabilidade da implementação das medidas pertence ao docente da Educação Especial, dá-se ênfase a um trabalho de compromisso com todos os implicados no processo de aprendizagem. Ou seja, a existência de uma Equipa Multidisciplinar na escola permite a rentabilização dos recursos e uma eficácia na intervenção. Esta Equipa denominada de EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) tem a responsabilidade de analisar, discutir e aprovar as medidas a aplicar. Em termos oficiais, o Decreto-Lei n.º 54/2018 considera a Equipa Multidisciplinar como parte de um conjunto vasto de recursos cujas competências são:

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
- d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- e) Elaborar o RTP previsto no artigo 21.º;
- f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem. *(ponto 8, artigo 12.º, Capítulo III)*

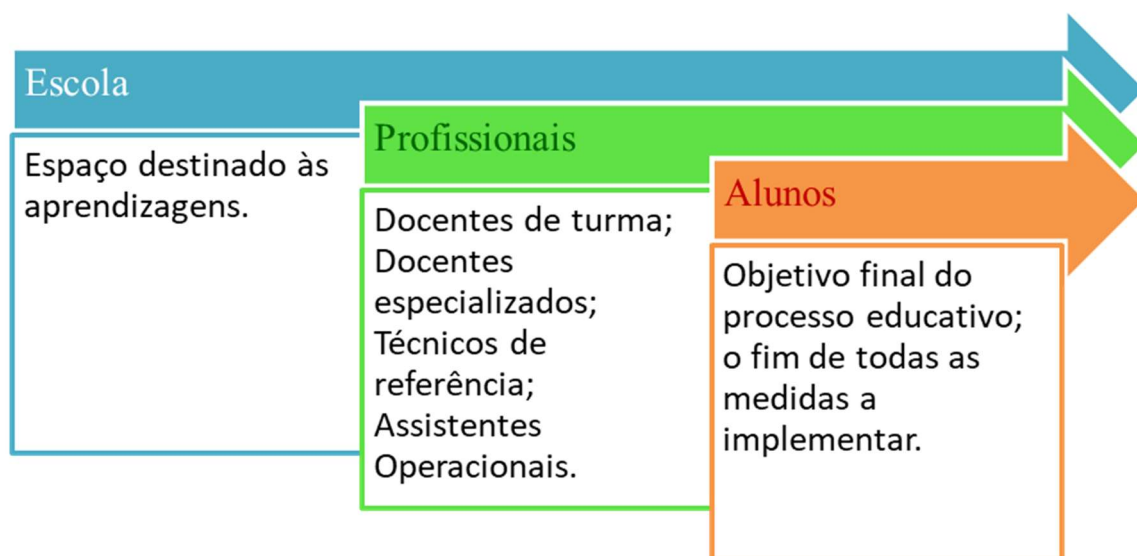
Centrando agora o nosso foco nos centros de apoio à aprendizagem, trata-se, de facto, de uma novidade relativamente aos dispositivos legais anteriores. Pretende-se, com a criação destes centros uniformizar conteúdos, práticas e apoios complementares. Tal como se pode observar no ponto 6, artigo 13.º, Capítulo III, são objetivos específicos dos centros de apoio à aprendizagem:

- a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;
- b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
- c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
- d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

- e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Nota final para os artigos 24.º e 25.º, Capítulo IV onde se faz referência ao PEI e ao PIT. Ambos planos não sofrem alterações significativas em relação ao que já está a ser implementado. Reforça-se alguns procedimentos, em especial, a clarificação do tempo educativo destinado para cada aluno. Trata-se de um aspeto importante, pois acaba por ter implicações na nossa atuação enquanto docente especializado numa Unidade do Ensino Estruturado e participante no projeto de Investigação neste Estudo de Caso. Como se verá adiante na análise e discussão dos resultados, os tempos educativos aplicados no âmbito da intervenção foram determinados de acordo com as características dos alunos intervencionados e tendo em conta os objetivos identificados para a implementação da Investigação.

Em suma, após análise do Decreto-lei n.º 54/2018, podemos inferir que existe um compromisso sério do Governo em potenciar a aplicação duma verdadeira educação inclusiva. Na teoria há vontade que essa transição se concretize, faltando agora que a operacionalização decorra de forma sustentada, sem pressas para que, efetivamente, os alunos contemplados beneficiem das medidas. Tendo como foco o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. Compete igualmente aos docentes fazer aplicar estas medidas, recorrendo a todos os recursos possíveis para que a sua prática pedagógica resulte na obtenção de competências funcionais e habilidades sociais nesta população escolar. Por outro lado, compete à escola criar condições de trabalho exequíveis, com ambientes educativos aprazíveis e motivadores à aprendizagem. Concluindo, o sucesso educativo faz-se com a eficácia correlacionando três grandes estruturas dentro do sistema educativo, tal como está plasmado no eixo que é apresentado na página seguinte.



*Fig. 5 Progressão do Processo Educativo*

É nesta interação que o processo ensino/aprendizagem fará mais sentido, articulando-se procedimentos sem que um se sobreponha ao outro. A complementaridade das funções que os agentes têm à sua responsabilidade poderá potenciar ganhos significativos no produto final, assumindo-se que os currículos apresentem volatilidade de conteúdos capazes de dar eficácia em contexto escolar.

Torna-se evidente que a Região Autónoma da Madeira tem a responsabilidade de capitalizar todo o trabalho efetuado no passado. O seu Know-how coloca-a num patamar que exige rigor na operacionalização das medidas. Daí que que o DLR n.º11/2020/M apresenta as devidas adaptações decorrentes do desenho educativo regional no que à Educação Especial diz respeito.

## Capítulo II

# Educação Especial

### 1. Definições

A Educação Especial insere-se na orgânica educativa nacional como um serviço a prestar junto dos indivíduos em idade escolar e que necessitem de apoio ao nível das necessidades educativas especiais. De acordo com a Lei 46/86 que nos apresenta a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) podemos observar no ponto 4 do artigo 2.º que

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

Neste sentido, procurando valorizar a condição humana do aluno com necessidades educativas especiais oferecendo-lhe ferramentas de integração social, passa a ser um desígnio das entidades escolares do nosso país. Por outro lado, reduzindo essa premissa aos alunos Portadores do espectro Autista (PEA), temos que a necessidade de apresentarmos novas estratégias que visem um melhor relacionamento social através das interações se torne fundamental. Tanto mais que é nas relações interpessoais que estes indivíduos assumem uma postura social mais adequada à sua condição, adquirindo assim melhores perspectivas de futuro. E isto está bem patente na LBSE quando se observa na alínea d) do artigo 3.º que se deve

Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e cultura.

Posto isto, o apoio aos indivíduos com limitações físicas, motoras, psíquicas e intelectuais já vem sendo prestado desde a Antiguidade. Sobretudo se atendermos ao facto de a *pessoa deficiente* ser alvo de segregação social. Basta observar que até à Idade Média, época onde a separação social assumiu contornos mais elevados, os chamados deficientes eram exterminados porque se acreditava que transportavam espíritos malignos, enfeitados, alvo de exibição pública como aberrações. Por outro lado, havia quem os venerasse por se achar que os seus espíritos eram límpidos; também eram rentabilizados,

como foi no caso do Egito (onde os indivíduos surdos eram aproveitados para guardas silenciosos do Faraó). No século XVII houve uma atitude mais protecionista sobretudo devido ao trabalho de campo efetuado pelas organizações religiosas que começaram a oferecer assistência. É aqui que se posiciona o Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus (IHSCJ), fundação criada por São Bento Menni em 1867 e que tinha como propósito dar cobertura assistencial a uma franja da sociedade onde estavam inseridos os indivíduos *deficientes*. Mais adiante neste trabalho, voltaremos a São Bento Menni para contextualizar o trabalho científico deste Estudo que se realizou numa Instituição afeta a esta Fundação.

Neste sentido, observa-se que ainda neste século (XIX) surgiu Jean Marc Itard (1774 - 1838), médico a quem lhe foi reconhecido o pioneirismo na investigação em utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes. Daí ser apelidado de *pai da educação especial*.

Foi na década de 70 do século passado que a Educação Especial, no seguimento do Relatório Warnock (1978), se posicionou como modalidade de atendimento a crianças e jovens considerados com necessidades educativas especiais. A sua área de ação centrou-se nas dificuldades do aluno e nos serviços de atendimento especialmente criados para ele, com novas abordagens a nível curricular.

Mais tarde, decorrente das iniciativas despoletadas na Dinamarca em 1959, nasce o conceito de **inclusão**. Em 1986, os Estados Unidos da América, através da Regular Education Initiative (REI), insistem na adoção do conceito **inclusão** com o objetivo de acabar com a segregação e a institucionalização nas escolas especiais.

Em 1994 dá-se aquele momento decisivo para o verdadeiro impulso das abordagens da Educação Especial com a UNESCO a organizar uma Conferência Mundial em Salamanca e que resultou na **Declaração de Salamanca**, documento pioneiro e determinante para que a Educação Especial passasse a ser vista com outra perspetiva. As conclusões concertaram posições baseando-se em três grandes premissas: a primeira remete-nos para 1948 com o direito à Educação de todos, consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem; a segunda premissa reforça a primeira com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos que, em 1990, ratifica a ideia de uma Educação para todos, independentemente das diferenças individuais; já a terceira premissa encaminha-nos para as diversas declarações produzidas nas Nações Unidas e que desembocaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais incitam os Estados envolvidos

a garantir que as pessoas com *deficiência* possam ter direito à Educação, integrando-se de pleno direito no sistema educativo do país. É importante referir que o percurso que a Educação Especial percorreu até aos nossos dias resultou de muitas discussões, conferências, encontros internacionais cujo objetivo foi sempre o de encontrar respostas adequadas a cada contexto, a cada problemática e a cada sistema económico, social e educativo.

## 2. A Educação Especial na Europa

Para contextualizarmos a Educação Especial no território europeu torna-se necessário perceber como ela se posiciona em termos epistemológicos. Falar de Educação Especial leva-nos, invariavelmente, para noções como deficiência, apoio educativo especializado, terapias complementares, intervenção terapêutica, etc. Mas, na verdade, a Educação Especial vai muito mais além. Agrega um conjunto de serviços que, direta ou indiretamente, acabam por se responsabilizar pelo percurso que a Educação Especial percorreu, percorre e procura percorrer no futuro. A Europa, face às novas tendências em relação à Educação Especial, cedo manifestou interesse na reconversão das chamadas escolas especiais e dos institutos especiais numa nova variável a que apelidou de Centros de Recursos. Esta transformação acabou por ser uma tendência geral na maioria dos países pertencentes à Comunidade Europeia. Aliás, quase todos os países inscreveram, nas suas políticas educativas, planos que visam o desenvolvimento de uma rede nacional de Centros de Recursos. Inclusive existem países em que este processo já está em marcha. De acordo com cada país, tendo em conta as suas especificidades e organização constitucional, os centros atrás referenciados acabam por ter diferentes designações e o seu campo de ação também é diferenciado. Alguns países chamam-lhes Centros de Competências, outros Centros Especializados ou apenas Centros de Recursos. Independentemente da nomenclatura atribuída e das atividades que cada centro desenvolve, de modo geral as funções atribuídas a estes Centros são as seguintes:

- Garantir a Formação dos professores e de outros profissionais;
- Organizar e difundir materiais de ensino;
- Apoiar as escolas regulares e os encarregados de educação;
- Prestar apoio individual aos alunos com carácter temporário ou em part-time;
- Apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho.

Alguns destes Centros, aqueles que já se encontram a funcionar na sua plenitude, cumprem uma função a nível nacional, direcionando a sua ação para grupos específicos. Noutros países existem Centros que adquirem um estatuto de abrangência regional, não se restringindo a grupos específicos, mas apoiando uma população mais vasta. Existe já uma grande franja de países que contam com uma importante experiência adquirida em matéria de Centros de Recursos como é o caso da Áustria, Noruega, Dinamarca, Suécia

e Finlândia, Chipre, Holanda, Alemanha, Grécia, Portugal e a República Checa. Noutros países, as *escolas especiais* são obrigadas a cooperar com as escolas regulares da sua área geográfica (Espanha) e a prestar serviços itinerantes ou outros serviços às escolas regulares (Bélgica, Holanda, Grécia, UK).

O papel das *escolas especiais* na inclusão está intrinsecamente relacionado com o sistema educativo do país. Isto é, cada país determina a sua política educativa de acordo com as reais necessidades em apoiar a Educação Especial e a sua forma de integração no sistema. No caso concreto do Chipre, a Lei da Educação Especial de 1999, obriga a que novas escolas especiais sejam construídas na área geográfica de uma escola regular, de forma a facilitar os contactos e o trabalho em rede e, sempre que possível, a promover a inclusão.

Cada vez mais assistimos a programas educativos inovadores, individualizados para alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Os diferentes países apresentam propostas que visam sobretudo potenciar adaptações que possam ser introduzidas no currículo comum tais como: os recursos adicionais, os objetivos, a avaliação e a intervenção pedagógica. Como acontece em Portugal, as adaptações podem assumir desenhos diferentes e, noutros casos, para determinados alunos, podem mesmo ser retirados alguns conteúdos do currículo comum. Mais adiante abordaremos o caso português no que à Educação Especial diz respeito.

Os recentes debates à volta da inclusão colocam uma questão pertinente: a educação inclusiva não pode partir duma problemática associada a um aluno, mas deve ser, acima de tudo, uma decisão política plasmada num quadro de reforma legal. Isto é, a inclusão vista numa perspetiva escolar deve consubstanciar uma premissa de que todos os alunos, independentemente de serem atípicos ou neuro típicos, devem ter direito a educação comum. Este pressuposto está claramente reconhecido na lei em alguns países onde a intervenção educativa foi revista, permitindo aos alunos com necessidades educativas especiais beneficiarem de condições adequadas à sua condição nas escolas regulares. Torna-se evidente que todo esse processo é sempre determinado pela avaliação que cada país faz onde as diferentes abordagens estão estreitamente correlacionadas com a situação das necessidades educativas especiais desses mesmos países. O objetivo passa por afetar recursos para as necessidades educativas especiais nas escolas, defendendo assim que o currículo deve ser o mesmo para todos os alunos. Insistindo na variável curricular, torna-se necessário reforçar a ideia de que são necessárias adaptações específicas do currículo. Assiste-se na Europa a uma matriz comum quando se trata de utilizar um determinado

programa direcionado para a Educação Especial. Estes programas desembocam, quase sempre, na clarificação das necessidades, dos objetivos e dos meios, permitindo aos legisladores definir o grau e tipo de adaptações que devem ser feitas a nível do currículo para avaliar o progresso de determinados alunos. A implementação do currículo na Educação Especial num determinado país compromete todos os agentes envolvidos numa espécie de *contrato* onde o objetivo passa por concertar estratégias que visem alcançar resultados de sucesso junto dos alunos intervencionados.

Em 2015 realizou-se no Luxemburgo uma Audição Europeia intitulada ‘Educação Inclusiva – Entrar em Ação!’ patrocinada pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, sob a égide do Ministério da Educação Nacional, da Infância e da Juventude do Luxemburgo, no âmbito da Presidência Luxemburguesa do Conselho da União Europeia. Esta iniciativa contou com a presença de 72 jovens em representação de 28 países europeus. Os jovens, com ou sem necessidades educativas especiais/deficiência debateram e trocaram experiências sobre a forma como estava a ser aplicada a Educação Inclusiva nas suas escolas e/ou comunidades. Desse debate resultou no documento ***Recomendações do Luxemburgo***, que apresenta os pontos fortes e fracos da Educação Especial nos diversos países. Assim, pode ler-se no ponto 1 do referido documento que

As vozes dos jovens, assim como das suas famílias, devem ser ouvidas e tidas em consideração em qualquer tomada de decisão que, direta ou indiretamente, lhes diga respeito.

Ainda no ponto 1, os delegados alertam para a necessidade de envolver em todo o processo as organizações de Juventude. Cada país deverá fomentar mecanismos de articulação para que as entidades públicas e/ou privadas possam ser igualmente responsabilizadas na gestão de recursos na Educação Especial. Já no ponto 2, é feita uma chamada de atenção às *barreiras físicas* nas escolas. O documento refere que

Os edifícios escolares submetidos a reconstrução ou modernização devem respeitar os princípios da acessibilidade, como a criação de espaços multifuncionais e/ou calmos nas escolas, assim como aumentar a disponibilidade de equipamento educativo flexível.

Também ao nível das ajudas técnicas, os delegados recomendam que estas sejam disponibilizadas em complemento com os materiais educativos e que ambos os recursos estejam adequados a cada indivíduo de acordo com a sua problemática. O ponto 3 remete-nos para a informação e sensibilização onde seja possível

Proporcionar aos professores, pessoal da escola, jovens, famílias e serviços de apoio informação fiável sobre as diferentes necessidades dos alunos é fundamental para promover o respeito mútuo e a tolerância.

Só assim é que se pode pensar numa Comunidade Educativa mais tolerante, capacitada e interventiva junto destes jovens. Sensibilizar para a tolerância é compreender o outro como parte integrante da sociedade onde todos são diferentes, mas que devem ser aceites. Deve ser feita a integração e não a segregação. No ponto 4, os jovens delegados fazem uso do seu slogan para transmitir a mensagem. Sob o lema ***Diversidade é a mistura, inclusão é o que faz a mistura funcionar***, recomenda-se que

A educação deve ser totalmente acessível, respeitando as necessidades de todos os alunos como base para uma educação de qualidade para todos.

Por outro lado, o acesso integral à educação para todos só será possível se cada país criar condições para que a cooperação entre professores especializados e outros profissionais envolvidos neste processo seja uma prioridade. Havendo essa cooperação, os mecanismos de intervenção serão eficazmente articulados e permitirão a obtenção de melhores e maiores resultados. Mais do que exigirem medidas de apoio, terapias complementares e intervenções adequadas à sua condição, os jovens europeus pretendem tornar-se cidadãos de plenos direitos onde a sua inclusão nas escolas de ensino geral possa significar a aceitação na sociedade onde estão inseridos. Os conceitos-chave que serviram de base à redação deste documento foram: ***normalidade, tolerância, respeito e cidadania***.

Torna-se importante realçar que, passado 4 anos deste encontro, a maioria dos países europeus (incluindo Portugal) já introduziram nas suas políticas educativas algumas das recomendações do Luxemburgo. Se nos concentrarmos na Região Autónoma da Madeira, o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M que adapta e regula à Região os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018 vem operacionalizar o conceito de Educação Inclusiva indo ao encontro das recomendações do Luxemburgo. Com a publicação do Manual de Apoio *Nos caminhos do sucesso e da inclusão*, a Secretaria da Educação,

Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira coloca à disposição dos Professores referenciais e práticas no sentido de concertar estratégias que visem dar robustez à educação inclusiva.

### 3. A Educação Especial em Portugal

Em Portugal, as primeiras tentativas de abordagem à Educação Especial surgem no século XIX com duas dimensões: uma assistencial sob a responsabilidade das Ordens Religiosas que dinamizaram o funcionamento de asilos vocacionados para receber indivíduos *deficientes* que eram marginalizados pela sociedade de então. Em 1894 é inaugurado o primeiro Centro Assistencial das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus em Belas – Sintra; a dimensão educativa foi ensaiada e concretizada uns anos antes, em 1822, com a criação de estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, espaço que anos mais tarde passou a pertencer à esfera da Casa Pia de Lisboa. Esta Instituição reforçou conhecimentos em busca de respostas ao nível da surdez e da cegueira. Nesse âmbito, regista-se a preponderância de Jaime da Costa Pinto (Provedor da Casa Pia) que desenvolveu uma ação pedagógica admirável, permitindo que dois professores da Instituição se deslocassem a Paris com o objetivo de obter teoria e prática acerca de como atuar junto destas crianças e jovens. Já no século XX, em 1913, um outro pedagogo e provedor, António Aurélio da Costa Ferreira, aproveitou todo o capital teórico/prático entretanto adquirido pelos técnicos e professores da Casa Pia de Lisboa, dando um novo impulso à educação de surdos. É o responsável pela coordenação do primeiro curso de especialização de professores. Três anos mais tarde funda um instituto que passaria a ter o seu nome, *Instituto Aurélio da Costa Ferreira*, cujo objetivo consistia na observação de alunos cegos e surdos da Casa Pia, alargando o diagnóstico aos alunos que apresentassem deficiência mental e problemas de linguagem.

O impulso proporcionado pela dinâmica da Casa Pia de Lisboa levou a que na década de 50 surgissem novos Centros de Intervenção e Associações vocacionadas para o apoio na área da deficiência, muitos deles dinamizados por grupos de pais. Foram os casos do Centro Infantil Hellen Keller em 1955, que se tornou responsável pelo Centro da Liga Portuguesa de Deficientes Motores; em 1960 surge em Lisboa a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral; dois anos mais tarde é criada a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides (APPACM), cuja nomenclatura sofreu uma alteração, passando a chamar-se Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM);

Em 1963, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira passa para a tutela da Direção Geral do Ensino Superior e no ano seguinte dá-se início ao primeiro Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas.

Na década de 70 surgem mais duas Instituições de relevo sendo que, em Coimbra, nasce o Centro de Paralisia Cerebral em 1970; em 1971, é criada a Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas.

É na década de 70, fruto dos movimentos internacionais que pugnavam por perspetivas educativas igualitárias, que surgem algumas tentativas para promover a integração da Educação Especial no ensino regular. A primeira tentativa concretizada é colocada no terreno através da Lei n.º 6/71, de 8 de novembro (Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes) que, em 1971 vem promulgar as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Dois anos mais tarde, em 1973, os governos vão dando importância e apoio à educação especial através da Divisão do Ensino Especial. No entanto, essa importância não consolida o verdadeiro apoio efetivo. Este só acontece com Veiga Simão, então Ministro da Educação que em 1973 redige e apresenta a Lei n.º5/73 de 25 de julho, conhecida como a Reforma de Veiga Simão. Aqui, o Ministério de Educação responsabiliza-se pela Educação Especial e, na legislação publicada referente à orgânica das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, já constam várias Divisões com o objetivo de organizar as estruturas educativas.

No ensino regular começa a ser mais visível o trabalho de intervenção no terreno, sobretudo a partir de 1975, quando surgem os primeiros professores em itinerância. Em 1976 são criadas as Equipas de Educação Especial, cujo principal objetivo consistiu em permitir uma integração mais eficaz dos alunos *deficientes* e mais tarde nas classes regulares. Na sequência de adotar um cunho mais democratizante ao ensino (Afonso, J., & Moreno Afonso, J., 2005) surgem as CERCI's assim como outras Instituições de Apoio à Deficiência Mental, como é o caso da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto.

Em 1977, é publicado o Decreto-lei nº 174/77, de 2 de maio, permitindo condições especiais de matrícula e de avaliação a alunos com *deficiência*. Como se pode observar no artigo 1.º do referido Decreto,

Os alunos portadores de deficiência física ou psíquica que frequentem os ensinos preparatório e secundário passam a estar sujeitos a regime especial no

que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos.

Ainda relativamente às matrículas, os alunos só poderiam beneficiar dessas condições desde que apresentassem relatório médico como podemos confirmar no ponto 1 do artigo 3.º em que,

Sempre que um aluno deficiente se inscreva, pela primeira vez, no ensino regular, o registo de matrícula deverá mencionar a deficiência que possui, devendo esta ser comprovada pela apresentação de parecer de um médico especialista.

No ano letivo 1978/79, havia 8000 alunos distribuídos pelos 132 estabelecimentos de Educação Especial e, no ensino integrado, apenas 22 equipas de Educação Especial estavam a dar resposta a cerca de 1100 alunos (DGIDC, 2006).

Em 1989 é publicada a Lei 9/89 (Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência) que visava

promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência (artigo 1.º Capítulo I).

Por outro, a abrangência da intervenção deve ser alargada e não se confinar aos grandes centros urbanos. A Lei 9/89 clarifica no seu ponto 2 do artigo 4.º do Capítulo II que todos os indivíduos devem ter acesso a todas as formas adequadas de resposta às suas necessidades. Independentemente do seu grau ou tipo de deficiência, da sua situação económica ou social, bem como a área geográfica onde habitem.

No caso concreto da Educação Especial, a Lei 9/89 define de forma clara no seu ponto 1 do artigo 9.º que

a educação especial é uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida ativa, através de ações dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades.

Neste sentido, o Estado procura adotar uma plataforma de equilíbrio para que houvesse uma progressiva integração destes alunos no sistema normal de ensino.

No ano seguinte, 1990, é ratificada a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 29 de janeiro deste ano, medida aprovada e publicada na resolução n.º 20 da Assembleia da República.

Em 1994, Portugal foi um dos países que assinou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) pelo que aceitou as resoluções constantes na Declaração e comprometeu-se a aplicar os seus princípios. Tem sido um percurso muito sinuoso, pois a aplicação prática das premissas do documento ainda é algo ambígua, salientando-se o facto de existir alguma contradição entre as conceções, estruturas e normas e os valores que orientam a Educação Inclusiva.

Nos últimos anos, o debate gira à volta da conceptualização da terminologia associada à Educação Especial desde Integração, Segregação, Inclusão. Segundo Borges, Pereira e Aquino, (2012), as principais tendências ou princípios filosóficos que orientam a prática educacional da educação especial são: a *normalização*, implementada a partir de 1950, a *integração*, de 1970 e a *inclusão*, de 1975. Todos estes princípios permitiram clarificar e orientar a filosofia de intervenção ao aluno com necessidades educativas especiais (NEE).

No que diz respeito à Integração Mantoan, (1998), cit. in Borges, Pereira e Aquino, afirma que uma das opções de integração escolar se denomina *mainstreaming*. Este modelo defende a ideia que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, devem ter acesso à educação, cuja formação deve ser adaptada às suas necessidades específicas. Só que existe ainda um hiato profundo entre a teoria e a prática, pois assiste-se à proliferação de turmas especiais para os alunos especiais e são raros os casos em que os alunos NEE permanecem na sua turma regular de referência durante o período de aulas. Daí que para Mantoan, (1998), a *Integração* na escola comum não será para todos os alunos com necessidades educativas especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais.

Por outro lado, tem-se assistido a um conjunto de alterações conceptuais que introduziram incerteza e alguma confusão no sistema educativo, propiciando *duas velocidades* que poderão ser, porventura, promotoras de uma escola inclusiva ou, pelo contrário, poderão ser geradoras de situações de segregação e/ou exclusão escolar e social. Por isso, Mantoan afirma que há autores que não distinguem claramente os termos integração e inclusão. Alguns autores integracionistas, preocupados com as deficiências

mais graves, afirmam que podem ser ou não ser a favor da integração, pois depende do caso. Na verdade, defendem a integração e não a inclusão. Assim, defendem a inserção do aluno no ensino regular, como algo que depende da capacidade de adaptação do aluno. Então, a inclusão não é para todos, mas somente para aqueles que se adaptarem ao ambiente onde foi inserido.

Ora, se a Inclusão é potenciar um ideal de igualdade, a escola deve estar aberta às reais necessidades destes alunos, favorecendo condições que permitam a estes permanecer no mesmo tempo e espaço dentro de uma sala de aulas com os restantes alunos neuro-típicos.

A introdução de um normativo legal, como o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, veio reformular a visão que tínhamos da Educação especial e trazer à esfera pública a necessidade de entendermos a inclusão, a deficiência, as necessidades educativas especiais e todos os conceitos adjacentes. Na Região Autónoma da Madeira, o documento foi adaptado através duma norma inscrita no Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro. No capítulo seguinte escaupelizaremos este documento e toda a sua aplicabilidade no âmbito da Educação especial na Região Autónoma da Madeira. Uma nota de rodapé para contextualizar. O nosso Estudo decorreu num período temporal em que, em termos legais, estava em vigor o DLR n.º 33/2009/M de 31 de dezembro. Atualmente, por força da introdução do DL 54/2018, a Região Autónoma da Madeira adaptou à sua esfera regional o DLR n.º 11/2020/M de 29 de julho com as suas necessárias especificações e que estão compiladas num Manual de Educação Inclusiva disponibilizado pela Direção Regional de Educação.

## **4. A Educação Especial na Região Autónoma da Madeira**

### **4.1 O início**

A atividade da Educação Especial na Região Autónoma da Madeira (RAM) remonta à década de 60. O presidente da extinta Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal (JGDAF), Coronel Homem da Costa, mostrou-se sempre sensível à realidade da sociedade madeirense e sobretudo aos agregados familiares cujos elementos sofriam de patologias que os impediam de exercer o seu direito à cidadania no pleno das suas faculdades. Estes obstáculos sociais expandiam-se para a esfera escolar, onde as respostas eram insuficientes e, nalguns casos, nulas. Tendo em conta a premissa de que todos têm direito à educação, independentemente da sua condição, Homem da Costa decidiu em 1961 enviar a Lisboa dois docentes (o Prof. Eleutério de Aguiar e a Prof. Dina Gomes) cujo objetivo seria o de frequentarem o Curso de Especialização de Professores para a Educação de Surdos e outros deficientes de audição e de fala. Com esta medida, o presidente da JGDAF concretiza uma antiga e legítima aspiração das famílias que não encontravam respostas nas estruturas existentes para os seus filhos com deficiência. Após a frequência deste curso, no período compreendido entre 1963 e 1965, Eleutério de Aguiar e Dina Gomes chamam a si a responsabilidade de criar uma equipa constituída por profissionais das mais variadas áreas (serviços de saúde, serviços educativos, autarquias locais e serviços paroquiais). Esta Equipa realizou o primeiro levantamento e despiste da deficiência auditiva na Região Autónoma da Madeira (RAM) que resultou no apuramento de 175 casos de pessoas com deficiência auditiva, dos 0 aos 65 anos, pelos vários concelhos do Arquipélago (Aguiar, 1996).

Face aos números observados de indivíduos com deficiência auditiva, surge em 1965 o Instituto de Surdos do Funchal, cuja finalidade residia em apoiar as crianças e os jovens com deficiências auditivas, promovendo a sua educação e integração na família e na sociedade. Neste sentido, o Instituto de Surdos iniciou a sua atividade com 28 crianças (dos 4 aos 12 anos) oriundas de vários concelhos do distrito autónomo do Funchal, cujo quadro clínico incluía igualmente diagnósticos de deficiências neuro sensoriais severas ou profundas e multideficiências.

## 4.2 Nascimento do Centro de Educação Especial da Madeira

Como já foi abordado anteriormente, Portugal assistiu na década de 60 ao despoletar de uma nova visão acerca do apoio a dar às crianças e jovens portadoras de deficiência com a criação dos Centros de Educação Especial, sob alçada do Ministério dos Assuntos Sociais. A RAM, imbuída num espírito de acompanhar a realidade continental procurou reivindicar um apoio idêntico, argumentando as especificidades regionais. Os esforços desenvolvidos acabaram por surtir efeito, na medida em que através do Despacho Ministerial de 18 de novembro de 1968 foi criado o Centro de Educação Especial da Madeira (CEEM) para o atendimento e apoio à população com deficiência auditiva, intelectual e visual. Este Centro estava a cargo do Instituto de Assistência aos Menores, posteriormente integrado no Instituto da Família e Ação Social (Aguiar, 1996). Nesta altura, as Equipas formadas na RAM e a trabalhar no terreno eram ainda escassas, pelo que os técnicos do Centro de Observação e Orientação Médico Pedagógico deslocavam-se à Região com o objetivo de apoiar todo o trabalho que estava a ser desenvolvido no âmbito da psicologia. O Prof. Dr. Joaquim Bairrão Ruivo coordenava este acompanhamento, orientando e articulando com os técnicos regionais (Fernandes, 2013).

Na sequência do funcionamento do CEEM, ainda no ano de 1968, iniciaram atividades dois importantes Internatos: o **Internato da Ponta do Sol**, dirigido a crianças com deficiência intelectual do sexo feminino e o **Internato da Quinta do Leme**, vocacionado para o atendimento e apoio às crianças com deficiência intelectual do sexo masculino. Ainda no Internato da Quinta do Leme, foi criado um espaço para que fosse desenvolvido o apoio a crianças com deficiência visual, enquanto se projetava a criação de um estabelecimento próprio para esta população específica. Com a criação do **Internato de Santo António**, em abril de 1970, a população com deficiência visual passou a ser atendida de forma mais condigna neste novo espaço. A partir do momento em que este Internato começou a funcionar, procedeu-se à extinção do Internato da Ponta do Sol, centralizando-se o apoio às crianças com deficiência intelectual, tanto rapazes, como raparigas, no Internato da Quinta do Leme (Aguiar, 1996).

Mas o âmbito da Intervenção não se ficaria por aqui. Logo se percebeu que, associado às patologias das crianças e jovens, outras questões de âmbito social teriam de ser uma preocupação, sobretudo aqueles casos em que a estrutura familiar não era capaz de dar resposta e continuidade ao trabalho desenvolvido no Internato. Por outro lado, a distância da habitação face ao Internato também constituiria um obstáculo devido às

especificidades da rede viária da RAM. Por isso, os responsáveis pela Educação especial na Madeira equacionaram a hipótese de avançar para a possibilidade dos internamentos nas Instituições. E se foi bem pensado, melhor foi executado com a abertura, a 3 de março de 1975, dum Internato para a população com deficiência, inserido Internato da Quinta do Leme, com o propósito de apoiar 18 utentes do sexo masculino. Um ano mais tarde, esta instituição passou a ser mista, com a integração de um grupo de raparigas que se encontrava a ser apoiado no Internato de Santo António. Já desvinculado do Internato da Quinta do Leme, passou a Lar no ano letivo 1982/83, com um grupo de 44 utentes.

### **4.3 Regionalização da Educação Especial na RAM**

Em 1977, o Estado Central resolveu transferir, para a RAM, a orgânica legal ao nível das competências na Educação Especial inseridas num âmbito mais alargado que contemplava a Saúde e a Segurança Social. Assim sendo, o CEEM passaria para a tutela da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais (SRAS), como se pode constatar no Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 426/77 onde

Ficam a pertencer ao Governo da Região Autónoma da Madeira, e serão exercidos pela respetiva Secretaria dos Assuntos Sociais, os poderes de direção e tutela que o Ministério dos Assuntos Sociais tem vindo a exercer sobre os serviços periféricos e instituições daquela área.

Ainda no mesmo Decreto-Lei podemos observar na b) do Artigo 3.º que cabe ao Secretário Regional dos Assuntos Sociais

Promover, em colaboração com os demais departamentos do Governo Regional, a elaboração de planos integrados que respeitem à promoção do bem-estar físico, psíquico e social das comunidades, cooperando na sua execução e avaliação.

Face a estas alterações, o Secretário Regional dos Assuntos Sociais, Dr. Nélio Mendonça emite um Despacho em 1978 onde oficializa o Centro Regional de Educação Especial (publicado no JORAM, I Série n.º 4, 2.º Suplemento, de 29 de dezembro). Os estabelecimentos existentes, que davam apoio à deficiência auditiva, intelectual e visual,

acabaram por ser integrados neste novo Centro e ficaram submetidos a uma direção única, na dependência da SRAS.

Em 1980, dando uso ao Internato de Santo António (que ficara vazio com a integração das meninas no Internato da Quinta do Leme), foi criado o Centro de Recursos de Material Didático para apoio à deficiência visual (Aguiar, 1996).

O ano de 1981 marca o ponto de viragem sobre tudo o que havia sido feito na Educação especial. As várias intervenções no terreno, novas formas de pensar a Educação especial e o advento de novas terapias desembocam neste ano de 1981 que será sempre lembrado como uma importante conquista, tanto a nível internacional, como a nível regional.

No contexto internacional, 1981 foi proclamado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas como **Ano Internacional do Deficiente (AID)**, onde a mensagem subjacente à efeméride foi sensibilizar para a total participação e igualdade.

Na esfera regional, esta data estará umbilicalmente ligada à criação da Direção Regional de Educação Especial (DREE) que se estabeleceu na RAM depois da aprovação da Lei Orgânica, na Assembleia Legislativa Regional, a 7 de abril (Decreto Regional n.º 13/81/M, de 23 de junho). O posicionamento da DREE, sob a alçada da SRAS, veio criar uma nova valência em termos educativos na RAM. Apresentando-se com autonomia técnica e administrativa, a DREE impulsionou uma nova dinâmica no apoio à população com necessidades especiais na Região. O foco da sua atuação direcionou o trabalho para a conceção e implementação de programas de prevenção, tratamento e reabilitação de situações de deficiência. Tal como está plasmado no Artigo 57.º da Subsecção IV do Decreto Regional 13/81/M, de 23 de junho, é da competência da DREE:

a) Assegurar a educação e integração familiar e social de crianças e adolescentes com deficiências auditivas, visuais, intelectuais, motoras e outras que exigissem métodos especiais de ação;

b) Assegurar a colaboração com as famílias dos educandos nas ações que exigissem uma intervenção médico-psicológico-pedagógica adequada;

c) Assegurar a participação na formação técnico-profissional dos educandos, de acordo com as possibilidades intelectuais e do meio, em colaboração com outros serviços e entidades;

d) Preparar os planos gerais de atividades, incluindo os orçamentos, e submetê-los à aprovação;

e) Autorizar as despesas, designadamente com bens de consumo, aquisição de material equipamento, até aos limites autorizados.

A DREE tornou-se, assim, num importante serviço colocado à disposição da população madeirense, sobretudo no nicho de famílias que, por força do destino, se viram a braços com elementos no agregado familiar a necessitar de apoio especializado. As respostas oferecidas pela DREE permitiram adequar procedimentos e gerir recursos físicos e humanos que concedessem aos indivíduos intervencionados alguma dignidade. Ao longo dos anos em que esteve ativa, a DREE desenvolveu um conjunto de iniciativas que se tornaram decisivas nas abordagens pedagógicas, conferindo até um certo pioneirismo a nível nacional. Foi o caso do curso sobre **A problemática da Educação Especial: introdução à deficiência, reabilitação e integração**. Este curso foi autorizado, no ano letivo 1981/1982, por Despacho do Secretário Regional dos Assuntos Sociais e integrou o plano de formação e de profissionalização dos docentes que frequentavam a Escola do Magistério Primário (Aguiar, 1996).

Outra iniciativa levada a cabo pela DREE foi o **Curso de Introdução à Criatividade Musical na Criança**. O ensino das artes sempre foi uma preocupação dos responsáveis políticos da RAM. Conscientes das lacunas existentes no âmbito da educação musical e, sobretudo, no feedback recolhido junto dos profissionais da DREE que sugeriam a necessidade de frequentar cursos que apenas se realizavam no território Continental, entendeu-se ser vantajoso para a Região e para os docentes madeirenses a realização de tais cursos no Funchal. No seguimento destes anseios e numa clara atitude de proporcionar a todos os docentes mecanismos de ensino-aprendizagem, visando essencialmente a sua atualização e valorização profissional, a DREE consegue estabelecer contacto com o Professor Pierre Van Hauwe para idealizar um Curso na área musical para os docentes madeirenses. O principal objetivo deste curso seria habilitar todos os formandos nas suas práticas, preparando-os para dar respostas adequadas no âmbito educacional. Recebendo resposta positiva por parte de Van Hauwe, o Prof. Eleutério de Aguiar e a Prof. Benvinda Carvalho, docente da educação especial, assumem a coordenação do referido curso cujo início aconteceu a 28 de setembro de 1981. Com a duração de cinco anos e dirigido pelo pedagogo, compositor e maestro holandês, de renome mundial, Pierre Van Hauwe e pelo pedagogo Prof. Bruno Bastin, este curso teve, igualmente, como finalidade estimular a formação dos participantes através de um contacto direto e atraente com a música. Este contacto aconteceu nas diversas escolas da

RAM mediante a informação e sensibilização dos responsáveis pela formação musical para os métodos ativos e a atualização de conhecimentos sobre novas técnicas de educação musical.

Outra data que marca a Educação Especial na Madeira acontece com a integração da DREE na Secretaria Regional de Educação (SRE) em 1984. Mediante uma reestruturação no Governo Regional, a DREE passou a integrar a Secretaria Regional da Educação, patente no Decreto Legislativo Regional n.º 12/84/M, de 22 de novembro que estabelece a estrutura do Governo Regional da Madeira e onde na alínea a) do Artigo 8.º se pode observar que a Educação Especial passa a fazer parte do âmbito das competências da Secretaria Regional de Educação. Em simultâneo, tanto a nível internacional, como a nível nacional, assiste-se a uma mudança do enfoque médico-assistencial para a valorização da perspetiva educacional no âmbito da Educação especial. Na circunstância, o Secretário Regional de Educação, Dr. Eduardo António Brazão de Castro, na sua intervenção no debate sobre o Programa do Governo, na Assembleia Regional referiu que

a integração da Educação Especial na Secretaria Regional de Educação, para além da implementação das ações já em curso, permitirá, nesta nova fase, privilegiar a integração em todos os graus de ensino, bem como o lançamento dos programas específicos de formação profissional dos jovens deficientes (cit. in Aguiar, 1984c, p. 5).

### 4.3.1 Centros de Apoio Psicopedagógico

Com a inclusão da DREE na estrutura da Secretaria Regional de Educação, foi necessário reformular a intervenção junto das crianças e jovens em idade escolar. A importância do apoio precoce, do ensino integrado, assim como a rentabilização dos recursos disponíveis, levou a que se avançasse para a constituição dos Centros de Apoio Psicopedagógicos (CAP) a nível concelhio. O principal objetivo desta medida prendeu-se com a descentralização do apoio ao nível do ensino integrado e foram dados os primeiros passos ao nível do apoio às dificuldades de aprendizagem, sendo criados os primeiros centros de apoio psicopedagógico (Fernandes, 2013). Como curiosidade, embora não tenha sido o primeiro CAP a abrir oficialmente, foi no Porto Santo que se iniciou o trabalho de despiste, observação, encaminhamento e acompanhamento direto de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os referidos Centros foram sendo constituídos nos concelhos da RAM (à exceção do Porto Santo) e a sua abertura aconteceu pela seguinte ordem:

<b>Centro de Apoio Psicopedagógico</b>	<b>Ano</b>
<b>Monte</b>	<b>1988</b>
<b>Ribeira Brava</b>	<b>1992</b>
<b>Santa Cruz</b>	<b>1994</b>
<b>São Vicente</b>	<b>1996</b>
<b>Machico</b>	<b>1996</b>
<b>Santana</b>	<b>1996</b>
<b>Calheta</b>	<b>1998</b>
<b>Ponta do Sol</b>	<b>1999</b>
<b>Câmara de Lobos</b>	<b>1999</b>
<b>Porto Moniz</b>	<b>2000</b>
<b>Funchal</b>	<b>2004</b>

*Fig.6 Centros de Apoio Psicopedagógicos (in Revista Diversidades n.º42)*

Com a abertura sucessiva dos diferentes CAP's, pelos concelhos da RAM, os alunos passaram a ser, na sua maioria, integrados em estabelecimentos escolares da sua área de residência e a ser apoiados pelo respetivo CAP, independentemente da sua deficiência/problemática. Com esta medida a DREE, que vira a sua nomenclatura ser

alterada para DREER com a inclusão da Reabilitação, invertia o foco do apoio, reduzindo o tempo de permanência nos serviços técnicos, passando a sua ação a ser desenvolvida nos referidos centros de apoio<sup>1</sup>. Por outro lado, esta mudança de paradigma veio alterar a forma de funcionamento do apoio que era dado aos alunos que, e vez de serem integrados nos CAP's com o apoio numa sala específica, tinham horário repartido entre a escola e os serviços oferecidos pelo CAP de residência (Fernandes, 2013). Como consequência, caminhou-se de forma clara para uma escola inclusiva, potenciada pela passagem do corpo técnico (anteriormente a exercer funções nos CAP's) para as escolas, para que o apoio passasse a ser efetuado junto da comunidade educativa, com a preocupação simultânea de apoiar as famílias (Fernandes, 2013).

Atualmente, os Centros de Apoio Psicopedagógico foram substituídos na sua nomenclatura pelos Centros de Recursos Educativos Especializados (CREE). Mantendo a sua filosofia no que aos apoios diz respeito, o CREE pretende potencializar os recursos para que a intervenção seja mais eficaz. Sem perder a matriz que transita da estrutura anterior, os CREE's têm como principais atribuições: participar na definição de estratégias e metodologias a desenvolver e utilizar com alunos, cujas necessidades aconselhem intervenções específicas e acompanhar e supervisionar a intervenção técnico-pedagógica dos elementos das equipas de educação especial e reabilitação afetos ao CREE, junto dos estabelecimentos de educação e ensino<sup>2</sup>. Estas atribuições acabam por ser mais eficientes se houver uma grande articulação entre as equipas de educação especial e reabilitação e recursos materiais, colaboração com os estabelecimentos de educação e ensino, famílias e unidades de saúde públicas, centros locais de segurança social, câmaras municipais, juntas de freguesia, entre outros, no despiste, observação, avaliação, encaminhamento e intervenção junto de crianças e jovens com necessidades educativas especiais<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>(<http://www02.madeira-edu.pt/dre>)

<sup>2</sup>(<http://www02.madeira-edu.pt/dre>)

<sup>3</sup>(<http://www02.madeira-edu.pt/dre>)

### 4.3.2 Curso de Musicoterapia

A Musicoterapia nunca esteve tão na moda como nos tempos que correm. Surgem Estudos em catadupa que nos revelam imensos benefícios do uso da música nas intervenções pedagógicas em crianças com necessidades educativas especiais (NEE). No entanto, é conveniente salientar que a Musicoterapia já fazia parte dos planos da DREER em 1988. Nesse ano, a SRE, através da DREER, convidou a especialista francesa, Doutora Jacqueline Verdeau-Paillés, laureada pela Academia de Medicina e professora da Faculdade de Montpellier e da Sorbonne para organizar e coordenar um Curso de Musicoterapia que pudesse ser uma mais-valia no processo de reabilitação neuropsiquiátrica. Com uma duração de três anos, esta formação foi constituída por três semanas de trabalho intensivo presenciais com os participantes e atividades intercalares de ensino à distância. O curso foi dirigido a docentes, psicólogos, terapeutas e outros técnicos, com o objetivo geral de ministrar aos participantes uma formação especializada, que os tornasse aptos a utilizar a música na ação terapêutica (Aguiar, 1989).

Os efeitos da música são vastos. Nas crianças e jovens neuro típicos podemos observar um grande interesse pelas artes, muito por força do impulso que o Gabinete Coordenador de Educação Artística – GCEA (atualmente designado Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia - DSEAM) imprimiu desde os anos 80. Seabra (2012, cit. in Pacheco, 2003) refere que a discussão do currículo regional requer uma perspetiva curricular que se posicione face ao currículo enquanto construção dinâmica e permanente, na medida em que *o currículo regional só se torna possível se rompermos com os processos uniformes e estandardizados de decisão curricular*. Ora, nessa vertente, o DSEAM procura dar resposta curricular na área das artes com um plano curricular ajustado à realidade regional. Pode-se inferir que muitas das atividades desenvolvidas nas escolas são orientadas por docentes que durante o seu percurso académico vivenciaram aprendizagens no antigo GCEA e que continuam comprometidos com o Projeto, centralizando aí todo o desenho curricular dedicado às artes. As orientações curriculares, organizadas por objetivos gerais, conteúdos e competências de natureza específica, parecem ser menos relevantes para esta centralização do que as práticas supervisivas implementadas (Seabra 2012). Para além das atividades que se configuram como prioritárias no desenho curricular, existem outras atividades que funcionam em paralelo e cujo objetivo é o do enriquecimento curricular. São facultativas e claramente distintas daquelas, que contribuem para o aprofundamento dos conhecimentos e das práticas

artísticas das crianças, permitindo-lhes envolver-se em momentos de performance musical. Não se verifica, a este nível, a ambiguidade curricular que se regista no continente português (Seabra 2012).

Entrando na esfera da Educação Especial, a música como parte integrante das artes é abordada de forma diferenciada. De acordo com os vários diagnósticos, os profissionais adaptam as suas estratégias de acordo com as avaliações que fazem de cada aluno. Neste sentido, e concentrando a nossa visão na Musicoterapia, as atividades consubstanciam um padrão de intervenção direcionado para cada problemática. No que concerne ao autismo (sendo este o objeto principal do nosso Estudo), o trabalho desenvolvido nas Salas de Estimulação Sensorial (também denominadas *Sala Snoezelen*) vem trazer à discussão a importância da Musicoterapia nas crianças e jovens com PEA.

O termo Snoezelen chega-nos da Holanda e resulta da contração de duas palavras **SNUFFELEN** que significa cheirar com **DOEZELEN** que significa relaxar. Foi introduzido na década de setenta por dois terapeutas holandeses, Jan Hulsegge e Ad Verheul. Enquanto trabalhavam no **De Hartenberg Institute**, um centro para pessoas com défices mentais na Holanda, os dois terapeutas aperceberam-se que obtinham respostas positivas nos seus doentes quando eram inseridos num ambiente sensorial que tinham preparado. O interesse suscitado por este modelo de tratamento levou a que as Salas Snoezelen se difundissem um pouco por todo o mundo.

Trata-se de uma sala equipada com material para estimulação sensorial. É um local feito de luz, sons, cores, texturas e aromas, onde os objetos são coloridos e disponibilizados para serem tocados e admirados. Os sentidos primários são estimulados dando sensação de prazer (Amcip 2009). Além disso, a sala Snoezelen está à disposição da população em geral, como antídoto ao *stress*. Por outro lado, atualmente a Sala Snoezelen exerce um trabalho ativo nas atividades do dia a dia nas áreas da reabilitação, saúde, formação e terapia ocupacional. É também utilizado em estruturas escolares e de tratamento para crianças com deficiências e autismo (Mertens, 2005). No Grupo de Crianças com NEE que podem beneficiar de uma frequência assídua à Sala Snoezelen estão, entre outras, crianças com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Down, Perturbação Degenerativa da Infância, Asperger, Perturbação da Linguagem Expressiva, Distúrbio Misto de Expressão e Reação, Atraso Mental, Surdez e Hiperatividade. A primeira Sala Snoezelen a funcionar em Portugal foi em Lisboa, no estabelecimento **Forbrain Snoezelen Room**, instituição que foi fundada por Francisco Alvernaz, um gestor de um Lar de Idosos e Jardim de Infância em Lisboa que percecionou a necessidade

de criar uma Sala Snoezelen aberta ao público e que fosse capaz de dar resposta à população sénior com demência e às crianças que apresentassem necessidades educativas especiais. Isto porque as Salas Snoezelen que existiam estavam confinadas às Associações que apoiavam indivíduos com problemáticas e só tinha acesso a este serviço todos aqueles que estavam institucionalizados nessas mesmas Associações. Depois da abertura desta sala, outras se seguiram nas várias regiões do país. Uma financiada pelas instituições públicas e outras fundadas por empresas e particulares.

Na Região Autónoma da Madeira já existem alguns espaços que oferecem a Sala Snoezelen como recurso disponível sobretudo para uma população com limitações físicas e psicológicas. A última Sala Snoezelen a ser inaugurada aconteceu a 2 de abril de 2019 e está instalada na Associação **Os Grandes Azuis**, no Funchal. Também na capital madeirense existem outros dois espaços com oferta da Sala Snoezelen: STEDIM (Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual e Motora) sediado na Quinta do Leme e Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF). É neste espaço que debruçaremos o nosso Estudo, tendo em conta que a Investigação decorreu na Escola do CRPSF.

As salas de Estimulação Sensorial são bons recursos físicos para a implementação e intervenção da Musicoterapia, embora exista ainda pouca informação da atividade prática. Segundo Freitas, (2018), a definição mais recente de musicoterapia (MT), divulgada em 2011, refere que a MT *é a utilização profissional da música e dos seus elementos, para a intervenção em ambientes médicos, educacionais e quotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que procuram otimizar a sua qualidade de vida e melhorar as suas condições físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectuais, espirituais e de saúde e bem-estar. A investigação, a educação, a prática e o ensino clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos.*

Acrescenta ainda que em 1996 foi criada a Associação Portuguesa de Musicoterapia (APMT), cujos objetivos visavam promover o desenvolvimento da musicoterapia como disciplina (com a criação de programas de formação) e como profissão (regulamentação). O primeiro objetivo foi cumprido. Atualmente, existe o Mestrado em musicoterapia na Universidade Lusíada e uma pós-graduação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Mais adiante desenvolveremos a Musicoterapia em contexto escolar e de que forma ela influencia positivamente o comportamento dos alunos com Perturbações do espectro do Autismo.

### 4.3.3 Atividades Ocupacionais

As atividades ocupacionais surgiram no ano de 1990 com uma pequena estrutura dependente do Centro Regional de Formação Profissional de Deficientes denominada *Unidade Ocupacional* com capacidade para quinze utentes. Com a criação desta unidade deu-se resposta às necessidades dos jovens que se encontravam a frequentar um curso de formação profissional e que devido às suas limitações não conseguiam integrar um posto de trabalho (Fernandes, 2013). Mais tarde, em 1995, a *Unidade Ocupacional* separou-se do Centro Regional de Formação Profissional de Deficientes, passando o seu serviço a estar integrado no Serviço Técnico Socioeducativo de Deficientes Profundos. Essa mudança implicou uma reestruturação ao nível dos espaços físicos (que foram ampliados), dos recursos humanos e da população intervencionada que aumentou. Também os próprios programas incluídos nas propostas de atividades foram modificados. A referida reestruturação da unidade deu lugar a uma nova denominação: **Centro de Atividades Ocupacionais** (CAO). Os Centros de atividades ocupacionais são oficializados pelo Decreto-Legislativo Regional 33/2009/M onde na alínea o) do artigo 6.º se define atividades ocupacionais como

o conjunto de atividades que visam a valorização pessoal e a integração social de pessoas e adultos com deficiência grave, permitindo o desenvolvimento possível das suas capacidades remanescentes, sem vinculação a obrigações de rendimento profissional ou de enquadramento normativo de natureza jurídico-laboral.

O primeiro CAO surgiu em 1996 na freguesia de Santo António, no Funchal. No entanto, com a necessidade de alargar o raio de ação, entendeu-se que este serviço deveria estar disponível em toda a Região, abrangendo todos os municípios. Até porque nessa altura as acessibilidades ainda persistiam e chegar ao Funchal continuava a ser uma “aventura” para muitas crianças/jovens que necessitavam do apoio específico. Por outro lado, o tempo despendido nas viagens de e para o Funchal condicionava uma intervenção mais eficaz.

Neste sentido, os CAO’s foram sendo criados de forma gradual, tal como se pode observar na tabela que apresentamos na página seguinte.

<b>Centro de Atividades Ocupacionais</b>	<b>Ano</b>
Funchal (Santo António)	1996
São Vicente (Ponta Delgada)	2002
Câmara de Lobos	2003
Machico	2004
Funchal (São Roque)	2005
Ribeira Brava	2005
Ponta do Sol	2008
São Vicente	2008
Funchal (São Pedro)	2009
Santa Cruz (Camacha)	2009
Funchal (Pico dos Barcelos)	2009
Santa Cruz	2010
Porto Santo	2010
Santana	2011

*Fig. 7 Centros de Atividades Ocupacionais (in Revista Diversidades n.º 42)*

A descentralização dos CAO's permitiu fomentar o desenvolvimento de competências, sobretudo através da realização de atividades úteis. Estas tinham como propósito principal diminuir a dependência, estimular hábitos de trabalho, aumentar a autonomia e a independência pessoal, desenvolvendo competências sociais. Concretizados estes objetivos, os CAO's cumprem com a sua missão que passa por possibilitar uma melhoria na qualidade de vida e facilitar a sua integração sociofamiliar (Fernandes e Sousa, 1996).

#### 4.3.4 Projeto Dançando com a Diferença

Ainda no âmbito da Educação Especial, torna-se meritório abordar o trabalho desenvolvido por Henrique Amoedo, responsável máximo desde a sua génese por este grupo de Dança/Teatro Inclusivo. Corria o ano de 2000, em pleno Congresso do Espaço T (Porto) que Ester Vieira privou com Henrique Amoedo e juntos idealizaram a criação de um grupo de Dança Inclusiva. Em junho de 2000, integrado na VIIIª Edição dos Jogos Especiais da RAM, realizou-se um Workshop de Dança Inclusiva. Este Workshop em modo de formação destinou-se a pessoas com e sem necessidades especiais e teve como propósito a habilitação de profissionais para a futura implantação da Dança Inclusiva, acrescentando mais-valias às modalidades artísticas já em curso no Serviço de Arte e Criatividade. A formação desenvolvida surtiu o efeito desejado e em setembro de 2000 Henrique Amoedo apresentou o projeto-piloto **-Dançando com a Diferença-** ao então Diretor Regional de Educação Especial, Eleutério de Aguiar que o aprovou. Desde a aprovação à sua implementação houve um hiato de um ano, pois somente em setembro de 2001 se reuniram as condições para operacionalizar o Projeto “Dançando com a Diferença”, já sob a égide da Diretora Regional de Educação Especial, Cecília Berta Pereira. No primeiro ano de implementação, desenvolveu-se de forma piloto, integrando cerca de 150 inscitos, gerando depois um grupo principal (foco artístico) e dois grupos secundários (foco educativo e terapêutico). O seu vínculo à Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, na Divisão de Arte e Criatividade (DAC), viria a durar até 2007, momento em que o Projeto se desvinculou deste organismo público para, de forma autónoma, continuar como Associação dos Amigos da Arte Inclusiva Dançando com a Diferença (AAAIDD). Este projeto continua a ter a liderança de Henrique Amoedo, promove a implementação da atividade de Dança Inclusiva na Região Autónoma da Madeira (RAM) e foi através dele que surgiu também o grupo Dançando com a Diferença (GDD), comprovando a sua eficiência e difundindo o conceito de Dança Inclusiva, primeiro na RAM, depois no continente português e atualmente um pouco por essa Europa fora. Embora o seu principal foco esteja concentrado nas atividades artísticas em contexto de palco, a matriz educativa e de apoio terapêutico fazem parte das diretrizes do Grupo em todas as suas ações. Para além da componente prática das suas atividades no âmbito artístico, a AAAIDD tem colaborado e participado em diferentes iniciativas de âmbito educacional (em Portugal e no estrangeiro) com o firme propósito de comprovar as suas boas práticas de inclusão através da arte de dançar. Pretende-se continuar a

desenvolver este tipo de atividades para que, num futuro próximo, a Inclusão pela Arte possa ser melhor reconhecida. Isto é, que o trabalho realizado não se fique apenas como uma estratégia de intervenção, não seja somente uma terapia, mas que os seus resultados sejam valorizados no âmbito artístico de tal forma que os seus praticantes, com ou sem deficiência, sejam considerados unicamente artistas.

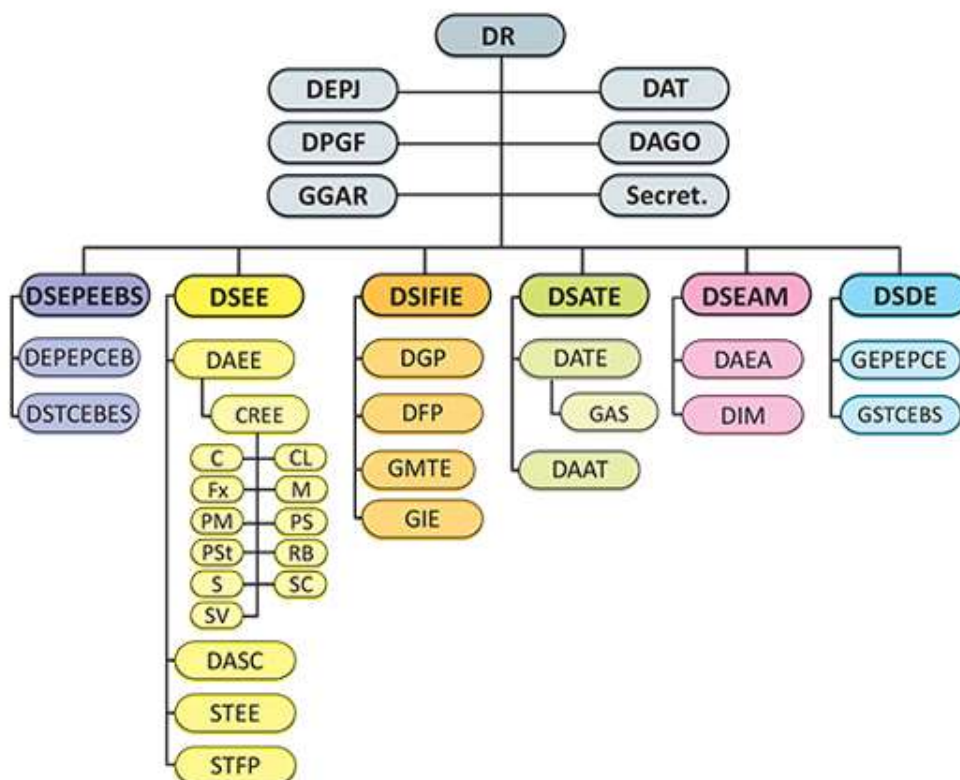
#### **4.4 Extinção da DREER**

O ano de 2012 marca uma nova viragem na Educação Especial na Região Autónoma da Madeira. No âmbito das competências, direitos e obrigações inscritas no Artigo. 8.º da Orgânica da Direção Regional de Educação (DRE), aprovada em anexo ao Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2012/M, de 18 de junho, a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação é integrada Direção Regional de Educação. Esta reformulação orgânica teve como principal objetivo uniformizar a educação, criando uma maior interatividade entre todos os intervenientes, numa perspetiva inclusiva (Freitas, 2011b). A referida reestruturação apresentou-se ainda como uma forma de obter ganhos de eficácia e eficiência, sustentada no pressuposto de que a Educação é única e deve ter uma visão global de todos os problemas, sem compartimentação ou isolamento de uma determinada área (Freitas, 2011a). Neste sentido, as atividades desenvolvidas numa perspetiva de separação (onde a Educação Especial agregava os seus alunos em iniciativas à margem daquelas que eram desenvolvidas pelos alunos do ensino regular) passavam agora a realizar-se de forma única. Exemplo disso é o desporto adaptado onde os Jogos Especiais passaram a ser realizados em simultâneo com a Festa do Desporto Escolar, conferindo a esta última um caráter mais inclusivo. Numa ótica de inclusão, uniram-se as duas vertentes do desporto num momento único que marca o início de uma nova era (Fernandes, 2012), reforçando a ideia defendida aquando da fusão que valorizava a matriz de Educação única para todos e igualdade de oportunidades. Tornou-se claro que a existência de uma Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação na Região Autónoma da Madeira foi determinante para a conquista de serviços que resultaram na melhoria do apoio oferecido a todos os indivíduos com necessidades educativas especiais. Em nosso entender, o pioneirismo nas medidas adotadas serviu de referência noutras regiões do nosso país. A articulação entre todos os profissionais foi desencadeada numa ótica de partilha de experiências com o claro propósito de favorecer uma melhor integração dos alunos com NEE no sistema educativo regional. Por outro lado, entende-se a medida adotada pela Secretaria Regional de Educação. Se se pretende uma educação única, global e universal onde todos devem ter direito às mesmas oportunidades, faz sentido que o ponto de partida das políticas educativas seja comum. Rentabilizar recursos e potenciar novas estratégias foi um dos principais objetivos inerentes à absorção da DREER por parte da DRE. A reformulação dos procedimentos continua em marcha e os resultados desta fusão são ainda muito ténues para que se possa fazer uma avaliação

rigorosa. Uma coisa é certa e diz respeito à vontade de haver uniformização dos procedimentos burocráticos. Com efeito, o Manual de Educação Inclusiva elaborado e operacionalizado pela DRE é um documento completo, assertivo e de consulta clara e intuitiva. Torna-se evidente perceber que ainda estamos num processo embrionário, de adaptação às normas, à legislação em vigor. Mas também é verdade que este caminho deve ser percorrido com equilíbrio, sem pressas e com o rigor que se lhe é exigido. Até porque esta população especial não pode admitir falhas. Nem no diagnóstico, nem na intervenção e muito menos na avaliação.

## 5. Educação Especial: Visão, Valores, Missão

Com a integração da DREER na esfera da Direção Regional de Educação, a atividade da Educação Especial fica dependente do Diretor Regional que, por sua vez, descentraliza na Direção de Serviços da Educação Especial (DSEE). Em termos práticos, os Centros de Recursos Educativos Especializados (CREE) gerem os profissionais que, no terreno, asseguram o funcionamento dos vários serviços associados à Educação Especial. Estes Centros estão instalados em todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira, conferindo assim uma resposta mais direta aos pedidos e solicitações das escolas e restante comunidade. Em termos práticos, a intervenção no terreno continua a ser eficaz, tal como o era no passado com a DREER. A *nuance* é que todos os serviços estão compartimentados num único organigrama cuja cúpula é a Direção Regional de Educação. Como se pode observar no gráfico, a Educação Especial assume um patamar no organigrama ao mesmo nível das outras Direções de serviço que compõem a DRE. Por outro lado, a concentração das Direções de serviço dentro do mesmo organigrama potencia a interdisciplinaridade, pois é mais profícua a troca de experiências, a articulação dos recursos disponíveis, as estratégias e abordagens pedagógicas dentro de uma ótica de inclusão. Isto é, através do funcionamento diferenciado de cada serviço torna-se possível desencadear planificações mais rigorosas, conteúdos melhor definidos e adequações em função das necessidades observadas e avaliadas.



**Legenda:**

DR - Diretor Regional | DEPJ - Divisão de Estudos e Pareceres Jurídicos | DAT - Divisão de Apoio Técnico | DPGF - Divisão de Planeamento e Gestão Financeira | DAGO – Divisão de Apoio à Gestão e Organização | GPC - Gabinete de Políticas de Cooperação | GGAR - Gabinete de Gestão Administrativa e Recursos | Secretariado | **DSEPEEBS - Direção de Serviços de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Ensino Secundário** | DEPEPCEB - Divisão de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico | DSTCEBES - Divisão dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário | **DSEE - Direção de Serviços de Educação Especial** | DAEE - Divisão de Acompanhamento Educativo Especializado | CREE-C - Centro de Recursos Educativos Especializados da Calheta | CREE-CL - Centro de Recursos Educativos Especializados de Câmara de Lobos | CREE-Fx - Centro de Recursos Educativos Especializados do Funchal | CREE-M - Centro de Recursos Educativos Especializados de Machico | CREE-PM - Centro de Recursos Educativos Especializados do Porto Moniz | CREE-PS - Centro de Recursos Educativos Especializados da Ponta de Sol | CREE-PST - Centro de Recursos Educativos Especializados do Porto Santo | CREE-RB - Centro de Recursos Educativos Especializados da Ribeira Brava | CREE-S - Centro de Recursos Educativos Especializados de Santana | CREE-SC - Centro de Recursos Educativos Especializados de Santa Cruz | CREE-SV - Centro de Recursos Educativos Especializados de São Vicente | DASC - Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira | STEE - Serviço Técnico de Educação Especial | STFP - Serviço Técnico de Formação Profissional | **DSIFIE - Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional** | GMTE - Gabinete de Modernização das tecnologias Educativas | GIE - Gabinete de Inovação Educacional | DGP - Divisão de Gestão de Projetos | DFP - Divisão de Formação de Pessoal | **DSATE - Direção de Serviços de Apoios Técnicos Especializados** | DATE - Divisão de Apoios Técnicos Especializados | GAS - Gabinete de Apoio à Sobredotação | DAAT - Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas | **DSEAM - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia** | DAEA - Divisão de Apoio à Educação Artística | DIM - Divisão de Investigação e Multimédia | **DSDE - Direção de Serviços do Desporto Escolar** | GEPEPCEB - Gabinete da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico | GSTCEBS - Gabinete dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

**Fig. 8 Organograma da DRE**

Tendo em conta o exposto, ao falarmos na Visão, Valores e Missão da Educação Especial na Região Autónoma da Madeira, temos de inseri-los numa perspetiva agregadora onde o raio de ação não se confina apenas à Educação Especial. Neste sentido, a DRE apresenta-nos como sua **Visão: Ser um serviço público de referência no**

*desenvolvimento do sucesso educativo*. Mantendo uma matriz fortemente inclusiva, acredita-se que o sucesso educativo só é alcançável se a gestão dos recursos disponíveis for feita de forma rigorosa e criteriosa. Quanto aos **Valores** defendidos, estes agregam um conjunto de termos que saíram das conclusões das Recomendações do Luxemburgo. A **autonomia**, potenciadora de práticas exclusivas e definidas dentro da área de intervenção; a **inovação**, parâmetro essencial para evitar o ostracismo e fomentando novas abordagens e novas formas de apoio à população com NEE; a **transparência**, premissa que determina um maior conhecimento das práticas e sua forma de articulação; a **igualdade**, onde todos têm acesso às mesmas oportunidades independentemente da sua condição; a **colaboração**, baluarte dum trabalho em equipa que permita a aquisição de novos conhecimentos potenciadores de novas estratégias de intervenção; a **melhoria contínua**, através da formação e absorção de novas competências profissionais adequadas às novas exigências que a sociedade nos apresenta; a **inclusão**, valor maior e que norteia toda a prática profissional de um docente especializado. É através da educação inclusiva que é posta em prática a verdadeira essência da Declaração de Salamanca: uma escola para todos. Todos esses valores acabam por estar interligados entre si, pois o peso que cada um tem na estrutura organizacional da DSEE é proporcional à sua importância. E é com base nestes valores que a DRE define a sua verdadeira **Missão**. Esta está plasmada na sua página oficial onde se pode observar que a

Direção Regional de Educação (DRE) tem por **missão** promover, desenvolver e operacionalizar as políticas educativas da Região Autónoma da Madeira de âmbito pedagógico e didático, relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e à educação extraescolar, numa perspetiva inclusiva, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e potenciadora do sucesso escolar e da elevação da qualificação pessoal, social e profissional da população madeirense e porto-santense.

Em suma, como em todas as organizações, a Missão de uma Instituição é facilitar o cidadão a desenhar o seu percurso de vida, permitindo que possa aceder a todos os serviços tendo em vista a melhoria da sua qualidade de vida.

## Capítulo III

### 1. Autismo

#### 1.1 Dos estudos de Kanner à atualidade

De acordo com Mota, (2014), o ano de 1943 apresenta-se como o ponto de partida nas abordagens do Autismo. De facto, foi com Kanner (Psiquiatra austríaco) que o autismo se revelou de forma definitiva (Frith, 1997; Falcão, 1999). No entanto para Kuperstein e Missalglia, (2005), o termo **autismo** é bem mais antigo, reportando a 1906 quando Plouller o introduziu na literatura psiquiátrica. Depois, em 1911 Bleuler, (cit. in Pereira, 1998), difundiu o termo **autismo** quando quis fazer referência ao quadro de esquizofrenia (no que toca à limitação das relações humanas e com o mundo exterior).

Kanner identificou onze crianças apresentando prejuízos nas áreas da comunicação, do comportamento e da interação social, e caracterizou essa condição como sendo única e não pertencente ao grupo das crianças com Deficiência Mental. Ainda Kanner, no seu artigo **os transtornos autistas do contacto afetivo**, reconheceu como traço primordial do autismo *incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações* (Kanner, 1943, cit. in Filho e Cunha, 2010). Sugeriu que fosse dado o nome de **Autismo** a esta patologia para chamar a atenção para o prejuízo severo na interação social destas crianças (Schwartzman, 2010). Kanner foi mais longe denominando este comportamento de *autismo infantil* que perdura até aos dias de hoje, embora comumente apelidado de autismo *típico* ou *clássico* (Hewitt, 2006).

Com o advento da comunicação e o acesso a mais e melhores estudos, o Autismo ganha maior dimensão no que às intervenções diz respeito. Por outro lado, a profusão de publicações sobre este tema veio aumentar a curiosidade e aguçar o apetite de todos aqueles que estão envolvidos, pessoal, profissional e academicamente, com o Autismo. Uma destas publicações leva-nos até João Carlos Costa, (2014), atualmente com 23 anos e que, com 18 anos, deu-nos a conhecer no seu livro **O menino de Deus** o que é ser autista. E o curioso é que existe um pensamento comum a todos os indivíduos com o espectro: *O nosso mundo é bem diferente do vosso*. Diz Costa no seu livro que o autista é um Ser Humano como os outros. O seu corpo não está concebido fisiológica e fisicamente diferente das restantes pessoas. Pelo contrário, o que diferencia um autista duma pessoa neuro típica é, precisamente, o comportamento relacional. Portanto, ser autista, para Costa

é estar fechado dentro de um corpo que o sufoca e aprisiona e não desperta como os outros, mas não está de todo alheado. Na verdade, os olhos veem, os ouvidos ouvem e o coração sente. (Costa, 2014, p. 61)

Este sentimento remete-nos para uma reflexão de fundo que passa por percebermos até que ponto lidarmos com um autista poderá trazer ensinamentos e lições de vida. Torna-se evidente que as abordagens que cada profissional estabelece com este tipo de indivíduos vai determinar a relação a estabelecer, sobretudo aquela em que a confiança e o afeto serão as variáveis mais pendulares numa balança sócio-relacional. Costa vai mais longe ao afirmar que o grande óbice que obstaculiza algumas abordagens e intervenções é precisamente o diagnóstico. Para ele, os profissionais responsáveis por avaliar a condição clínica destes indivíduos apenas concentram o seu foco nos problemas neurológicos associados a esta problemática, inventariando outras patologias ou outras disfunções que rotulam as características físicas e psíquicas. Falta avaliar a componente emocional, a afetividade e o relacionamento social. Dever-se-ia questionar o porquê de haver défice social nestes sujeitos. Por isso Costa apoia-se na Ciência para reclamar melhores abordagens terapêuticas. Se é certo que a comunidade científica procura dar respostas às dúvidas latentes que são despoletadas à medida que surgem mais casos de autismo, a Ciência também deve potenciar novos conceitos de investigação para que o autismo seja entendido de forma mais global. Neste sentido, Costa apresenta-nos uma questão pertinente,

Como se avalia e quantifica a vida interior, os pensamentos e emoções e se percebe algo que desconhecemos ou não olhamos ou não nos damos ao trabalho de desvendar? (p.62)

O autismo jamais pode ser entendido como uma equação isolada, baseado numa qualquer fórmula matemática onde o resultado apurado é sempre o mesmo independentemente da operação realizada. Kanner foi determinante ao identificar a patologia e estabelecer os limites clínicos da mesma, mas o mundo evolui, a Ciência atualiza-se e os profissionais adaptam-se às constantes mudanças de paradigma social e educacional. Exemplo do que estamos a afirmar tem a ver com a identificação associada ao autismo. Se, antigamente, na década de 40, uma criança com comportamentos agressivos era normalmente rotulada de esquizofrénica e, por inerência, portadora de características autistas, em 1980 com a publicação do DSM-III (Diagnostic and Statistical

Manual of Mental Disorders-III) houve uma mudança de parâmetros. Segundo Grandin, (2015, p.21), o autismo infantil foi catalogado numa categoria muito mais ampla denominada **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Para aquela autora, foi com o DSM-III que se tornou possível estabelecer um conjunto de indicadores que serviriam de avaliação do diagnóstico. Neste sentido, para ser considerado portador do espectro do autismo (PEA), o indivíduo teria que cumprir seis critérios (Grandin, 2015, p. 21). A saber:

- Ausência de Sintomas que sugerissem esquizofrenia;
- Surgimento antes dos 30 meses;
- Ausência geral de responsividade às pessoas;
- Grandes défices no desenvolvimento da Linguagem;
- Quando a Linguagem está presente, padrões peculiares da fala como ecolália imediata e atrasada, linguagem metafórica e inversão pronominal;
- Reações estranhas a diversos aspetos do desenvolvimento (ex: resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados).

Os critérios vieram, de certa forma, clarificar alguns aspetos que estavam ocultos em relação ao autismo. A década de 80 acaba por dar um impulso determinante, mas não definitivo, já que no final da década, mais precisamente em 1987, o DSM-III acaba por sofrer uma reformulação para o DSM-III-R. Sobre esta temática, reservámos mais adiante uma exploração mais aprofundada e onde se perceberá melhor a importância de um bom diagnóstico.

Por outro lado, há que desmistificar a ideia de que um sujeito com autismo é um sujeito com comportamentos agressivos. De facto, o que salta à vista é que estes indivíduos apresentam um quadro agressivo, muitas vezes incidindo nas pessoas que estão à sua volta. No entanto, esta situação vai mais longe do que é observado. Costa, (2014, p. 64), atribui o comportamento auto e hétero agressivo a uma certa agitação mental e mal-estar cerebral. Para ele, o cérebro começa a funcionar a uma velocidade tal que se torna impossível concentrar-se ou ter qualquer tipo de controlo sobre si mesmo. Esta variável psíquica acaba por despoletar comportamentos obsessivos, tais como a necessidade de ir frequentemente à casa de banho ou de molhar as minhas mãos. (p.64)

Daí que os comportamentos agressivos não são mais do que sinais, avisos corporais que um autista constrói para transmitir um sentimento, uma emoção ou um estado a todos os que coabitam com ele. Outro aspeto reforçado por Costa no seu livro tem a ver com o ambiente que se cria à volta do autista. Muitas vezes somos confrontados com comentários pouco abonatórios em relação às pessoas portadoras do espectro autista. Costa refere que

as conversas e os palpites tóxicos daqueles que estão à nossa volta, falando como se nós não estivéssemos presentes ou não entendéssemos nada, subvalorizando-nos, sem qualquer expectativa, sentindo mesmo que somos um peso para a sociedade. (p. 64)

Torna-se importante passar uma mensagem de tranquilidade, transmitir à comunidade educativa que o autismo não pode ser entendido de forma depreciativa. Como se pode depreender, o autismo resulta de um conjunto de fatores e a intervenção com estes indivíduos não pode ser feita de forma leviana. Costa afirma que o autismo não precisa de ser um peso para a sociedade e, em especial, não pode ser um peso para as famílias. Se houver uma sinergia total, o autismo pode ser potenciador de desafios tão interessantes onde o que é impossível aos olhos dos outros passa a ser possível aos nossos olhos. E um autista superar os obstáculos que encontra pelo caminho pode vir a ser o melhor indicador para que a sociedade que o acolhe possa rever as suas crenças e os seus valores, permitindo que estes indivíduos possam ser cidadãos de plenos direitos e oportunidades. Por isso, para Costa, o autismo é um convite ao Amor. Este não se compadece com o *faz de conta*, leva-nos a pensar que é possível. É como sermos postos à prova sobre um qualquer desafio. Os pais acabam por ser o *porto de abrigo*, entidade primeira que suporta tudo o resto. Sentir o apoio da família é, talvez, a variável mais importante no processo de reabilitação. A escola acaba por ser a continuação do trabalho realizado em casa num processo que ser dinâmico. Costa afirma que o autismo exige que todos cresçamos em amor. Isso significa que os pais têm que se transformar e não conformar. (p. 67)

A nossa visão, enquanto profissionais, remete-nos para a realidade ao nível dos recursos físicos e humanos. Estaremos preparados para encarar o desafio que o João Costa nos apresentou? O acesso a formação e informação está disponível a todos? São dúvidas que nos inquietam cujas respostas fomos à procura com este Estudo.

Segundo Filipe, (2012, p. 15), etimologicamente, a palavra autismo deriva do grego **auto** cujo significado refere a **si mesmo** e **ismos** que indica ação ou estado. Já Siegel, (2008, p.21), refere que *o autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências*. Marques, (2000), entende que o termo autismo, em sentido lato, pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio. Por outro lado, o autismo também surge frequentemente associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais (Jordan, 2000, p.11). Nesta perspetiva e de acordo com Mota, (2014), pode-se assim sugerir que Kanner foi o grande percussor dos estudos sobre o autismo, abrindo portas que, até então, estavam fechadas.

Se o autismo é considerado um dos grandes flagelos da sociedade atual, no passado houve outras incursões ao nível da identificação de patologias associadas ao autismo. Neste prisma de pensamento, para Mota, (2014), o interesse pelo mundo do Autismo potenciado por Kanner assumiu novos contornos ao ponto de um seu contemporâneo, Hans Asperger (1944), ter identificado um novo diagnóstico dentro do espectro do autismo, a que chamou Síndrome de Asperger referindo que as crianças com este perfil apresentavam limitação nas relações sociais, expressavam-se com anomalias prosódicas e pragmáticas, tinham comportamentos compulsivos e obsessivos e uma tendência para se orientar de forma alheia às condições do meio (Filho e Cunha, 2010). Estas crianças revelavam também uma limitada capacidade para compreender e fazer uso dos gestos e expressões faciais e manifestavam comportamentos estereotipados e repetitivos, acompanhados por frequente fixação por certos objetos (Cumine, Leach & Stevenson, 2006 cit. in Freire, 2012). Grandin, (2015), refere-se a Asperger como um clínico que identificou uma característica comum nas crianças observadas. Todas elas apresentavam comportamentos perceptíveis como: falta de empatia, pouca capacidade em fazer amigos, conversas unilaterais, absorção intensa num assunto e/ou interesse específico e movimentos desajeitados. Observou ainda que esta *classe* de crianças podia estar frequentemente a falar sobre um assunto do seu interesse sem demonstrar qualquer abrandamento na intensidade da fala. Asperger apelidou estes alunos como **os professorzinhos**. Esta síndrome foi apelidada de *psicopatia autista*, mas Lorna Wing em 1981 renomeou a síndrome para **Síndrome de Asperger** devido às conotações negativas que o termo *psicopatia* vinha a adquirir ao longo dos anos.

Nos anos 50 e 60 do séc. XX, Bettelheim, (cit. in Martins 2012), psicólogo judeu, desenvolveu a *teoria das mães-frigorífico*. Com base nesta teoria, a causa do autismo era a falha de afetividade materna e, como consequência da mesma, muitas crianças foram retiradas às mães e colocadas em instituições, já que as mães eram culpabilizadas pela sua patologia. Grandin, (2015), contrapôs esta teoria com a sua experiência de vida. Para esta autora, se a minha mãe não me tivesse levado ao neurologista, talvez tivesse ficado vulnerável à armadilha culposa da mãe-geladeira. (p. 17)

Esta experiência aconteceu na década de 60, época em que o autismo era um assunto tão volátil onde as informações se contradiziam. Mais tarde, na década de 70, outro caso é-nos relatado nos Estados Unidos. Raun Kaufman é confrontado com um diagnóstico onde o seu Quociente de Inteligência (QI) era inferior a 30, sendo-lhe atribuído autismo severo. Os pais não se conformaram perante o prognóstico avançado pelos médicos: Raun não iria falar ou comunicar, frequentar uma escola normal, se apaixonar ou ter habilitação para conduzir qualquer viatura. E é aqui que Raun Kaufman afirma no seu Livro **Vencer o Autismo** que a mãe teve um papel preponderante na sua reabilitação. O inconformismo dos seus pais levou a que Raun tivesse uma intervenção de cariz familiar impulsionado pela determinação da sua mãe. Diz o autor que

A partir deste ponto de vista reverencial, os meus pais perguntavam-se o que poderiam fazer para me compreender, a mim e ao meu mundo. A resposta começou com algo que a minha mãe fez. Ela queria entender-me – e também mostrar que ela me aceitava como eu era, que eu não tinha de mudar para ser amado. (Kaufman, 2016, p.15)

Em suma, estes dois casos acabam por questionar, de sobremaneira, a teoria defendida por Bettelheim.

Abertas as portas, clínicos e pedagogos interessaram-se por esta problemática, elaborando manuais de diagnóstico para o autismo, tais como o DSM. Já fizemos referência ao manual, mas iremos aprofundar um pouco, incidindo o nosso enfoque no DSM-IV-TR e a transição para o DSM-V, apontando as principais alterações. Por outro lado, abordaremos a nossa perspetiva pessoal e profissional acerca da transição e que efeitos esta produziu na prática.

## 1.2 Critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) – DSM

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais é a tradução portuguesa para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders que, por sua vez, nos apresenta em siglas **DSM**. Elaborado, produzido e publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (AAP), a primeira edição do DSM surgiu em 1952. Segundo Grandin, (2015), este primeiro documento faz uma referência ténue ao autismo, padronizando os diagnósticos de modo a identificar autismo como esquizofrenia. Destacava ainda no campo aí associado que as reações psicóticas em crianças indicavam tratar-se de autismo, não especificando comportamentos ou outro tipo de défices.

O DSM-II surge em 1968 com a ausência de referências ao autismo. Se a primeira edição ainda nos elucidava com a inclusão do comportamento autista, atípico e introvertido, o novo documento nem a isso se referia. 5 anos mais tarde, em 1973, uma nova perspectiva nas abordagens efetuadas à avaliação por parte dos psiquiatras americanos levou a que estes se concentrassem nos efeitos da patologia e não tanto na busca das causas. No entender de Grandin, (2015), esta mudança de paradigma foi o mote para que a Psiquiatria se viesse a constituir como Ciência. Todo este panorama clínico acaba por ser consequência dum atrito/reivindicação protagonizado pelo movimento pelos direitos dos gays que, em 1972, protestou contra a inclusão da homossexualidade como doença mental e, logo, inscrita nos parâmetros do DSM-II. Segundo Grandin, (2015), este movimento acabou por vencer a batalha, despoletando sérias dúvidas acerca da eficácia dos diagnósticos apresentados no DSM. Com isso, os psiquiatras iniciam uma nova abordagem, incidindo de forma mais rigorosa nos efeitos. Ou seja, era mais simples medicar para tratar do que procurar perceber o que levava àquele comportamento. No caso concreto do autismo, a Associação Americana de Psiquiatria chegou à conclusão que estávamos perante uma questão pertinente: **O que é este comportamento autista que é um sintoma da esquizofrenia?** Em primeiro lugar, foi necessário isolar o comportamento autista tal como foi identificado por Kanner. Tornou-se necessário elaborar um conjunto de indicadores/sintomas que fossem descritos como comportamentos autistas. Esta premissa serviria, acima de tudo, para fazer a diferenciação entre autismo e esquizofrenia. Esta nova realidade proporcionou a revisão do DSM-II, permitindo a publicação do DSM-III em 1980. Este documento veio introduzir mais rigor nos parâmetros elegíveis para a avaliação e consequente diagnóstico. O autismo passa a

estar incluído numa categoria mais abrangente à qual foi dado o nome de **transtornos globais do desenvolvimento (TGD)** (Grandin, 2015, p. 21), obedecendo este diagnóstico a 6 sintomas que já demos conta anteriormente. Apesar de ser um bom ponto de partida, a AAP nunca considerou esta categoria precisa, pois os diagnósticos psiquiátricos eram tão voláteis que os resultados produzidos por aqueles careciam de algum rigor.

Face às movimentações potenciadas pelas indefinições avaliativas dos diferentes diagnósticos, a AAP foi forçada a rever o DSM-III e, em 1987, publica o DSM-III-R onde a principal alteração foi a mudança do nome do diagnóstico. Neste novo documento deixámos de ter autismo infantil para passarmos a ter transtorno autista. Também os sintomas aí incluídos foram revistos e em vez dos seis anteriormente identificados, nesta nova versão passa-se a ter 16 critérios ou sintomas, mas divididos em três categorias. As três categorias que passam a existir incidem no social, na comunicação e no comportamento. Mais adiante faremos a sua contextualização e de que forma elas ajudaram no diagnóstico. Tornou-se evidente que esta mudança provocou alterações nos resultados obtidos. De acordo com Grandin, (2015), um Estudo levado a cabo em 1996 comparou os critérios inscritos nos dois DSM-III, observando 194 crianças em idade pré-escolar com disfunções sociais relevantes. Aplicando os critérios do DSM-III, os resultados alcançados revelavam que 51% das crianças teriam o espectro do autismo. Mas, se a observação fosse efetuada tendo em conta os critérios inscritos na versão revista do DSM-III, o DSM-III-R, aí os resultados subiram exponencialmente ao ponto de 91% das mesmas 194 crianças sinalizadas apresentarem comportamentos autistas. A percepção com que ficamos é que o DSM-III-R conferiu um maior rigor nos parâmetros e, nesta perspetiva, o diagnóstico apresentado poderia permitir aos profissionais desenvolver uma intervenção mais consentânea à real condição psíquico-comportamental do sujeito observado.

Com a chegada do DSM-IV em 1994 passámos a ter um novo diagnóstico no documento: Síndrome de Asperger. Esta nova nomenclatura, no entender de Grandin, (2015), veio reforçar as descobertas de Hans Asperger, permitindo aos psiquiatras validar os parâmetros que foram criados no DSM-IV. Por outro lado, a síndrome de Asperger deixava de ser um transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) no DSM-III e passava a apresentar-se como um diagnóstico de sintomas de **autismo-mas-nem-tanto**. Com a inclusão da Síndrome de Asperger, o modo como o autismo passou a ser visto foi globalizado. Isto é, os comportamentos que pudessem indicar características autistas não se confinavam apenas aos critérios e respetivas

categorias no DSM-III-R. Pelo contrário, permitia que para além dos parâmetros instituídos, o avaliador podia estender o diagnóstico a outras patologias dentro do autismo.

No entanto, é importante reforçar que para a Associação Americana de Psiquiatria, a síndrome de Asperger não era tecnicamente uma forma de autismo. Segundo Mota, (2014), em 2000, quando é feita a revisão ao DSM-IV, surge o DSM-IV-TR que define o Autismo como pertencente às Perturbações Gerais do Desenvolvimento (PGD). Em simultâneo e no entender de Siegel, (2008), o autismo é dividido em dois grupos. Por um lado, existe a Perturbação Autista que corresponde ao autismo e no outro lado temos as Perturbações Gerais do Desenvolvimento não autistas. Nestas incluem-se a Síndrome de Asperger, a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outras especificações (SOE), a Síndrome do X Frágil, a Síndrome de Rett e a Perturbação Desintegrativa da segunda Infância. No que concerne à síndrome de Asperger, esta foi apelidada de **autismo de alto funcionamento**.

Tal como já foi afirmado anteriormente, as diretrizes emanadas pelo DSM-III-R davam conta de três categorias com dezasseis critérios que seriam utilizadas para a elaboração de um diagnóstico relacionado com o autismo. Esta nomenclatura acaba por transitar para o DSM-IV e é reforçada no DSM-IV-TR. De acordo com Mota, (2014), apoiando-se em Pereira (2006), esta autora refere que o DSM-IV-TR define 3 critérios para a perturbação autista e que para ser diagnosticado com PEA o indivíduo tem de apresentar pelo menos 6 dos 12 sintomas expressos nos critérios, assim como pelo menos 2 sintomas na área social e 1 sintoma para cada uma das categorias da comunicação e dos comportamentos/interesses. De acordo com a *American Psychiatric Association* (2000), pelo menos um dos sintomas manifesta-se antes dos 36 meses de idade. (Pereira,2006, pág. 40). Os critérios do DSM-IV-TR são:

**1 – Défice qualitativo na interação social manifestado, pelo menos, em duas das seguintes características:**

- a) Acentuado défice no recurso a múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: o contacto ocular, a expressão facial, a postura corporal e os gestos reguladores da interação social;
- b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, integrados no mesmo nível de desenvolvimento;

- c) Ausência espontânea de partilha com outros prazeres, interesses ou objetivos;
- d) Falta de reciprocidade social ou emocional;

**2 – Défices qualitativos na comunicação, manifestados, pelo menos, numa das seguintes características:**

- a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento na linguagem oral;
- b) Acentuada incapacidade na competência de iniciação ou de manutenção do diálogo com os outros, nos sujeitos com um discurso adequado;
- c) Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem idiossincrática;
- d) Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo, adequado ao respetivo nível de desenvolvimento;

**3 – Padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivos e estereotipados que se manifestem, pelo menos, numa das seguintes características:**

- a) Preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, ao nível do objetivo e da intensidade;
- b) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
- c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos;
- d) Preocupação extrema com partes de objetos (Pereira,2006, pág. 39-40)

O nosso trabalho centrar-se-á na desconstrução destes critérios acentuando o nosso foco nos parâmetros que são observados no **critério 1** relativo às questões sociais. Neste sentido, através da nossa experiência no terreno torna-se claro que os alunos portadores das perturbações do espectro do autismo têm um défice social característico, responsável pelo isolamento social e pela falta de contacto e interação com os pares. Por outro lado, apesar do enfoque estar centrado no critério ou categoria 1, as atividades desenvolvidas também visaram reduzir sintomas das outras categorias e que foram observados e avaliados antes da intervenção no âmbito da Investigação que conduziu aos resultados deste nosso Estudo.

O *Son-Rise Program* procura esbater o fosso que existe entre o *Mundo Azul* e o Mundo Real. É apelidado de *Mundo Azul* a realidade intrínseca dos sujeitos portadores das perturbações do espectro do autismo. É nesse mundo que eles se movimentam cujos conceitos e percepção da vida é diametralmente diferente da visão que nós temos do quotidiano. Kaufman, (2016), refere que o programa adotado pelos seus pais e implementado na sua totalidade pela mãe foi determinante. Segundo o autor, durante três anos e meio, eles trabalharam comigo; meticulosamente eles construíram uma ponte do meu mundo para o deles. (p. 17)

Atualmente, o DSM-V surge como um documento inovador e que pretende clarificar alguns parâmetros do diagnóstico. No entender de Grandin, (2015), a razão justificada pelos autores da criação do DSM-V foi que o diagnóstico que se elaborava no DSM-IV-TR assentava nalguma confusão estabelecida pelos critérios. Isto é, se o autismo era entendido como um modelo triádico, ou seja, dependendo de três categorias ou critérios: Prejuízo na interação social; Prejuízo na comunicação social e Padrões restritivos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, logo se questionou qual seria a diferença entre as duas primeiras categorias ou critérios. O DSM-V veio juntar os dois primeiros critérios num só e, como nos diz Grandin, (2015), apoiando-se no Presidente do Grupo de trabalho em Desenvolvimento Neurológico do DSM-V

Os défices de comunicação estão intimamente relacionados aos défices sociais. Os dois são manifestações de um só conjunto de sintomas muitas vezes presentes em contextos distintos. (p. 118)

Esta nova realidade fez com que passássemos de um modelo tripartido de critérios para um modelo duplo de categorização dos parâmetros elegíveis para ser feita a avaliação diagnóstica do sujeito. Mantém-se o critério relacionado com os Padrões e a interação e comunicação social ficam agregados num só critério que o DSM-V define como sendo: Défices persistentes na comunicação social e interação social. Em nosso entender, não faz sentido este novo modelo por variadas razões. A nossa experiência profissional e o contacto diário que temos com os nossos alunos leva-nos a considerar que a comunicação social jamais pode complementar a interação social. São conceitos distintos com base em ambientes descontextualizados. Isto é, a aplicação de estratégias para atenuar défices de comunicação social nunca poderão ser as mesmas quando se nos é apresentado um diagnóstico dum indivíduo com défices na interação social. A nossa interpretação acaba

por ir ao encontro do que afirma Grandin quando diz que *a interação social recobre o comportamento não-verbal que envolve estar com outra pessoa – fazer contacto visual, sorrir, etc. A comunicação social recobre a capacidade de se ter uma conversa verbal e não-verbal – partilhar ideias e interesses, por exemplo [...] (2015, p. 118)*

Neste sentido, fica a questão no ar: pode a interação e a comunicação social coabitar no mesmo critério? Para aprofundar esta dúvida, Grandin baseou-se num artigo que foi publicado em 2012 no *Journal of Autism and Developmental Disorders* onde um grupo de investigadores liderados por Laura Pina-Camacho procurou comprovar se as neuro imagens eram conclusivas em relação às semelhanças entre interação e comunicação social. Para aqueles autores, não só não existe relação como até afirmam que existe, de facto, separação entre os critérios *interação social* e *comunicação social* tal como havia sido plasmado no DSM-IV-TR. Por outro lado, Grandin, (2015), também alerta para as alterações evidenciadas na nomeação da abrangência do diagnóstico no DSM-V. No DSM-IV-TR, a categoria relacionada com o autismo era **Transtornos globais do desenvolvimento** cujos diagnósticos eram mais compartimentados numa perspetiva específica e rigorosa. Aqui era possível admitir diagnósticos como:

- Transtorno Autista (ou autismo clássico);
- Síndrome de Asperger;
- Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) (ou autismo típico)

Para o DSM-V, o diagnóstico do autismo apenas considera um critério: **Transtorno do espectro autista**. Em nosso entender, trata-se de um critério muito mais abrangente, factual e que carece de especificidade. Levanta, desde logo, um problema ao nível da intervenção e das estratégias a utilizar. O profissional, no terreno, necessita recolher informações rigorosas sobre o verdadeiro diagnóstico do sujeito para que possa adaptar a sua atuação às suas reais necessidades. Torna-se complicado estabelecer um plano de intervenção quando nos é apresentado um diagnóstico tão vago como aquele que é descrito no DSM-V. Por outro lado, os defensores do DSM-V acenam com a possibilidade de se fazer um diagnóstico mais transversal, abarcando a globalidade do espectro e depois subdividir os critérios em categorias inferiores. No nosso prisma, este procedimento acaba por esbarrar nos critérios do manual anterior, o DSM-IV-TR, apesar de este não

considerar subcategorias. Na prática, a nossa perspectiva com base no que temos vindo a observar direciona-nos para a necessidade de clarificar conceitos, definir a área de intervenção de cada diagnóstico e identificar os critérios a avaliar de forma mais rigorosa. Só com uma boa informação diagnóstica e clínica assente em indicadores precisos é que se pode planear, articular e desenvolver estratégias, planos de ação e propedêuticas adequadas a cada patologia. No caso concreto do autismo, o raio de ação tem de ser o mais alargado possível, abrangendo os critérios inscritos no DSM, mas também deve ser flexível para que os vários serviços preparados para atuar possam fazê-lo de forma articulada em regime de multidisciplinaridade. No âmbito escolar, ao sustentarmos a nossa ação somente nos indicadores produzidos pelos resultados obtidos na avaliação dos critérios do DSM estaremos a limitar procedimentos. Ou seja, o foco do trabalho será, invariavelmente, direcionado para os comportamentos em défice, acabando por ficar de lado outras áreas deficitárias que também deveriam ser intervencionadas de forma equilibrada e sustentada. São, de facto, muitas dúvidas que assolam a mente dos profissionais da Educação Especial e, tal como nos diz Costa, (2014), a sociedade tem de se reencontrar e o caminho que percorre deve conhecer muito depressa um novo norte. O caminho tem de ser reinventado rapidamente. (p. 92)

Para que este caminho a que alude Costa ser tranquilo e eficaz é preciso que todos tenhamos consciência da verdadeira problemática do autismo. Os seus efeitos sociais e educacionais e o alcance das suas intervenções. Não basta saber o que é o autismo. É preciso saber agir com base no conhecimento. O que se observa num comportamento autista não pode ser interpretado à luz do imediato e a sua avaliação não pode ser obtida pelo que se observa. Costa, (2014), refere que é importante que as pessoas entendam as razões que estão por detrás das minhas reações e comportamento. O autismo é uma doença que implica um cuidado conjunto e compreensão. (p. 94)

Por isso é que ao investirmos o nosso enfoque na procura de novas soluções educativas que permitam melhorar a condição social dos autistas, estamos igualmente a promover o acesso a novas informações, novos conteúdos programáticos e novas estratégias de atuação. Tendo sempre o DSM como suporte inicial, mas conscientes de que a volatilidade de estudos e novas visões sobre o autismo podem potenciar um novo paradigma no tratamento.

Ao pretendermos elaborar um Projeto com base no currículo social numa Unidade do Ensino Estruturado é nosso propósito desconstruir o currículo vigente e que aponta unicamente para uma base pedagógica suportada pelo Modelo TEACCH. Introduzindo

os conceitos inscritos no Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program pretende-se dotar as Unidades do Ensino Estruturado de novos mecanismos que permitam aos alunos se aproximarem do Mundo Real. Isto é, todo o processo de conceção, implementação e intervenção segue um caminho de pedagogia mista onde, pela experiência já adquirida, é possível desenvolver um trabalho com duas variáveis: o domínio da disciplina, das regras e das estruturas temporais (associado basicamente ao Modelo TEACCH) e o domínio social, do afeto e da consciência mental (associado ao Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program).

A ideia que suporta esta nossa pretensão surge depois de termos realizado um Estudo de Caso no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF) no Funchal e cujos resultados foram encorajadores. Partindo da análise destes resultados encetou-se a elaboração de um Projeto intitulado **Sala Son-Rise** que neste momento está em fase de monitorização dos indicadores utilizados para avaliação. O passo seguinte direciona-nos para a consolidação do Projeto, elevando o mesmo à condição de - Valência do Centro -. Ou seja, deixará de ser experiência-piloto para passar a ser um serviço oferecido pelo CRPSF a todas as famílias cujo agregado contenha sujeitos portadores de perturbações do espectro do autismo. Este serviço, acreditamos nós, poderá estar disponível após a conclusão do nosso Estudo de Doutoramento. É nossa pretensão articular o trabalho com a Associação **Vencer Autismo** com sede no Porto, sobretudo na troca de informações, na colaboração na instalação da **Sala Son-Rise** na Madeira, a exemplo do que já acontece no Porto. Ao nível das formações e workshops pretende-se que sejam ministrados na Região através da parceria com a referida Associação.

Trata-se de um Projeto com uma relevância social enorme na medida em que pretendemos ser um parceiro efetivo na ajuda e colaboração às famílias com crianças/jovens portadoras de perturbações do espectro do autismo. Abrir uma multiplicidade de recursos que, até agora, são desconhecidos da comunidade e alguns até inacessíveis do ponto de vista logístico e financeiro. Permitir que as famílias possam experimentar uma nova forma de terapia com base na afetividade. Acreditamos que a força do amor é relevante para a reabilitação dos nossos alunos portadores do espectro do autismo. O envolvimento dos mais variados quadrantes sociais pode ser uma mais-valia na obtenção de mais e melhores resultados. O caminho que se pretende percorrer jamais poderá responsabilizar somente a Educação Especial. Esta deve assumir-se como parceira dum projeto comum que agregará a família, os serviços técnicos de reabilitação, a

comunidade médica e também as forças políticas, já que os recursos financeiros pesarão na concretização do plano que se pretende implementar.

Neste sentido, a Educação Especial tem o condão de se posicionar como última etapa de um processo que, infelizmente, não é claro às famílias e estas têm alguma dificuldade em percebê-lo. Barbosa, (2013), entende que existem 5 fases para concretizar o *processo de luto* a começar pela **negação**. Segundo a autora, nesta fase, os pais não aceitam o diagnóstico do filho e acham que estão todos errados. É um sistema de autodefesa emocional.

Depois vem a fase da **rebelião**. Aqui passa-se à ação e os pais iniciam uma batalha para provar que o diagnóstico estava errado e refugiam-se na pesquisa bibliográfica para contrariar o diagnóstico. O processo de desenvolvimento dessa família e a forma como os pais lidam com a criança terá a ver tanto com as suas qualidades quanto com os apoios que pode receber (Franco e Apolónio, 2002). Ao mesmo tempo procuram ouvir os conselhos que desejam ouvir, acabando por questionar as suas próprias vidas. Esta fase termina com o medo de encarar o futuro do filho. O que vai ser dele?

A seguir passa-se para a fase da **culpa**. A procura do culpado vai testar a força do casal, pois há a tendência de culpar o cônjuge pelo sucedido. Se o casal se mostra unido, apontam culpas para o diagnóstico do médico que está errado. O clínico não diagnosticou corretamente e o filho é normal. Nesta fase é preciso ter em linha de conta que o *processo de luto* não se efetiva ao mesmo ritmo entre os elementos do casal. Daí que entrar pela busca das respostas aos *porquês* pode ser muito perigoso.

A quarta fase é denominada de **depressão**. Os pais entram numa espiral emocional decorrente das fases anteriores. Há uma saturação provocada pela constante procura de respostas. À falta de esclarecimentos, os pais começam a perceber que afinal o filho tem autismo. Dão-se conta que são o único suporte para o filho e que deverão concentrar os esforços na sua ajuda. Manifestam a sua dor ao constatarem que têm pela frente um longo caminho a percorrer. Segundo Mota, (2014), o isolamento social é uma consequência habitual para estas famílias, pois os comportamentos estereotipados ou estranhos (abandar os braços, emissão de sons estridentes, crises de agressividade, entre outros) das crianças com autismo incomodam ou assustam as outras pessoas. Como tal, numa tentativa de evitar reações públicas ou de ter que justificar estes comportamentos, a família tende a restringir as suas saídas e atividades em público, nomeadamente as férias familiares que ficam constrangidas ou impossibilitadas (Jarbrink, Fombonne e Knapp, 2003).

E assim chega a fase final, a **aceitação**. É a fase da decisão, do planeamento, do conhecimento e da ação. Os pais vão procurar a verdadeira informação sobre o autismo, tentarão perceber quais os pontos fortes e fracos que o filho possa ter e passam à ação. A quem recorrer e que tipo de intervenção poderá ser a mais adequada ao seu filho.

Daí que Pereira, (2006), refira que os pais desempenham um papel visível e importante na ajuda à criança; por isso, é necessário que desde logo percebam a importância do seu papel no processo de intervenção e apoio à criança. (p. 45)

E se a intervenção assume um papel primordial em todo o processo, o primeiro objetivo segundo a Academia Americana de Pediatria (AAP) é minimizar os défices existentes e maximizar as competências fortes da criança através da promoção da sua autonomia e qualidade de vida. Assim alivia-se o stress familiar. Daí que *a intervenção deve centrar-se nas seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas* (Lima, 2012, p.41).

Mais do que dar ênfase às necessidades académicas destes alunos, cremos que o mais importante passa por dotar a Unidade do Ensino Estruturado de ferramentas concretas que permitam a verdadeira integração social, quer seja através de uma socialização efetiva com os agentes sociais envolvidos quer através do fomento da comunicação como veículo primordial da autonomia do indivíduo. Ao sermos capazes de colocar em prática estes pressupostos, o Projeto dará visibilidade à Instituição (CRPSF) como referência regional de apoio às crianças e jovens portadores de perturbações do espectro do autismo. Não se pretende que seja mais um serviço disponível a esta população em específico. Pretende-se que seja realmente um serviço diferenciador, direcionado para as verdadeiras necessidades destes alunos e, sobretudo, que seja um serviço capaz de assumir um trabalho de complementaridade. Ou seja, o envolvimento das famílias não se resumirá à troca de informações, mas sim à troca de experiências práticas e transmissão de resultados das estratégias implementadas em casa e comparação com os resultados obtidos nas estratégias adotadas na escola. Será esta sinergia que pretendemos seguir como crença, como missão primordial em busca do sucesso educativo, social e pessoal dos alunos intervencionados.

O currículo social associa-se à ideia de Inclusão. Para desenvolver atividades que centrem a sua ação no currículo social temos de rejeitar, liminarmente, a exclusão (seja ela presencial em contexto de sala, seja ao nível dos conteúdos curriculares) de qualquer aluno da comunidade escolar.

Dá que Rodrigues, (2006), afirme que

a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

Latas, (2016), refere isso mesmo quando aborda a questão dos parceiros envolvidos no processo educativo. Apoiando-se em Stoll e Fink, (1999), a autora afirma que o envolvimento, o contexto externo às instituições educativas é, sem dúvida, um componente determinante e diferenciador dos processos de melhoria e também da sua sustentabilidade. (p. 19)

Neste sentido urge abordar a temática da diferença como vetor social. Isto é, incluir a sociedade na assunção de responsabilidades práticas com efeitos visíveis ao nível dos resultados. Para Magalhães, (2016), não basta percecionar a diferença do ponto de vista estrutural. É preciso ir muito mais além. Para aquele autor,

Pensar as diferenças, não a partir do discurso – sobretudo se científico- sobre elas, mas a partir delas, requer uma atitude epistemológica e política renovada que, eventualmente, é possível encontrar na resultante dos vetores críticos do antiantirrelativismo e o antiantietnocentrismo (p. 35)

Ao abordarmos a deficiência como um caminho paralelo em termos de intervenção, vamos ao encontro do que nos referiu Magalhães, (2016). Não basta *pensar* a Educação Inclusiva somente no papel, é preciso agir numa perspetiva complementar onde os opostos podem assumir um objetivo comum. Para Magalhães, (2016), podemos admitir a conceção de 4 modelos de análise de relação com as diferenças. Estes 4 modelos podem ajudar a compreender melhor o funcionamento das estruturas sociais face à intervenção propriamente dita. Quando se fala em **Modelo etnocêntrico**, o outro é visto como diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo, social e cultural), isto é, existe uma classe dominante que estabelece os limites civilizacionais da sua sociedade assente num normativo social estereotipado cujo ponto de encontro comum obedece à premissa instituída: ser de raça branca, pertencer ao Estado, assumir-se heterossexual, professar o cristianismo e adotar uma condição urbana e cosmopolita. Neste sentido, o outro é visto como elemento duma classe social inferior e, logo, sujeita às regras impostas

pela classe superior. Existe outro modelo que aborda a diferença de forma mais *light*, na medida em que as classes sociais podem experimentar vivências em comum. Trata-se do **Modelo da Tolerância**. Aqui aceita-se a diferença como legítima, embora se observa ainda a separação social. Para Magalhães, (2016), o outro é identificado no contacto social dentro da classe dominante, mas também como pertencente à classe inferior. Para este autor, a cultura da tolerância surge como a ação daquele que tolera sobre aquele que é tolerado, portanto, objeto da ação moral e política que o coloca entre Nós. (p. 37)

Assim sendo, é no Modelo da Tolerância que podemos encontrar algumas das respostas para a nossa atuação pedagógica. Os profissionais assumem-se como classe social superior, mas apontam o foco para a legitimidade social do outro, isto é, dos alunos com NEE. Na prática, ao sermos tolerantes com a condição física e psíquica destes sujeitos estaremos a aceitá-los no nosso raio de ação sem pôr em causa essa tal *diferença* que nos define. Já o **Modelo da Generosidade** é identificado como sendo um modelo da reparação. Magalhães, (2016), interpreta este modelo como uma necessidade de reconstrução social. A tomada de consciência que o sujeito dominante despoleta em relação ao sujeito dominado acaba por provocar um sentimento de compensação. Esta ideia está bem patente no pensamento defendido por Magalhães, sobretudo quando este afirma que o problema do outro é o nosso problema, dado que historicamente este foi continuamente minorizado. Supõe-se que a sua emancipação é a nossa emancipação. São os sem voz que têm de falar. (p. 37).

Neste modelo temos de tecer algumas considerações. Primeiro ponto prévio: é bom ser-se generoso. No entanto ao nível da intervenção terapêutica, educacional e social a generosidade pode ser entendida sob dois prismas. Se por um lado sermos generosos pode potenciar uma maior dedicação por parte do profissional, por outro lado a generosidade pode desencadear um sentimento de *pena* em relação ao aluno. Ou seja, desvalorizar as capacidades do aluno e condicionar a sua ação, criatividade e as suas competências. Daí que é importante que os alunos com NEE sejam vistos como cidadãos de plenos direitos, mas salvaguardando a sua condição que os diferencia dos demais alunos da escola. Esta situação remete-nos precisamente para o quarto modelo apresentado por Magalhães (2016). Trata-se do **Modelo Relacional**, cujo conceito nos direciona para as diferenças de um modo global. Isto é, se o outro é diferente, nós também somos aos olhos do outro. A relação que se estabelece no contacto social é que vai equilibrar as diferenças de cada classe social. Aqui deixa de haver dominantes e dominados. A alteridade com que Magalhães aborda este modelo acaba por estar subjacente às práticas sociais que se podem

estabelecer partindo das diferenças dos diversos agentes sociais envolvidos. Para Magalhães, o modelo relacional significa a recusa da ação unilateral, por mais generosa que seja, sobre a alteridade, como se esta tivesse como natureza ser por nós cuidada e agida. (p.37)

Torna-se evidente que as diferenças existem. Até mesmo dentro da mesma classe social (ex: alunos com NEE) existem diferenças de acordo com os diagnósticos apresentados. Cabe a nós, profissionais, adequar conteúdos expressos nos 4 Modelos apresentados para que a prática surja mais eficaz, que as aprendizagens sejam mais prazerosas e que, no final, se possa observar e avaliar os resultados de forma positiva numa ótica de evolução e reabilitação.

Também temos consciência de que cada intervenção determina cada caso e, tal como acontece no ensino regular, não existe uma estratégia comum que sirva plenamente todos os alunos. E no que diz respeito à Educação Especial há um cuidado na preparação das estratégias. Cada caso é um caso e mesmo dentro dos casos com diagnósticos similares existem *nuances* que nos obrigam a modificar planos e atividades.

Para Mota, (2014), o programa deve ser construído em parceria entre os pais e os profissionais que irão colaborar com a criança, pois há atitudes comuns que são indispensáveis ao seu sucesso (Martins, 2012). Para que o programa individual de intervenção seja efetivo, é extremamente necessário que neles estejam implicados todos os intervenientes no processo, a família e os vários profissionais (Telmo e Equipa Ajudautismo, 2006). É essa determinação que nos fará caminhar seguros das nossas competências, sempre com uma planificação consciente e rigorosa, assente num modelo pedagógico adequado, seja ele o SRP, o ABA, o FLOORTIME ou o TEACCH.

## 2. Modelos de Intervenção

### 2.1 Modelo TEACCH

O programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) foi especialmente concebido para ser utilizado com crianças com perturbações do espectro do autismo (Pereira 2006, p.51). Difundida em vários países, a metodologia TEACCH, foi criada em 1971, na Universidade da Carolina do Norte, pelo professor Eric Schopler (Colôa, 2010). Em relação a Portugal, as normas orientadoras da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) referem que o ensino estruturado aplicado pelo modelo TEACCH tem vindo a ser implementado desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular. A primeira experiência teve lugar no Hospital Pediátrico de Coimbra, impulsionada pela Equipa de Tratamento do Autismo. As Unidades do Ensino Estruturado seguem essa metodologia como adiante veremos.

#### 2.1.1 Ensino Estruturado

O Ensino Estruturado surge no contexto pedagógico nacional como uma ferramenta essencial às reais necessidades dos alunos com PEA. Segundo Mota, (2014), na Região Autónoma da Madeira, as normas orientadoras definiram Unidades do Ensino Estruturado como alternativa pedagógica adequada às problemáticas do autismo, tal como se pode observar no Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro. As Unidades do Ensino Estruturado foram implementadas na Região Autónoma da Madeira no ano letivo 2005/2006 para suprir uma lacuna que existia no panorama educativo regional e que dizia respeito às respostas a dar aos alunos diagnosticados com autismo. Para Pereira et al (2009), existem quatro componentes principais no ensino estruturado: **Estruturação Física; Informação Visual; Plano de Trabalho e Pistas Facilitadoras do Desempenho**. Na organização da sala podemos observar as seguintes áreas: **a)** Trabalho 1:1/aprender; **b)** Trabalho independente/trabalhar; **c)** Brincar; **d)** Computador; **f)** Grupo; **g)** Reunião e **h)** Área Transitória. Essas áreas definem os espaços/ambientes pedagógicos, sendo que os mesmos podem ser adaptados consoante a sala e as reais necessidades individuais de cada criança com PEA. É importante referir que o Ensino

Estruturado é uma boa ferramenta de trabalho quando estamos perante diagnósticos de autismo leve ou moderado. A aplicação desta prática pedagógica em diagnósticos de autismo severo é, de certa forma, comprometida pelas respostas que se obtêm por parte destes alunos. Primeiro porque os seus níveis relacionais estão muito baixos ao ponto de haver alguma dificuldade na interação social e no contacto físico e ocular. Depois porque estes sujeitos estão demasiado envolvidos no seu próprio mundo, não admitindo sequer fazer uma tentativa de transpor a *ponte invisível* que o poderia fazer entrar no mundo real. Por outro lado, o Ensino Estruturado apresenta-nos um condicionalismo que, sendo facilmente ultrapassável, acaba por orientar competências pré-definidas e exclui qualquer tentativa de criatividade por parte do aluno. Em primeiro lugar temos de entender a forma como o Programa ou Modelo TEACCH está concebido e quais os objetivos fundamentais que o suportam. Segundo Figueiredo, (2009), o primeiro objetivo passa por autonomizar as crianças com autismo. Possibilitar, através do programa, o acesso a recursos pedagógicos que permitam ao aluno desenvolver competências tendo como suporte estruturas e imagens de ações passíveis de serem executadas no quotidiano. Para isso Trehin e Paul, (2007), cit. in Figueiredo, (2009), admitem que se torna imprescindível que as crianças e alunos sejam incentivados a perceberem o mundo que os rodeia, as experiências que observam e experimentam de modo a adquirir competências de comunicação. É evidente que as competências comunicacionais tanto podem ser verbalizadas ou simplesmente corporais através de gestos, sentimentos e indícios oculares que lhes permitam relacionarem-se com outras pessoas. Este relacionamento poderá desencadear novas aprendizagens num contexto de trabalho personalizado. Para aplicar as premissas do Ensino Estruturado numa Unidade, temos que atender às várias áreas que compõem o Programa TEACCH. Assim sendo, as áreas são<sup>4</sup>:

- **Área de trabalho: Aprender**

Trata-se de uma área onde se dá principal relevância ao ensino individualizado. O funcionamento desta área direciona toda a ação pedagógica para um trabalho onde se pretende que não haja estímulos distrativos ou focos sonoros passíveis de desviar a atenção do aluno. Este posiciona-se numa mesa de trabalho, sendo que o professor ocupa um lugar à sua frente. Os seus principais objetivos são: *melhorar a*

---

<sup>4</sup> In <http://conheceroautismo.blogspot.com/2009/01/ensino-estruturado.html>

*atenção/concentração; facilitar a interação social; focalizar o contacto ocular e desenvolver/consolidar novas aprendizagens.* As estratégias utilizadas nesta área passam por ícones visuais, itens verbais, tom de voz positivo e motivador e apoio físico (se necessário). Estas estratégias visam ir ao encontro das expectativas do aluno, permitindo que os seus interesses funcionem como estímulos. No fundo, motivando o aluno, este fica apto a realizar com sucesso as atividades propostas e, por consequência, reduzir o nível de frustração.



*Fig. 8 Área do aprender*

- **Área de Trabalho: Trabalhar**

Nesta área o aluno realiza as tarefas que é capaz de fazer sozinho e de forma independente, sendo por isso uma área de trabalho individual e onde se promove a autonomia. Para a concretização desta individualização ao nível das atividades, é possibilitado ao aluno uma sequência de trabalho contendo ações do quotidiano que se pretende que ele desenvolva. Por outras palavras, nesta área constrói-se uma estrutura temporal sequencial para que o aluno possa orientar-se na gestão de tarefas. Neste plano

estrutural, o aluno tem à sua disposição uma panóplia de recursos (normalmente acondicionados num tabuleiro específico) que supostamente terão de ser utilizados para a realização da tarefa correspondente à ação expressa na Estrutura. Normalmente, os alunos são confrontados com imagens de ação para que eles possam interpretar o iniciar, o desenvolver e o concluir daquela tarefa. Sendo uma área primordial da autonomia, nem todos os diagnósticos aceitam bem as propostas apresentadas. Numa fase inicial até manifestam alguma relutância em ficar sozinhos na sua mesa de trabalho. Há um procedimento a ser desenvolvido pelo professor para que, de forma gradual, o aluno se interesse pelo espaço e, aos poucos, interaja com os materiais aí existentes.



**Fig. 9 Área do Trabalho**

Como se pode observar na imagem, cada aluno tem o seu espaço com uma estrutura sequencial. Convém referir que a identificação do espaço é feita através de dois elementos: faixa com o nome e/ou fotografia do aluno; imagem dum objeto que seja do interesse do aluno. Esta identificação permite ao aluno perceber que aquele espaço é personalizado e todas as atividades ali desenvolvidas só a ele dizem respeito. Os objetivos subjacentes a esta área são: *desenvolver a rotina; executar tarefas que sejam exequíveis ao aluno; perceber corretamente a sequência de atividades: começar e terminar; permitir que o aluno se concentre nas atividades a desenvolver.*

- **Área do Brincar**

Esta área encontra paralelismo numa sala do pré-escolar do ensino regular. Com efeito, a *Casinha das Bonecas* ou a *Garagem* permitem às crianças neuro típicas desenvolverem atividades do faz de conta, momentos de relaxamento e partilha de motivações. A área do brincar do Ensino Estruturado acaba por expressar a mesma função, na medida em que os alunos desenvolvem livremente ações que podem ser, ou não, episódios do seu dia a dia. É também nessa área que os alunos estabelecem pausas que acabam por ser fundamentais em momentos de crise onde a perda de controlo emocional leva a comportamentos desviantes.

As competências funcionais também podem ser implementadas nesta área, pois a interação social que se cria entre o aluno e o professor ou entre o aluno e os seus pares vai permitir que a imitação de ações potencie novas aprendizagens. O principal objetivo desta área passa por facultar ao aluno a decisão de escolher as tarefas que quer executar sem que haja interferência do adulto. Esta permissão leva a que o aluno adquira uma consciência mais responsável sobre os seus atos.

Nesta área, o aluno vai encontrar um conjunto de materiais diferenciados, tais como: brinquedos sonoros, almofadas, texturas sensoriais, tapetes, bonecos, puzzles e outros objetos de encaixe.



*Fig. 10 Área do Brincar*

- **Área do Computador**

O advento das novas tecnologias veio abrir uma nova janela nos recursos à disposição das Unidades do Ensino Estruturado. Os recursos tecnológicos, adequados às diversas patologias, são uma ferramenta importante e um forte aliado do professor na hora de planejar tarefas e atividades funcionais com os seus alunos. De acordo com a disponibilidade financeira do estabelecimento escolar, esta área pode estar apetrechada com um ou vários computadores onde o aluno poderá estimular as competências de atenção/concentração, assim como pode experienciar o contacto com as regras da informática no seu domínio mais básico. Aqui o professor pode ter uma ação interventiva numa fase inicial até ao momento em que o aluno consiga atingir autonomia suficiente para interagir de forma individual com o computador. Existem Unidades que, apesar de terem computador, já incluem tablets e outros gadgets tecnológicos na área do Computador. Em nosso entender, faz sentido que esta área mude de nomenclatura e possa vir a ser identificado como a *Área da Informática* ou então *Área Tecnológica*.

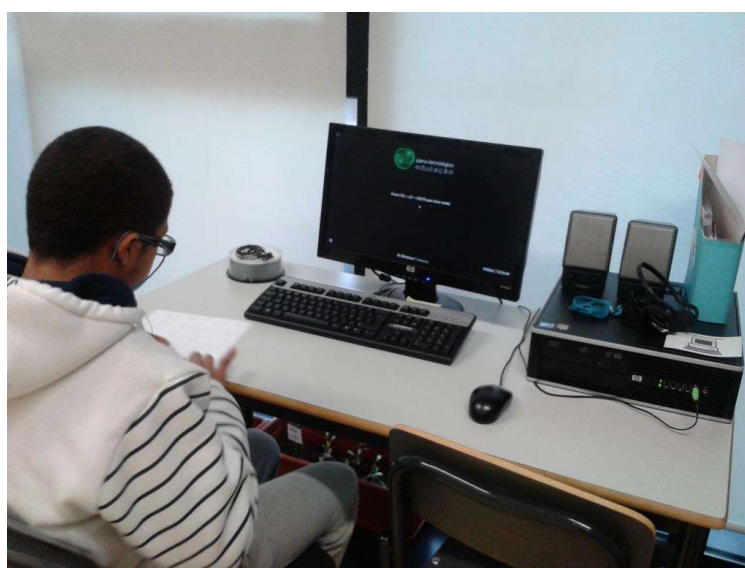
As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser utilizadas para minimizar eventuais dificuldades ao nível da reprodução gráfica, da escrita, das aprendizagens em geral, da atenção/concentração e da motivação, e como reforço. Temos um exemplo em que o computador assumiu um papel determinante no resgate de uma jovem com autismo para o mundo real. Com efeito, a história de Carly Fleischmann<sup>5</sup> veio corroborar a tese de que o computador é excelente recurso para ser utilizado por indivíduos com NEE, sobretudo no apoio que pode facultar na comunicação e/ou na transmissão de desejos, expectativas e sentimentos.

Os recursos tecnológicos também podem contribuir para aperfeiçoar competências relacionadas com a expressão psicomotora ao nível da motricidade fina. Permite ao aluno adquirir uma coordenação óculo-manual associada ao uso do teclado do computador; desenvolve os conceitos temporais sobretudo no tempo que o aluno dispõe para interagir com as TIC; define limites espaciais com especial relevo para as posturas corporais; ajuda o aluno a incrementar o seu portfólio de conhecimentos e possibilita ao aluno rentabilizar e otimizar a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos de comunicação através de grafismos ou programas informáticos desenvolvidos para o efeito.

---

<sup>5</sup><http://www.estouautista.com.br/index.php/2012/05/17/a-voz-de-carly>

Os ecrãs tácteis vieram facilitar a tarefa daqueles alunos cujos esquemas de preensão estão deficitários. Como a motricidade fina não se desenvolveu o suficiente para que o aluno possa ter controlo sobre as suas ações, acaba por revelar pouca motivação para realizar aprendizagens. Neste sentido, a introdução de software apelativo com jogos coloridos, com movimento e com som pode ser uma excelente alternativa para captar a atenção. O mesmo se pode dizer da utilização dos joysticks, ferramenta utilizada em indivíduos com paralisia cerebral que, assim, interagem com os meios tecnológicos como veículo promotor da sua comunicação.



*Fig. 11 Área das TIC*

- **Cantinho da Leitura**

É uma área que permite uma série de interpretações. Se olharmos para o espaço como uma área composta de livros e histórias, podemos sugerir que seja uma área do conhecimento do Mundo. O livro é uma *nave espacial* que nos transporta para onde quisermos e quando quisermos. É nesta área que, de forma natural e descomprometida, o professor pode transmitir ações do dia a dia através das imagens incluídas nos livros. Por outro lado, se olharmos para a área do Cantinho da Leitura como ferramenta pedagógica, temos um espaço de aprendizagem individual, pois é com os livros que os alunos podem aperfeiçoar a motricidade fina (folhear o livro e /ou revistas), desenvolver a acuidade ocular através da visualização de imagens dos livros e/ou revistas, aperfeiçoar os estímulos auditivos através da audição de histórias que o professor pode promover. Para além de todas estas variáveis, o Cantinho da Leitura pode potenciar outras valências importantes no que toca ao trabalho com autismo. Desde logo, pode igualmente ser um espaço que promova um ambiente tranquilo, vetor imprescindível para controlar episódios de *crise*. Também é uma área que permitirá aos alunos desfrutar do descanso, uma vez que aqui podemos encontrar almofadas, mantas e materiais de conforto. Os autistas necessitam de *desligar* para recarregar baterias e o cantinho da Leitura é, de facto, um bom espaço para essa função.

Por outro lado, existe a função de lazer, outra variável que podemos utilizar na Área do Cantinho da Leitura. O aluno, de forma autónoma, pode controlar os seus impulsos através do contacto com os livros. Normalmente fixam-se nos mesmos livros e/ou revistas por melhor se identificarem com os seus interesses. O professor pode apresentar novos recursos, mas não deve influenciar pois o prazer da *pseudo* leitura é fundamental para a aquisição de valores, de sentido de responsabilidade, de conhecimento do Mundo e de contacto social potenciado pela partilha que acontece nesta área. É também nesta área que se iniciam projetos de pesquisa, de desenvolvimento de atividades. O professor pode ter aqui uma oportunidade de elaborar uma sequência de ações para um aluno aproveitando as motivações dele num determinado livro cuja temática é do seu interesse. Ao dar a conhecer ao aluno uma infinidade de recursos que os livros dão, o professor está a enriquecer o léxico vocabular (se for o caso) do aluno, está a promover a relação social com a partilha de sensações, sentimentos e interesses, está a desenvolver mecanismos psicomotores e está a contribuir para que o aluno possa aprender ao seu ritmo.



*Fig. 12 Cantinho da Leitura*

Como é possível observar na imagem, o Cantinho da Leitura pode ser organizado de várias formas de acordo com o espaço disponibilizado pela sala de aulas. Na nossa opinião, o tapete com as almofadas deve estar dissociado da biblioteca para que os alunos possam ter a oportunidade de decidir se querem descansar ou então visualizar livros e/ou revistas. A não ser possível esta disposição, o professor deve estruturar o espaço da forma mais aprazível de modo a criar um ambiente tranquilo e acolhedor.

- **Área de Trabalho de Grupo**

É uma área onde se concentram as atividades orientadas em grande grupo. O grande objetivo deste espaço é, sem dúvida alguma, promover a interação social e o relacionamento entre pares. Partindo das propostas de trabalho apresentadas pelo professor, este procura estimular os alunos a desenvolver tarefas que sejam do seu agrado. Para isso deve apelar à partilha em grupo (inclusive envolvendo o maior número possível de colegas de turma) para potenciar uma maior variedade de atividades. Neste espaço é comum assistir-se a reciclagens de tarefas, ou seja, uma determinada atividade pode ser

iniciada por um aluno e, no mesmo instante, outro aluno dar sequência à atividade, mas com funções diferentes e recursos diferentes. Estas situações promovem a criatividade e despoletam no aluno competências individuais a partir de uma atividade comum. Aqui dá-se primazia ao desenvolvimento de atividades de caráter expressivo (ex: expressão musical, expressão plástica, jogos de mesa (memória, dominós, etc.).

É desejável que todos os alunos participem nesta área, independentemente do diagnóstico que determina o seu nível de funcionalidade. Saber esperar e dar a vez, fazer escolhas e generalizar aprendizagens, responsabilizar-se pelos materiais que está a utilizar e solidarizar-se com os colegas com dificuldades maiores que as suas são competências que se podem trabalhar nesta Área.



*Fig. 13 Área do Trabalho de Grupo*

Esta imagem mostra-nos o espaço comum do trabalho coletivo. Torna-se evidente que os recursos físicos são disponibilizados de acordo com o que existe na escola. Porém, com base na nossa experiência profissional, acreditamos que a utilização de uma mesa redonda possa resultar melhor nestas situações. Primeiro porque elimina-se as esquinas da mesa, depois porque a disposição das cadeiras liberta mais espaço para que o aluno possa desenvolver o seu trabalho de partilha. Até mesmo nas tarefas sequenciais, a mesa redonda possibilita ao professor iniciar uma proposta orientando a sequência no sentido dos ponteiros do relógio ou no sentido inverso.



*Fig. 14 Mapa da Área de Trabalho de Grupo*

Nesta imagem podemos observar o painel geral da Área do Trabalho de Grupo. Da mesma forma que as turmas das classes regulares têm Mapas específicos para trabalhar as aprendizagens de acordo com o plano estabelecido pelo professor titular, também nas Unidades do Ensino Estruturado existem recursos que promovem aquisição de conhecimentos. Relativamente à **Matemática** pode-se trabalhar os números e a sua sequência ordinal, na **Língua Portuguesa** pode-se desenvolver a relação entre uma letra e imagem, partindo depois para a construção de palavras (uma das estratégias que se pode utilizar aqui é iniciar o processo com a primeira letra do nome do aluno. Assim ele pode identificar os seus materiais através da letra associada ao seu nome), no **Conhecimento do Mundo** o aluno pode aprofundar o estado do tempo, as regras da sala bem como os espaços temporais que podem ser implementados de várias formas. Os mais comuns são: Mapa de marcação de presenças e o Mapa dos Aniversários. De uma forma geral, esta área pretende ser um espaço de partilha e de regras sociais como garante da disciplina da boa convivência entre todos.

- **Área da Reunião**

Para todos os efeitos, esta área está inscrita como fazendo parte do Ensino Estruturado. É mais uma valência que pode ser explorada, pois permite desenvolver mais e melhores competências ao nível das rotinas de sala. Na nossa perspetiva, só faz sentido existir esta área se a sala tiver dimensões suficientes para implementar os conteúdos previstos. Caso contrário, as áreas da Reunião e do Trabalho de Grupo podem perfeitamente coabitar, desde que o professor tenha a capacidade de estabelecer os limites pedagógicos de cada

uma das áreas. Quando o professor pretende dar um cunho mais social ao trabalho, opta por fazer funcionar a área da Reunião (ex: canção dos bons dias, troca de informações acerca da vinda para a escola, perguntas sobre o que querem fazer naquele dia, etc). Também pode ser aproveitado este momento para avaliar o estado das tarefas, sobretudo aquelas que não foram finalizadas e servir de alerta aos alunos para retomar o trabalho do dia anterior. Podemos inferir que estes momentos são passíveis do desenvolvimento da comunicação e da interação social.

Se, por outro lado, o professor pretender estabelecer tarefas pedagógicas com limites de tempo e orientação, então o espaço pode ser transformado em Área do Trabalho de Grupo. Assim, recorre-se aos materiais enunciados no ponto anterior para que os alunos possam desenvolver as suas competências funcionais. As rotinas são o *fidel da balança* em todo este processo. Nesta área da Reunião pode ser explorado o plano estrutural das rotinas como ferramenta indispensável para determinar orientações espaço-temporais dentro da sala de aula e, sobretudo, nas atividades de exterior (natação, informática, terapia da fala, terapia ocupacional, etc).

- **Área Transitória**

Espaço destinado à estrutura individual de cada aluno. Aqui encontram-se afixados os planos das atividades de forma sequencial. Isto é, o aluno orienta-se pelo que vê no seu plano, estabelece o tempo que achar necessário para cumprir a tarefa e depois sinaliza a sua conclusão. Nessa altura, observa o seu plano individual para ter conhecimento sobre a tarefa a executar a seguir. Normalmente, a área transitória está situada perto da área do trabalhar, pois assim evita que o aluno se distraia à procura do seu plano de trabalho. Os objetivos definidos para esta área são: *adquirir noções de sequência temporal; desenvolver a autonomia; compreender as ordens verbais; prevenir a resistência à mudança e problemas comportamentais.*

Convém referir que existem Unidades do Ensino Estruturado que, na sua organização, optam por inserir esta Área Transitória num espaço comum onde os alunos acedem à sua estrutura. Neste caso, cada aluno identifica o seu plano através da sua foto, meio mais eficaz para não criar confusão mental e ocular. A nossa experiência diz que este processo tem resultados positivos, pois ao longo destes anos que estamos envolvidos profissionalmente numa Unidade do Ensino Estruturado temos vindo a implementar algumas estratégias no âmbito da Área Transitória. É o caso da criação de um Mapa

comum para cumprimento das tarefas sequenciais onde cada aluno é identificado pela fotografia.



*Fig. 15 Área Transitória*

- **Área da Expressão Plástica**

É a área das sensações. No nosso entender, este espaço agrega um conjunto de materiais que possibilitam ao aluno sentir, experimentar e conectar-se através das texturas resultantes dos recursos postos à disposição. Desde tintas, aguarelas, lápis de cera, de pau ou feltro, pastas de moldar, tudo é aproveitado para estabelecer uma ligação entre a sensação e a realidade. Atividades como modelagem, digitinta, decalque, simetrias e desenho livre são replicadas nesta área. Outro aspeto a realçar tem a ver com as experiências que resultam do contacto que os alunos têm com os materiais. Sendo materiais que podem ser adquiridos de forma livre pelas famílias, a extrapolação das tarefas para o meio familiar sugere um compromisso interessante entre a escola e as famílias.



*Fig. 16 Área da Expressão Plástica*

Esta área é de importância vital sobretudo para os alunos com diagnóstico severo já que o tato é o sentido mais recorrente nestes alunos. Ao usarem as mãos e dedos para sentir os materiais, estes alunos desenvolvem competências como atenção e concentração, ao mesmo tempo que exploram texturas. O contacto ocular também ganha expressão, pois os alunos procuram os pormenores e concentram-se na multiplicidade de recursos que têm à sua disposição.

- **Área com Lavatório**

Trata-se de um espaço que potencia uma panóplia de experiências relacionadas com a higiene básica, com a limpeza de materiais, aquisição de rotinas adequadas às tarefas domésticas. Por outro lado, o contacto com a água é um momento prazeroso para o aluno porque potencia o relaxamento. Pode ser um bom recurso nos episódios de crise, pois a atividade apresenta-se em formato individualizado num contexto de um para um onde o professor poderá adequar a sua estratégia para minimizar o desconforto comportamental do aluno. Apesar de ser um espaço potenciador de experiências ligadas à higiene pessoal, na área com lavatório também é possível desenvolver atividades experimentais ligadas à

natureza, tais como: observar o crescimento de plantas; sentir terra húmida; manusear instrumentos relacionados com a agricultura, etc.

Existem Unidades que, devido à construção física da sala, não contemplam esta área no seu interior. Este espaço pode estar disponível noutra dependência do perímetro escolar e cabe ao professor decidir se utiliza o recurso como valência na Unidade ou apenas como rotina de um dia de atividades normal.



*Fig. 17 Área com Lavatório*

As Unidades do Ensino Estruturado continuam a ter um peso muito importante nas intervenções com crianças portadoras do espectro autista, sobretudo quando intervencionadas em contexto escolar. Existem outros programas que consubstanciam conteúdos programáticos e aplicam conceitos em vários ambientes. Um destes programas é o Modelo ABA.

## 2.2 Modelo ABA

Para Roediger, (2004), este modelo assenta toda a sua ação no behaviorismo de Skinner. Os métodos ABA (Applied Behavior Analysis, na sigla em inglês), são usados para aumentar e manter comportamentos adaptados e desejados. De certa forma procura generalizar esses mesmos comportamentos e novos ambientes e situações. Todo o comportamento não desejado acontece devido aos antecedentes, consequências ou fatores ambientais relacionados com o aluno com PEA. Tal como afirma Mota, (2014), a Terapia ABA tem sido mencionada como a mais promitente terapia no tratamento de indivíduos autistas (Howard, Sparkman, Cohen, Green e Stanislaw, 2005; Landa, 2007; Smith, Mazingo, Mruzek, e Zarcone, 2007; Naoi, 2009 cit. in Faggiani, 2010). Diferentes grupos de pesquisa relataram que cerca de 50% das crianças que participaram de tratamento ABA de forma intensiva atingiram funcionamento típico após dois a quatro anos de terapia; e as outras 50% obtiveram ganhos significativos em comunicação, contacto social e tarefas de autoajuda (e.g. Lovaas, 1987; McEachin, Smith e Lovaas, 1993; Sallows e Grapner, 2005).

De acordo com Lovaas, (1987), parte do sucesso da Terapia ABA está ligada à sua compreensão do autismo não como uma doença ou um problema a ser corrigido, mas como um conjunto de comportamentos que podem ser desenvolvidos por meio de procedimentos de ensino especiais.

Para os defensores deste método o ABA é, antes de tudo, uma abordagem da psicologia onde se pretende compreender o comportamento apresentado por uma criança portadora do espectro do autismo. Para o especialista que analisa este tipo de comportamento torna-se importante também, em paralelo, atuar como educador/professor/monitor numa ótica de terapia, já que o tratamento a efetuar abrange um conjunto amplo de procedimentos e técnicas estruturadas no processo de ensino-aprendizagem ou reaprendizagem. A intervenção com crianças autistas e jovens tem como principal objetivo promover a sua integração no meio social onde a criança está inserida. Neste sentido, procura-se que a intervenção destinada àquela criança em específico seja planeada, implementada e executada de forma muito cuidadosa. Para isso é fundamental que o técnico responsável pelo programa assinale um conjunto de atividades que possam ser facilmente executadas pela criança nos mais variados ambientes frequentados por ela: aqui pode-se incluir a escola, o espaço familiar, locais de lazer, etc. No método ABA também é feito um acompanhamento ao nível da psiquiatra (sempre que para tal seja necessário), porque

assenta todo o seu trabalho numa partilha e comunicação interdisciplinar entre os diferentes profissionais, possibilitando assim um maior conhecimento das habilidades da criança.

Para além trabalho que é realizado numa dimensão terapêutica, os pais e profissionais responsáveis por interagir com estas crianças necessitam ficar habilitados a perceber e analisar de forma mais correta o comportamento evidenciado pela criança/jovem com PEA. Este conhecimento, na perspetiva do ABA, permitirá que todos tenham aptidões suficientes para garantir um apoio mais eficaz na manutenção de comportamentos adequados e nas técnicas para redução de frequência dos comportamentos inadequados. Como consequência, percebendo os indicadores do comportamento da criança, conseguem posteriormente avaliar o desenvolvimento da criança passo a passo. Reportando todo este processo para uma dimensão escolar, a criança é acompanhada em todo o processo, monitorizando-se o seu comportamento através da partilha dos indicadores observados e avaliados pelo professor. Pode acontecer, numa fase mais avançada, que a criança atinja com sucesso alguns parâmetros avaliativos que lhe garantem uma permanência efetiva na escola, fazendo o seu percurso apenas neste espaço.

Os percursos do método ABA entendem-no como uma terapia que procura ser objetiva, já que apresenta um enfoque num diagnóstico o mais aproximado possível do comportamento evidenciado. O procedimento seguinte passa por efetuar uma avaliação concisa do comportamento que foi observado e que permitiu realizar o diagnóstico.

Pretende-se com os métodos ABA:

- Exponenciar bons comportamentos através de procedimentos de reforço utilizados nas tarefas com as crianças, permitindo assim a interação social;
- Possibilitar a aprendizagem de novas habilidades funcionais que podem resultar no autocontrolo emocional da criança;
- Permitir que a criança possa desempenhar uma mesma tarefa em ambientes distintos (ex: sala de terapia *versus* sala de aulas) para que possa aperfeiçoar e adaptar o seu comportamento à realidade social;
- Provocar a mudança de comportamento desviante em situações de crise, habilitando a criança a se manifestar de forma socialmente correta;
- Circunscrever as ações de risco potenciadas pelo comportamento de crise tais como: auto e hétero agressão; estereotipias e os ismos;

De acordo com Mota, (2014), o Discrete Trial Teaching (DTT) é a técnica ABA mais conhecida e foi descrita por Lovaas (1987). É uma técnica que envolve a criança em treinos de tentativa e erro numa interação de 5 a 7 horas diárias durante os 7 dias da semana para perfazer um total de pelo menos 35 horas semanais. Segundo Lear, (2004), este Estudo foi publicado por Lovaas em 1987<sup>6</sup> onde se pode observar os dados de acompanhamento a 19 crianças que receberam intervenção intensiva ABA desenvolvida por Lovaas *versus* dados de acompanhamento a 40 crianças de um grupo de controlo que não receberam a mesma intervenção ABA.

Os resultados foram considerados, na altura, encorajadores visto que **47%** das crianças que receberam tratamento acabaram por atingir níveis normais de funcionamento intelectual e educacional, com QI's na faixa do normal e um desempenho escolar bem-sucedido no primeiro ciclo da escolaridade de uma escola pública. Posteriormente, **40%** das crianças do grupo tratado foram alvo de uma nova avaliação onde apresentaram um diagnóstico leve que lhes permitiram frequentar classes especiais de linguagem. As restantes crianças (**7%**) apresentaram um diagnóstico severo sem qualquer possibilidade de frequentar uma escola pública regular. Quanto ao grupo de controlo, composto por 40 crianças, apenas **2%** deste grupo de controlo (aqueles que não receberam o tratamento de ABA usado por Lovaas), foram capazes de apresentar um funcionamento educacional e intelectuais normais. Das restantes crianças, **45%** foram diagnosticados como portadores de *deficiência* leve e **53%** apresentaram um diagnóstico severo da sua condição física e psíquica.

No entanto, esta técnica condiciona o desenvolvimento da criança, uma vez que as tarefas são definidas de forma muito específica para que a criança possa ter um elevado grau de acerto na resposta. E quando não acerta, a criança é induzida a repetir o procedimento tantas vezes quantas as precisas até dominar a resposta pretendida. Myers, (2007, cit. in Lima, 2012), coloca em causa esta teoria na medida em que dificulta a espontaneidade da criança, limitando o seu comportamento nos ambientes pouco estruturados ao contrário do que sucede, por exemplo, no modelo FLOORTIME.

Para Lear, (2004), o método ABA assenta num currículo que apresenta 3 programas. Estes programas são compostos por objetivos que não são mais do que metas a alcançar pelas crianças/jovens. O processo do currículo em ABA pretende-se gradual ao nível da

---

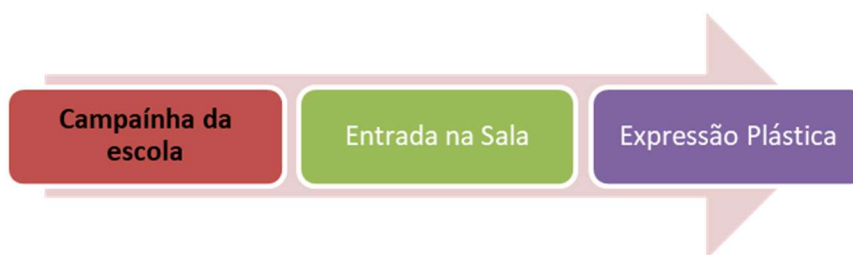
<sup>6</sup>Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol.55,n.º1, p.3-9

complexidade, isto é, inicia-se com a introdução de habilidades simples e fáceis de executar e, à medida que se avança na intervenção, apresenta-se as mais complexas. Lear, (2004, cap. I, p.10), apresenta-nos 3 categorias a desenvolver dentro do método ABA. Segundo a autora, o plano de intervenção com base no currículo pré-definido é composto por:

- **Programa de Linguagem Recetiva.** Os objetivos inscritos neste programa são:
  - Apontar para objetos quando solicitado;
  - Seguir instruções de uma tarefa;
  - Apontar para partes do corpo;
- **Programa de Habilidades de Imitação.** Para este programa, as metas a atingir são:
  - Imitar ações motoras amplas;
  - Imitar ações motoras finas;
  - Imitar ações com objetos;
- **Programa de Habilidades de Cuidados Pessoais.** Aqui pretende-se que as crianças/jovens possam:
  - Tirar as roupas de forma autónoma;
  - Usar colher e garfo na hora das refeições;
  - Utilizar, de forma correta, a casa de banho;

O currículo é adaptado consoante o diagnóstico da criança, cabendo depois ao responsável pela sua implementação selecionar as metas que entender ser as mais ajustadas para iniciar a intervenção. Para Lear, (2004, cap. II, p. 6), o processo de intervenção deve seguir a premissa **ABC**, conceito fundamental na ação do terapeuta e/ou professor. Para aquela autora é importante que a criança/aluno consiga identificar as fases do comportamento. O **A** corresponde ao antecedente que também pode ser identificado como a causa do comportamento. Lear dá o exemplo do telefone onde se observa a causa associada ao toque do telefone e que despoletou o comportamento ou a ação que é a fase **B**. Aqui, o comportamento será atender o telefone e executar a ação daí decorrente. O decorrer da ação e respetivo comportamento face às respostas evidenciadas vai provocar uma reação que será a consequência. Entra-se aqui na terceira fase do processo, a fase **C**. Neste exemplo do telefone, a consequência está relacionada com a perda de tempo ou

alteração de tarefas que estaríamos a fazer para atender o telefone e responder à chamada efetuada. Transpondo este exemplo para a esfera escolar podemos entender o **ABC** como:



*Fig. 18 ABC do ABA*

Neste caso, a campanha funcionaria como a causa, a fase **A**, que vai desencadear o comportamento a adotar pelo aluno. A fase **B** funciona como a presença na sala utilizando os espaços disponíveis e a consequência de estar na sala pode vir a ser realizar uma atividade de expressão plástica. Entra-se aqui na fase **C**. Torna-se assim evidente que as consequências resultantes dos diferentes comportamentos adotados tanto podem ser positivas ou negativas. Tudo o que resultar de prazeroso para o aluno significa que a consequência obtida é positiva. Se, por outro lado, o comportamento evidenciado resultar numa consequência inversa ao resultado obtido, estaremos perante uma *nuance* negativa.

Lear, (2004, cap. II, p. 9), também nos apresenta a forma como o comportamento do aluno deve ser monitorizado e a forma de construir um mapa avaliativo da progressão do aluno. Segundo a autora, existem 4 modalidades de recolha dos dados sendo que,

- **Observação Direta** diz respeito a tudo o que é observado e registado no momento em que ocorre o comportamento. Cabe ao professor estabelecer o período observativo que tanto pode ser um dia de atividades ou apenas uma atividade em específico;
- **Métodos de Contagem** têm a ver com um plano comportamental. Ou seja, o professor individualiza cada aluno, elaborando uma tabela e depois vai apontando sequencialmente sempre que o aluno apresenta um determinado comportamento. Aqui o professor pode registar quantas vezes o aluno teve um comportamento desviante numa atividade ou num dia de atividades;
- **Avaliação Indireta** consiste na elaboração de *checklists*. Normalmente são escalas ou questionários de classificação e destinam-se a ser preenchidos pelos

profissionais que trabalham com o aluno. Posteriormente será feito o cruzamento de dados;

- **Utilização de instrumentos** é outra forma de recolha de dados. Estes são, geralmente, utilizados pela Psicologia, uma vez que se pretende testar o comportamento, a reação e resposta do aluno ao objeto apresentado pelo psicólogo.

O comportamento de uma criança com o espectro do autismo é muito volátil e nem sempre significa o que se está a observar. Para o método ABA, o comportamento socialmente incorreto pode ser resultado de vários fatores tais como: cansaço, fome, frustração, excitação, novidade, etc. Se o aluno for não-verbal, a probabilidade de se expressar é reduzida dificultando a tarefa do profissional, sobretudo na interpretação dos sentimentos e intenções do aluno. Daí que é fundamental que o terapeuta e/ou professor esteja atento aos sinais do aluno e os possa interpretar da melhor maneira, pois um episódio de auto ou hétero agressão poderá ser uma tentativa de chamada de atenção e não uma ação agressiva.

Quando se lida com os estímulos comportamentais dos alunos com autismo, temos de estar preparados para as variações de comportamento que aqueles podem apresentar num contexto de interação social. Normalmente, os comportamentos surgem por um motivo na medida em que a criança se comporta para atingir algo, expressar um sentimento ou transmitir uma informação. Lear, (2004), entende que tentar modificar um comportamento é alterar o contexto onde este ocorre. Por isso, suportando-se em Iwata (1993) e Miltenberger (1999), aquela autora identifica 4 funções do comportamento resultantes do reforço que se aplica num determinado episódio. Assim para Lear, (2004, cap. IV, p.1), as ações diretamente associadas ao comportamento são:

- **Reforço Social Positivo:** O emissor deste reforço é, quase sempre, o adulto que interage com a criança/aluno. Este reforço acontece quando:
  - Uma pessoa se concentra numa criança e observa um comportamento que mereça uma atenção específica;
  - O adulto utiliza recursos materiais tangíveis para a criança tais como: brinquedos, comida, bonecos que são do seu interesse;

- A criança está a ter um episódio de crise e o adulto tenta atenuar o comportamento com a *sedução* de um objeto ou material, funcionando esta ação do adulto como reforço;
  - A criança procura a atenção do adulto e se este corresponde também pode ser interpretado como um reforço positivo.
- **Reforço Social Negativo:** O adulto volta a tomar a iniciativa na interação. Aqui já existem características semelhantes à punição ou alheamento. Este reforço acontece quando:
    - O adulto suspende a atividade e afasta-se do espaço deixando a criança/aluno sozinho;
    - A criança/aluno apresenta um comportamento desviante com episódios de crise e não termina a tarefa que estava a executar, afastando-se ela própria da área de trabalho é também um reforço social negativo, porque a interação social é quebrada por uma das partes;
    - No ABA este reforço social negativo também pode ser interpretado como um comportamento de fuga ou resistência da criança ao trabalho;
- **Reforço Positivo Automático:** A criança toma iniciativa nesta ação, adotando um comportamento prazeroso. O reforço positivo automático acontece quando:
    - A criança executa uma ação para satisfazer uma necessidade imediata. A criança sente prazer e tranquilidade quando adota um determinado comportamento;
    - A criança apresenta movimentos de estimulação sensorial pessoal provocados pelas estereotipias características desta patologia. Movimentos como: balançar-se, agitar as mãos, usar a *ecolália* são frequentemente utilizados para que a criança se sinta relaxada e satisfeita nos seus propósitos;
    - Quando acontece um reforço positivo automático, pode-se inferir que a criança está em modo *stim*;
- **Reforço Negativo Automático:** Neste reforço, apesar de negativo, não há lugar à punição e a interpretação que se pode dar é a da retirada de algo que,

potencialmente pode resultar negativamente no comportamento da criança. Esta situação acontece quando:

- O adulto fecha a janela porque está frio. O frio é um elemento que funciona como aspeto negativo. Ao executar esta ação, o adulto elimina um reforço negativo, permitindo à criança se sentir mais confortável no seu comportamento;
- Num momento de ansiedade, a criança pode balançar-se e/ou agitar as mãos para se controlar. Isto é, perante uma situação que potencia um comportamento de risco, a criança refugia-se nos seus *istmos* para atenuar ou evitar episódios de crise;
- As ações de estimulação sensorial pessoal permitem à criança controlar o seu comportamento. Adequando as sensações, a criança desenvolve um comportamento que lhe permita prescindir de algo que lhe é negativo, ao contrário de adquirir algo positivo. Há uma regulação das prioridades.
- Os exemplos de reforço negativo automático são: a criança puxa constantemente a orelha para reduzir a dor – pode ter infeção no ouvido; a criança deita a cabeça na mesa – pode estar cansada ou ter dor de cabeça; a criança tira a roupa – pode sentir calor ou estar desconfortável com alguma peça de vestuário. Estes exemplos resultam de ações tangíveis, que se observam e podem facilmente ser reparadas pelo adulto que está em interação com a criança.

O modo de funcionamento deste método depende de quem o defende. Apesar de ter havido demonstração de evidências com base em estudos realizados, o certo é que não se pode fazer comparações com outras pedagogias que trabalham diretamente com crianças e jovens portadores do espectro do autismo. Porém, existem profissionais mais ligados à Psicologia que apresentam um entendimento diferente do que é autismo e questionam de alguma maneira que o tratamento na perspetiva ABA robotiza a criança. Os defensores do ABA rebatem as críticas, argumentando que os sujeitos com autismo demonstram uma compreensão mais formal do mundo que os rodeia. Para o ABA, explorar uma abordagem mais compreensiva já não resulta, uma vez que os sujeitos não são capazes de compreender todo o conteúdo de um jogo, demonstrando alguma dificuldade em executar esse mesmo jogo de forma autónoma. Implementando uma rotina de aprendizagem por

vias concretas, utilizando feedbacks imediatos, a criança com autismo mais severo começa a desenvolver certas compreensões e vai construindo generalizações. Este processo pode permitir à criança estabelecer pontos de partida para iniciar novas ações que resultem em novas atividades de compreensão. Para o ABA é fundamental entender que o autismo necessita de acompanhamento permanente, com intervenções sistemáticas ao longo da vida destes indivíduos. No entanto, tal postura não implica um compromisso. O processo interventivo pode ser reformulado tendo em conta variáveis que se vão acrescentando: idade, contexto, mudanças sociais, recurso a novas tecnologias, etc.

Outra das críticas que se atribui ao programa ABA tem a ver com a uniformização dos planos terapêuticos, como se fosse uma tabela recheada de parâmetros pré-definidos passíveis de serem implementados no tratamento. Cada indivíduo com autismo é único, os seus comportamentos são exclusivos. Não cremos que seja o mais adequado considerá-lo como se fosse mais um elemento dentro de uma classe comum. As suas características podem ser comuns, mas as consequências dos seus comportamentos podem significar a diferença dentro da diferença. O importante é definir o modo de atuação sabendo que o programa que for utilizado deve posicionar-se como potencialmente eficaz. É o que se passa com o Modelo Floortime, método mais direcionado para tratamento em crianças de tenra idade, ou seja, ao nível da Intervenção Precoce.

## 2.3 Modelo FLOORTIME

As abordagens que se conhecem como apresentando resultados satisfatórios no contacto com crianças e jovens portadores de autismo acabam por ter um denominador comum: todas têm como objetivo promover a redução das estereotípias ou procurar eliminar (se possível) os *stims*. Assim sendo, a abordagem Floortime ganha expressão no leque das terapias dado que a sua intervenção se torna mais eficaz em idades precoces.

Para contextualizar o modelo Floortime, há que entender que o autismo apresenta variáveis observáveis e outras que se manifestam internamente, logo impercetíveis à luz de uma avaliação direta. Ribeiro e Cardoso, (2014), apoiam-se em Martins (2009) para clarificar um conceito: há quem defenda que a brincadeira ou o faz de conta está ausente num ambiente autista ou, quando esta atividade e/ou ação existe num determinado contexto – escolar, lúdico, familiar, ocorre de forma singular é identificado um conjunto de parâmetros comportamentais, sobretudo associando ao autismo os movimentos estereotipados.

Segundo Pereira et al (2009), a Abordagem Greenspan Floortime é um sistema que foi desenvolvido por Stanley Greenspan. Surge dentro do modelo DIR (Desenvolvimento nas diferenças Individuais e na Relação - Developmental, Individual Difference, Relationship-Based na sigla em inglês). Para Mota, (2014), a abordagem Floortime e o Modelo DIR constituem, no estado atual do conhecimento, a solução mais adaptada à prática clínica com bebés e crianças pequenas com perturbações da comunicação e da relação. Trata-se de um modelo de intervenção intensiva e global onde a abordagem Floortime apela ao envolvimento e participação da família e a articulação e integração nas estruturas educacionais. Realizando sessões de chão, daí se chamar Floortime, a criança com PEA é convidada a desenvolver atividades de jogo, promovendo a relação com o adulto e, conseqüentemente, interagindo social e emocionalmente.

O Modelo DIR, quando foi concebido, tinha como propósito maior romper com um paradigma nas intervenções que se utilizavam nas crianças com NEE. Com este modelo, os seus impulsionadores acreditavam que a criança poderia alcançar a plenitude do seu potencial cognitivo tendo em conta as suas limitações. Por isso, Ribeiro e Cardoso, (2014), citam Breinbauer (2006) para justificar a razão da implementação do modelo DIR por parte dos fundadores, Stanley Greenspan e Serena Wieder. Segundo Greenspan, o DIR veio facilitar o trabalho do terapeuta e/ou família na tentativa de entrarem no mundo da criança através da relação compartilhada. Conseguindo a atenção da criança, os

facilitadores ficam numa posição privilegiada para potenciar a interação com o mundo real, permitindo que a criança adquira, desenvolva e expanda o seu desenvolvimento social, emocional e intelectual. Para Greenspan, (1991),

- Todas as crianças com transtorno de desenvolvimento, independentemente do diagnóstico, têm um perfil único, de forças e fraquezas, relações familiares e possibilidade de desenvolvimento de habilidades funcionais; tal perfil é que deve direcionar o tratamento;
- No processo de aquisição de novas competências, o afeto e as emoções têm papel fundamental, sendo importante também na intenção comunicativa e desenvolvimento de habilidades cognitivas, que permitem o acesso às ideias simbólicas e lógicas;
- Há necessidade do entendimento de que o desenvolvimento das crianças integra as áreas tradicionais (linguagem, cognitivo, motor e sócio emocional) num processo evolutivo que permite que haja a interação social intencional, através de demonstrações de afeto e emoções e relato de dificuldades e pensamentos;
- Há necessidade de uma equipe multidisciplinar para tratar as crianças num todo, ou seja, diversas especialidades profissionais e famílias juntas para abordar a criança de forma plena;
- Os pais são os indivíduos que melhor conhecem seus filhos, convivendo com eles diariamente e, por isso, são oportunidade para a intervenção intensiva, em casa<sup>7</sup>.

Perante as premissas enunciadas por Greenspan, pode-se deduzir que para este autor o DIR assume-se como uma ferramenta que pretende promover as interações interpessoais precoces. Estas interações acabam por ser fundamentais para o desenvolvimento saudável do cérebro, possibilitando assim a aquisição de habilidades sociais, interações sociais, planeamento psicomotor e processamento sensorial dos objetos à disposição da criança. Ora, se esta é um Ser único, acredita-se que na sua individualidade a criança ao ser intervencionada pelo DIR alcançará as bases necessárias para poder comunicar e se relacionar, independentemente das suas limitações físicas e/ou psíquicas.

---

<sup>7</sup>(in Ribeiro, Cardoso, 2014, *Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos*, v. 22, n. 2, p. 399-408)

Mota, (2014) apoia-se em Trindade (2012) para definir o Floortime como uma forma sistemática de trabalhar com uma criança e ajudá-la a subir os degraus do desenvolvimento. Trata-se de uma abordagem desenvolvimentista da terapia. Está inserida na abordagem DIR e conduz a criança até ao ponto de partida, começando um novo processo de desenvolvimento. Trabalhando de forma intensiva com pais e terapeutas, a criança pode alcançar os patamares do desenvolvimento, de forma individual, para começar a adquirir as habilidades que lhe faltava. Gonçalves, (2011), refere que este modelo está a ser desenvolvido em Portugal na Unidade da Primeira Infância, em Lisboa, e os seus resultados deste método tem superado as suas expectativas.

No fundo, o Floortime foi criado com o objetivo de promover a socialização, aperfeiçoar a linguagem e reduzir os comportamentos estereotipados das crianças com transtornos, inclusive os autistas. Ao facilitar a compreensão das crianças e das suas famílias, o Floortime contribui para que seja possível identificar, sistematizar e integrar as funções essenciais às capacidades de desenvolvimento da criança.

Greenspan e Wieder, (2006), cit. in Ribeiro e Cardoso (2014) entendem o Floortime como uma abordagem que é considerada uma técnica específica, onde o adulto tem a capacidade de interagir com a criança no chão através do brincar. É uma filosofia geral que caracteriza toda interação diária da criança. Toda a ação acontece através de intercâmbios voluntários entre a criança e o adulto (profissional ou familiar capacitado), encorajando a criança a tomar a iniciativa nas atividades, potenciar o comportamento intencional, aperfeiçoar a sua relação social e a sua atenção mútua. Sabendo, desde logo, que a função principal do Floortime é resgatar a criança de um mundo antagónico ao mundo real, promovendo a interação social como ferramenta para concretizar o resgate, o processo de brincar e *descer ao nível da criança* acaba por priorizar todo o processo terapêutico e/ou escolar. Para concretizar o processo terapêutico, Greenspan (2006), Wieder (2006) e Breinbauer (2006) assinalam 5 etapas. A saber:

- **Etapa 1: Avaliação/Observação.** O adulto elabora um registo onde vai anotar a forma de brincar da criança; o patamar das atividades em que se encontra para intervir de forma mais adequada, desenvolvendo estratégias que sejam passíveis de ser implementadas no contexto de intervenção. Com isso, o adulto prepara-se para entrar no mundo da criança e tenta percebê-lo;

- **Etapa 2: Abordagem.** A criança é confrontada com círculos abertos de Comunicação, ou seja, o adulto utiliza gestos, movimentos corporais e /ou palavras para iniciar, fomentar e consolidar as primeiras interações comunicativas com a criança. O objetivo passa por promover um ambiente que potencie o início do vínculo entre o facilitador e a criança;
- **Etapa 3: Aceitação.** Ao aceitar a proposta lúdica que a criança lhe oferece, o adulto segue a iniciativa da criança, participando nas interações. Mostrando-se conectado neste *brincar*, o adulto entra no mundo da criança com o objetivo de interagir com ela, dando assim significado à brincadeira escolhida. Se a relação social for iniciada pela criança, estamos perante uma vontade própria intrínseca para que o adulto transponha a porta de entrada para sua vida emocional e intelectual;
- **Etapa 4: Estimular Habilidades.** Processo gradual nas interações, promovendo tarefas das menos complexas para as mais complexas. Garantindo a motivação da criança, o adulto possibilita-lhe a vontade em expressar-se, manifestar-se em cada movimento que executa. Estas habilidades podem funcionar como alavanca para o adulto perceber como acontecem as emoções da criança no seu mundo. Ao adquirir este conhecimento, o adulto fica habilitado a ajudar a criança a desenvolver-se e a avançar nos domínios do relacionamento, comunicação e pensamento;
- **Etapa 5: Valorização.** O adulto estabelece os limites temporais da comunicação, sobretudo permitindo que a criança possa interromper os ciclos comunicacionais. Com esta ação, o adulto valoriza a comunicação recíproca, transmitindo à criança que aquilo que ela comunica é importante.

Por ser uma abordagem que pode ser trabalhada por qualquer pessoa com habilitações teóricas para o efeito, o local de intervenção pode ser escolhido pelo facilitador. Recomenda-se que a intervenção seja executada numa frequência de oito ou mais vezes no dia, tendo cada sessão, no máximo, 20 minutos. O adulto pode organizar as sessões no carro, utilizando músicas e jogos sonoros; pode promover a interação na hora do banho com brinquedos na água; pode explorar a natureza com atividades no quintal ou jardim.

Em jeito de conclusão, Ribeiro e Cardoso, (2014), citam Trecker (2001) para afirmar que a brincadeira no chão é o melhor recurso para se atingir resultados satisfatórios na evolução psicossocial destas crianças. Ao promover a brincadeira, o adulto vai ser capaz de identificar a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra, estabelecendo posteriormente um paralelismo face às crianças que, por apresentarem dificuldades, denotem inabilidades nas ações que se desenvolvem no tapete. Este formato avaliativo vai permitir ao adulto posicionar a criança autista num nível de desenvolvimento aproximado da realidade, despoletando assim estratégias mais adequadas à interação social.

Poder-se-á sugerir que o Floortime encontra alguma expressão nos grupos de Intervenção Precoce, sobretudo como ferramenta para despistar crianças em idade pré-escolar. Apresentando resultados que possam inferir alguma aplicabilidade no autismo, a sua abrangência acaba por não ser tão evidente como, por exemplo, o Son-Rise Program.

## 2.4 The Son-Rise Program

Tolezani, (2010), destaca o Son-Rise Program (SRP) como um método que agrega tratamentos biomédicos e abordagens educacionais numa simbiose que se completa com a intervenção das famílias. Mota, (2014), refere que o SRP teve a sua génese nos anos 70 quando Barry e Samahria Kaufman, ambos professores, se lançaram numa aventura para ajudar o seu filho a quem lhe fora diagnosticado autismo severo e um QI abaixo de 30. Não convencidos com as perspetivas de futuro identificadas pelos especialistas consultados, o casal Kaufman desenvolveu um modelo para trabalhar em casa com o seu filho Raun.

Segundo Ferreira, (2011), os facilitadores e pais que utilizam o SRP fazem da interação social o seu foco primário quando trabalham individualmente com uma criança com autismo, reconhecendo que a exclusão da experiência social é o ponto principal do desafio da pessoa com autismo. Por outro lado, as famílias envolvendo-se no processo de intervenção acabam por abdicar do percurso académico por entenderem que o mesmo não consegue dar as respostas que necessitam para desenvolver ainda mais as competências sociais dos seus filhos.

Experimentando o amor e a aproximação afetiva, Raun foi-se deixando levar pela insistência de seus pais, abrindo as portas do seu mundo para que eles pudessem entrar. As estratégias que o casal Kaufman utilizaram na década de 70 conduziram à criação de atividades com forte carga emocional cujos resultados e avaliações obtidas permitiram a elaboração de um modelo de desenvolvimento do SRP, em 1983, ano em que foi criado o *The Option Institute and the Autism Treatment Center of America TM* em Massachusetts. É esse modelo de desenvolvimento do SRP que se foi aperfeiçoando ao longo dos anos e que, atualmente serve de instrumento imprescindível para se trabalhar o SRP com crianças com perturbação do espectro do Autismo (PEA) (Mota, 2014).

Assim, a década de 70 foi pródiga no aparecimento de terapias educacionais para trabalhar o autismo, utilizando métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento no principal tratamento, sendo reconhecida como a melhor forma de incrementar a qualidade de vida destas crianças e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Bautista et al, 1997).

Mota, (2014), apoia-se em estudos que foram levados a cabo por Jenkins et al (2012) onde se sugere que a formação intensiva dos pais no SRP pode determinar, com sucesso, o tratamento do autismo apoiando-se no repouso e aumentando as verbalizações das

crianças no contacto social que é mantido durante o período da formação. É uma descoberta particularmente vantajosa para as famílias que vivem longe dos centros de tratamento do autismo. Nesta linha de pensamento, os mesmos autores concluem que o SRP incorpora estes importantes benefícios. Além disso, a abordagem é relativamente eficiente. Considerando que se trata de uma formação de 5 dias para as famílias, as aprendizagens recebidas permitem realizar uma intervenção a longo prazo com seu filho. A abordagem também é flexível, já que as famílias têm a liberdade de decidir o período de tempo para se dedicarem à intervenção. Ainda segundo o Centro Americano de Tratamento do Autismo, o SRP foi o primeiro a sugerir que as crianças com estes perfis tinham a capacidade para uma possível cura e o crescimento extraordinário. Quando se fala em cura, não significa a reversão do autismo. Entende-se por “cura”, a aquisição de competências sociais que estavam deficitárias e que resultarão em mais autonomia e capacidade de intervenção social por parte do indivíduo dentro do espectro. O SRP inovou uma modalidade de tratamento educativo cujo programa coloca os pais como principais professores, terapeutas e administradores dos seus próprios programas e utiliza a casa como o ambiente mais adequado para ajudar os seus filhos. O SRP arriscou nas suas abordagens ao sugerir que o respeito e carinho profundo seria o fator mais importante, originando uma motivação às crianças para aprender. Ao usar, desde o início, uma aproximação baseada no amor e na aceitação, concretiza uma parte significativa de todo o processo de ensino, de modo a que seja criada primeiro uma ligação e um ambiente seguro. Os formadores do SRP Hogan e Hogan, (2007), sugerem ainda a utilização do som, já testado como estratégia educativa, como precursor do SRP. Estes princípios permanecem uma pedra angular de toda a abordagem interventiva.

O Son-Rise Program, inicialmente estruturado para ser trabalhado em casa, extravasou os limites domésticos para ser alvo de estudos em ambiente escolar e nos espaços clínicos associados à primeira infância. No entanto, segundo refere Houghton, (2008), é no quarto de casa que se centra toda a atividade Son-Rise. De acordo com Mota, (2014), o Playroom gira à volta da criança e envolve os pais e os voluntários que trabalham o SRP. As cores devem ser neutras para desviar qualquer estímulo visual e todos os instrumentos pedagógicos deverão estar inacessíveis à criança por forma a evitar distrações. As crianças que experimentam o SRP normalmente gostam do Playroom, interagem com os pais e voluntários que mais não são do que facilitadores das competências que a criança vai adquirindo à medida que avança nos estágios do modelo de desenvolvimento do SRP.



*Fig.19 Exemplo de um Playroom do SRP*

Como se pode observar na figura 19, existem alguns aspetos que devemos ter em conta quando se constrói uma sala de atividades para aplicar o Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program. Desde logo o posicionamento das prateleiras: colocadas num plano superior para evitar duas situações: o desvio da atenção ocular e foco no Facilitador; impedir que a criança/aluno tenha acesso aos materiais que servem de suporte à interação social. A bola de Pilates e o trampolim são igualmente recursos essenciais, pois permitem o domínio e equilíbrio corporal. Muitas das vezes, o balancear do corpo promove a redução da excitação provocada pelos episódios de crise. Neste sentido, sugerir à criança/aluno que utilize aqueles materiais pode proporcionar-lhe uma sensação de alívio e bem-estar. Quanto ao espelho, a sua pertinência numa sala de atividades SRP faz sentido, pois existe uma variedade de interações que se podem executar partindo da simples observação do espelho. A criança/aluno com autismo gosta de se mirar, observar os seus gestos e procurar a imitação. Estes movimentos podem ser aproveitados para introduzir a expressão dramática numa Unidade do Ensino Estruturado. Schneider, (2017), é uma autora que se tem dedicado às questões teatrais em crianças com autismo. Para esta autora, o ato de brincar através do teatro pode potenciar a aquisição de

competências sociais. Para Schneider, uma criança/aluno que se envolva em tarefas relacionadas com o teatro pode adquirir:

- Confiança em si próprios e não só nas suas performances, mas também nas suas interações;
- Auto estima melhorada; orgulho nas suas conquistas;
- Melhoria na identificação das emoções dos demais;
- Melhoria na identificação das suas próprias emoções;
- Novas atividades de lazer num grupo onde podem ser bem-sucedidos;
- Nova consciência de níveis de volume e do início da modulação de nível;
- Novas competências para funcionarem como um grupo;
- Novas habilidades a seguirem diretrizes;
- Melhoria na aptidão de interagirem com os colegas;
- Melhoria na autoconfiança ao longo de todo o sucesso.<sup>8</sup>

Para Mota, (2014), existem duas atitudes nas quais uma abordagem centrada na criança torna a interação social motivadora: seguir a criança e dar controlo; Ser responsivo e sensível à criança (Houghton, 2008). Levando o SRP para a esfera escolar, é importante que os profissionais da educação se envolvam e acreditem no método, porque no entender de Beyer, (2005), para que o processo inclusivo aconteça de forma satisfatória, as atitudes da instituição e dos professores são muito importantes. Por outro lado, torna-se imperioso desmistificar a ideia de que estas crianças não aprendem. Camargo e Bosa, (2009), referem que se entendermos o indivíduo na ótica das suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência das crianças com PEA em espaços escolares comuns.

No entender de Mota, (2014), quem se envolve neste processo fica unido ao percurso destas crianças e às suas expectativas porque um serviço que é benéfico para uma criança, pode não o ser para outra, pois cada uma possui características e necessidades educativas diferentes, de acordo com o seu quadro físico e cognitivo (Kauffman e Lopes, 2007). Para se ter uma melhor perceção do alcance do SRP Hogan e Hogan, (2007), definem um conjunto de princípios orientadores que a seguir se apresentam.

---

<sup>8</sup>disponível em <http://vencerautismo.org/2019/03/terapia-dramatica-pode-ajudar-pessoas-autismo/>

### 2.4.1 Princípios Orientadores do Son-Rise Program

Mota, (2014), refere que o SRP rege a sua atuação tendo em conta determinados pressupostos pedagógico-emocionais com vista a permitir que a criança com PEA adquira, desenvolva e aperfeiçoe as suas competências sociais. Deste modo, a sua intervenção está direcionada para pais e familiares que, aplicando o SRP, irão ajudar a criança a ultrapassar alguns dos seus limites sociais. A família é o centro emocional da criança, o porto de abrigo aonde a criança se refugia nos momentos de crise. Assim sendo, o Centro Americano de Tratamento do Autismo, através do Manual de Formação (2007) disponibilizado às famílias participantes na Formação do SRP, determina os seguintes princípios orientadores<sup>9</sup>:

- **Ajudar as crianças autistas a relacionarem-se com os outros:**

Com a aplicação do SRP, os pais serão capazes de criar uma relação social entusiasmante com o seu filho, ao mesmo tempo que aprofundará as expectativas e anseios de ambos. Os recursos postos à disposição dos pais estão adaptados para serem trabalhados com crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) permitindo que estes sintam grande prazer na interação humana. Interagindo com os pais, a criança com PEA prepara-se para a comunicação. Deixa de se isolar para procurar o contacto social com mais confiança. Por outro lado, promove uma aprendizagem individual com a criança, levando a que os movimentos repetitivos não sejam um obstáculo, mas sim um ponto de partida para novas aprendizagens. O uso de estratégias para aumentar o contacto ocular irá permitir aos pais reforçar o relacionamento com o seu filho e, conseqüentemente, melhorar a interação, a comunicação social e maior flexibilidade de comportamento. Os pais devem acreditar nas capacidades do seu filho, porque só assim estarão aptos a encorajá-los a demonstrarem afetos. A criança com perturbações do espectro autista tem sentimentos bem guardados lá no fundo. Precisamos é que eles se soltem e se manifestem nas interações sociais. Daí ser importante haver uma articulação entre a escola e a família onde esta inicia o processo para que lhe seja dada continuidade em ambiente escolar.

---

<sup>9</sup>[https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4997/1/DM\\_Jos%C3%A9Mota.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4997/1/DM_Jos%C3%A9Mota.pdf)

- **Aprender a motivar e a ensinar:**

As crianças com PEA podem aprender competências sociais e funcionais. Basta que acreditemos nelas. Com o SRP, os pais podem contar com as habilidades do seu filho, permitir que ele escolha o que quer fazer, que comunique à sua maneira e que expresse vontade de resolver os problemas de acordo com a sua vontade. Recorrendo ao amor-próprio, a criança pode transmitir esse amor para os outros. É essa a motivação que vai levar a criança a partilhar os seus interesses para que os adultos os possam transformar em experiências dinâmicas e individualizadas. O SRP prevê que assim a criança caminhará ao seu ritmo, motivada em alcançar o maior sucesso possível na escola e na vida. Isto é, dar iniciativa ao aluno/jovem é confiar nele, nas suas capacidades e naquilo que ele é capaz de fazer.

- **Treino de atitudes e competências:**

Para Mota, (2014), os pais são o centro de todo este processo. São o modelo orientador do seu filho, pelo que a adoção de atitudes e competências são essenciais para transmitir a força motivadora que a criança precisa para se auto superar. O SRP põe à disposição dos pais indicações especializadas e contínuas numa atitude de paz, ausência da crítica e da punição, com otimismo e esperança no futuro. A criança só reage positivamente se receber dos seus pais uma atitude encorajadora, de amor e de felicidade. O importante é que os pais não manifestem desânimo aquando do diagnóstico. Sentir que é possível reverter diagnósticos e apostar numa atitude positiva. Neste sentido e tal como acontece nas famílias ditas normais, o modelo que se tem em casa é o barómetro dos comportamentos a ter em ambiente social. Se *educarmos* os nossos filhos na base do positivismo evitando apreciações com carga negativa, estaremos a treinar os nossos filhos para atitudes corretas, responsáveis e desafiantes.

- **Criar um ambiente de aprendizagem ótimo:**

A existência do Playroom é fundamental para o sucesso do SRP, onde um quarto despido de distrações, cómodo e seguro permitirá à criança adquirir e desenvolver competências. Se a criança estiver tranquila num espaço acolhedor vai controlar-se, evitando tensões que invariavelmente levam às *birras*. A ausência de estímulos visuais proporciona a concentração nas atividades que realmente interessam. É um ambiente especial repleto de emoções partilhadas. É o esse o nosso desafio neste Projeto. Ao assumirmos a construção de um currículo social com base no SRP, queremos possibilitar

às famílias, uma alternativa ao Playroom familiar. De grosso modo, estaremos a dar resposta social às dificuldades familiares em implementar o SRP. Sabendo, de antemão, que oferecendo uma alternativa às famílias poderemos chegar a mais casas com este programa e, assim, contribuir para reduzir os níveis de stress familiar que estas situações acarretam.

- **Contornar de forma decisiva e útil os comportamentos desafiantes:**

Os pais acabam por se resignar aos comportamentos dos seus filhos. É nessa perspetiva que o SRP procura inverter essa ideia pré-concebida. Sendo o autismo um distúrbio relacional, um impulso neurológico que provoca na criança uma dificuldade permanente de se relacionar, o SRP estabelece estratégias para permitir aos pais encontrarem um caminho seguro para combater os comportamentos desafiantes (Mota, 2014). Mas para encontrar o caminho é necessário que os pais demonstrem respeito pelo seu filho e o aceitem da forma que ele é. Só assim poderão entrar no mundo dele, derrubando a barreira que o separa do nosso mundo. Ao participar nos movimentos repetitivos e de exclusão, designados de “ismos”, os pais interagem em atividades fora do comum. Estas atitudes levarão à criação de laços e reforço de afetividade, permitindo que a criança promova o contacto ocular voluntário, consentindo a inclusão de outros pares nas brincadeiras. Cada pessoa que se relaciona com uma criança/jovem com perturbações do espectro do autismo é um estranho no início. Até os próprios pais são estranhos na hora de interagir. Daí que a nossa pretensão passa por alargar o ciclo social. Se a criança/jovem tiver acesso a ambientes sociais adequados, melhor será o seu relacionamento. Potencia a autoestima e, por inerência, tende a reduzir os comportamentos desafiantes.

- **Desenvolvimento do discurso e da linguagem:**

O autismo limita a comunicação verbal, mas não quer dizer que a criança não possa comunicar. Para Mota, (2014), ao usar as estratégias convencionadas pelo SRP, os pais vão aprender a forma mais eficaz de auxiliar o filho a desenvolver as suas competências na comunicação, seja ela verbal ou não-verbal. No SRP nunca é tarde para a criança comunicar. O importante é que ela interiorize as técnicas e as estratégias funcionais. Levar a criança a solicitar ajuda ou a pedir algo é o ponto de partida. De certo modo, ao permitir que a criança tome a iniciativa de pedir ajuda é retirá-la do *comodismo*, ou seja, os pais devem aprender a não se antecipar aos desejos dos seus filhos. A estratégia passa por incentivá-los ao movimento corporal, à comunicação (interação com recurso aos

vocábulos ou simplesmente à linguagem gestual). Só assim a linguagem será comum entre os dois *mundos*.

- **Aproveitar as oportunidades de aprendizagem no dia a dia:**

O que se pretende com o SRP é que as crianças aprendam ao seu ritmo. Afastar-se das abordagens tradicionais é o propósito deste programa. Não se pretende que as crianças aprendam apenas através da repetição. No entender de Mota, (2014), procura-se perceber as motivações das crianças e usa-se estas mesmas motivações para construir atividades que levarão à aquisição de competências que realmente interessam. Participando voluntariamente nestas atividades, a criança desenvolve experiências que servirão de suporte para novas aprendizagens. As competências funcionais do dia a dia como: ir à casa de banho, a hora de dormir, sentar-se à mesa para comer, etc, são treinadas no Playroom para que a criança possa depois retirar deste treino o maior benefício quando estiver em contacto social, fora do Playroom. Ao serem criadas rotinas com base numa estrutura definida pelo jovem aluno, ele adquirirá um processo mental das atividades e tarefas a realizar.

- **Capacidade de gerir ou liderar o seu programa:**

O mundo atual obriga as famílias a desdobrarem-se em muitas atividades profissionais, restando pouco tempo para os momentos de lazer, de partilha social. E mais difícil se torna quando existem crianças com perturbações do espectro do autismo no agregado familiar. O *stress* do trabalho, aliado à necessidade de disponibilizar todos os recursos em prol do filho, leva a que exista um défice de atenção e afetividade. Por isso, no SRP os pais têm ao seu alcance um conjunto de estratégias e técnicas que visam criar um grupo de suporte para aplicar o programa. Esse grupo passa, sobretudo, por envolver a comunidade mais próxima no treino e na aprendizagem contínua para que a criança nunca fique prejudicada em momento algum. São os chamados voluntários que substituem os pais no desenrolar do programa estabelecido para aquela criança. E a equipa de suporte abordará questões essenciais como a duração do programa, os horários de cada voluntário, as transições das atividades e adaptação das mesmas às necessidades da criança (Mota, 2014). Sabendo, de antemão, que se torna complicado recrutar pessoas que colaborem neste tipo de projeto, a possibilidade de criar um espaço de apoio à família em ambiente escolar, com um currículo social baseado no Modelo de Desenvolvimento do SRP

facilitaria a tarefa dos pais. E, por consequência, é expectável que possa reduzir os níveis de ansiedade do agregado familiar.

#### **2.4.2 Estudos Exploratórios do SRP em ambiente escolar**

A Intervenção Precoce, alicerçado num diagnóstico efetuado o mais cedo possível, pode ser crucial no desempenho das crianças com perturbações do espectro do autismo. No entender de Matson, Rieske & Tureck, (2011), um aspeto importante no diagnóstico precoce é a sensibilização do público. Os pais e profissionais mais familiarizados com a criança têm de estar atentos aos primeiros sintomas de autismo e saber onde receber ajuda profissional. Na mesma linha de pensamento Mota, (2014), apoia-se em Jordan, (2005), para apontar a necessidade de orientação dos professores, pois é a falta de conhecimento a respeito dos transtornos autísticos que os impossibilita de identificar corretamente as necessidades dos seus alunos com autismo. Estes passos poderão ajudar a diminuir a incidência do primeiro diagnóstico elaborado na referenciação. A articulação dos procedimentos e respetivo encaminhamento facilita o trabalho das famílias e, para nós profissionais, é mais positivo receber um diagnóstico mais rigoroso.

Noutro âmbito Mota, (2014), refere o estudo realizado por Dawson e Adams (1984) onde foi comprovada a importância do contacto visual nas atividades com crianças com PEA. Segundo as autoras, o jogo de imitação com a criança traz mais benefícios do que realizar uma atividade estranha para a criança. Mais tarde, outro estudo procurou perceber o alcance da intervenção da mãe de uma criança com PEA. Dawson, (1990), colocou mães de crianças com PEA a interagirem com os filhos 20 minutos por dia durante duas semanas. A autora concluiu que depois da intervenção, as crianças demonstravam mais aptidões para os jogos e a duração do contacto visual aumentou significativamente.

Nesta linha, será interessante analisar as conclusões de Koegel et al (1987, 1998) que observaram comportamentos distintos nas crianças com PEA face às atividades. Quando estas eram propostas pelos adultos, as crianças esquivavam-se. Se fossem escolhidas por elas, as atividades eram mais prazerosas. Os *ismos* ou estereotípias que as crianças utilizam nas atividades acabaram por beneficiá-las nas interações sociais com os pares. Isto porque os *ismos* no SRP não são mais do que a fixação repetida nos objetos/instrumentos usados pelas crianças na interação com o adulto (Wilde, 2013)

Os *ismos* foram igualmente estudados por Hirstein et al (2001) onde as crianças com PEA apresentavam excitação no sistema nervoso em valores muito mais elevados do que uma criança normal, o que as levava a se auto agredir. Ao serem submetidas a atividades com incidência nos *ismos*, as crianças conseguiram regular a excitação do seu sistema nervoso.

Noutro estudo, Mahoney et al (2005), justificaram a importância do *facilitador* na busca de assertividade entre o adulto e a criança com PEA. Ao demonstrar uma impressão de aceitação, o *facilitador* abre o seu espaço à criança oferecendo-lhe expressividade e afetividade. Estando segura, a criança é capaz de desenvolver competências ao nível da linguagem, das competências sociais, da atenção conjunta e da autorregulação. No SRP, o *facilitador* assume um papel preponderante na obtenção de resultados positivos junto da criança com PEA, pois é na interação que se desencadeia nos jogos sociais que a criança desenvolve as competências funcionais. Para Mota, (2014), se se conseguir transferir as funções do *facilitador* para a escola, desenvolver-se-á estratégias complementares ao normal decurso das atividades numa sala de ensino estruturado.

Desenvolvendo uma interação positiva entre pais e escola, todos saem a ganhar, porque o envolvimento parental com a escola poderá ter como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e ainda facilitar o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes (Schaefer e Honing cit. in Marques, 2000).

Por outro lado, toda a envolvimento do SRP assenta numa filosofia semelhante àquela descrita por Le Blanc (1992). Segundo esta autora, o **Currículo Funcional Natural** foi iniciado na década de 70, logo da geração do SRP, na Universidade do Kansas (EUA) e propunha-se desenvolver habilidades que levassem os alunos a agirem da melhor forma possível no ambiente, tornando-os mais criativos e independentes. Segundo Le Blanc, este currículo encerra três questões essenciais: ***o que ensinar? Para quê ensinar? Como ensinar?*** Neste sentido Mota, (2014), admite que aplicando o Modelo de Desenvolvimento do SRP em ambiente escolar pretende-se ir ao encontro deste currículo. Le Blanc afirma que este currículo deve ser **funcional** (no sentido de ensinar habilidades que tenham função para a vida atual e futura); **natural** (está relacionado ao ato de ensinar. Diz respeito a situações de ensino: materiais, procedimentos e estratégias utilizados, bem como a escolha do local de ensino); **divertido** (o ato de aprender e ensinar deve ser um prazer) e **que ocasione o menor número de erros possível** (o professor deverá facilitar

todo o processo de aprendizagem - planejar e acompanhar todo o processo, avaliando continuamente o mesmo).

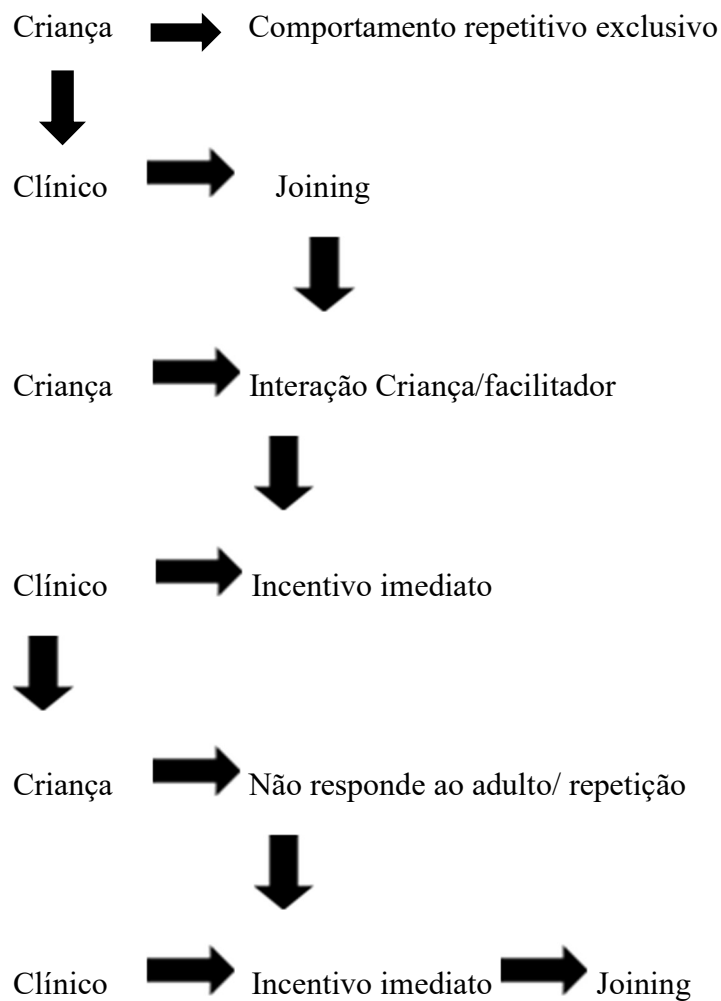
Assim sendo, todo o processo gira à volta do ser humano, das suas necessidades, das suas expectativas e das suas capacidades. É nas relações entre pares que se desenvolve a componente social. Desta forma, os companheiros constituem uma fonte de relações imprescindível, promovendo um contexto adicional único, que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança (Castro, Meloe Silvaes, 2003). A escola é, assim, um espaço privilegiado de aquisição de conhecimentos como nos demonstram os resultados alcançados por Yang, Wolfberg, Wu e Kwu (2003). Estes autores verificaram em Taiwan notáveis ganhos na interação social recíproca e simbólica de crianças com autismo que participaram em jogos e brincadeiras em grupo, sendo que o convívio escolar proporcionou essas oportunidades. É aqui que reside todo o nosso trabalho de pesquisa e intervenção. A nossa envolvência no processo educativo, acompanhando e observando os comportamentos dos alunos, será fundamental para rever estratégias, corrigi-las e aperfeiçoá-las. Por outro lado, acreditamos que as relações sociais que se estabelecem no decorrer das atividades de Playroom são decisivas em contexto de aprendizagem. No Son-Rise Program, ao permitir liberdade de escolha aos alunos, sobretudo na sequência de atividades a realizar, o professor está a desenvolver uma competência social muito importante: o aluno é responsável pelas suas escolhas e será avaliado e responsabilizado por isso. Se o aluno for entendido como mais um, com as suas especificidades, esse *um* determinará o decurso das atividades planeadas. Isto é, manter a convicção de que todos estão aptos a aprender, independentemente da sua condição. O que é fundamental é que o professor saiba coordenar o ritmo de aprendizagem, saiba definir os limites espaço-temporais onde as tarefas se desenrolarão e, sobretudo, saiba manter uma equidistância pedagógica perante o grupo para evitar estabelecer termos de comparação.



*Fig. 20 Princípios Orientadores do Currículo Funcional Natural. (Adaptado de Pereira et al, 2011, pág. 6)*

Com base nos estudos de Houghton et al (2013), o esquema a ser usado para intervir na criança com perturbação do espectro do autismo passa por uma atuação de acordo com os princípios do SRP. A figura 20 acaba por exemplificar as estratégias mais adequadas e os procedimentos a ter em conta sempre que o *facilitador* se encontra no Playroom com a criança. Nessa medida e tendo em conta o que nos sugere Mota, (2014), podemos concluir que o que defende Le Blanc vai ao encontro do que preconiza a Metodologia do SRP, tal como se pode observar na figura 21. O joining é um procedimento muito importante no processo de intervenção em ambiente Playroom, pois ao juntarmo-nos à criança dentro de uma atividade, estamos a demonstrar que estamos com ela, que entendemos as suas frustrações e que estamos disponíveis para, em conjunto, ajudá-la a superar-se. Daí que o incentivo imediato é um recurso decisivo na tentativa de oferecer à criança um reforço positivo como resultado do seu bom trabalho.

## Fluxograma de Intervenção do SRP



**Figura 21. Intervenção do SRP. Fluxograma de comportamentos de criança e médico durante as sessões de intervenção do SRP (Houghton 2013, pág. 6)**

Convém referir que o esquema descrito na figura 21 diz respeito a uma intervenção clínica, mas que pode muito bem ser aplicada em ambiente escolar. Seguindo a mesma sequência, o Professor acaba por ter acesso ao controlo *Luz Verde/ Luz Vermelha*.

Gonçalves, (2011), afirma que

é possível obter uma melhoria nos sintomas nucleares do autismo através de um programa de modificação do comportamento, pois a vertente da teoria cognitivo-comportamental conduz a focagem de que as crianças com autismo apresentam características semelhantes às crianças normais, mas em níveis de intensidade diferentes. (p.3)

E refere ainda que deve ser iniciada a intervenção de forma mais precoce possível onde a envolvência da família deverá ser ativa e intensiva.

Noutro âmbito, a reciprocidade que deve existir entre a família e a escola na procura de soluções para a resolução dos problemas é meio caminho andado para permitir um melhor estilo de vida ao sujeito implicado. O SRP faz essa *ponte*, incentiva as famílias a se empenharem nas atividades, a se formarem como prestadores de serviço em que o *cliente* é único. Para Rivero et al (2013), o método Son-Rise revelou-se um método eficaz, a curto prazo, quando a família o adota como estilo de vida, mudando totalmente o paradigma no tratamento do autismo. (p.5)

Kaufman, (2016), desafia-nos a desmistificar um mito. Durante muito tempo ouviu-se comentar que o autismo era um distúrbio comportamental. E Kaufman vai mais longe ao afirmar que as metodologias usadas nas nossas crianças tendem a focar-se na mudança de comportamento. Os profissionais perguntam: como podemos eliminar ou acabar com estes comportamentos e treinar a criança [...]. (p.30)

Para o autor, a resposta a dar às inquietações dos profissionais é só uma. Se o autismo não é uma perturbação comportamental, logo não se pode treinar a criança para mudar o que quer que seja. Devemos treinar a criança para reduzir o défice sócio relacional, variável que determina o comportamento das crianças portadoras do espectro do autismo. Por isso, Kaufman é perentório: *As nossas crianças comportam-se de forma diferente? Com certeza!* (p.30).

Como já abordamos, o processo do *joining* ou *juntar-se* reveste-se de primordial importância porque é a ponte que poderá ser usada para realizar a travessia entre o mundo da criança/jovem/aluno e o mundo real. E a ação do *juntar-se* é bastante simples. O adulto aproxima-se da criança e procura estabelecer o contacto através do olhar ou dos movimentos repetitivos como se estivesse a imitar. Agora e segundo Kaufman, (2016), a maior dificuldade é concretizar a empatia, ganhar a confiança da criança para que ela possa corresponder. Neste sentido, existem 4 grandes premissas que o facilitador deve ter presente como regras a evitar quando em contexto de intervenção:

- **1. Não olhe fixamente para o seu filho/aluno.** É um erro tentar forçar o olhar, pois condiciona o processo natural de interação social. Logo que se inicie a atividade, o adulto deve procurar envolver-se nas ações da criança, evitando imitar os seus movimentos. Deve transmitir uma sensação de

satisfação por estar a participar numa atividade que a criança/ aluno gosta de executar;

- **2. Não fique muito próximo do seu filho/aluno.** Quando procurar interagir com a criança, o facilitador deve evitar aproximar-se muito, pelo menos numa fase inicial. Uma das razões para que a criança entre num processo de estereotipia é porque ao *ismar* pretende afastar todos os que estão à sua frente. O importante é participar na atividade, reagir aos movimentos da criança, valorizar cada passo sempre mantendo uma distância que a criança possa aceitar sem reagir negativamente;
- **3. Não pegue nas coisas do seu filho/aluno.** Quando iniciar a interação com a criança certifique-se primeiro sobre o propósito da atividade que ela está a realizar. Esta Observação/Avaliação é fundamental para o sucesso da tarefa. Ex: se a criança está alinhar somente carrinhos verdes, então o adulto deve realizar uma tarefa semelhante, mas evitar selecionar qualquer carrinho verde, pois sabe de antemão que os carrinhos verdes são os eleitos da criança. O mesmo se passa para outros objetos. Convém que os objetos usados pelo adulto sejam idênticos aos da criança, mas nunca os que a criança está a usar.
- **4. Não tente mudar o comportamento do seu filho/aluno de modo nenhum.** Uma criança com autismo é mais inteligente do que possamos pensar. E tentar mudar ou provocar que a criança mude de comportamento é o maior erro que é cometido pelo adulto/professor/terapeuta/facilitador/pais. Ao querer *seduzir* a criança com ofertas, esta estratégia não vai resultar, pois o processo do *juntar-se* fica comprometido. Se a criança está com ismos, jamais tente interagir para desviar a atenção. Não tente nenhum truque para alterar o estado, o momento.

Este ponto 4 suscita alguma confusão na medida em que pode parecer um contrassenso. Se o *joining* é a ferramenta mais eficaz para que a criança estabeleça o contacto social com o adulto, então porque é que o adulto deve evitar o *juntar-se* para alterar o comportamento da criança? Kaufman, (2016) explica o processo, afirmando que

O *juntar-se* resulta numa interação iniciada pela criança (que eventualmente substitui o ismo) [...] Um dos fatores que faz o Son-Rise Program único é que ele se foca no desenvolvimento de acordo com a capacidade de iniciar a interação social de cada criança. (p. 48)

Kaufman, em jeito de conclusão sobre esta temática, deixa um alerta aos facilitadores. É imprescindível avaliar o espaço onde decorre o joining. A previsão de atividades e a planificação das estratégias pode ajudar a que a criança não procure tarefas potencialmente perigosas. Muitas vezes, uma ação pode ser banal para o adulto e implicar perigo para a criança. O mais sensato é precaver eventuais perigos, retirando do Playroom objetos e/ou acessórios que motivem interesse à criança e que podem resultar em perigo.

A importância de divulgar o SRP no contexto escolar não se restringe apenas à informação teórica. Ao assumirmos uma Investigação onde a abordagem social do SRP é a base de todas as observações, estaremos a construir um novo percurso com novas visões sobre a intervenção no autismo. É com esta motivação que nos aventuraremos neste trabalho. Provar que o SRP é, realmente, eficaz e que todos os envolvidos possam desfrutar de sensações únicas que só são possíveis de alcançar através da convivência com crianças/jovens portadores do espectro do autismo.

### 2.4.3 SRP em Portugal

Apesar de ser um programa que já está a ser desenvolvido desde 1983 nos Estados Unidos da América, o SRP é recente no nosso país. Oliveira, (2011, cit. in Williams, 2004), afirma que as famílias se sentiam mais positivas após terem experimentado o SRP. Notavam uma melhoria na interação de toda a família. O crescente número de famílias a procurar o SRP é exemplo de que os pais estão à procura de algo inovador do que é oferecido pelas abordagens tradicionais ao autismo. Segundo Mota, (2014), em Portugal foi constituída uma Associação sem fins lucrativos que nasceu da vontade de um grupo de pais em partilhar dúvidas, alternativas, respostas e estratégias para ajudar as crianças com PEA. A *Associação Vencer Autismo* (2011) tem como objetivo ajudar pais e crianças autistas, fornecendo informação, meios e apoio terapêutico e psicológico. Esta associação acredita que a evolução destas crianças, com vista a uma vida livre e independente é possível, daí apostarem na ajuda a tantas famílias que, por uma ou outra razão, ainda não conseguiram o acesso e apoio à informação e terapias existentes.

No ano da fundação, em 2011, a *Associação Vencer Autismo* conseguiu trazer até Portugal os professores seniores do Autism Treatment Center of America™ para uma formação junto das famílias que o desejassem. Esta formação equivale ao primeiro curso que é administrado nos EUA e que é designado de ***Start Up***. Depois deste curso, existem outros 3 cursos que apenas são ministrados nos EUA e que são: ***Maximum Impact Program; New Frontiers Program e Intensive Program***<sup>10</sup>.

➤ **SRP Start-up:** é a primeira etapa deste processo. Consiste num programa de treino conjunto para pais, familiares e profissionais com a duração de 5 dias. Esta etapa do SRP já ultrapassou o campus americano e em Portugal a Associação Vencer Autismo responsabiliza-se por colaborar na realização desta formação;

➤ **SRP Maximum Impact:** trata-se da segunda etapa do Programa e permitirá aos intervenientes aprimorar os seus conhecimentos adquiridos no Start-up. Munido desses conhecimentos estará apto para desenvolver o trabalho com a sua criança com uma motivação extra;

---

<sup>10</sup>[https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4997/1/DM\\_Jos%C3%A9Mota.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4997/1/DM_Jos%C3%A9Mota.pdf)

➤ **SRP New Frontiers:** a terceira etapa leva-nos à aplicação prática do Modelo de Desenvolvimento. Como utilizá-lo de forma a avaliar corretamente o desenvolvimento social da criança. É nesta etapa que o formando aprenderá a criar as famosas metas e introduzir as técnicas adequadas para fazer avançar a criança. Como seria de esperar, o treino realizado nesta etapa centrar-se-á na educação social e no desenvolvimento curricular.

➤ **SRP Intensive:** a parte final do curso coincide com a quarta etapa. Aqui terá a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, trabalhando com a sua criança numa experiência educativa simultânea. Sendo a etapa intensiva de aplicação do programa, o formando será sempre apoiado pelos formadores do SRP durante a etapa. Isto é, o formando trabalha com a criança até 8 horas por dia e nesse período terá o auxílio dos formadores com novas técnicas ou instrumentos que o ajudarão a intervir no contacto direto com a criança.

A atividade desta Associação não se esgota apenas nestas formações, pois desenvolvem iniciativas de esclarecimento acerca do SRP um pouco por todo o país. O impacto que esta Associação já provocou na sociedade portuguesa atinge números interessantes: mais de 60 cidades (incluindo Ilhas) já tiveram contacto com a filosofia do Son-Rise Program, perfazendo um total de mais de 15000 assistentes. Os cursos promovidos, tendo como parceiro o Centro Americano de Tratamento do Autismo, chegaram a cerca de 500 profissionais e pais, o que implicou a intervenção em mais de 400 crianças e jovens. A Associação Vencer Autismo continua a ser a Dinamizadora em Portugal do Movimento **Light it up Blue** desde 2011, iluminando mais de 60 monumentos no dia 2 de abril – Dia Mundial da Consciencialização do Autismo.

Outra das iniciativas levadas a cabo pela referida Associação é o Projeto **Autism Rocks**. Este projeto pretende habilitar a comunidade em geral na compreensão e aceitação das características próprias do autismo. Através de eventos, tais como palestras e workshops, os organizadores acreditam ser possível promover a partilha de técnicas e estratégias específicas a todos aqueles que contactam direta e indiretamente com crianças portadoras do espectro do autismo. Espera-se que os recursos postos à disposição dos participantes possam contribuir para o máximo desenvolvimento do potencial da criança/jovem com PEA. Os conhecimentos que vão adquirir serão fundamentais para melhor saber lidar com esta *deficiência* e, assim, desta forma conseguir uma adequação ao ambiente que envolve a criança/jovem (casa; escola; espaço exterior; local público,

etc) e um aumento significativo de horas de trabalho com as crianças – que está comprovado ter um impacto determinante no seu desenvolvimento.

O Autism Rocks iniciou-se no dia 25 de junho de 2017 e, para já está a ser implementado nos 17 municípios da Área Metropolitana do Porto. A sua duração será de 3 anos, cujo objetivo é apresentar pelo menos uma palestra, um workshop de dois dias e mentoria (isto é, introduzir técnicas que promovam a relação entre o facilitador e a criança intervencionada) durante 3 anos aos habitantes de cada um dos municípios.

Até 2020, a Associação Vencer Autismo pretende ver concretizado o seu projeto nos seguintes municípios: Porto (5 eventos); Vila Nova de Gaia (5); Maia (3); Matosinhos (3); Gondomar (3); Santa Maria da Feira (3); Valongo (2); Póvoa do Varzim (1); Vila do Conde (1); Trofa (1); Santo Tirso (1); Paredes (1); Espinho (1); Arouca (1); São João da Madeira (1); Vale de Cambra (1); Oliveira de Azeméis (1).

Estes eventos são constituídos por três fases, a saber:

- **Fase 1: Palestra.** É gratuita e aberta à comunidade em geral. O número de inscrições está sempre dependente da lotação do espaço onde a mesma ocorre. A sua duração é de, normalmente, 2 horas e desenvolve-se num horário preferencialmente pós-laboral (das 18h às 20h). Refira-se que esta palestra, apesar de estar incluída no projeto **Autism Rocks** não se confina aos municípios da área metropolitana do Porto. Os conteúdos desta palestra percorrem o país, incluindo as Ilhas. O seu principal objetivo é sensibilizar toda a comunidade, insistindo na mudança do estigma negativo do autismo;
- **Fase 2: Workshops.** Uma das condições para participar é ser residente num dos concelhos que fazem parte da área metropolitana do Porto. Outra condição tem a ver com a obrigatoriedade de ter assistido anteriormente à palestra a que a alude a fase 1. O workshop está limitado a 80 pessoas com a condicionante de o mesmo estar sujeito a uma seleção de inscrição (por exemplo, um pai de uma criança com autismo terá sempre prioridade sobre um estudante de Psicologia ou outros profissionais interessados no tema mas que ainda não acompanham nenhuma criança); De referir que a Associação Vencer Autismo reinventou-se durante este ano de 2020 devido à Pandemia, promovendo sessões diárias de 30 minutos às 16h na sua página Facebook a que denominou **Café Vencer**. Também os

workshops passaram a ser on-line nesta fase de confinamento com mais de 1000 inscrições.

- **Fase 3: Mentoria.** Continua a ser um serviço gratuito por parte da Associação Vencer Autismo e é a última fase do projeto **Autism Rocks**. Só poderão participar nesta fase apenas os candidatos que tenham realizado as duas fases anteriores. Funciona com uma metodologia *call center* onde os participantes têm acesso ao apoio por parte dos dinamizadores do projeto. Este contacto tem um limite de tempo (cerca de 45 minutos por mês até atingir o final dos 3 anos de projeto). A mentoria acaba por ser a fase mais importante do projeto, uma vez que aqui é proporcionado um acompanhamento personalizado, procedendo-se à monitorização das famílias e profissionais que participaram no workshop.

Como se pode constatar, é um projeto ambicioso, carregado de muito significado pois o objetivo maior é divulgar através de ações que promovam uma maior consciencialização sobre a temática do autismo e possa ser a alavanca que muitas famílias procuram para responder aos desafios pessoais, académicos e sociais dos seus familiares com autismo. Esta primeira iniciativa caminha para o seu epílogo (fim previsto para 25 de julho de 2020) e os resultados serão posteriormente divulgados na página oficial da Associação Vencer Autismo. Devido à Pandemia, os prazos foram prorrogados.

Para Joe Santos e Susana Silva, Fundadores da Associação Vencer Autismo, a experiência adquirida ao longo destes últimos anos permite-lhes afirmar que o Son-Rise Program é, efetivamente, um excelente recurso na intervenção. Porque, segundo eles, o que distingue esta abordagem das demais, tradicionais, são os valores que defendem tais como:

- O autismo não é uma desordem comportamental;
- As estereotipias têm um importante significado e valor;
- O potencial de cada criança é ilimitado;
- A motivação é a chave para a aprendizagem, não a repetição;
- Os pais são o recurso mais valioso para as crianças.

Pegando nesta última ideia, o nosso objetivo com este Estudo foi potenciar o recurso familiar numa ótica de articulação e complementaridade. Os pais ajudam as crianças, a escola apoia o trabalho dos pais e, em conjunto, é desenvolvido um plano de intervenção que, se espera, permita às nossas crianças/alunos melhorar a sua condição social.

Mota, (2014), refere que em 2011 o SRP foi considerado a melhor terapia para o autismo numa categoria onde concorreram também a terapia ABA (Análise Comportamental Aplicada) e a terapia RDI (Intervenção do Desenvolvimento da Relação) na Conferência Nacional do *AutismOne*, facto que levou Kaufman, (2011), cofundador do SRP a afirmar:

“Agora mais Mães e Pais vão ouvir falar sobre o Programa Son-Rise como um método altamente poderoso e eficiente para alcançar e ajudar os seus filhos com Autismo. O reconhecimento da importância do foco único do Programa Son-Rise de se juntar à criança no seu mundo e criar uma ligação através do amor dos pais não é apenas profundamente significativo, mas também cria a possibilidade de ajudar as nossas crianças a criar relações e vidas maravilhosas. Nós não trazemos apenas esperança e otimismo para as famílias que ensinamos, nós damos-lhes o método e as ferramentas para transformarem a vida das suas crianças.”

### 3. Musicoterapia

#### 3.1 Definição

Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia (1996), Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo de facilitação e promoção da comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas.

Partindo desta definição, fica claro que a Musicoterapia ganha um espaço importante no processo de aprendizagem e reabilitação de qualquer indivíduo, seja ele neuro típico ou portador de qualquer patologia que esteja inserida no campo das Necessidades Educativas Especiais. Por outro lado, é importante saber distinguir um Profissional da música de um Musicoterapeuta. Enquanto o primeiro pode desempenhar funções na escola como docente especializado em Expressão Musical e Dramática, o Musicoterapeuta é um profissional com formação específica em musicoterapia. No nosso país, é necessário ter formação académica superior para poder frequentar o Mestrado em Musicoterapia que tem a duração de dois anos. Depois de concluída a referida formação, o Musicoterapeuta está habilitado a exercer e também a dar formação na área.

Para a Associação Portuguesa de Musicoterapia, *para exercer musicoterapia é necessário preencher requisitos específicos, sendo um deles a formação na área da música*. Para usufruir da carteira profissional em Musicoterapia, o profissional ultrapassa algumas etapas formativas, sendo depois avaliado em três parâmetros: supervisão clínica, formação complementar e desenvolvimento pessoal.

São funções dos Musicoterapeutas: avaliar o bem-estar físico e emocional, o funcionamento social, as competências de comunicação, cognitivas e motoras através de respostas musicais. Nas sessões de musicoterapia, os Musicoterapeutas têm à sua disposição uma série de recursos que vão ao encontro das necessidades do público-alvo que estão a intervencionar; é utilizada a improvisação sonoro-musical, a audição recetiva sonoro-musical, a escrita de canções, a discussão lírica, musical e imaginária, a prática musical, e a aprendizagem através da música. É importante referir que os Musicoterapeutas se inserem nas equipas multidisciplinares, participando através de

avaliações contínuas, dando sugestões e promovendo um acompanhamento efetivo junto dos pacientes e /ou alunos.

A ação da Musicoterapia não se esgota apenas no contexto escolar. Por ter igualmente caráter reabilitativo, pode-se encontrar Musicoterapeutas a exercer funções em Hospitais Psiquiátricos, Centros de Reabilitação, Instituições de Saúde, Centros Comunitários, Departamentos públicos que amplificam a sua ação em programas de tratamento (ex: combate à dependência do álcool, das substâncias psicotrópicas, etc), Instalações Prisionais, Lares Residenciais, etc.

A pertinência da Musicoterapia nos processos de reabilitação e/ou na Intervenção direta com crianças/alunos com Necessidades Especiais encontra-se justificada nos benefícios que os indivíduos intervencionados podem alcançar, entre os quais:

- Promove a atenção e o controlo da impulsividade;
- Diminui a tensão e ansiedade;
- Fomenta a diminuição de comportamentos inadequados;
- Promove competências cognitivas e de trabalho em grupo;
- Possibilita o relacionamento e a interação pessoal;
- Estimula o movimento e posturas corporais corretas;
- Desenvolve a expressão de sentimentos e emoções;
- Promove o desenvolvimento da fala, da linguagem e da comunicação.

Como já foi referido no Capítulo II, no ponto destinado à Educação Especial na Região Autónoma da Madeira, os primeiros contactos relacionados com a Musicoterapia aconteceram em 1989 com uma formação ministrada por Jacqueline Verdeau-Paillés na Ilha da Madeira. Posteriormente, em 1996, a Associação Portuguesa de Musicoterapia (APMT) iniciou um processo para a implementação da Musicoterapia como programa curricular do Ensino Superior. Em 2001, a Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa apresentou um Curso de Pós-graduação de dois anos onde o foco se centrou nas terapias expressivas (música e dança). Mais tarde, em 2004, a Universidade Lusíada autorizou a criação de uma Pós-graduação em Musicoterapia que se transformou em Mestrado na mesma Instituição, em 2009. Um ano depois, em 2010, a APMT desenvolveu e apresentou os procedimentos com vista à obtenção da Carteira Profissional de Musicoterapeuta. Presentemente, existem à volta de 50 Musicoterapeutas acreditados em

Portugal, com habilitações para exercer a função de forma direta (através das intervenções) ou indireta (através das formações).

Nicolau, (2016), apoiou-se na intervenção de Koelsch e Magee efetuada no âmbito do X Congresso Europeu de Musicoterapia 2016, para referir a importância da Musicoterapia nas áreas da reabilitação. Segundo aqueles autores, a música enquanto promotora das funções sociais e a capacidade da musicoterapia têm um efeito de desacelerar a progressão neuro degenerativa. Adiantam ainda que através da música se abre um íntimo canal de comunicação como nenhum outro e que o papel da interação que decorre da musicoterapia é muito importante no tratamento e/ou aprendizagem, sugerindo-se ser crucial nalguns casos.

Neste sentido, importa saber que implicações práticas poderão ter a Musicoterapia nas crianças e jovens portadoras do espectro do autismo. De que forma a Musicoterapia influencia o comportamento destes indivíduos e como se processa o apoio efetivo na tentativa de reduzir o estigma.

### 3.2 A Musicoterapia no Autismo

Já afluímos a importância da música em contexto de intervenção no autismo, sobretudo quando se recorre a recursos físicos e humanos tais como: salas de música, espaços de expressão musical e dramática, Sala de estimulação sensorial (Snoezelen), técnicos especializados na área da música e expressão dramática, etc. Os Musicoterapeutas começaram a ganhar o seu espaço fruto da formação superior que adquiriram e que veio colmatar uma lacuna existente. O Estudo mais recente que nos apresenta resultados do efeito da Musicoterapia no autismo reporta-se a 2018. Teixeira, (2018), desenvolveu um trabalho de Investigação num Estabelecimento Escolar da Região Autónoma da Madeira e o seu público-alvo consistiu em 8 alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 13 anos. A autora pretendeu aferir de que forma a Musicoterapia podia influenciar o desenvolvimento cognitivo e comportamental nas crianças/alunos matriculados numa Unidade do Ensino Estruturado. Como já foi dito, todos os contributos que ofereçam mais-valias no contacto direto com as crianças dentro do espectro autista são considerados. A Musicoterapia é um recurso fundamental pelas características que encerra, pelo modo como o Musicoterapeuta organiza as suas sessões e pela abrangência do conteúdo e contexto em que ocorre a interação. Teixeira, (2018), também considera que a música tem um papel fundamental no processo da aquisição de competências. Apoiar-se em Wigram, Pedersen e Bonde (2002) para referir que *a música é a ferramenta através da qual ocorre a intervenção*. E os elementos que constroem o processo musical como o som, a melodia, a harmonia e o ritmo são explorados e potenciados como ferramentas para melhor entender o indivíduo que está a ser intervencionado, facilitar e promover a comunicação Verbal e Não-verbal, a aprendizagem e a expressão de modo a alcançar melhoras a nível emocional, físico, mental, cognitivo e social. Por isso Pellitteri, (2012, cit. in Teixeira, 2018) afirma que a musicoterapia abrange várias áreas de tratamento e pode ser eficaz no desenvolvimento de diversas áreas do funcionamento das crianças. É aqui que nos identificamos com a Musicoterapia e a sua importância no autismo, pois percebe-se quais os ganhos que os autistas revelam nas áreas sociais, precisamente aquelas que estão deficitárias no perfil psicossociológico destes alunos. Dizendo de outra forma, a música representa um peso decisivo no contacto com o autismo já que pode ser o motor para promover a autoeficácia e autoestima, competências sociais, pessoais e de grupo necessárias para interagir com os outros (Corona et al., 2012, cit. in Teixeira, 2018). Torna-se evidente que o SRP centra

toda a sua ação no desenvolvimento social da criança com autismo e, nesta ótica, todas as atividades que incluam a música e os seus derivados potencia a aquisição de habilidades sociais, interrelacionais e funcionais. Uma criança autista de alto funcionamento tem tendência para procurar autonomizar-se, estabelecendo a iniciativa e promovendo as relações sociais ao seu ritmo e de acordo com os seus interesses pessoais. Por isso é comum dizer-se que cada criança tem uma personalidade única, mesmo que induzida a se comportar da mesma forma que o grupo. Uma criança com autismo, não só tem uma personalidade única como apresenta comportamentos exclusivos que obrigam os profissionais a adaptar procedimentos que se adequam às características. Por isso é que a musicoterapia, enquanto recurso de intervenção, se centra nas necessidades e potencialidades de cada indivíduo, possibilitando que cada um se expresse e que seja visto, ouvido e valorizado através de algo que o próprio cria do seu interior (Wigram, Pedersen e Bonde, 2002, cit. in Teixeira, 2018). Por outro lado, é através do reconhecimento musical que uma criança com autismo elabora os seus limites psicomotores. Ou seja, o ritmo da música, a intensidade, o contexto espacial onde a criança se encontra e a variedade musical vão influenciar o comportamento, a atitude e a postura social perante os outros. O autocontrolo faz-se de acordo com o domínio que a criança/aluno faz da conexão musical que estabelece dentro da interação. Teixeira, (2018), afirma, apoiando-se em Robbins e Robbins (1991), que a aceitação da música por parte de uma criança autista promove o desenvolvimento das suas capacidades recetivas, cognitivas e expressivas.

Tendo em conta a nossa prática profissional, pesquisámos sobre a relação entre a Musicoterapia e os conceitos inerentes à utilização do corpo como ferramenta de interação. Constatámos que existe alguma correlação, pois no SRP o facilitador tem de valorizar o improviso como opção válida a usar numa interação social. Na Musicoterapia, usam-se técnicas de improvisação tais como: *espelhar, imitar e corresponder*. Para fazermos a analogia entre as técnicas de improvisação da Musicoterapia e as estratégias de improviso do SRP, é importante desmontarmos ambas definições. Assim sendo, quando aborda a técnica do *espelhar*, o Musicoterapeuta vai repetir os movimentos da criança/aluno utilizando o movimento corporal com música associada. No fundo, o Musicoterapeuta funciona como um espelho para que a criança/aluno se reveja naqueles movimentos. No SRP, o Facilitador trabalha a motivação com entusiasmo, adotando uma atitude semelhante à da criança/aluno. Com esta postura, o Facilitador pode identificar os sinais emitidos pela criança/aluno e improvisar movimentos que se coadunem com a

atividade que estão a realizar, permitindo à criança/aluno um reforço de confiança para se manter na interação social.

Quanto à técnica do *imitar*, o Musicoterapeuta procura repetir ou reproduzir a resposta da criança/aluno depois de aquela ter sido executada (Wigram, 2005, cit. in Teixeira, 2018). A imitação pode ser executada através de vocalizações de ritmos ou movimentos corporais (por exemplo tocando num tambor). O que se pretende é que a criança/aluno se manifeste com uma atitude positiva (idem). Reportando para o SRP, o Facilitador tem tendência para explorar a imitação como um recurso promotor da tranquilidade. Ou seja, se uma criança/aluno está com a *Luz vermelha* ativa, uma das estratégias a usar para desligar esta luz e acionar a *Luz Verde* passa por imitar o comportamento da criança. Esta função tem como objetivo levar a criança a visualizar e reconhecer no comportamento do Facilitador algo semelhante ao que está a fazer. Normalmente, é importante que este improviso do Facilitador aconteça respeitando uma margem de liberdade na criança/aluno. Isto porque o episódio de crise tem tendência para ser transversal, atingindo colegas, adultos e até os materiais da sala. Dando liberdade à criança/aluno, o Facilitador não só facilita a descarga emocional decorrente da crise como promove a possibilidade de o aluno visualizar a imitação do seu comportamento.

Abordando agora a técnica *corresponder*. Wigram, (2005, cit. in Teixeira, 2018) define esta técnica como

improvisação de música que é compatível, corresponde e se encaixa no estilo do paciente tocar, mantendo o mesmo tempo, dinâmica, textura, qualidade, complexidade e outros elementos musicais. Esta é também uma técnica empática em que a música produzida pelo terapeuta em resposta ao paciente confirma e valida o seu tocar e a sua expressão emocional. (p. 16)

O Musicoterapeuta assume um papel de mediador. Primeiro identifica os interesses da criança/aluno e depois seleciona as músicas e instrumentos que se adequem àquela atividade. Com esta técnica, salvaguarda-se eventuais desinteresses da criança/aluno e alarga-se o leque de alternativas que configurem como improvisação. A correspondência social também é utilizada nas estratégias do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Se o Facilitador pretende que a criança/aluno seja mais flexível nas suas ações, uma das premissas passa por desencadear ações que tenham correspondência nos interesses da criança/aluno. Entrar na interação com um jogo novo (mas com características semelhantes – em vez dos puzzles com imagens, apresentar um puzzle de cores), o

Facilitador corresponde à iniciativa da criança/aluno e mantém, assim, a interação a funcionar ao mesmo tempo que alarga o tempo de resposta social da criança/aluno.

Como se pode observar, a Musicoterapia utiliza técnicas de improvisação que encontram paralelo no Modelo de Desenvolvimento do SRP. Por se apoiar em especificidades relacionadas com a prática, o Musicoterapeuta desenvolve um trabalho mais terapêutico, sem se desmarcar do conceito pedagógico. No entanto, apesar de não estar incluída no Modelo de Desenvolvimento do SRP como Fundamento, a Musicoterapia pode ser um excelente recurso, uma ferramenta potenciadora de desenvolvimento social.

Por isso, cada vez mais se recorre à Musicoterapia para planificar, implementar e desenvolver atividades no âmbito da Educação Especial. No caso específico da intervenção no autismo Teixeira, (2018), refere existir um crescente interesse neste campo, sobretudo por parte dos professores e técnicos que trabalham as Necessidades Educativas Especiais. Apoia-se em Twyford e Rickson, (2013), onde estes afirmam que o apoio indireto dos Musicoterapeutas (transmissão de conhecimentos e estratégias) pode ser uma mais-valia para que os professores e os técnicos compreendam e apliquem as técnicas e diferentes formas de atuação que resultem em respostas positivas por parte dos alunos. Também outros autores como McFerran, Thompson e Bolger, (2016, cit. in Teixeira, 2018) referem que a articulação entre a Musicoterapia e as Teorias Convencionais de Intervenção pode despoletar uma maior consciencialização para o uso da música por parte dos professores e técnicos.

A Musicoterapia pode igualmente funcionar como ferramenta impulsionadora dos esquemas sensoriais das crianças/alunos dentro do espectro do autismo. Já amplamente divulgado, o comportamento sensorial de um autista pode assumir duas variáveis: ser-se Híper responsivo ou Hipo responsivo. No primeiro caso, a criança/aluno responde excessivamente aos estímulos, adotando um comportamento sensorial elevado (McCormick *et al*, 2016) que, muitas vezes resulta num *input* sensorial negativo (ex: muito barulho; luzes e cores fluorescentes em movimento, etc) enquanto na variável da hiporresponsividade, a criança/aluno tem um *input* sensorial inexistente ou, em alguns casos, atrasado no tempo de resposta ao estímulo visual, auditivo ou vocabular (Kirby *et al.*, 2017, cit. in Teixeira, 2018). Atendendo ao facto de, comprovadamente, ser expectável que um autista apresente uma sensibilidade auditiva e, pela nossa perceção profissional o termos constatado, a Musicoterapia também pode funcionar como guia orientador para o professor, sobretudo na introdução de algumas estratégias que podem

ser utilizadas para minimizar a incapacidade de reação aos estímulos sonoros. Pode observar-se comportamentos decorrentes da *fuga ao som* por parte das crianças/alunos com autismo: tapar os ouvidos, afastar-se do foco do som, auto agredir-se, etc. Estes comportamentos resultam em experiências dolorosas, condicionamento das atividades coletivas e obstáculos às interações sociais. Daí ser importante a introdução da música como veículo promotor de estímulos calmos e prazerosos para a criança/aluno com autismo. Depois, uma vez aceite, a música pode apresentar variações graduais para que a criança/aluno possa mostrar mais flexibilidade à mudança do som, do ritmo, do volume, etc. Um dado que é aceite e incontestável é que as crianças com autismo gostam de música. Teixeira, (2018), encontrou resposta nesta afirmação porquanto, no âmbito da sua pesquisa, se baseou nas afirmações de Alvin (1991). Tal como Hogan e Hogan descrevem no seu Modelo de Desenvolvimento do SRP, a música funciona como elemento agregador, capaz de ser eficaz nas intervenções sociais que despoletem a aquisição e desenvolvimento das competências psicomotoras, da atenção e concentração, da Comunicação Verbal e da Comunicação Não-verbal. Por outro lado, Srinivasan e Bhat, (2013, cit. in Teixeira, 2018), admitem que as interações musicais identificam os pontos fortes das crianças com autismo e replicam-nos para aumentar o tempo de interação social associado aos interesses que daí podem ocorrer.

O Modelo de Desenvolvimento do SRP permite ao Facilitador encontrar um conjunto de estratégias que possam configurar como respostas às necessidades das crianças com autismo. Dar controlo e possibilitar que estas tenham capacidade de iniciativa e decisão sobre as suas escolhas é uma das premissas do SRP. Neste sentido, a musicoterapia vai ao encontro destas premissas. Teixeira, (2018), afirma, com base nos testemunhos de Kim (2006) e Thompson (2012) que as intervenções musico- terapêuticas também podem incentivar a criança/aluno a iniciar novas interações dentro da mesma atividade, flexibilizando o seu comportamento e direcionando o foco para outros estímulos dentro da sala.

Nas abordagens pedagógicas que foram exploradas no Capítulo III, em todas as operacionalizações foi clarividente a necessidade de respeitar o ciclo da criança. Isto é, para podermos entrar no seu Mundo, temos de aceitar a criança tal como ela é e partir dos seus interesses para ganhar a sua confiança. O mesmo se passa com o Musicoterapeuta. Este deve começar por tentar entrar no círculo fechado da criança utilizando esquemas musicais que se identifiquem com ela de modo a ser correspondido através de um

sentimento de gratificação. Franco (2002, cit. in Teixeira, 2018) adianta que o Musicoterapeuta deve *também estabelecer um relacionamento com estas crianças principalmente através de padrões rítmicos ou melódicos simples, sons concretos (sons produzidos por objetos, sons biológicos, sons da natureza), sons fluidos (água), ou sons produzidos por objetos que podem ser facilmente manipulados.*

Teixeira, (2018), desenvolveu a sua investigação tendo como premissa principal a sessão semanal de 30 a 45 minutos, em sintonia com aquilo que norteou a nossa acuação no âmbito da Investigação que realizámos. No entanto, as especificidades das respetivas intervenções permitem fazer leituras diferentes. Primeiro porque a intervenção em Musicoterapia configurou como apêndice do plano normal de turma, isto é, funcionou como se de uma atividade extracurricular se tratasse. Por outro lado, como a autora pretendeu comprovar a pertinência da Musicoterapia na valorização das crianças autistas em termos do desenvolvimento pessoal e social, torna-se claro que as técnicas e as estratégias utilizadas direcionaram a ação do Estudo para este fim. Do nosso lado, a nossa Investigação incluiu-se na planificação da Unidade, uma vez que o investigador assumiu um papel ativo, participante e facilitador em todo o processo observável para registo no Diário de Bordo. Também a abrangência do Estudo acabou por ser diferenciada, uma vez que na musicoterapia foram trabalhadas várias patologias enquanto no nosso caso apenas considerámos alvo de estudo alunos que apresentassem diagnóstico do espectro do autismo.

Para além deste trabalho desenvolvido na Região Autónoma da Madeira e que nos inspirou pela pertinência do Estudo e, sobretudo, por ter sido realizado no espaço geográfico onde se realizou o nosso Estudo, existem outras referências que nos dão conta da relação que potencia uma ligação entre Musicoterapia e Autismo. Sampaio *et al* (2015) avançam com uma abordagem das neurociências para a prática clínica onde procuraram estabelecer um paralelismo entre as implicações de se trabalhar a Musicoterapia no autismo. Estes autores também se concentram na vertente social como característica prioritária a ser trabalhada na intervenção, seja ela psicossocial, clínica ou educacional. Neste sentido, a cognição social pressupõe a aquisição dos processos cognitivos através das interações sociais. Para essas interações sociais se efetivarem, os autores apoiam-se em Garcia, Ustarroz e Lopez-Goñi, (2012), para identificar diferentes subprocessos que consubstanciam a cognição social:

- **Percepção social:** inclui a capacidade de avaliar regras e papéis sociais, assim como para avaliar o próprio contexto social;
- **Conhecimento Social** ou conhecimento dos aspetos particulares de cada situação social;
- **Estilo Social:** forma com que cada pessoa interpreta e explica a causas de um resultado determinado, negativo ou positivo;
- **Teoria da Mente:** capacidade para fazer inferências sobre os estados mentais de outras pessoas e, a partir de tais representações, prever o comportamento destas pessoas;
- **Processamento Emocional:** capacidade para compreender, expressar e manejar as emoções;
- **Empatia:** processo de se pôr no lugar do outro a fim de sentir como ele se sente. A empatia pode ser considerada como um componente transversal que influencia tanto o funcionamento da Teoria da Mente como o Processamento Emocional.

Estes subprocessos ajudam a compreender melhor a situação social do aluno por parte do investigador, ao mesmo tempo que rentabiliza recursos e promove a intervenção adequada às características observadas. Um dado evidente tem a ver com o subprocesso da Teoria da Mente. Uma criança neuro típica consegue perceber o que a outra está a fazer e ajusta o seu comportamento para poder entrar na interação (pode ser um jogo, uma história, uma brincadeira com materiais de expressão física e motora, etc). Por sua vez, a criança autista revela incapacidade para conseguir realizar meta representações que definem a percepção que podem ter do *status* comportamental do outro. Como não compreendem o que o outro pensou ou agiu, os sujeitos dentro do espectro do autismo apresentam alguma resistência ao contacto social, gerando desconfiança na relação e evitando qualquer tentativa de aproximação.

Sampaio, *et al*(2015) sugerem que a música, numa fase anterior, e a Musicoterapia são excelentes ferramentas de trabalho na interação com autistas. E suportam esta tese, recorrendo a diversos autores, entre os quais Trevarthen, (2009), que admitem a música instrumental como aquela que melhor promove a interação social entre uma criança autista e o seu facilitador. Por isso é que no nosso Estudo, principalmente, e na nossa prática profissional enquanto docente da Unidade do Ensino Estruturado, recorreremos muito à Sala de Estimulação Sensorial (Snoezelen). Utilizando efeitos sonoros relaxantes (sons da Natureza, instrumentais de piano, música zen, etc), promove-se um ambiente

tranquilo e facilita a interação social. Um autista responde melhor aos estímulos do facilitador se apresentar um comportamento assertivo, fruto do relaxamento cerebral.

Como curiosidade e para entendermos o processo por que passa no nosso cérebro na hora de registrar os estímulos exteriores, centremo-nos nas questões relatadas pelas neurociências. Wong *et al.* (2012, cit. in Sampaio *et al.*, 2015) e outros autores que se dedicam a trabalhar o cérebro e as suas funções no desenvolvimento do Ser Humano, afirmam que

tanto a música instrumental quanto as canções consistem em excelentes elementos para estudo das emoções, uma vez que não somente são capazes de eliciar respostas com valência positiva e negativa, mas, também e principalmente, por estas respostas serem consistentes mesmo em indivíduos de culturas diferentes. (p. 146)

O controlo emocional numa criança com autismo depende das interações que ela consegue estabelecer. Isto porque a sua predisposição para a interação é definida pelos estímulos positivos que o seu cérebro consegue captar, descodificar e enviar. Por isso, indivíduos portadores com espectro do autismo, aparentemente, registam uma ativação mais reduzida na área pré-motora e na ínsula anterior esquerda face aos sujeitos com desenvolvimento típico, em especial durante o processamento de música alegre, o que neste caso se define como música em andamento rápido e tonalidade maior (Caria; Venuti; Falco, 2011, cit. in Sampaio *et al.*, 2015).

Torna-se evidente que a música constitui um ótimo recurso para definir o estado emocional de um indivíduo, mas não se pode reduzir somente às emoções. Existem outros parâmetros no desenvolvimento que podem servir-se da música para alavancar experiências sociais prazerosas. Por exemplo, os processos cognitivos socorrem-se da música para *destroçar* alguma complexidade que possa existir na compreensão das atitudes e dos comportamentos observados. Tudo o que resulte da partilha de ações (muito utilizada no Modelo de Desenvolvimento do SRP quando estamos perante a Atenção Compartilhada), na exploração da memória, no controlo dos impulsos agressivos e não só, no planeamento das tarefas a cumprir, na execução das atividades (sejam elas motoras, verbais ou não verbais) e no domínio do ritmo de cada ação, a música adapta-se à circunstância exigida. É insistindo nas práticas musicais sociais que qualquer criança, neuro típica ou atípica, pode definir o seu processo quotidiano de socialização. Estas práticas tanto podem ser na escuta de músicas ou nas reações corporais à música, como

também podem ser assinaladas no desempenho frente a um instrumento musical. Aqui, os instrumentos de percussão assumem papel principal, pois estimula a motricidade global e aperfeiçoa os esquemas de preensão (ex: segurar nas baquetas numa bateria; movimentar maracas; tocar tambor com o batente respetivo, etc.). É evidente que a criança necessita de treino para poder realizar com sucesso o seu aporte musical com recurso a um instrumento. Apesar de muitos estudos utilizarem apenas a audição musical para compreensão do processamento emocional de estímulos musicais, a nossa experiência anterior remete-nos para a seguinte consideração: sempre que a Unidade do Ensino Estruturado assistia às aulas de expressão musical com o professor respetivo e na sala destinada para o efeito, os alunos comportavam-se como se fossem músicos experimentados. Alguns deles, aqueles que registam alto funcionamento, até ensaiavam alguns ritmos em sintonia com o som do saxofone do professor de música. Isto quer dizer que constatámos uma maior diversidade emocional nos momentos em que os alunos estavam absorvidos e concentrados no instrumento musical. Ou seja, as estimulam os processos cognitivos complexos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a eles (Rodrigues, 2012, cit. in Sampaio *et al*, 2015).

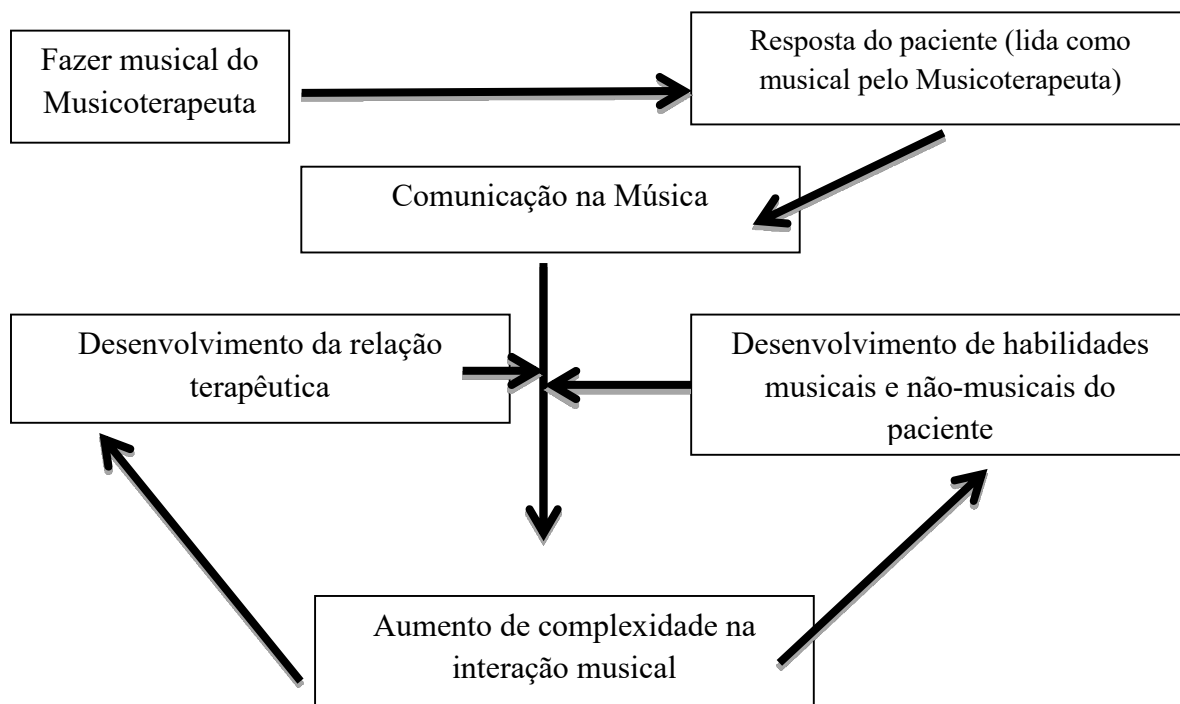
Outro estudo a que tivemos acesso dá-nos conta das implicações da Musicoterapia nas intervenções com crianças portadoras do espectro do autismo. Freire, (2014, cit. in Sampaio *et al*, 2015) testou o efeito do atendimento musicoterapêutico recorrendo à interação musical entre crianças com PEA e o terapeuta durante um período em que foi experimentada a técnica da improvisação musical. Verificou que, em média, com apenas quatro meses de sessões individuais semanais, era possível verificar efeitos significativos de tamanho médio e grande em relação ao desenvolvimento da comunicação e da interação social. Conclui-se então que a interação social no autismo com recurso à música surte um efeito mais positivo se a conexão musical for formalizada sem pré-estruturas. Ou seja, ao usarmos o som a partir de qualquer material que o produza, é expectável que as crianças queiram experimentar e procurar outras formas de produzir som. No SRP, quando isso acontece estamos perante um momento de Flexibilidade, isto é, a criança torna-se flexível dentro da atividade musical, toma iniciativa e responsabiliza-se pelas suas decisões que plasmarão as ações que tomará no futuro imediato.

Outro aspeto a retirar deste Estudo tem a ver com a inclusão das famílias. No SRP, entendemos que as famílias são o suporte inicial que garante estabilidade emocional às crianças com autismo. Percecionámos também que é nas famílias que se encontram os maiores focos de ansiedade, levando a decisões mal calculadas e provocando sérios danos

na saúde. Os resultados apurados no Estudo sugerem, embora de forma inconclusiva, que as crianças com autismo intervencionadas através da Musicoterapia apresentam melhorias significativas ao nível do quadro clínico, repercutindo essas melhorias num incremento qualitativo no dia a dia social dos pais. Também se observa no trabalho de Freire que houve uma intenção de dar prioridade ao uso de estruturas musicais a que se chamou *temas clínicos* nas improvisações musicais coativas. As improvisações musicais coativas não são mais do que uma tentativa de explorar a atenção interativa que se aplica no SRP. Como já foi dito, qualquer tipo de comunicação que se possa estabelecer entre a criança/aluno com autismo e o Facilitador é resultado da negociação que ambos promovem dentro da interação social. Ora, as improvisações musicais coativas de que fala Freire são precisamente o resultado da liberdade que o Musicoterapeuta fornece à criança para que esta determine o que quer fazer, aumentando a motivação e a curiosidade. Com isso, o Musicoterapeuta prolonga a sessão e pode obter melhores indicadores terapêuticos. Se a criança perceber que está a ser valorizada dentro da atividade conjunta que está a realizar com o Musicoterapeuta, tem tendência para se interessar mais. Fica mais concentrada e torna-se flexível ao ponto de aceitar as propostas musicais que lhe são apresentadas. Ou seja, como nos diz Freire, (2014), *é a partir de motivos musicais melódicos e/ou rítmicos espontaneamente realizados pelo paciente, o Musicoterapeuta busca desenvolver frases musicais elaboradas e as utiliza para favorecer a interação durante a improvisação musical, reconhecendo a presença do paciente e validando a sua participação através da música.*

Sampaio, (2002), apresenta-nos algumas indicações que se assemelham ao processo de joining no SRP. Quando o Facilitador procura *juntar-se* à criança para iniciar uma interação social, aquele deve prever que a interação pode não ser imediata. Primeiro é preciso avaliar o estado de espírito da criança e se ela apresenta predisposição para a ação. Depois deve considerar o espaço onde se realizará a interação e finalmente, apresentar um conjunto de objetos que possam despoletar interesse na criança. Na Musicoterapia, Sampaio aborda um processo terapêutico que visa obter coordenações consensuais de ações musicais. O consenso que se estabelece entre a criança e o Musicoterapeuta pode proporcionar àquela a aquisição qualitativa de habilidades musicais e não-musicais potenciadoras de socialização. O Musicoterapeuta pode estimular a participação musical da criança, sugerir opções de execução musical, apresentar instrumentos simples para reforçar o contacto musical, interagir com efeitos sonoros ajustados ao ritmo e acrescentar novas melodias através de outros instrumentos musicais (ex: se a criança se apoderou de

um tambor, o Musicoterapeuta utiliza um xilofone e, ao executar uma melodia, está a fomentar a curiosidade da criança em querer experimentar e procurar saber porque é que aquele instrumento tem um som diferente do tambor). O modelo criado por Sampaio, (2002), demonstra como é que o Musicoterapeuta interage e como resolve os obstáculos impostos pela criança dentro da conexão musical/social.



**Fig. 22** Representação esquemática do modelo criado por SAMPAIO (2002) para descrever o fluxo do processo clínico musicoterapêutico com pacientes com distúrbios do desenvolvimento com comprometimento da comunicação.

É preciso ter em atenção que o Modelo acima descrito destaca uma abordagem sugerida por Sampaio, (2002), que não é uma proposta metodológica fechada, de passos estritamente determinados a serem seguidos. Antes pelo contrário, define uma abordagem aberta na qual, a cada instante, o Musicoterapeuta deverá identificar o contexto e avaliar quais intervenções mais adequadas e necessárias para alcançar o objetivo terapêutico traçado.

De um modo geral, perante as evidências demonstradas, a Musicoterapia veio dar um novo impulso nas intervenções em crianças portadoras do espectro do autismo. Se bem que ainda se procure justificar a sua pertinência ao nível terapêutico e clínico, a verdade é que a aproximação ao contexto escolar acontece de forma muito rápida. Existem Estudos que suportam a aplicabilidade nas interações sociais escolares, há indicadores positivos neste sentido. O que é preciso é clarificar os limites de atuação de modo a

perceber se a Musicoterapia se insere numa perspetiva ocupacional, se pode ser parceira pedagógica nos planos curriculares ou se se associa à expressão musical e dramática como atividade extracurricular.

## Capítulo IV

### 1. Metodologia

Quando nos propusemos a realizar este trabalho, foram avançadas várias hipóteses na sua aplicação. Fazer um Estudo baseado na pesquisa documental podia ser um caminho, mas entendemos que ficaria algo incompleto tendo em conta o que pretendíamos comprovar. Face às opções, o que melhor se identificava era, de facto, um Estudo suportado pela Investigação que resultasse num Estudo de Caso Múltiplo. A investigação em educação requer o rigor científico de qualquer outra área. Tal como garantem Hadji e Baillé, (2001), a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados. (p.23)

Sempre que se fala num trabalho de Investigação é coerente pensar-se no tipo de metodologia a utilizar. É essa metodologia que irá pautar todo o trabalho de investigação, o que se quer provar. Depois há a necessidade de compreender o fenómeno que estamos a observar, intervir neste mesmo fenómeno e acrescentar algo ao fenómeno que seja suscetível de considerar um avanço na cientificidade. Bento, (2011), apoia-se em Cristóvão (2001) para afirmar que a Investigação não precisa de ser complexa. O que a Investigação necessita é de estabelecer um objetivo principal que, utilizando recursos adequados ao que se pretende investigar, possa despoletar a obtenção de mais conhecimento, descobrir novos conceitos e até mesmo corrigir informação que fora publicada anteriormente.

As Ciências Humanas, pelo seu carácter subjetivo, focam-se na interpretação dos acontecimentos para compreender o comportamento humano. E na Educação Especial devemos centrar a nossa atuação naquilo que os nossos alunos são capazes de fazer, a razão primeira de todo o processo de aprendizagem. Isto é, ao dar a iniciativa ao aluno estamos a promover o seu interesse, valorizando-o como sujeito social e como peça integrante de um grupo específico (neste caso, sujeitos com perturbações do espectro do autismo).

Neste sentido, um problema de investigação é algo que alguém identifica como passível de ser analisado, observado e avaliado. No entender de Bento, (2011), um problema pode

ser tudo o que uma pessoa encontra como não satisfatório ou não ajustado, uma dificuldade de qualquer espécie [...]. Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas. (p.20)

O nosso Projeto de Investigação assenta num Estudo de Caso. De acordo com Yin, (2003), o estudo de caso deve ter cinco componentes: as questões de pesquisa, as suas proposições, a sua unidade de análise, uma determinação de como os dados são ligados às proposições e os critérios para interpretar as conclusões. Assim, ao se enveredar por este tipo de metodologia assume-se um conjunto de pressupostos que, invariavelmente, conduzirão a resultados rigorosos e precisos acerca das observações efetuadas.

Já Stake, (2009), afirma que os estudos de caso se reportam a várias finalidades de acordo com o que se pretende estudar. Refere ainda que um estudo de caso instrumental é usado para se obter uma visão geral do problema. O estudo de caso intrínseco conduz-nos para a busca de respostas de forma a termos uma compreensão mais profunda do problema. Finalmente, o estudo de caso coletivo reporta-se à necessidade de estudarmos um maior número de casos a fim de investigarmos um determinado fenómeno associado à especificidade do problema.

Deste modo, incidiremos a nossa investigação utilizando o estudo de caso coletivo, pois pretendemos estabelecer comparações entre três sujeitos com diferentes níveis de perturbação do espectro do autismo que serão colocados perante a mesma proposta de currículo social.

A nossa atuação é definida como sendo um método de observação direta participante, pois o investigador levará a cabo o seu trabalho numa sala (Playroom do SRP) e intervirá sobre a ação pedagógica. Ao participar nas atividades, o professor admite colaborar e modificar o rumo das atividades de acordo com as necessidades que os alunos forem demonstrando. Daí que Stenhouse, (1979, cit. in Sousa,2005), refira que a investigação por meio da ação do observador é um método impressionante. Mas a Investigação-ação vai mais longe, pois é utilizada para apurar um conhecimento específico que resulta de um problema específico. Neste sentido, Cohen e Manion, (1987), cit. in Sousa (2005) apontam 7 áreas onde a Investigação-ação é apropriada para um trabalho de investigação. E essas áreas são:

1. *Métodos de Aprendizagem*: na descoberta de métodos novos que possam substituir os tradicionais;
2. *Estratégias de aprendizagem*: experimentando aproximações integradas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos;
3. *Procedimentos de Avaliação*: ensaiando novos métodos de avaliação contínua;
4. *Atitudes e Valores*: possibilidade de encorajar atitudes mais positivas de trabalho, por exemplo, ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspetos da vida;
5. *Formação contínua dos professores*: procurando desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise, autoavaliação, etc;
6. *Treino e controlo*: gradual introdução a novas técnicas de modificação comportamental;
7. *Administração*: incremento da eficiência de alguns aspetos da parte administrativa escolar.

Apesar de não nos concentrarmos na Investigação-ação e focarmos o nosso trabalho num Estudo de Caso, o certo é que nos baseámos em muitos dos pressupostos que encerram uma Investigação-ação. Desde logo, o Investigador procura respostas no momento em que observa o comportamento dos alunos em Estudo. Yin, (2005), define Estudo de Caso como uma metodologia de Investigação onde se pronunciam questões do tipo **como** e **porquê**. No nosso Estudo de Caso, segundo Yin, abordamos uma metodologia experimental onde o Investigador pode manipular os comportamentos direta, precisa e sistematicamente. Como se trata de uma observação de campo, pode-se falar em experiência social. Por outro lado, como se trata de um Estudo de Caso Múltiplo, Boruch, (1993, cit. in Yin, 2005), admite que este tipo de metodologia pretende fornecer ao Investigador diferentes maneiras de interpretar os resultados de cada indivíduo observado. Por outro lado, há pesquisadores que olham para o Estudo de Caso como uma metodologia afastada da chamada investigação empírica devido à falta de rigor na pesquisa. Daí podermos sugerir que o nosso Estudo de Caso, pelas características que encerra, possa entrar no campo da Investigação/Observação Direta. Suportámos a nossa sugestão nas afirmações de Schramm, (1971, cit. Yin, 2005), quando define o Estudo de Caso como uma metodologia que pretende esclarecer uma questão levantada pelo Investigador e de que forma foi produzida a sequência dos resultados.

O que nos leva a posicionarmo-nos num patamar de investigação também pode ser validado quando todo o procedimento adotado nos conduz a um Estudo de Caso com pendente empírica. Isto porque o nosso trabalho incidiu na investigação de um fenómeno atual (aplicação de um currículo social segundo o Modelo de Desenvolvimento do SRP) dentro de um contexto real (Unidade do Ensino Estruturado). Seguindo uma linha de coerência, ao optarmos pelo Estudo de Caso tivemos em atenção cinco componentes que no entender de Yin, (2005), são relevantes para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. Desde logo, **as questões de estudo**: o Investigador procura reunir um conjunto de questões que possa clarificar a essência do trabalho a realizar. Aqui encontramos o *quem*; o *quê*; o *onde*; o *como* e o *porquê*. A segunda componente diz respeito às **preposições do estudo**: o Investigador apresenta três casos cujos diagnósticos são diferenciados e, como tal, necessita correlacioná-los para tentar perceber até que ponto as iniciativas pedagógicas são viáveis em cada aluno observado. A terceira componente remete-nos para a **unidade de análise**: o Investigador procurou limitar o campo de observação para que não se dispersasse na recolha dos dados. É uma componente importante definir o campo de análise, pois ao concentrar-se unicamente nos ambientes a observar, o Investigador foi descartando indicadores que, sendo importantes numa ótica global, não se enquadravam no objeto de estudo. A quarta e a quinta componente dizem respeito à **união dos dados às preposições e critérios para análise dos dados recolhidos**: o Investigador ao optar pelo Diário de Bordo definiu um parâmetro temporal de observações (no caso foram 23 semanas) onde se registou os comportamentos dos alunos face às propostas pedagógicas introduzidas. Os resultados acabaram por ser plasmados em gráficos comparativos.

Yin, (2005), também aborda a questão do Estudo de Casos Múltiplos. Para o autor, não existe diferenciação entre realizar uma pesquisa para Estudo de Caso único ou múltiplo. Yin refere que a escolha é considerada uma escolha de projeto de pesquisa, com as duas sendo incluídas no âmbito do método do Estudo de Caso. (2005, p. 68)

No fundo, para Yin, a lógica do Estudo de Casos Múltiplos assenta em duas premissas:

- Prever resultados semelhantes (replicação literal);
- Produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (replicação teórica).

Qualquer Estudo de Caso pressupõe passar pela validação do que se quer investigar. Para Yin, o objeto de estudo deve obedecer a dois pressupostos para validação: a) selecionar os tipos específicos de mudanças que devem ser estudadas (no nosso Estudo pretendeu-se modificar a estrutura implementada numa Unidade do Ensino Estruturado ao optarmos por uma Pedagogia Mista (Teacch/Son-Rise Program); b) demonstrar que as medidas selecionadas dessas mudanças realmente refletem os tipos específicos de mudanças que foram selecionadas (no nosso Estudo ficou patente que a utilização do Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program veio introduzir outro tipo de ferramentas pedagógicas na intervenção escolar com os alunos com PEA). No que concerne à validação interna e à validação externa dos resultados obtidos neste Estudo de Caso, o Investigador apresenta as conclusões no capítulo destinado à análise e discussão dos resultados.

Em contraponto, será interessante referir que a Investigação-ação também encerra questões relacionadas com a validade, uma vez que esta metodologia se preocupa mais com a recolha de dados através das observações, deixando a interpretação dos dados para segundo plano. Isto é, cabe ao Investigador analisar os dados recolhidos e torna-se difícil manipular os mesmos devido à sua restrição. Por serem *não representativos*, os dados acabam por permitir ao Investigador interpretá-los de forma subjetiva. A este propósito Sousa, (2005), admite algumas reservas em relação à utilização da metodologia da Investigação-ação. Até porque,

A dificuldade do controlo da variável - influência pessoal do professor - deixa quase sempre em aberto a interrogação sobre os resultados obtidos serão devidos ao tratamento ou apenas à ação do professor. (p.102)

A nossa incursão neste tipo de metodologia servirá para credibilizar o Projeto Sala **Son-Rise** que estamos a desenvolver em fase de experiência-piloto no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF). Durante o período da experiência-piloto, fomos observando comportamentos, atitudes e reações dos alunos às propostas apresentadas. As respostas obtidas foram encorajadoras ao ponto de nos motivar a avançarmos na busca de melhores estratégias e mais conhecimento relacionado com a intervenção no autismo. A introdução do currículo social numa fase mais adiantada foi consequência dos recursos que a Instituição CRPSF colocou à nossa disposição. Com uma equipa multidisciplinar, bem articulada e consciente dos seus limites, acreditamos

ter um ponto de partida, a exemplo do que refere Winter, (1982 cit. in Sousa, 2005), ao afirmar que a Investigação-ação deve ter continuidade no futuro, sobretudo implementando o mesmo conceito com outros professores noutros contextos escolares ou sociais. Todo o nosso trabalho desembocará, então, num *ciclo em espiral em que a teoria e a prática se mesclam e interligam permanentemente* (Bravo,1992).

Há benefícios a considerar na utilização da Investigação-ação e que são identificados. Considera Coutinho, (2011), apoiando-se em Latorre (2003) que a Investigação-ação permite ao Investigador melhorar a sua prática, ao mesmo tempo que compreende o que está a realizar. Com estes dois pressupostos, o Investigador adota uma melhor postura crítica em relação ao espaço físico onde executa a investigação. Por outras palavras, o Investigador incrementa o seu conhecimento face à situação objeto de estudo. Apesar de utilizarmos uma Investigação centrada na Observação de comportamentos, a ação do Investigador encontra similitudes na estrutura de uma Investigação-ação.

Podemos também interpretar a Investigação-ação como uma ferramenta de monitorização das práticas face à teoria implementada. Para Alarcão, (2010), este tipo de metodologia dá primazia ao Professor, porque

A investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática. (p. 116)

O Professor deve procurar criar uma linha de aperfeiçoamento das suas práticas com base nos resultados que vai absorvendo ao longo da investigação, mas os resultados imediatos jamais podem definir novas abordagens na aprendizagem dos alunos envolvidos. Tal como nos referem Oliveira, Pereira e Santiago, (2004), A investigação ação orienta-se claramente para o desenvolvimento de conhecimento-intervenção nos sistemas sociais com objetivo de provocar mudanças (p. 29).

As mudanças acontecem na investigação quando se completa o ciclo identificado para que os resultados possam ser analisados de forma rigorosa. Fernandes, (2017), apoia-se em Tripp (2005) para descrever o ciclo da Investigação. Para este autor,



*Fig. 23 Ciclo da Investigação segundo Tripp, 2005 (p.446)*

Como se pode observar, ao investigarmos num contexto de intervenção direta na ação, é importante perceber o foco, sinalizar os efeitos resultantes deste mesmo foco para poder reformular (se necessário) a prática com vista a melhorar os procedimentos observáveis. Esta tarefa do professor pode provocar alguma instabilidade no grupo, uma vez que desempenha dois papéis dentro da mesma ação: é investigador e tem de registar todos os indicadores, vetores e variáveis subjacentes à investigação e, por outro lado, tem de planear, implementar e desenvolver as actividades que servirão de referência para a obtenção dos resultados para Estudo. A forma como o professor estrutura a investigação também pode funcionar como uma mais-valia, pois ao assumir um papel interventivo na ação pode influenciar o rumo da mesma, definindo prazos de observação, quantificando os registos e reavaliando os procedimentos.

Por isso Esteves, (2008), alerta para a complexidade de um Estudo assente na Investigação-ação. Para esta autora, aquela complexidade é resultado da natureza dos objetivos que suportam o Estudo. E os objetivos devem alinhar-se tendo em conta diversos patamares, tais como agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico. (Esteves, 2008, p. 11)

Sabendo, à partida, que o conhecimento científico numa ciência moderna e positivista deve ser objetivo, rigoroso, quantificável, causal, generalizável e universal, então a nossa busca deve ser permanente, objeto de constantes inquietações, questionando mesmo a fiabilidade dos resultados alcançados dentro de uma Investigação-ação. No entanto, como nos refere Esteves, (2008, p.12), a *realidade é multifacetada, caleidoscópica e a nossa compreensão dela sempre imperfeita e incompleta [...]*, leva-nos a que concentremos o foco da ação e que os objetivos sejam claros, concisos e adaptados ao que se pretende estudar, corroborar ou infirmar.

Por outro lado, é importante realçar que todo este trabalho se desenvolveu num contexto de sala de aula, embora tenha havido observações de comportamentos registados noutros ambientes. Como toda a dinâmica se passou na esfera escolar, admitimos que as atividades implementadas foram com cariz pedagógico com procedimentos adaptados às diferentes condições físicas e psíquicas dos alunos intervencionados, observados e avaliados. A procura de entender o porquê dos comportamentos, a razão das reações e a verdadeira pertinência do currículo social aplicado acabou por nos fazer refletir para a necessidade da rigorosidade dos registos. Isto porque Esteves, (2008 cit. in Cochran-Smith e Lytle, 2002), afirma que a *Investigação é uma investigação sistematicada que acontece na sala de aula*. A descoberta de novas visões sobre autismo provocada pelo rigor com que se observa, credibiliza o nosso trabalho. Tal como nos diz Esteves, (2008), é importante que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planear, observar, analisar, verificar [...]. (p. 41)

Reportando toda a nossa ação numa visão reconceptualista do currículo, ao enveredarmos pela componente social estamos igualmente a assumir uma ideia pessoal com base no *eu autobiográfico*. Isto é, o Son-Rise Program é uma abordagem em que acreditamos, onde as valências inscritas no Manual de Desenvolvimento potenciam experiências enriquecedoras para as nossas crianças. Diz Esteves, (2008, p.45), que sendo *o Professor portador de uma cultura, ensina o que ele próprio é [...]* daí a *necessidade de explorar as razões da sua ação rotineira, buscando a sua autocompreensão*. O professor de uma classe regular tem como objetivo transmitir conhecimento e depois avaliar se o seu procedimento foi bem sucedido através do grau de instrução dos seus alunos. Para o docente especializado, a sua aspiração passa por conhecer e compreender melhor as ações e o pensamento das crianças, assim como as suas expectativas. Para o professor-investigador é a dimensão pessoal que vai determinar a sua ação. Isto é, a

organização da sala e as estratégias a usar têm como ponto de partida a convicção de que o seu trabalho pode influenciar a melhoria das práticas. A investigação provoca motivação no professor e este corresponde com iniciativas inovadoras, muitas vezes inseridas num ambiente de partilha de experiências com outros colegas. Esteves, (2008), reforça que a Investigação provoca efeitos concretos a quem a pratica, nomeadamente

o incremento de sentimentos positivos face ao ensino, o sentimento da importância social do trabalho nas escolas, a crença nas suas capacidades intelectuais e na importância do desenvolvimento para melhorar o desempenho profissional. (p. 71)

É com motivação acrescida que nos propusemos realizar este Estudo porque acreditamos no potencial dos nossos alunos, daquilo que eles são capazes de fazer. Ao investirmos numa nova abordagem no que concerne à intervenção estamos a assumir um novo paradigma, concentrado numa dimensão social onde as relações sociais são a base de todo o trabalho pedagógico. A confiança que se estabelece entre o professor e os seus alunos é o ponto de partida para estreitar os dois mundos: o Mundo Azul do autismo e o Mundo Real onde a criança habita.

## 2. Objetivos e Questões de Investigação

Todo e qualquer trabalho de Investigação deve ter objetivos que norteiam todo o processo. Para o Investigador, a elaboração de objetivos funciona como guia orientador para monitorizar o andamento da Investigação. Meirinhos, (2006), refere que ao investigar estamos a concretizar duas vertentes da aprendizagem que passam pelo objetivo formativo e, ao mesmo tempo, filosófico, sendo que esta filosofia nos remete para uma forma de expressão de pensamento. Esta expressão permite-nos desenvolver capacidades nos três tipos de trabalho associados à Investigação, como nos refere o autor: *trabalho prático* (leitura, consulta, compilação, pesquisa, filtragem, etc.); *trabalho técnico* (análise, conceptualismo, síntese, redação, etc.) e *trabalho teórico* (reflexão, questionamento, fundamentação, eventualmente uma abordagem crítica, inovadora e pessoal dos problemas). Em todo o caso, para a conceção dos objetivos temos de nos concentrar na função dos mesmos. Numa investigação podemos elencar objetivos gerais, objetivos específicos e objetivos operativos. No que concerne aos objetivos gerais, estes têm como função definir a ideia geral do trabalho. Tem um significado mais amplo e a sua descrição deve ser o mais claro possível. Quando se formula o objetivo geral do Estudo, normalmente associam-se as hipóteses que suportam o problema a investigar. Relativamente aos objetivos específicos, o investigador tem de ser aqueles que melhor se adequam ao que pretende investigar. Surgem num contexto de complementaridade, dado que os objetivos específicos detalham o conteúdo subjacente ao objetivo geral. Dito de outra forma, se o objetivo geral nos apresenta a grande questão geral do estudo, os objetivos específicos definem as linhas de atuação. Procuram esclarecer as particularidades do problema, delimitando o campo de ação para mais fácil o investigador interpretar os resultados obtidos. Já os objetivos operativos ou operacionais, tal como o próprio nome indica, dizem respeito à operacionalização dos conteúdos e respetivas metas a atingir. Na elaboração de um objetivo operacional, o investigador deve considerar três critérios: o comportamento esperado, as condições de realização da atividade e o possível êxito nas ações desempenhadas.

Tendo em conta que o nosso Estudo gira em torno do currículo social, que a nossa área de ação é a Educação Especial e o nosso foco é a abordagem Son-Rise Program, o trabalho de Investigação desemboca no seguinte Objetivo Geral:

➤ **Comprovar *in loco* a pertinência de um Currículo Social nas Unidades do Ensino Estruturado.**

Perante este objetivo geral e numa tentativa de definir o modo de atuação, foram elaborados Objetivos Específicos que serviram de orientações durante o trabalho de investigação. O nosso propósito foi limitar a nossa ação, quer no espaço, quer no tempo, assim como nos conteúdos a aplicar. Assim sendo, os Objetivos específicos são os que a seguir enumeramos:

➤ **Aplicar o Modelo de Desenvolvimento do SRP em ambiente escolar;**

➤ **Dotar a Unidade do Ensino Estruturado de Instrumentos sociais;**

➤ **Favorecer o contacto social através das atividades do Playroom;**

Com base nos objetivos propostos, desembocamos na nossa questão de partida. A questão inicial para Investigação é o ponto de partida para que se inicie o processo de Investigação. Para Lewis e Pamela, (1987, cit. in Souza, 2011) *uma questão de investigação é aquela que explicita precisamente a área de investigação*. Neste sentido poder-se-á dizer que a questão de partida ou as questões de investigação são o impulso maior do trabalho de um Investigador. Isto é, um Investigador é aquele que sabe formular questões aliciantes e profundas sobre sua área de trabalho e através das questões procurar a criação de relações com outras áreas e com o mundo. É com a assunção das questões de Investigação que o Investigador vai orientar o seu trabalho com vista à obtenção de informação necessária e relevante para definir a abrangência do *corpus de dados* que conduzirá à resolução de um problema. Por outro lado, as questões de Investigação servem para o Investigador analisar a informação recolhida ou construída e permitir que aquele não se perca com os *acessórios*, mantendo assim o rumo para as conclusões e respostas possíveis.

Bento, (2011), apoia-se em Quivy e Campenhoudt (2005) para caracterizar a essência de uma pergunta de partida. Para que possa ser pesquisada, a questão de investigação deve obedecer a três vetores:

- **Ser importante:** refere-se à sua pertinência. Através de um registo explicativo, normativo e preditivo, o investigador confere ao seu Estudo uma abrangência rigorosa que vai ao encontro daquilo que a comunidade espera obter após a divulgação dos resultados;
- **Ser específica:** isto é, concentrar-se apenas num assunto, recorrendo a uma amostra que seja exequível. Delimitando o seu raio de atuação através da descrição do seu Estudo, o investigador dá a entender quais são os seus propósitos, o que pretende alcançar deles. No fundo, a questão de investigação deve ser realista;
- **Não permitir resposta evidente ou rotineira:** o investigador deve apresentar uma questão de investigação clara, que não dê azo a ambiguidades no tratamento de dados. Deve ser precisa e concisa para que as respostas sejam consequência direta da questão de investigação.

Sempre que a elaboração de uma questão de Investigação nos levar para a obtenção de uma resposta que tenha um elevado grau de plausibilidade, podemos estar diante de uma falsa questão de investigação. Neste caso, devem ser revistos os procedimentos para reformular a pergunta de partida.

Perante as variáveis por nós definidas e apoiando-nos nos vetores atrás enunciados, a nossa intenção foi procurar encontrar uma pergunta de partida que pudesse enquadrar-se na temática a investigar. Assim sendo, alavancando a nossa Investigação com base nos Objetivos propostos, a nossa Questão de Investigação é:

- **Será o Son-Rise Program a base para a construção de um Currículo Social Escolar nas crianças com Perturbações do espectro do Autismo?**

Numa Investigação que recorre à observação direta, por vezes o investigador não se pode limitar a uma só questão de investigação. Primeiro porque pode condicionar o seu papel de participante na ação e segundo porque os resultados que se obtêm podem não traduzir a amplitude esperada. Como a Questão de Investigação encerra duas variáveis objetivas: currículo social e Son-Rise Program, entendemos ser pertinente acrescentar

duas sub-questões como suporte para que as nossas ações fossem mais eficazes e mais rigorosas. Assim sendo, a nossa proposta recai nas seguintes sub-questões como complemento da questão principal:

- **De que forma se aplicará o Modelo de Desenvolvimento do SRP?**
  
- **Que indicadores serão observados e avaliados?**

Uma vez apresentadas as questões que nortearam a nossa investigação, o processo remete-nos agora para a formulação das hipóteses.

### 3. Formulação de Hipóteses

No entender de Bento, (2011), *uma hipótese é uma previsão informada ou uma predição acerca dos resultados*”. De certa forma, ao formularmos hipóteses estaremos a inferir possíveis resultados. Como qualquer hipótese, esta tanto pode ser corroborada como refutada, conferindo assim uma certa dinâmica de trabalho investigativo. Por sua vez, as hipóteses surgem após a revisão da literatura pois admitem a justificação para que o Estudo seja feito. Apesar do nosso Estudo ter um carácter qualitativo e as hipóteses nos direcionarem para dados quantitativos, o nosso propósito em identificar um conjunto de hipóteses serviu para facilitar o nosso trabalho de campo. Isto é, para o Investigador, as hipóteses mencionadas orientaram as observações e definiram linhas de atuação. Para Bento, (2011), a hipótese de investigação difere da pergunta de investigação no facto de as hipóteses indicarem quer a questão em forma testável quer a natureza preditiva da resposta. (p. 21)

Por outro lado Bento, (2011), alerta para a necessidade de elencarmos um conjunto de premissas fundamentais para que as hipóteses tenham consistência. Assim sendo:

- **A)** A hipótese de investigação deve ser formulada na forma declarativa;
- **B)** A hipótese de investigação deve ser consistente com factos conhecidos, investigação anterior e teorias;
- **C)** A hipótese de investigação deve partir do problema de investigação;
- **D)** A hipótese de investigação deve formular a esperada relação entre duas ou mais variáveis;
- **E)** A hipótese de investigação deve ser testável;
- **F)** A hipótese de investigação deve ser clara;
- **G)** A hipótese de investigação deve ser concisa.

As nossas hipóteses pretenderam balizar o nosso trabalho, promover um caminho, orientar os procedimentos. Numa perspetiva mais simplicista, ao formularmos as hipóteses indicámos e sinalizámos os pontos de atuação. Por serem claras e direcionadas para o trabalho direto com as crianças, as hipóteses pretendem também ser transversais ao ato de ensinar. Neste sentido, as formulações das hipóteses incluídas neste Estudo não foram direcionadas para analisar quantitativamente os dados obtidos, mas tão somente para facilitar o trabalho de observação do investigador. Por isso, as hipóteses decorrem sempre das questões de investigação. Como o nosso Estudo apresenta questões e sub-

questões, entendemos da mesma forma formular uma **Hipótese Geral** e **Hipóteses Operacionais**. Hill e Hill, (2008), referem-se às Hipóteses como instrumentos para testar algo. Surgem sempre depois de feita a revisão da Literatura por parte do Investigador. O que diferencia uma hipótese de outra é a sua aplicabilidade e correlação. Para Hill e Hill, (2008),

A Hipótese Geral é exatamente isso – geral. A Hipótese Operacional é mais específica e, se os dados forem analisados usando métodos estatísticos, a Hipótese Operacional deverá ser escrita de modo a indicar a natureza das operações estatísticas necessárias para a testar. (p. 33)

Partindo destas considerações e tendo em conta os indicadores apurados durante a revisão da Literatura, podemos enunciar as seguintes Hipóteses Gerais:

- **O Currículo Social numa Unidade do Ensino Estruturado é um bom instrumento de intervenção no processo Ensino/Aprendizagem.**
- **Os Docentes Especializados não estão preparados para aplicar o SRP nas suas turmas.**

Posto isto, para operacionalizar estas Hipóteses Gerais com base nas expectativas criadas em torno do Currículo social, acrescentamos as seguintes Hipóteses Operacionais:

- **a) Os alunos desenvolvem atividades de forma mais eficaz quando utilizam o Modelo de Desenvolvimento do SRP;**
- **b) A relação social que se estabelece entre aluno e adulto resulta na obtenção de melhores resultados relacionais;**
- **c) A autonomia pessoal está diretamente relacionada com a aquisição das metas sociais do Modelo de Desenvolvimento do SRP;**
- **d) Falta formação aos Professores para lidarem com o autismo na sala de aula;**
- **e) O conhecimento do SRP por parte dos professores está diretamente relacionado com a aplicação do Modelo de Desenvolvimento nos alunos com autismo;**

- **f) Criar uma Unidade Curricular no Ensino Superior Universitário é uma mais-valia na Formação Inicial dos Professores.**

As Hipóteses operacionais não foram testadas em contexto de investigação porque as mesmas inseriram-se numa perspetiva orientadora para o trabalho do Investigador. Sendo o Estudo de carácter qualitativo, descartámos a necessidade de testar as hipóteses.

## 4. Participantes

Para este nosso estudo pretendemos implementar um projeto inovador em Modo Playroom numa sala com instrumentos inscritos no Son-Rise Program. É uma sala despida de estímulos sensoriais/visuais, focando-se nos jogos sociais e afetivos.

Como se trata de um Estudo de Caso Múltiplo, estão referenciados três alunos/jovens com perturbações do espectro do autismo, sendo que cada um deles apresenta um diagnóstico diferenciado, o que acabou por ser uma mais-valia no apuramento posterior dos dados apurados e que serão *à posteriori* dissecados. Convém ainda acrescentar que um dos alunos (por sinal, o único que usa linguagem oral e comunica verbalmente) iniciou todo este projeto à condição, pois estávamos dependentes da decisão da CPCJ (Comissão Proteção de Crianças e Jovens). O aluno acabou por permanecer no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, frequentando normalmente a Unidade do Ensino Estruturado, mantendo-se assim a premissa de observação anteriormente referida.

Os alunos frequentam uma Unidade do Ensino Estruturado da escola do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF) do Funchal. Trata-se de um Centro que pertence à Congregação das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus e que, no Funchal, tem à sua responsabilidade mais outra *Casa* denominada **Casa de Saúde Câmara Pestana**. Para Mota, (2014), enquanto o CRPSF se ocupa duma comunidade mais jovem, tem como missão a prestação de cuidados diferenciados e humanizados, em saúde mental da Infância e Adolescência, pedopsiquiatria, multideficiência e reabilitação psicopedagógica, de acordo com as melhores práticas, qualidade e eficiência, respeito pela individualidade e sensibilidade do utente, numa visão humanista e integral da pessoa, a Casa de Saúde Câmara Pestana tem como missão a prestação de cuidados diferenciados e humanizados em saúde mental e psiquiatria, de acordo com as melhores práticas clínicas, com qualidade e eficiência, respeito pela individualidade e sensibilidade do utente, numa visão humanista e integral da pessoa.

O Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família assume-se como uma referência na Região Autónoma da Madeira no que à prestação de serviços diz respeito. A sua posição permite-lhe dar respostas às inúmeras solicitações de famílias, instituições de apoio social, entidades públicas e privadas. Na procura de melhorar a sua atuação, o Centro segue os 5 compromissos institucionais comuns a todos os Centros Hospitaleiros espalhados pelo país. Estes compromissos não são mais do que 5 políticas associadas à

prática. São elas: *Política da Qualidade; Política de Ética e Bem-estar; Política de Participação e Envolvimento; Política de Gestão de Recursos Humanos e Política de Voluntariado*. Estes compromissos resultaram na obtenção de distinções que credibilizam a Instituição. Referimo-nos ao **Selo de Qualidade Excelente** atribuído pelo Join4Change. Em 2016 recebe o prémio **Melhor Local Saudável de Trabalho** no âmbito dos Healthy Workplaces Award'16. Também é auditado por entidades externas dedicadas à Política de Qualidade, tendo o **Selo Qualidade** no que ao Serviço Social diz respeito. O trabalho meritório que vem sendo desenvolvido ao logo dos mais de 70 anos valeu ao CRPSF o reconhecimento público por parte do Governo ao atribuir a Insígnia Autónoma de Bons Serviços.

Convém referir ainda que, atualmente, o Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família dispõe de uma estrutura integrada e interdisciplinar de serviços composta por:

- **Pastoral da Saúde:** É um serviço que expressa a Missão Hospitaleira, pois promove a assistência integral à pessoa doente e está vocacionado para o acompanhamento espiritual e religioso às crianças e jovens com necessidades educativas especiais e outras, inserindo-as num programa de catequese que contempla o seu crescimento na fé;
- **Serviço de Receção e Admissões:** Responsável por receber utentes e tratar dos procedimentos legais à sua possível admissão no Centro. Este serviço funciona das 8h às 20h nos dias úteis;
- **Serviços Técnicos-Assistenciais:** Os utentes beneficiam de uma rede de cuidados que estão colocados ao seu dispor para permitir uma intervenção de qualidade, com programas clínico - terapêuticos específicos e integrais, tais como:
  - Serviço Médico
  - Psiquiatria
  - Medicina Interna
  - Neuropediatria
  - Estomatologia
  - Serviço de Enfermagem
  - Serviço de Psicologia
  - Serviço Social

- Serviço de Fisioterapia
  - Serviço de Terapia da Fala
  - Serviços Pedagógicos e Educativos
  - Serviço de Terapia Ocupacional
  - Serviço de Psicopedagogia Curativa
- **Serviços Pedagógicos-Educativos:** Com uma forte incidência nas questões escolares, este serviço apoia todos os utentes que estejam em idade escolar, sobretudo em atividades como: Trabalhos Manuais; Ensino Recorrente; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Treino de Competências de Estudo; Centro Inclusão Digital – Ateliês educativos; Horta Pedagógica e Cozinha Pedagógica. A Unidade do Ensino Estruturado está inserida na Escola e logo, incluída neste Serviço.
  - **Serviços de Internamento:** A Instituição oferece um espaço condigno a quem dele necessite. Presentemente dispõe 240 camas de internamento, distribuídas pelas sete Unidades existentes, bem como nas estruturas de reabilitação;
  - **Serviço de Reabilitação Psicossocial:** Sendo um Centro que procura possibilitar aos jovens uma oportunidade de Vida assente em oportunidades, aqueles podem iniciar um novo percurso, utilizando este serviço. Aqui encontrarão *a Residência de vida protegida; Oficinas de emprego protegido; Formação e Integração profissional; Treino Social; Ergoterapia; Ateliês Ocupacionais e Ludoteca;*
  - **Serviço Sócio Terapêuticos:** As diversas parcerias permitem ao Centro disponibilizar recursos com vista a intervir nas áreas a necessitar de terapia. Estes recursos tanto podem ser utilizados no espaço do Centro ou deslocados ao exterior. Fazem parte deste serviço: Estimulação Sensorial – Snoezelen; Educação Física e desportiva; Desporto Inclusivo; Musicoterapia; Hipismo adaptado e Hidroterapia;
  - **Espaços Sócio Culturais e de Lazer:** Numa tentativa de rentabilizar os recursos físicos, abrindo-os à participação de alguns utentes, estes podem desempenhar funções relacionadas com o espaço onde são inseridos. O Centro dispõe de *cafetaria; Salão de Cabeleireiro; Sala de Espetáculos; Ginásio e Piscina.*
  - **Serviços Administrativos:** Como se pode observar, o CRPSF apresenta um portfólio de serviços que abrange uma população significativa, quer nas pessoas assistidas quer nos colaboradores que prestam apoio direto e indireto aos utentes.

Dada a dimensão da Instituição, esta dispõe de uma Secretaria que funciona em horário de expediente nos dias úteis das 9h às 13h e das 14h às 17h30.

- **Estágios pré-Profissionais:** A dinâmica imprimida pelos responsáveis do CRPSF (quer as entidades religiosas, quer os gestores profissionais) promove a abertura à Comunidade. Permite a Visita de Estudo a estudantes, incentiva ao Voluntariado e é parceiro nos Estágios pré-Profissionais. Ao longo dos últimos anos, serviços como Psicologia, Animador Sócio Cultural, Técnico Auxiliar de Educação de Infância e Psicopedagogia encontram neste Centro apoio teórico e prático junto dos profissionais habilitados a prestar este mesmo apoio.

Para além destes serviços que foram referenciados, temos de destacar uma valência inaugurada em 2009. Trata-se Unidade de Pedopsiquiatria S. Rafael (UPSR). É um espaço vocacionado para a intervenção em Pedopsiquiatria (curto internamento de jovens entre os 3 e os 18 anos, de ambos os sexos), com diagnóstico de surtos psicóticos, tentativa de suicídio, quadro depressivo grave, alteração de comportamento, anorexia e bulimias, provenientes do Serviço de Pedopsiquiatria do Serviço de Urgência Hospitalar e dos consultórios particulares dos Pedopsiquiatras e Psiquiatras da Região. São valências que interagem entre si, permitindo uma melhor adequação e rentabilização dos recursos (Humanos e Físicos) em prol da população assistida. (Toda esta informação foi retirada do Site do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família)<sup>11</sup>.

O grupo de referência que participa neste Estudo é constituído por três alunos, como já foi mencionado. O seu diagnóstico é diferente, sendo que um tem o diagnóstico leve/moderado de autismo, outro apresenta o diagnóstico moderado e o terceiro está sinalizado com o diagnóstico severo. Estes três diagnósticos podem ser consultados nas declarações clínicas que se encontram em anexo. O objetivo de termos selecionado os três diferentes diagnósticos permitiram analisar comparativamente a evolução de cada aluno tendo em conta a sua condição física e psíquica.

Como se pretende implementar um currículo social em ambiente escolar, aproveitando a experiência-piloto, estes alunos já vêm sendo observados e monitorizados desde o ano anterior ao início da Investigação com registos quadrimestrais baseados em observações semanais. Com o início do nosso Estudo, as observações passaram a ser diárias, podendo as mesmas ser consideradas em espaços físicos diferentes de acordo com a planificação elaborada baseada nas premissas do Modelo de Desenvolvimento do SRP.

---

<sup>11</sup>[www.irmashospitaleiras.pt/crpsf/](http://www.irmashospitaleiras.pt/crpsf/)

O outro grupo de referência que serviu para a recolha de dados foi constituído por 27 docentes especializados, a exercer funções no Concelho do Funchal (que têm ou tiveram experiências profissionais com alunos autistas) que aceitaram preencher um questionário por nós construído e devidamente validado.

Finalmente, englobámos outro grupo de participantes neste Estudo. Foram 3 entrevistas sectoriais que nos permitiu alargar os horizontes da nossa Investigação. Uma entrevista foi realizada aos fundadores da Associação Vencer Autismo; outra entrevista teve como protagonista uma nutricionista com formação em SRP no que à alimentação diz respeito e, por fim, realizámos uma entrevista a uma mãe (família) que frequentou o curso SRP nos Estados Unidos e que, posteriormente, aplicou os conhecimentos em ambiente familiar com o seu filho.

## 5. Instrumentos de Recolha de dados

Este Estudo de Caso Múltiplo que levámos a cabo teve um cariz pioneiro, pois envolveu procedimentos nunca antes experimentados no contexto escolar. Quando falamos em recolha de dados, estamos a explorar um conjunto de informações que resultaram de vários fatores: Observação Direta; Questionários e Entrevistas. Como foi nossa intenção dar um cunho mais abrangente ao Estudo, não nos deixámos ficar somente pelo básico. Quisemos aprofundar a temática da Intervenção no autismo e, essencialmente, perceber de que forma o Currículo Social podia ser incluído nas planificações constantes nas Unidades do Ensino Estruturado. Por outro lado, como que caminhando de forma paralela ao mesmo ritmo das observações, realizámos três entrevistas direcionadas para o Son-Rise Program de forma a entender melhor a sua aplicabilidade, o conceito subjacente à Intervenção, as variáveis que podem estar associadas à implementação no terreno e como o Programa é/ ou foi trabalhado em casa. Para isso, podemos considerar que uma das Entrevistas consolida os parâmetros operacionais do Son-Rise Program e a relação do Modelo de Desenvolvimento com as práticas pedagógicas. Outra entrevista permite-nos entrar no mundo da alimentação, ao percecionarmos através do testemunho duma Nutricionista sobre as ementas a aplicar no autismo e, finalmente, a terceira entrevista remete-nos para a essência original do SRP, ou seja, a implementação do Programa em ambiente familiar. Aqui, ao entrevistarmos uma mãe, foi possível alargar o conhecimento que tínhamos sobre o SRP e perceber as dificuldades que as famílias sentem para concluir o Programa com relativo sucesso.

Os três instrumentos de Recolha de Dados foram utilizados ao longo do tempo que durou todo o processo de pesquisa e intervenção, permitindo ao investigador identificar cada um deles para, posteriormente, realizar o tratamento dos dados de forma o mais fidedigna possível.

## 5.1. Observação Direta

O primeiro Instrumento de Recolha de dados diz respeito às observações. Para Esteves, (2008), a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles aconteçam num determinado contexto. (p. 87)

Tendo em conta que o contexto onde foi realizada a observação remete-nos para toda a esfera escolar, a pertinência deste Instrumento acabou por fazer sentido. Por outro lado, tal como refere Esteves, (2008, p. 87), o contexto pode *ser um contexto restrito, mais próximo (por exemplo, a sala de aula)* nesse sentido as nossas ações focaram-se nesta variante de contexto. Importante referir que a introdução de características sociais (pessoas, relações interpessoais, as funções de cada um, etc) no contexto observável veio dar mais consistência aos conteúdos verificáveis. No entanto, se nos focarmos no conceito mais amplo da observação, podemos constatar que ao longo da Investigação fomos alargando a contextualização do que pretendíamos observar. Ou seja, fomos acrescentando novos espaços físicos passíveis de funcionar como áreas de intervenção, ampliando assim o leque de recursos elegíveis para a obtenção de dados. A Observação Direta é um domínio do Estudo que necessita a presença do investigador como agente implicado no processo que, ao optar pela presença sistemática nas atividades, está a cumprir a função de observador participante. Tanto mais que no entender de Esteves, (2008), a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando. (p. 87)

A observação identifica e facilita o trabalho ao Investigador na medida que *obriga* este a definir quem pretende e o que vai observar, registando diariamente os conteúdos que julga relevantes no âmbito da investigação que está a ser levada a cabo.

Neste sentido, a presença de três alunos permitiu, desde logo, ao Investigador registar comportamentos diferenciados que aconteceram durante as sessões diárias. Como os registos eram executados à medida que se observava os comportamentos, torna-se evidente que a opção pelo **Diário de Bordo** foi a mais adequada. Cada aluno observado teve um *dossier* individual onde foram anexados todos os registos diários observados numa ótica de observação participante. O modelo utilizado (Anexo 1) apresenta as metas a atingir por cada aluno numa determinada atividade, surgindo depois a descrição do comportamento adotado pelo aluno em contexto pedagógico, social e lúdico. Esteves, (2008), apoia-se em Altrichter *et al* (1996) para afirmar que os Diários de Bordo contêm os registos efetuados pelo Investigador e aqueles podem incluir dados descritivos das

diferentes ações bem como interpretações do Investigador sobre um determinado comportamento do aluno. Por isso é que Spradley, (1980, cit. in Esteves, 2008) afirma que o diário

representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador. (p. 89).

Para Cochran-Smith e Lyte, (2002, cit. in Esteves, 2008), os diários não podem ser apenas entendidos como depósitos de registos do que foi observável pelo professor. Segundo aqueles autores, os diários de bordo são como portas abertas para dentro da sala ou do espaço onde decorreu a ação registada. Permite aos leitores ter uma perceção da ação, como foi que ela decorreu, como o investigador se posicionou sem interferir no comportamento natural dos alunos. No fundo, o leitor tem acesso a uma *experienciação indireta sobre o que se passa na sala de aula* (Esteves, 2008).

## 5.2 Questionários

O segundo instrumento de recolha de dados foi o Questionário realizado a 27 profissionais da Educação Especial a exercer funções no Funchal que, no passado ou no presente, tiveram contacto com alunos autistas. Bento, (2015), afirma que os questionários apresentam várias vantagens quando usados como ferramenta de recolha de dados. Para o autor, as vantagens são:

- É menos dispendioso que a entrevista e requer menos habilidades por parte de quem os aplica;
- Pode ser utilizado simultaneamente junto de um grande número de sujeitos localizados em diferentes zonas geográficas;
- É de natureza impessoal;
- Tem uma apresentação uniformizada, com a mesma ordem de questões e as mesmas diretrizes;
- Os recetores do questionário podem sentir-se mais seguros relativamente ao anonimato das respostas e exprimir mais livremente as suas opiniões pessoais. (p. 55)

Como se pode constatar no modelo de questionário enviado (Anexo 2), a nossa pretensão passou por tentar perceber as motivações dos Professores sobre as práticas atuais usadas na Intervenção com alunos autistas. Por outro lado, entender e perceber o conhecimento que eles tinham do Son-Rise Program.

Hill e Hill, (2008), apresentam-nos dois tipos de perguntas dentro da elaboração de um questionário. Para aqueles autores, as perguntas tanto podem ser abertas como fechadas. As perguntas abertas requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, a pessoa responde com as suas próprias palavras. (p. 93)

Por sua vez, nas perguntas fechadas o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor. (p. 93)

Posto isto, optámos por elaborar um questionário com perguntas fechadas. A razão de tal opção teve a ver com a necessidade de clarificar e simplificar as respostas. Em nosso entender, o tratamento dos dados obtidos através dos questionários com perguntas fechadas é mais fácil de analisar e as conclusões que daí advêm podem tornar-se mais

assertivas. Por outro lado, os questionários vieram reforçar uma ideia pré-concebida de que a intervenção em autismo na esfera escolar apenas admitia o método Teacch e o Ensino Estruturado. As outras metodologias/pedagogias apenas se resumiam a um conhecimento superficial sem expressão prática na comunidade educativa.

### 5.3 Entrevistas

O terceiro instrumento de recolha de dados utilizado foi a Entrevista. Para implementar um conceito pedagógico relacionado com o Son-Rise Program foi necessário realizar uma pré-reflexão sobre as perguntas a incluir na Entrevista e que estrutura usar: fechada, aberta, estruturada ou semiestruturada. Qualquer uma das entrevistas que foram realizadas tinha um propósito diferente, mas a essência da entrevista era comum: registar uma opinião acerca de um tema que os entrevistados dominavam e que, após a entrevista, pudessem acrescentar um pouco mais de conhecimento ao Estudo.

Esteves, (2008), apoia-se em Jorgensen (1989) para definir dois tipos de entrevistas. As *entrevistas informais* não são mais do que conversas do dia a dia e só se identificam como entrevista porque o emissor tem intencionalidade na pergunta. Ou seja, procura complementar o que observou ou está a observar com mais alguns elementos recolhidos nos diálogos que estabelece naquele momento. Este tipo de entrevistas é comumente usado por professores em contexto profissional quando procuram utilizar o diálogo na sala como ferramenta de ensino e transmissão de conhecimentos e também quando reúnem com os pais onde estabelecem uma conversação focada na recolha de informações, sendo o professor o entrevistador e os pais os entrevistados. Quanto às *entrevistas formais* já admitem uma certa estrutura nas questões e a sua objetividade leva a um conjunto de respostas que direcionam o entrevistado para dentro do tema que o entrevistador quer ver debatido e esclarecido. Pode-se afirmar que neste tipo de entrevistas também exista alguma encenação.

Quando se realiza uma Investigação onde a participação do investigador assume contornos precisos e rigorosos, a entrevista pode funcionar como critério para que algumas informações daí retiradas sejam fulcrais para corroborar ou infirmar as hipóteses avançadas nas questões para o Estudo de Caso. Se se pretender enveredar pelo caminho da análise qualitativa, existem alguns géneros de entrevista que devem ser ponderados. Esteves, (2008), apresenta-nos 3 géneros:

- **Entrevista em profundidade.** Trata-se de um género de entrevista onde o entrevistador procura obter o máximo de informação possível, aprofundando as questões de tal forma que o entrevistado é levado a dar respostas descritivas e carregadas de comentários pessoais. Spradley, (1979), considera também este género de entrevista como sendo *entrevista etnográfica*, pois as respostas dos

entrevistados podem sugerir aspetos do quotidiano social, pode sugerir opiniões relacionadas com a cultura daquele grupo ou pode sugerir uma cumplicidade com a identidade cultural do entrevistador. Ou seja, a progressão da entrevista pode levar a que o investigador influencie as respostas de acordo com a sua postura sócio cultural durante o período em que a entrevista se desenrola. Daí que Esteves, (2008), afirme que a orientação da entrevista se efetua através da formulação de questões abertas [...], permite uma multiplicidade de orientações, de acordo com o próprio respondente. (p. 94)

Não se pretende com este género de entrevista examinar a verificabilidade das hipóteses, assim como não se espera formulação de leis através das respostas dadas. É uma entrevista que pretende recolher e analisar dados em pequena escala. Tal como descreve Esteves, (2008, p. 94), *o investigador procura penetrar no mundo subjetivo da experiência*. Ou seja, tentar perceber através da entrevista o modo de Vida dos entrevistadores, a forma como se posicionam face a um problema social, cultural, económico e/ou político.

- **Entrevista de história de vida (biográfica).** Também se pode admitir que neste género de entrevistas possa existir alguma profundidade, dado que os professores podem aproveitar as histórias de vida dos seus alunos para sinalizar crenças, expectativas, valores sociais e culturais. E é com estes registos apurados nas diversas histórias de vida que o professor planifica, define as suas práticas e implementa estratégias adequadas ao grupo que tem à sua responsabilidade. Trata-se de um bom instrumento pedagógico na medida em que as informações recolhidas permitem ao professor elaborar um perfil para cada aluno e trabalhar de acordo com as pseudonecessidades e as eventuais expectativas transmitidas. No sentido inverso, se a história de vida é a do professor pode-se estabelecer algum paralelismo no que concerne à obtenção de dados. Isto é, se o professor pode aproveitar a vivência biográfica dos alunos para construir o seu plano de ensino/aprendizagem, também os alunos se podem adaptar à realidade do professor através das informações transmitidas por este na sua história de vida. Queremos com isso dizer que a entrevista biográfica pode assumir-se como um instrumento interativo de partilha de experiências. Por isso é que Esteves, (2008), admite haver

dupla potencialidade na história de vida. Por um lado, permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores [...] e por outro lado revela os incidentes críticos, os momentos de viragem, as influências múltiplas que condicionam as ações educativas dos professores. (p. 95)

Este *jogo conversacional* que se estabelece na entrevista biográfica mantém-se ativo até ao momento em que o tema começa a ser rebuscado, ou seja, as informações seguintes não trazem nada de novo ao que já foi dito. Para Bertaux, (1997, cit. in Esteves, 2008), este é o sinal que a entrevista chegou ao seu ponto de saturação e, por inerência, ao final.

- **Entrevista semiestruturada.** Este género de entrevista admite a participação de ambos os intervenientes no processo de construção das respostas, sendo por isso uma entrevista orientada para uma intervenção dualista. Segundo Esteves, (2008), é uma entrevista presencial e que ocorre numa única sessão cuja duração não deve ultrapassar, preferencialmente, os 45 minutos, sob pena de se tornar enfadonha e desgastante. Apresenta um guião de questões que, pela sua grandeza, induzem a respostas longas e completas que vão comprometer o entrevistado sobre o seu ponto de vista. Neste sentido atente-se ao que nos diz Esteves, (2008), quando afirma que a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta. (p. 96)

É esta *nuance* que indica a necessidade deste género de entrevista obrigar à presença, no mesmo espaço, do entrevistador e do entrevistado.

Tendo em conta o que foi plasmado sobre as entrevistas e, dado que apresentámos 3 entrevistas com conteúdo diferente, pode-se admitir que este nosso Estudo de Caso contemplou os três géneros de entrevista identificados. Em nosso entender, a entrevista aos fundadores da Associação **Vencer Autismo** configura-se como uma entrevista semiestruturada na medida em que foram abordadas grandes questões e, no decurso da entrevista, foi possível fazer variações ao conteúdo que estava pré-estabelecido nas perguntas incluídas no guião de entrevista. Já a entrevista à Nutricionista, podemos inseri-la numa ótica de entrevista de profundidade. O investigador, ávido de aprofundar o conhecimento na área da alimentação para autistas, potenciou uma entrevista onde a entrevistada teceu comentários e enunciou uma série de opiniões pessoais acerca do assunto em causa. Ao descrever procedimentos de atuação com base na sua experiência

peçoal e profissional, a Nutricionista transmitiu informações relevantes para um melhor entendimento sobre a dimensão nutricional que se deve ter em conta quando se elabora os *menus de alimentação* para sujeitos portadores do espectro do autismo. Finalmente, a terceira entrevista é claramente uma entrevista da história de vida, logo, biográfica. Ao selecionarmos esta mãe para a entrevista sentimos ser a melhor opção para identificar motivações, dificuldades e expectativas. A experiência de vida que esta mãe tem durante o percurso que efetuou junto ao seu filho portador do espectro do autismo permitiu que fosse genuína nas suas respostas. Para o investigador, a entrevista biográfica foi fundamental para a recolha de indicadores que determinaram a interpretação das hipóteses de pesquisa. Sobretudo se tivermos em conta que um dos maiores objetivos desta Investigação foi perceber se existe exequibilidade na aplicação do Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program em contexto escolar, mantendo a matriz que norteou a sua conceção nos anos 70.

Também tivemos em conta, no momento de elaborar as entrevistas, as finalidades incluídas nas mesmas. Ou seja, Bento, (2015), afirma que é importante que o entrevistador perceba o que vai entrevistar e o que pretende retirar das entrevistas. Logo, elenca 3 finalidades na construção das entrevistas:

- a) Serve de método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses;
- b) Serve de principal instrumento de medida de uma investigação;
- c) Serve de complemento a outros métodos, tanto para explorar resultados não esperados, como para validar os resultados não esperados [...] (p. 61).

Apesar de apresentarmos três entrevistas cujos resultados nos direcionam para diferentes géneros de entrevista, também é certo que todas elas desembocam num denominador comum: têm um guião de questões semiestruturadas, permitindo assim abertura nas respostas dos entrevistados. Também convém referir que o investigador imprimiu liberdade de expressão aos entrevistados na medida em que, conhecedor do tema a abordar, estabeleceu um fio condutor durante a entrevista. Por outro lado, por terem sido entrevistas presenciais, o investigador pode observar as expressões faciais e posturas corporais do entrevistado, percebendo assim o grau de interesse e motivação no assunto que estava a ser debatido.

Para os inquéritos, recorreremos aos Gráficos da folha de cálculo do Excel que nos deram uma perspetiva visual dos resultados, o que veio determinar a ordem de análise dos mesmos.

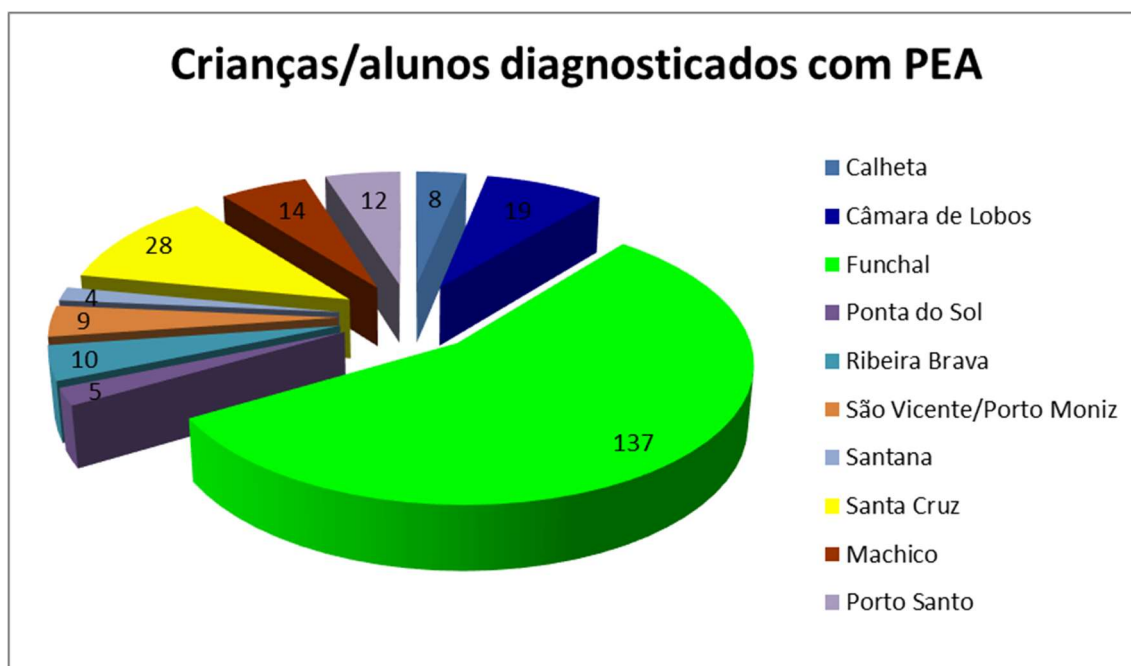
No que diz respeito aos Diários de Bordo, voltámos a recorrer à folha de cálculo do Excel para construir os gráficos de cada aluno, sobretudo na frequência de interações e na evolução dentro do Modelo de Desenvolvimento do SRP (Anexo3).

## 6. Tratamento e Análise dos Dados

### 6.1 Diário de Bordo

#### 6.1.1 Contextualização

Ao realizar este Estudo, o papel do investigador passou também por perceber a dinâmica da Educação Especial na Região. A sua forma de atuar, os meios de intervenção e os recursos postos à disposição de uma população específica a necessitar de vários tipos de apoio. Numa fase inicial procurámos saber quantos sujeitos estavam inscritos no sistema educativo público, ou seja, quantos alunos sinalizados e apoiados pela Educação Especial estavam matriculados nas escolas da Região. Depois, perceber o rácio na relação escolas/concelhos.



*Gráfico 1 Dados da DRE*

Segundo os dados fornecidos pela Direção Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira (DRE), o número de alunos com Perturbação do espectro do Autismo matriculados no sistema educativo no ano letivo 2017/2018 era de 246. Como seria expectável, o concelho do Funchal regista o maior número de matrículas (137)

devido à densidade populacional que habita a Capital da Região. A seguir, com 28 alunos matriculados está o concelho de Santa Cruz, facto justificado por ser o município que faz fronteira a Leste com o Funchal e agregar também um importante núcleo habitacional. Câmara de Lobos com 19 alunos inscritos e Machico com 14 alunos inscritos apresentam também um número populacional significativo.

Estes dados permitem várias interpretações. Desde logo salta à vista o elevado número de alunos inscritos nas escolas que estão situadas na Costa Sul da Ilha da Madeira, atingindo cerca de 85% do total de matriculados. Podemos inferir que a densidade populacional na Região Autónoma da Madeira se concentra na Costa Sul, daí haver maiores referenciações. Por outro lado, segundo os dados fornecidos pela Direção Regional de Estatística da Madeira, no ano letivo 2017/2018 a Região tinha a funcionar 221 estabelecimentos de ensino com pré-escolar e 1.º Ciclo, sendo que destes 146 estão na esfera pública e os restantes sob administração privada. Para melhor se perceber a abrangência que nos direciona a incidência do autismo para a Costa Sul da Ilha da Madeira, 200 estabelecimentos situam-se nos concelhos a sul, justificando assim o maior número de alunos com autismo matriculados nas escolas pertencentes à orla costeira desde a Calheta até Machico.

Outro aspeto que pesou na decisão de realizarmos este Estudo também foi impulsionado pelo facto de se reconhecer o peso que a população com autismo já representa no todo regional. Sendo impossível quantificar um número exato devido a fatores sociais (ainda existe muito estigma e uma boa parte das famílias sentem receio em procurar ajuda, preferindo o silêncio), baseámo-nos nos indicadores conhecidos. Assim sendo, segundo a Direção Regional de Estatística da Madeira (DREM), a população residente na Madeira em 2017 era de 254 368 habitantes. Acrescentando a estes valores, os dados disponibilizados pela DRE, significa que 1,3% dos habitantes estavam matriculados no sistema Educativo Regional com um diagnóstico de autismo. Em nosso entender, trata-se de um indicador importante para análise na medida em que o recente relatório do Centro de Controlo e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos, publicado em 2018 revela que o espectro do Autismo aumentou 15%, estando situado num caso de autismo para cada 59 crianças (estimativas apuradas na última pesquisa efetuada em 2014). Contudo, Alysson Muotri, pesquisador do Departamento de Pediatria e Medicina Molecular, da Universidade da Califórnia em San Diego, e um dos que mais estudou este fenómeno do autismo, alerta para o significado dos resultados agora apurados. Segundo ele, o facto de se registar um aumento na prevalência, não significa que haja mais sujeitos

com autismo do que há 50 anos. A justificação dada por Muotri tem a ver com a sinalização, isto é, antigamente só entravam nas estatísticas os indivíduos com autismo severo. Atualmente, fruto de diversos fatores tais como: melhoria do corpo clínico, evolução das técnicas de despiste, maior apoio governamental, mais consciencialização social do estigma e o aumento da população poderá ter levado à obtenção dos resultados publicados. Por sua vez, Daisy Christensen em entrevista à CNN e coautora do referido relatório, revela que não parece haver qualquer razão biológica para estratificar o autismo por raça ou etnia. O que muitos autores defendem é que o fator genético pode ser decisivo para a identificação e perfil do autismo num indivíduo, adiantando que os fatores externos (clima, subnutrição, problemas socioeconómicos, etc.) também podem ter a sua quota-parte de influência. O certo é que, no entender de Muotri, a prevalência do autismo na população mundial poderá andar à volta do 1%, logo um valor muito próximo daquele que se regista aqui na Região Autónoma da Madeira.

Outra das causas prende-se com os recursos disponíveis, pois o acesso aos materiais pedagógicos está mais facilitado nos municípios a sul da Região. No lado oposto, temos os concelhos com menor densidade populacional que se situam na Costa Sul assim como os restantes dois municípios da Costa Norte e Porto Santo. A orografia da Ilha da Madeira sempre foi entendida como um obstáculo natural entre populações, pois até ao Século XX a rede viária era diminuta e adaptada às características geomorfológicas da Ilha. O que sempre condicionou o nível de vida dos madeirenses não foram as distâncias. A maior condicionante prendeu-se sobretudo por dois fatores: clima e emprego. Se o clima mais ameno na Costa Sul permitiu o desenvolvimento económico da Ilha, provocando um *boom* no setor imobiliário, ao invés, a Costa Norte debateu-se durante muitos anos com as barreiras naturais, sobretudo na dificuldade em chegar ao litoral sul. O clima também pode ser entendido como um fator de oportunidades, pois a concentração da economia afeta ao Turismo nos concelhos mais a sul veio criar melhor e maior oferta de emprego no setor do comércio. O acesso à educação e à formação profissional fez com que os habitantes do *campo* se deslocassem para o Funchal. E, se atualmente podemos observar que a taxa de escolarização na Região Autónoma ronda os 86%, é nos níveis de ensino mais baixos (Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico) que a taxa assume uma percentagem mais elevada: 96,6% e 98,6% respetivamente. Supõe-se que estes valores se devem a um investimento forte por parte do Governo Regional nas infraestruturas educativas e viárias, assim como nos recursos humanos na Educação. A melhoria das acessibilidades com o Norte da Ilha veio dar novo impulso àquela região, sobretudo na

fixação de emprego especializado no turismo. A procura de mão de obra levou a que muitos jovens abandonassem a agricultura (principal meio de subsistência) para ingressar na escola. Por outro lado, o sistema educativo renovou-se e muitos docentes foram colocados nas escolas dos municípios do Norte, fixando um importante núcleo de empregabilidade. Estes dados disponibilizados pela DREM ainda revelam outros indicadores importantes. Desde logo a colocação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desde o ano letivo 2009/2010 (ano em que existem dados estatísticos por município) que temos assistido a uma diminuição de docentes fruto do decréscimo da população. Basta observar que em 2010 a população na Região Autónoma da Madeira era de 267 965 habitantes, descendo na última década cerca de 14 000 de residentes para os 253 945.

A volatilidade dos valores fornecidos pela DREM leva-nos a concluir que se torna difícil dissecar os números relativos ao autismo efetivo na Região. No entanto, o nosso trabalho continuará a ser desenvolvido com base nas premissas apuradas e tratadas.

### 6.1.2 Amostragem

Face aos valores apresentados no ponto anterior, o nosso Estudo procurou identificar uma Amostra real para investigação. Sendo assim, com o propósito de elaborarmos um plano de observações diretas para suportar o Diário de Bordo, procurámos fazer uma seleção cuidadosa para não cairmos num Estudo ambíguo e inconsequente. A escolha em três alunos com diagnóstico do espectro do autismo serviu para estabelecermos um paralelismo pedagógico na hora de implementar as atividades associadas à dimensão social do currículo. Por outro lado, os diagnósticos consubstanciam as características inerentes à condição dos alunos (autismo leve, autismo moderado e autismo severo). Dada a natureza da nossa investigação, sobretudo numa ótica de observação direta que nos revelou indicadores interessantes, o registo em tempo real veio permitir desfazer algumas dúvidas ou potenciar outras como mais adiante veremos.

A turma da Unidade do Ensino Estruturado do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família é constituída por 6 alunos matriculados, sendo que 4 deles apresentam diagnósticos do espectro do autismo (todos eles do sexo masculino) e duas alunas com diagnóstico diferenciado (uma com Deficiência Intelectual e outra com multideficiência). A razão destas alunas estarem inseridas numa Unidade do Ensino Estruturado teve a ver com políticas de gestão da Instituição. Os recursos disponibilizados são adequados à função da Unidade:

- **Recursos Físicos:** Sala inserida no edifício da Escola; Instalações Sanitárias; Sala de Música; Ginásio; Pavilhão; Sala de Estimulação Sensorial (Sala Snoezelen); Ludoteca; Sala de Informática; Piscina; Parque Infantil.
- **Recursos Humanos:** Docente Especializado; Assistente Operacional; Assistentes de Limpeza; Professor de Música; Professor de Expressão Física e Motora; Professor de Natação; Monitor de Informática; Animadora Social; Terapeuta Ocupacional; Terapeuta da Fala e Fisioterapeutas.

### 6.1.3 Instrumento de Recolha de Dados

Para construirmos o Diário de Bordo personalizado para cada aluno que foi observado, primeiro houve necessidade de estabelecermos duas premissas: a primeira foi criar uma Base de Referência no Modelo de Desenvolvimento do SRP. Esta Base de Referência diz respeito ao nível cognitivo em que o aluno se encontrava no início da investigação. Este indicador é importante, pois é através dele que se definiram as Metas iniciais para o aluno. De acordo com as nossas observações/avaliações iniciais, cada aluno começou a ser observado e intervencionado, aplicando parâmetros inscritos nos diferentes Estágios do Modelo de Desenvolvimento do SRP (Anexo 4).

O Modelo de Desenvolvimento do SRP é um documento orientador que engloba um conjunto de parâmetros que vão definir o ritmo, a evolução e a concretização das ações sociais/pedagógicas do aluno ao longo da aplicação do mesmo. O seu documento original foi concebido para que os pais, no seu ambiente familiar, pudessem ter uma referência ao nível das iniciativas e decisões a tomar no momento de interagir com o filho. Neste sentido é importante que o facilitador, seja ele o pai, a mãe ou o educador, tenha consciência de que tudo o que faz é unicamente para ajudar a sua criança (ou a criança com quem você trabalha) a alcançar determinadas habilidades. Quando se trabalha com uma criança dentro do espectro do autismo, há determinados comportamentos que são adotados pelos adultos que precisam ser reajustados. Um dos exemplos tem a ver com as conquistas da criança – se a criança consegue colocar as meias, não quer dizer que a Meta foi cumprida. A interação deve ser permanente, com entusiasmo e foco na ação seguinte. É fundamental que a criança sinta a confiança nas suas capacidades.

Por essa razão, o Modelo de Desenvolvimento do Programa Son-Rise vai permitir ao facilitador fazer as escolhas que entender ser as mais ajustadas ao desenvolvimento da criança. Ou seja, ajudar o adulto a focar-se no ponto estratégico, naquele parâmetro inscrito num dos Estágios que possibilitará à criança melhorar a sua habilidade para se relacionar e conectar-se socialmente com os outros. É nessa interação inicial que, tanto as crianças como os adultos, adquirem a competência para construir relações afetivas, interativas e significativas com seus pais, irmãos, amigos e professores. No decorrer da intervenção, de acordo com a avaliação feita e revistos os objetivos/metapas, a criança pode aspirar à execução de outros grupos de habilidades para adquirir. Aqui estarão incluídas diversas competências tais como: habilidades de autoajuda, capacidades cognitivas, motricidade grossa e/ou fina.

Todas as áreas a trabalhar que estão incluídas no Modelo de Desenvolvimento são fundamentais para o sucesso da criança, mas este sucesso só será possível se o ponto de partida da interação for o *desenvolvimento social*. Segundo os autores, este fundamento é a base de toda a operacionalidade. É através deste impulso social que a criança/aluno irá adquirir, com mais facilidade, as habilidades cognitivas, de autoajuda, etc. A vantagem do Modelo de Desenvolvimento é ele ser dinâmico e interativo, permitindo ao facilitador acompanhar as fases pelas quais a sua criança/aluno supera no seu percurso de desenvolvimento. Este percurso inicia-se nas tarefas básicas, avançando até as relações sociais mais avançadas.

Uma vez consolidado o plano destinado à criança/aluno, uma vez identificadas as habilidades/competências que a criança/aluno é capaz de fazer, o facilitador está apto a construir o Currículo social para esta criança/aluno. No currículo social deverá constar propostas de trabalho a partir dos parâmetros inscritos em cada Estágio.



*Fig. 24 Modelo de Desenvolvimento do SRP (in docplayer.com.br/51839473-Modelo-de-desenvolvimento-do-programa-son-rise.html)*

É importante referir que os Estágios do Modelo de Desenvolvimento não são fechados. Ou seja, a criança/aluno pode cumprir habilidades e avançar para parâmetros mais exigentes, mas poderá ter necessidade de voltar atrás para consolidar algumas competências sociais que foram, entretanto, comprometidas por fatores externos (por

exemplo: doença, mudança de casa e/ou escola, ausência de um familiar que lhe era querido, etc). Segundo Hogan e Hogan, (2007), os 4 fundamentos que suportam todo o Modelo de Desenvolvimento e que vão sendo adaptados de Estágio para Estágio são: **Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal; Comunicação Verbal; Período de Atenção Compartilhada e Flexibilidade.** A progressão no desenvolvimento vai das capacidades sociais básicas (Estágio 1) às capacidades intermédias (Estágio 2 e 3), terminando nas habilidades sociais avançadas (Estágio 4 e 5). Convém referir que nas habilidades sociais avançadas ainda é possível acrescentar mais um fundamento que é o **Perspetivas de Ensinar** que remete a ação do facilitador para competências semelhantes à Transição para a vida Adulta.

- **Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal:** A interação ocular é, talvez, o primeiro movimento social que um ser humano faz quando nasce. Os indivíduos neuro típicos conectam com os outros que estão à sua volta através do olhar. Este tipo de interação social não é possível observar nas crianças com autismo e/ou outros diagnósticos relacionados com o autismo. Como já referimos anteriormente, existem outras abordagens terapêuticas que se focam nessa área, mas em geral trabalham a interação ocular através de técnicas comportamentais e repetitivas. Esta estratégia vai fazer com que as crianças se sintam pressionadas a estabelecer um contacto visual com o facilitador, sabendo que esta ação pode resultar na obtenção de algo que lhes é prazeroso. No Modelo de Desenvolvimento o que se pretende é que as crianças aprendam a gostar de olhar para as pessoas. Com este estímulo desprovido de qualquer interesse, a criança irá aos poucos e poucos querer olhar nos olhos dos outros. Assim, estará construído o primeiro pilar da ponte que fará a travessia do Mundo do autismo para o Mundo real. As crianças/alunos ficarão, desde logo, capacitadas a conectar-se intensamente com as pessoas que fazem parte do seu quotidiano (seja família, seja terapeutas ou professores). São capazes de aprender a ter expressão facial (pois estão olhando para o nosso rosto e assim promovem a imitação), aprendem a falar ou a balbuciar (porque olham para os nossos lábios quando emitimos sons ou palavras) e aprendem a prestar atenção dentro de uma atividade por mais tempo (pois olham para o que fazemos e acabam por querer também participar na ação). Pela experiência dos autores, os benefícios subjacentes ao contacto visual são ilimitados, tanto mais que é através do contacto ocular que as crianças vão percebendo o amor que sentimos por elas. Para Kaufman, (2016, p.97), *quanto mais elas olham, mais aprendem.* Hogan e Hogan, (2007), acham que

A maneira mais efetiva para se construir essas relações sociais é ajudar as crianças a entenderem a beleza e o significado que é compartilhado entre duas pessoas que se importam uma com a outra. Como podem saber se não nos olham? O contacto visual é um dos fatores mais importantes na criação e conservação das relações sociais. (p. 4)

No entender de Kaufman, (2016), existem 5 estratégias que se podem usar dentro deste fundamento para desenvolver atividades proveitosas para as nossas crianças/alunos. A primeira é ***pedir diretamente à criança para olhar para si***. Utilizando a motivação, o facilitador pode utilizar expressões tais como: *Adoro quando olhas para mim* ou *Estás a olhar para mim? Que bom!* Outra estratégia será ***o pedido indireto***. Da mesma forma que o facilitador utiliza a verbalização para iniciar o contacto, a entoação é ligeiramente diferente. Deixa de haver o entusiasmo exacerbado e passa a haver um discurso mais interrogativo, como por exemplo: *É comigo que queres brincar?* ou então *Não tenho a certeza se estás a olhar para mim;* A terceira estratégia é ***adotar a posição ideal para estabelecer o contacto visual***. Aqui apela-se à mobilidade corporal do facilitador, pois é importante que os olhos de ambos estejam num nível idêntico. Se a criança/aluno está deitada no chão, então é nesta posição que o facilitador tem que estar. Manter uma distância aceitável entre os dois é fundamental nesta atividade, pois assim a criança/aluno não precisa de movimentar demasiadamente a cabeça à procura dos olhos do facilitador; outra estratégia é ***manter um objeto preferido junto aos olhos***. A criança/aluno tem tendência em seguir o objeto que deseja, logo se o mantivermos junto à nossa face vamos *seduzir* a criança/aluno a olhar para nós. Pode-se verbalizar em simultâneo, utilizando expressões como: *Eu tenho a tua bola colorida, queres brincar com ela?* ou então *Estás a fazer um som do Leão. É este Leão que tu queres para brincar?* A quinta estratégia é a ***celebração***. Todas as conquistas que obtivermos com as nossas crianças/alunos têm de ser alvo de celebração. Neste caso, sempre que a criança se conecta, o facilitador deve demonstrá-lo com satisfação. Isso vai fazer com que a criança/aluno entenda que o que está a fazer é uma coisa boa.

- **Comunicação Verbal:** Qualquer sujeito, dentro de uma classe social, procura estabelecer contacto social através da comunicação. Neste fundamento, o objetivo é mais ambicioso. O que se pretende aqui é que as crianças consigam transformar as suas formas rudimentares de comunicação (como por exemplo: *choro; resmungo; birra e expressão*

*por gestos físicos*) em palavras que sejam perceptíveis ao recetor. Trata-se de um grande desafio, quer para a criança e, sobretudo, para o facilitador que jamais poderá perder o seu controlo emocional. Se a criança/aluno for verbal, o trabalho acaba por sair facilitado. Neste caso, o grande foco passa por ajudar a criança a desenvolver a fala. Utilizando as palavras que a criança/aluno já pronuncia corretamente de forma isolada, pretende-se que possa desenvolver um conteúdo mais alargado (por exemplo: substantivos, verbos, etc). Com isso, a criança/aluno vai conseguir completar ciclos de conversação, onde poderá perguntar ou responder de forma acertada àquilo que o facilitador pergunta. Aumentando os ciclos de conversação, a criança/aluno ganha maior habilidade vocabular. A importância da comunicação verbal é decisiva na capacitação da criança/aluno em comunicar o que quer, o que não quer, como se sente e com o que se importa. Ao comunicar, estará apta a participar nas iniciativas pedagógicas, assim como nas diversas relações sociais que poderá estabelecer ao longo da sua vida. Kaufman, (2016, p. 105), foca um aspeto importante sobre dar significado à linguagem. Diz o autor que os facilitadores no esforço singular *para fazer a criança falar, podem focar-se excessivamente em fazer a criança apenas repetir palavras*. Outro erro que é comum observar-se é procurar que a criança/aluno termine a frase proferida pelo adulto (ex: vamos para a mesa porque está na hora de almoçar). Kaufman, explica que

O problema com essas estratégias é que, mesmo quando é bem-sucedido em conseguir que o seu filho diga a palavra, não há comunicação real no que está a ser ensinado. O seu filho não sabe o que a palavra significa e não tem interesse [...]. (2016, p. 105)

Por outro lado, os facilitadores devem perceber que não pode haver pressão em fazer com que a criança alcance a competência linguística mais rápido do que desejável. É um processo lento onde é fundamental dar valor às palavras. Reforçar o seu significado e definir a função concreta num contexto de atividade social. Kaufman, apresenta-nos cinco estratégias que podem resultar em sucesso com as nossas crianças/alunos. A primeira estratégia tem a ver com ***Dinâmica***. O facilitador deve estar atento a todos os sinais sonoros emitidos pela criança/aluno, pois à primeira palavra pronunciada é importante retribuir no imediato à solicitação (ex: se a criança/aluno pede um carro, o adulto corre logo para lho dar). A rapidez na execução ao pedido significa para a criança/aluno um momento de interação social, pois ela vai perceber que afinal o adulto

sabe o que ela quer; A segunda estratégia é **Celebração**. Convém referir que esta estratégia é comum a todos os fundamentos. É como se fosse uma *chave-mestra* em todo o processo. As reações do adulto têm repercussão na percepção da criança/aluno. Ao demonstrar entusiasmo a cada palavra ou frase proferida, o facilitador está a transmitir à criança que gosta dela e está disponível para a ajudar. A forma como o adulto se manifesta pode assumir diversas formas. Cabe-lhe adotar um comportamento que se adeque ao momento. Outra estratégia é **solicitar a linguagem**. Numa perspetiva específica podemos considerar um ato óbvio. No entanto, o que se pretende não é obrigar a criança a falar. O facilitador interpreta os sinais corporais da criança/aluno (o apontar de um objeto, a imitação de um som, etc) como um desejo seu. Nesse caso, encaminha-se para o local, alcança o objeto ao mesmo tempo que pronuncia o nome. Depois, percebendo que a criança/aluno ainda está interessada no objeto, solicita à criança que repita o nome. O facilitador mede, assim, a intensidade do interesse da sua criança/aluno. A quarta estratégia tem a ver com a **Seleção das palavras**. É importante que o adulto eleja um conjunto de palavras que sejam simples de pronunciar e que, dentro das inúmeras possibilidades, possam estar incluídas dentro do quotidiano da criança/aluno. As palavras podem ser termos substantivos ou verbos que indiquem ação/movimento. A última estratégia é **Falsa Indiferença**. O facilitador finge que não está a perceber a solicitação da criança/aluno. A ideia passa por aumentar o léxico vocabular de uma para duas palavras e assim sucessivamente quando a criança/aluno domina as palavras. Este processo foi apelidado de **Escada de Comunicação** por William Hogan (ex-diretor do Centro Americano de Tratamento do autismo (ATCA)). Aqui é importante distinguir a *preguiça mental* da *preguiça linguística*. Os indivíduos com autismo são seres com uma inteligência refinada capaz de criar esquemas do menor esforço para obter o que quer. Por isso é fundamental que o facilitador tenha noção, dentro da interação, qual das preguiças a criança/aluno está a utilizar. Um dos erros destacados por Kaufman, (2016), tem a ver com o *falar demasiado* por parte do facilitador. Pode parecer um ilogismo, já que se se incentiva à verbalização constante numa interação para que a criança/aluno possa captar os vocábulos para, depois, os omitir. O que o autor quer transmitir é que o facilitador não pode absorver o tempo de interação para si. Kaufman, R. pergunta:

Qual é problema em narrar? Quando faz isso, você ocupa todo o espaço verbal. Quando ocupa o espaço verbal, não há espaço para o seu filho falar. (2016, p. 113)

- **Período de Atenção Compartilhada:** Kaufman, (2016), identifica duas diferenças entre período de atenção e período de atenção compartilhada ou interativa. Um período de atenção é quando a criança/aluno está em fase de estereotípias (pode durar um segundo ou um longo espaço de tempo) para marcar a sua posição no espaço. Também se considera somente período de atenção quando a criança/aluno está concentrada num objeto, a ver televisão ou simplesmente a folhear uma revista/livro. Em nenhum destes exemplos existe atenção interativa. Para que possamos considerar uma atividade de atenção compartilhada, tem de haver reciprocidade dentro da interação social. A criança/aluno está concentrada numa ação e aceita que o adulto entre na brincadeira, estabelecendo uma relação comunicacional entre ambos. O principal foco passa por ajudar a criança/aluno a ter a capacidade de interagir com outras pessoas, alternando a iniciativa na ação com o outro. O destaque neste fundamento é permitir que a criança valorize a interação social, se envolva cada vez mais nas atividades e participe ativamente nas decisões dentro da interação. No fundo, é combater a solidão, é evitar que a criança se sinta marginalizada socialmente. É importante que o facilitador promova um ambiente tranquilo para que a criança/aluno possa permanecer o maior tempo possível na interação, porque só assim será possível desencadear mecanismos sociais de partilha. Kaufman, R. adianta que

se o período de atenção interativa do seu filho é baixo (especialmente trinta segundos ou dois minutos) ele nunca pode aprender a participar de boa-fé numa interação social. [...] E enquanto o período de atenção interativa aumenta, ele irá criar um ciclo de feedback positivo [...]. (2016, p. 121)

Kaufman, (2016), apresenta também, neste fundamento, algumas estratégias que podem ser úteis como referência para que o facilitador desenvolva atividades de atenção interativa com sucesso. Desde logo, a ***inclusão de coisas boas***. É importante identificar, por parte do facilitador, os momentos ou ações que provocam interesse na criança/aluno (ex: cantar; fazer cócegas no jogo da apanhada, rebolar no chão, etc). Se a criança/aluno é verbal, pode-se iniciar uma conversa sobre um assunto que ele goste (ex: futebol, desenhos animados, marcas de carros, etc); outra estratégia apresentada por Kaufman, R. é a do ***retomar do jogo ou atividade***. Muitos facilitadores acabam por cancelar uma interação quando se dão conta que a criança/aluno perde interesse na atividade. Não se

deve fazer isso. Se a criança está na *luz vermelha* (em estereotipia), o facilitador respeita esse momento e espera para retomar a atividade quando observar a *luz verde* (o comportamento da criança volta ao normal). O retomar da atividade deve ser feito com caráter informativo (ex: Olha, repara, ainda não terminamos o puzzle. Queres vir acabar? ou Falta pintar o resto do desenho. Que cores queres usar?). É fundamental que a criança seja responsiva, isto é, disponível para retomar a interação. Esta situação desemboca noutra estratégia para fomentar o período de atenção interativa. Tem a ver com o **Convite/Celebração**. Mais uma vez, a alegria e/ou entusiasmo é ferramenta imprescindível para manter a criança/aluno em interação. Com este estado de espírito, o facilitador convida a criança/aluno para regressar à atividade. Mas atenção, este convite só deve ser feito uma única vez, pois é importante respeitar a criança. Kaufman, (2016, p. 124), afirma que *se o seu filho não está a ser responsivo, é importante parar de insistir. Neste ponto, junte-se ao seu filho, seja amigável, responsivo, não exigente, etc.*

- **Flexibilidade:** A flexibilidade dentro do Modelo de Desenvolvimento do SRP é o fundamento que melhor trabalha as interações sociais. É do conhecimento de qualquer profissional que trabalhe com crianças autistas que as rotinas são fundamentais para a estrutura mental delas. Mudar um plano que está pré-estabelecido acaba por criar um desfazamento comportamental que poderá resultar em episódios de crise com estereotipias frequentes e prolongadas. Neste sentido, ao potenciarmos a flexibilidade estaremos a fomentar na criança/aluno mecanismos que permitirão uma maior interação social. É um atributo decisivo para que um autista possa aceitar e se adaptar à mudança de planos. Por outro lado, o desafio da flexibilidade é de extrema complexidade. Nem todas as crianças dentro do espectro do autismo conseguem atingir a capacidade de aceitar a mudança. Kaufman, (2016), entende que a flexibilidade pretende trabalhar uma parte do cérebro da criança/aluno com autismo. Diz o autor que a parte rígida e estruturada do cérebro do seu filho é como se fosse algo macio, aveludado. Você quer trabalhar o músculo fraco. Você quer desenvolver a parte do cérebro do seu filho que está a ter dificuldades. (p. 129)

Se nos concentrarmos na questão das rotinas, podemos inferir algumas considerações. Para uma criança neuro típica, a mudança de planos é um conceito absolutamente normal no dia a dia. Desde mudar de percurso para escola, desde a alteração na ementa do almoço, desde a troca de vestuário. São procedimentos banais que não dão azo a quaisquer preocupações. No entanto, se a criança é autista, a mudança de rotinas pode provocar

alteração nos estímulos comportamentais. É o que se passa, por exemplo, com a linguagem. Se a criança é verbal e já domina as palavras tendo controlo sobre o seu discurso, quando confrontada com a dificuldade em verbalizar pode ser intervencionada de forma flexível. O grande desafio do facilitador é conseguir que a criança acompanhe o seu ritmo, perdendo a liberdade de decidir sozinha. Kaufman, (2016), afirma que a limitação das ações da criança *é um abandono da autonomia que pode ser muito difícil para uma criança que sente o mundo fora de controlo e impenetrável*. Para aquele autor, a flexibilidade é como se fosse um fiel da balança. Pende para o lado do prato que tem mais peso. Ora, se o peso estiver do lado do facilitador, este deve promover uma **atitude super amigável e útil**. Esta estratégia vai determinar o decurso da atividade. Imagina-se que a criança/aluno está a brincar na área da garagem. Alinhou os carros todos segundo um critério definido por ele. Se a criança/aluno pede para não mexer, o facilitador deve cumprir a ordem. Neste caso, o *juntar-se* funciona apenas pela iniciativa da criança. Ela dá ordens e o adulto cumpre. Este procedimento ajuda a criança/aluno a recuperar a confiança em si mesmo; outra estratégia que pode ser utilizada neste fundamento tem a ver com a **explicação**. O conceito concreto é o que define a orientação de uma criança dentro do espectro. Para que a mudança de planos resulte sem que haja estereotípias, o facilitador deve antecipar a mudança. Desde logo explicar à criança/aluno que o planeado já não vai ser como estava combinado. Repetir a cada quinze minutos é uma boa forma de permitir que a criança/aluno comece a interiorizar a mudança. (ex: hoje era dia de passeio, mas está a chover – passado quinze minutos – Olha, já viste como está o tempo? Está chuva e não vai dar para passear – passado quinze minutos – O que achas de irmos para o teu quarto fazer um jogo?). Estas pequenas interações vão ajudar a criança a entender melhor que a mudança é necessária. Convém referir igualmente que as explicações devem ser feitas num tom de voz calmo para promover um ambiente tranquilo; A **valorização do erro ou errado** é outra estratégia que pode ser utilizada. Já foi abordada a questão da rotina e dentro das rotinas, a criança é confrontada com ações que ela procura executar sempre pela mesma ordem (ex: quando vai para a escola, mete a mochila às costas, abre a porta do carro e tira a mochila para colocar no banco ao seu lado). O pai altera a sequência, levando o filho primeiro para o carro e depois a mãe traz a mochila que coloca junto à criança. Nesse instante o pai conversa com o filho dizendo com entusiasmo: *Uau... fizemos diferente desta vez, mas a mochila continua ao teu lado*. Aos olhos da criança, houve claramente um erro sequencial, mas o produto final foi o mesmo. Em ambiente escolar também é possível introduzir o erro e valorizar este

procedimento (ex: na construção de um puzzle, no empilhamento de legos coloridos, etc); Outra estratégia é a *teatralização*. Embora seja aconselhável aplicar esta estratégia nos estágios mais avançados, é uma boa ferramenta para introduzir mudanças na rotina. Existem várias formas de utilizar o *faz de conta*, dependendo da situação e do diagnóstico da criança/aluno (ex: no contexto escolar pode-se utilizar o comboio, o grupo da sala ser um animal e sair para o recreio a imitar os sons do animal destinado, etc); A dramatização pode originar outra estratégia com início no facilitador, promovendo um papel de *palhaço* ou *cômico*. Ao se comportar de maneira a que a criança não está habituada pode ser um bom recurso para cativar a sua atenção. Esta estratégia só é executada se o facilitador sentir alguma resistência por parte da criança/aluno em aceitar a mudança (ex: o aluno não quer ir para a natação. O professor pode mascarar-se de nadador – coloca a touca na cabeça e os óculos de mergulho e vai fazendo teatro na sala dizendo que é um pato e procura água para nadar, etc). Ao despoletar o sentimento de riso na criança/aluno, o facilitador consegue assim uma *brecha* que deverá aproveitar para consolidar a mudança de rotinas.

Conhecidos os fundamentos inscritos no Modelo de Desenvolvimento do SRP e a forma como estão organizados, foi necessário passar à etapa seguinte antes de iniciarmos o processo de observação direta para registo no Diário de Bordo. Dado que optámos por um Estudo centrado na Observação Direta, a adoção dum currículo social para cada um dos alunos observados começou muito antes do início da Observação. Foi necessário criar uma **Base de Referência**. Este foi o primeiro passo e consistiu em monitorizar os comportamentos de cada aluno, identificando as habilidades sociais que estavam consolidadas. O investigador aproveitou todos os indicadores registados anteriormente no Projeto-Piloto **Sala Son-Rise** que desenvolveu no ano letivo anterior ao da realização deste Estudo. Alguns dos indicadores foram atualizados em contexto individual de trabalho na sala de aulas. As variáveis observadas foram assinaladas nas tabelas dos estágios do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Cada aluno teve a sua tabela e foi posicionado no estágio que melhor se adaptava às suas características sócio comportamentais.

Após a criação da Base de Referência (para ficar mais perceptível o significado da Base de Referência, podemos admitir que esta encontra paralelismo na avaliação diagnóstica que comumente se utiliza no ensino regular a cada início de ano letivo), passámos para a construção do **Currículo Social**. O currículo social não é mais do que as Metas do Estudo, ou seja, os objetivos que pretendíamos que os alunos alcançassem durante o

período em que decorreu todo o processo de observação e registo. Diariamente, as Metas eram registadas na ficha de observação/registo de cada aluno, permitindo ao Investigador acompanhar a evolução e retificar algum parâmetro, embora as redefinições de objetivos só foram efetuadas (se tal se justificasse) a cada duas semanas.

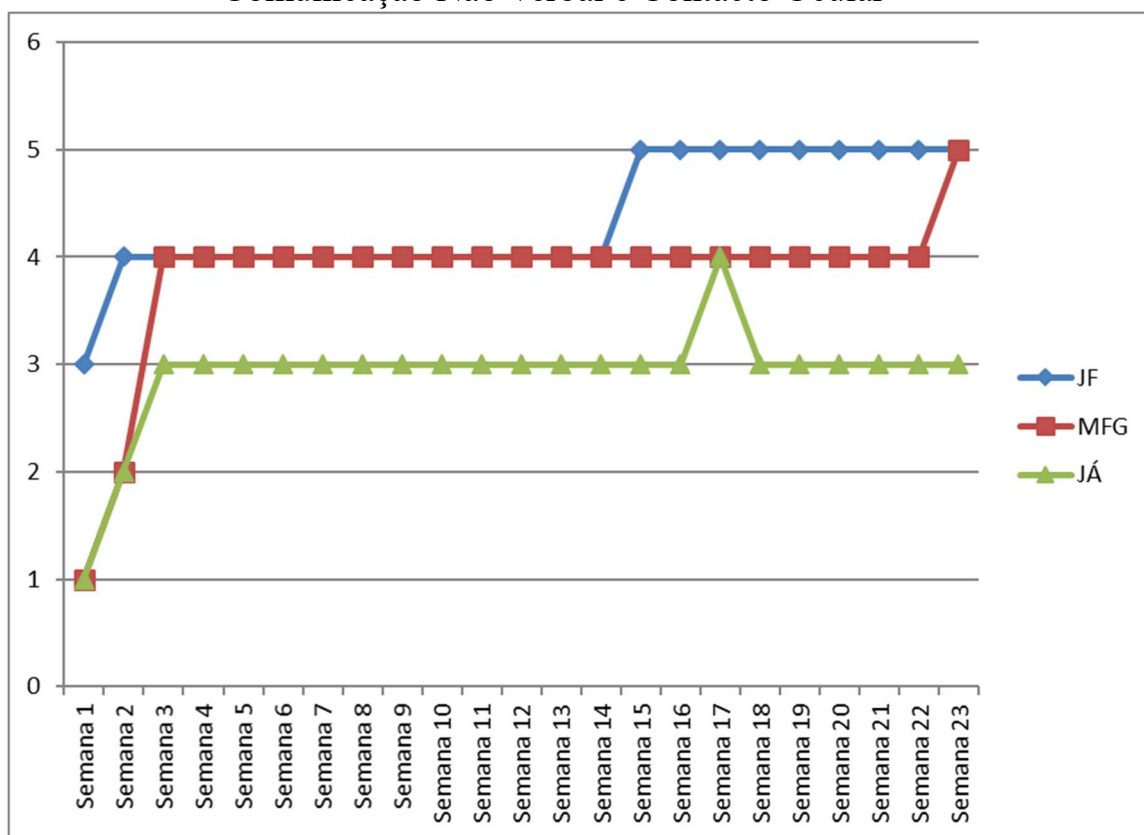
#### 6.1.4 Análise e Discussão dos Resultados

Antes de entrarmos na análise e discussão dos resultados obtidos após as observações diretas que resultaram no Diário de Bordo de cada aluno intervencionado, convém esclarecer como é que construímos os gráficos para leitura, análise, discussão e justificação. Em primeiro lugar, o espaço temporal que durou esta observação (23 semanas) foi extenso, pelo que decidimos condensar a informação por semana e não analisar cada registo diário. Em segundo lugar, optámos por categorizar cada Fundamento do Modelo de Desenvolvimento e tentar perceber as variações em termos de Estágios. Em terceiro lugar, foi feita uma correlação entre os resultados obtidos entre os três alunos para assim constatar o tempo de resposta de cada diagnóstico às atividades comuns. Outro aspeto que convém salientar tem a ver com a exposição das Metas. As Metas Mensais estiveram afixadas na sala durante o período de Observação. No anexo estarão incluídas as Metas (Anexos 8 a 13), embora não estejam personalizadas para garantir a confidencialidade dos alunos (na sala, o Mapa das Metas tinha o nome dos alunos para melhor identificação e orientação das atividades por parte dos técnicos que se associaram a todo este processo em regime de interdisciplinaridade).

O Modelo de Desenvolvimento do SRP sofreu, naturalmente, uma adaptação do seu documento original na medida em que a essência da sua aplicabilidade foi alterada. Os parâmetros incluídos nos vários fundamentos foram revistos para que se adequassem à esfera escolar. Damos como exemplo: se no programa domiciliar a criança deveria executar uma tarefa funcional (pegar corretamente num garfo ou colher), no programa escolar o parâmetro observável incidia em verificar se o aluno era capaz de pegar corretamente nos lápis de pau coloridos. Como se pode constatar nas tabelas (em anexo), nem todos os parâmetros foram revistos, pois existem semelhanças nas estratégias a implementar, sobretudo no tempo de atenção compartilhada. O que acabou por diferenciar foi o contexto da intervenção (o que se faz em casa replica-se na escola).

Os gráficos que a seguir serão apreciados estão identificados com Iniciais dos alunos, sendo que JF corresponde ao aluno com diagnóstico leve/moderado de autismo, MFG corresponde ao aluno com diagnóstico moderado/severo de autismo e JA corresponde ao diagnóstico severo de autismo. Tal como está descrito no Modelo de Desenvolvimento do SRP, o primeiro Fundamento que deve ser trabalhado é o que diz respeito à Comunicação Não-verbal e Contacto Ocular.

## Comunicação Não-verbal e Contacto Ocular



*Gráfico 2 Comunicação Não-verbal*

Para interpretarmos o gráfico 2, temos de observar as variáveis. O eixo vertical refere-se aos Estágios dos Fundamentos do Modelo de Desenvolvimento e o eixo horizontal diz respeito ao espaço temporal das observações. Cada linha identifica o aluno observado. Tal como era espectável, as três primeiras semanas foram dedicadas à avaliação de cada aluno, criar a Base de Referência, pelo que posicionámos os alunos nos Estágios mais básicos com o objetivo de evitar a pressão em termos de objetivos. O aluno de alto funcionamento, JF, atingiu um estágio já elevado nas primeiras semanas fruto da sua integração rápida na Unidade. Como se trata de um aluno que veio para a Instituição depois de ter frequentado uma sala da Escola Pública, as suas rotinas sociais estavam adquiridas. Neste sentido, o seu comportamento relacional favoreceu-lhe os esquemas oculares e consolidou os processos de interação social. As atividades foram direcionadas para a capacidade de atenção e concentração, vetores que estavam deficitários à data da sua chegada. Por outro lado, as metas que se estabeleceram neste Fundamento passaram por autonomizar o aluno nas ações coletivas de modo a que a atitude responsiva fosse um ponto de partida para a interação social. Para nós, o facto de só este aluno se manter no

Estágio 5 deste Fundamento foi relevante na medida que nos permitiu identificar limites entre os alunos, orientando atividades com vários ritmos. Para JF, a exigência no contacto ocular foi pautada pelo seu interesse. Ou seja, a comunicação não-verbal apenas foi explorada quando sentimos a *Luz Verde* no aluno. A nossa aproximação foi gradual, pois as características comportamentais do aluno (revelou alguma agressividade e desorientação espacial) assim o exigiram. À medida que a confiança se foi estabelecendo, as nossas propostas começaram a ser melhores aceites e a ação do aluno estendeu-se no tempo de interação na atividade. Tal como nos refere Hogan, (2009), existem 3 passos fundamentais para estabelecer o contacto quando estamos perante um aluno que utiliza a agressão como *arma de arremesso* para marcar a sua posição. Em primeiro lugar é importante manter a calma: O aluno não pode receber uma resposta idêntica ao seu comportamento. Isto é, se a criança está exaltada, descompensada e pouco interessada na interação social, o facilitador deve fomentar a tranquilidade através de gestos e posturas oculares inversas. O aluno vai perceber que existem outras formas de comunicar; outra estratégia passa pela proteção do facilitador: sempre que se observa uma investida do aluno, aquele deve precaver-se adotando procedimentos de autodefesa. Com esta medida não impede que o aluno faça a descarga emocional, mas permite que a interação se faça embora não correspondida a cem por cento e fomenta o contacto ocular, pois a criança vai procurar o facilitador como foco a atingir. (ex: pode iniciar uma brincadeira do *Apanha* onde o aluno vai correr atrás de si para consumir a possível agressão; se o aluno tem tendência para morder, oferecer-lhe algo maleável para ele satisfazer este desejo, etc); começar o plano de intervenção é outro passo a tomar. Identificar os interesses do aluno é uma peça-chave para reduzir comportamentos desafiantes e aumentar a conexão social. No caso de JF percebemos o seu interesse por puzzles e desenvolvemos atividades que envolvessem puzzles. A atividade foi aceite, o contacto ocular efetuado e a comunicação não-verbal consolidada. Com o decorrer das observações fomos avaliando o comportamento de JF, a sua motivação e, sobretudo, a atitude que tomou perante as propostas pedagógicas do professor. Com os indicadores que fomos registando, JF avançou no seu desenvolvimento social.

Para MFG, as estratégias já não foram as mesmas neste Fundamento. Apesar de ser um aluno mais velho (a terminar a escolaridade obrigatória), as suas limitações remetemo-nos para um diagnóstico de autismo moderado a severo. Outro aspeto que avaliámos nesse aluno é que ele raramente se auto agride. A sua comunicação faz-se por interesses. Não inicia uma interação social se a mesma não lhe trazer benefícios. Foram indicadores que

nos permitiram planejar uma série de atividades vocacionadas para a automatização de ações individuais que alavancassem interesses coletivos no aluno. O sentimento de posse também veio dificultar alguns procedimentos pedagógicos tais como: jogo de pares; rotinas coletivas; introdução de jogos novos, etc. Por outro lado, por ser um aluno que dominava alguns vocábulos da Língua Gestual Portuguesa (LGP), procurámos incentivá-lo a fazer uso desta sua competência. Como se pode observar no gráfico, o aluno manteve uma atitude equilibrada ao longo das observações, fixando-se no nível 4 do Modelo de Desenvolvimento. É um estágio de grande exigência, mas recompensador quando se observam resultados. Ao longo da intervenção, MFG demonstrou assertividade nas relações sociais, mas denotou muita preguiça na execução das tarefas que lhe eram propostas. Deixámos que ele estipulasse o seu próprio ritmo, acrescentando elementos às atividades que lhe despertassem motivação. A comunicação não-verbal é importante para que o contacto afetivo ganhe maior dimensão como ponto de partida para a confiança que o Facilitador quer receber do seu aluno. A estimulação sensorial, a utilização dos sentidos como ferramenta social e a música como veículo promotor da acuidade auditiva também permitiu ao aluno desenvolver a sua autonomia e autocontrolo. Como já foi referido na revisão da literatura, a Musicoterapia assume um papel fundamental em todo este processo evolutivo/comportamental. As atividades desenvolvidas na Sala Snoezelen vieram reduzir algumas estereotípias no aluno, potenciando algumas capacidades que estavam deficitárias (ex: relação entre pares, capacidade de atenção, concentração numa tarefa, etc). Na Sala Snoezelen foi trabalhada a expressão facial, pois MFG sempre demonstrou interesse em reproduzir aquilo que o facilitador desenvolvia em termos emocionais. E o ritmo das expressões era pautado pela intensidade da música que colocámos sempre em cada sessão na Sala Snoezelen.

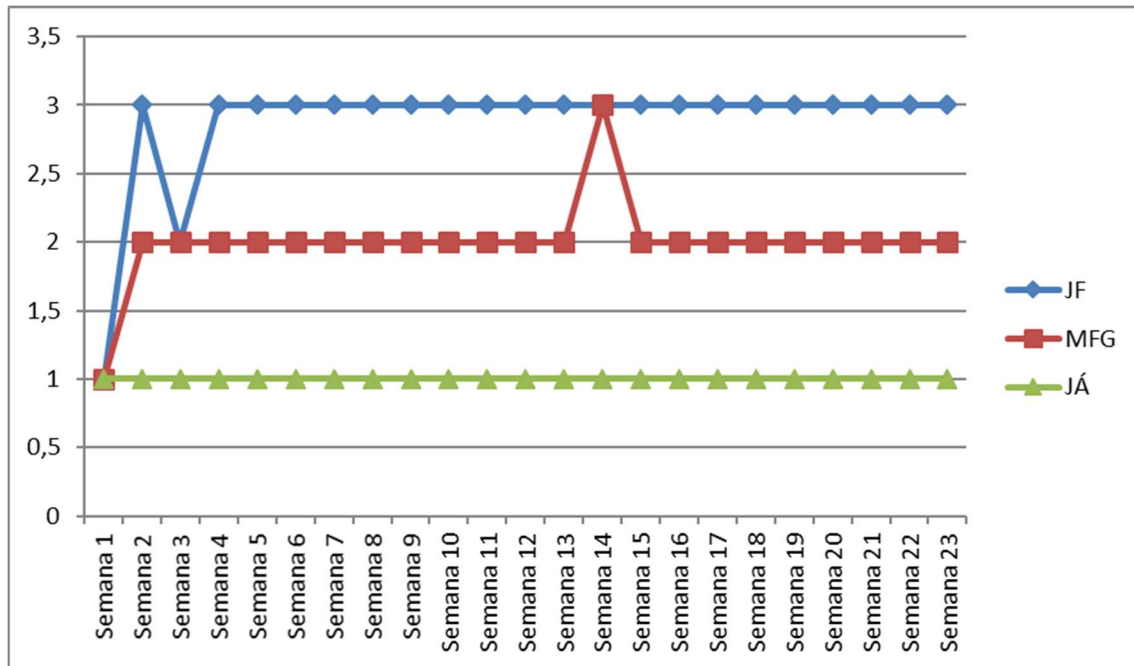
O aluno JA teve uma abordagem pedagógica/comportamental específica. Uma vez que se trata de um diagnóstico de autismo severo, as suas funcionalidades psíquicas e físicas estão limitadas à sua condição. Neste sentido, a Base de Referência incidiu numa avaliação direcionada para as competências sociais. JA apresentou características antissociais, de isolamento relacional, não-verbal e com comportamentos de auto e hétero agressão. Com este quadro avaliativo, tendo em conta as especificidades da Unidade do Ensino Estruturado, o nosso objetivo passou por implementar Metas básicas, assentes no Estágio 1. Era importante para nós resgatar o aluno para uma disciplina de grupo, assimilando as rotinas e conhecendo os vários espaços da sala (perspetiva micro) e da Escola (perspetiva macro). Uma vez que JA não emitia qualquer tipo de som, o nosso

enfoque centrou-se no contacto ocular permanente associado a uma verbalização simples por parte do facilitador. O uso de vocábulos simples, monossílabos e ditongos sonoros tinha como objetivo dotar as ações sociais de substância, de conteúdo funcional. A permanência no Estágio 3 veio, de certa forma, criar um equilíbrio emocional no aluno, consubstanciado na introdução de estímulos visuais que lhe despertaram interesse. Estes mesmos estímulos foram o recurso pedagógico mais eficaz para que JA reforçasse o seu relacionamento social (numa primeira instância fê-lo com o facilitador, depois com a Assistente Operacional e no final já se observou interações com os pares da turma e das restantes turmas da escola). O aperfeiçoamento do contacto ocular e os esquemas corporais associados permitiram ao facilitador entender as necessidades do aluno e, mais importante, possibilitou a que o canal de comunicação fosse efetivado. Neste caso, os estímulos visuais passaram por instrumentos sonoros, peluches com cores “garridas” e peças de encaixe coloridas que provocasse fixação ocular no aluno.

Os três alunos apresentaram melhorias significativas no âmbito relacional. No que diz respeito à Comunicação Não-verbal e Contacto Visual, a evolução foi registada sobretudo na postura comportamental que os alunos adotaram. A aproximação ao facilitador, o tempo de permanência na atividade, a variação de ações e a aceitação das propostas pedagógicas foram os indicadores que registámos como positivos. O facto de existirem mais alunos na Unidade do Ensino Estruturado fez com que algumas atitudes tivessem repercussões no desenrolar do dia de atividades. Isto é, os alunos que não estavam sujeitos à observação direta e, por isso, fora deste Estudo estabeleceram contacto com os alunos intervencionados, resultando daí outro tipo de observação (a observação indireta serviu para comparar dados, pois a capacidade de iniciativa dos alunos em Estudo revelou o aperfeiçoamento do autocontrolo destes).

De um modo global, pode-se afirmar que os alunos cumpriram com o que foi pedido e os resultados estão em sintonia com os parâmetros que determinam a Comunicação Não-verbal e Contacto Visual.

## Comunicação Verbal



*Gráfico 3 Comunicação Verbal*

A Comunicação Verbal é consequência do primeiro Fundamento do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Quase sempre vocacionada para as crianças/alunos que apresentam algum domínio fonológico, o certo é que procurámos implementar atividades equitativas de modo a permitir a experimentação a todos os alunos. Os resultados expressos no gráfico são bem elucidativos: qualquer um dos alunos não conseguiu alcançar os Estágios mais avançados do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Chegou-se a esta constatação porque houve da parte dos alunos manifestas dificuldades em se fazer comunicar oralmente. As crianças com o espectro do autismo têm tendência em obter os objetos e/ou alimentos através das birras ou dos comportamentos desviantes. Isso não significa que estejam em negação, pelo contrário é a forma mais fácil que têm para comunicar. No caso da nossa Observação Direta, começámos a perceber que os comportamentos desafiadores eram fruto duma rotina que os alunos, mentalmente, foram criando de si. O ATCA apresenta-nos alguns passos pelos quais nos guiámos para fomentar a Comunicação Verbal nas atividades que foram alvo de registo da observação direta. Os 7 passos são:

- **Clareza:** As atividades desenvolvidas focaram-se no diagnóstico de cada aluno. Se JF é verbal, mas com um léxico vocabular reduzido, o nosso objetivo passou por introduzir palavras simples que significassem ação (ex: anda brincar; Vamos dançar? Olha o que eu fiz? Etc). À medida que avançamos na intervenção fomos introduzindo sentenças mais complexas (ex: Queres brincar comigo? Onde estão os lápis? Procura o cão no livro! Está na hora do lanche. Etc) e no final já foi possível observar alguns ciclos de conversa, embora muito ténues com respostas simples de JF tais como: *não*, *agora*, *vai*, etc. Por outro lado, MFG apresentou um vocabulário insípido, focado em verbalizações sonoras algo impercetíveis. Aproveitámos os sons associados aos interesses do aluno para desenvolver competências fonológicas. A estratégia usada passou por utilizar os gestos LGP ao mesmo tempo que verbalizámos a palavra ou ação para que o aluno pudesse ensaiar qualquer tipo de imitação verbal (ex: bom-dia; água; xixi; pão; etc). Numa fase mais avançada optámos por sentenças mais elaboradas, usando versos de canções, incentivando o aluno a terminar as frases (ex: atirei o pau ao ga\*\*; era uma vez um cava\*\*; Papagaio loi\*\*; etc). MFG demonstrou interesse neste tipo de ações quando apresentava um comportamento tranquilo e porque o facilitador apresentou vocábulos claros, adequados ao seu quotidiano e os quais o aluno ouvia com frequência. Em relação ao JA, a sua verbalização foi nula o que justifica não ter saído do Estágio 1. Ainda houve tentativas de provocar a emissão de sons através de CD's com sons de animais, mas os resultados foram inconsequentes. Em todo o caso, a atitude de JA perante as iniciativas que envolvessem a Comunicação Verbal foi sempre de algum alheamento, talvez justificado pelo facto de o aluno sentir dificuldades na oralidade.

- **Diversão:** Para desenvolvermos as atividades que pudessem ser sintonizadas no processo da Comunicação Verbal, primeiro houve necessidade de explorar o espaço e criar um ambiente que permitisse uma ação interativa entre o professor/facilitador e o aluno. Uma atividade divertida e motivacional seria uma boa ferramenta para acentuar um possível diálogo e incrementar o léxico vocabular. O importante era que não fosse utilizada qualquer tipo de pressão que condicionasse a ação do aluno e provocasse uma reação de repulsa à proposta apresentada. JF foi sempre mais interventivo dentro de uma interação. Pelo domínio de alguns vocábulos e pelas opções que tomou na hora das decisões lúdicas. A sua aceitação perante uma brincadeira veio permitir ao professor interagir sem complexos e retirar daí elementos gramaticais interessantes (ex: o aluno gosta de puzzles com imagens. Baralhámos as peças e pedimos ao aluno para nos dar a

peça com determinada imagem.). Por vezes, quando sentimos que o aluno estava completamente dentro da atividade, concentrado na tarefa e atento ao que dizíamos, era comum pedirmos para que ele repetisse o que estávamos a dizer. Na maioria das vezes, o tom de brincadeira usado facilitou a troca de vocábulos. Da mesma forma, utilizámos a diversão para melhorar a Comunicação Verbal de MFG, sobretudo no aumento das palavras verbalizadas. Como se pode observar no gráfico, é evidente que o resultado da nossa ação não foi tão eficaz como o havia sido com JF. MFG não conseguiu ultrapassar o Estágio 2, mas os indicadores que registámos permitiram indiciar evolução nas competências linguísticas.

A nossa ação, enquanto facilitador, foi promover um ambiente alegre, desprovido de estímulos desordenados e com enfoque em atividades prazerosas para o aluno (ex: MFG gostava de ver revistas, folhetos do hipermercado e brochuras publicitárias. A nossa interação partia deste interesse para despoletar o diálogo). O uso exagerado de monossílabos condicionou o aluno na nossa tentativa de alargar o campo vocabular, pois MFG sempre se sentiu mais confortável em dar respostas simples e diretas. Também JA reagiu à diversão, mas o efeito pretendido ficou aquém das expectativas. A diversão serviu para que o aluno se aproximasse mais do grupo, adquirindo confiança nas relações sociais e interagindo apenas com estímulos corporais e/ou emocionais. Foi perceptível, nas nossas observações, notar os estados de espírito do aluno dentro da atividade (contente, aborrecido, descompensado emocionalmente, incomodado, etc). Como foi referido anteriormente, o aluno não conseguiu expressar-se oralmente durante as interações, embora tivesse pronunciado sons sem associação.

- **Paciência:** Esta estratégia acaba por ser transversal a todo o programa do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Primeiro porque permite ao facilitador manter um autocontrolo sobre si mesmo; depois porque o facilitador fica com tempo disponível para reagir em conformidade às solicitações do aluno e em terceiro lugar transmite ao aluno uma sensação de tranquilidade e confiança. Toda a nossa ação durante este processo foi precisamente utilizar a paciência como ferramenta emocional. As súbitas mudanças de humor protagonizadas pelos alunos obrigaram a uma atitude responsável e coerente por parte dos facilitadores. JF sempre pautou a sua postura com comportamentos desafiantes, usando variações emocionais que nos intrigaram. As reações intempestivas associadas a comportamentos agressivos proporcionaram momentos de alguma tensão dentro do grupo ao ponto de haver sistemáticos afastamentos por parte dos colegas. A nossa atitude

apaziguadora serviu para minimizar o efeito, ao mesmo tempo que se aproveitou para trabalhar o autocontrolo no aluno. Tentámos perceber os motivos que o levavam a ter aquele tipo de comportamento e uma das justificações que encontrámos tinha o foco no seio familiar. Ao questionarmos a mãe sobre a situação, percebemos que JF tem controlo sobre tudo em casa e usa a força para alcançar tudo o que quer. Ao ver-se confrontado com alguma resistência da nossa parte, tentou usar a mesma estratégia, mas sem resultados práticos. O uso de palavras calmas (ex: ouve o professor; estás aborrecido? Descansa ali no colchão um bocadinho. Etc) veio criar um ambiente empático, acolhedor e amigável entre o aluno e o facilitador. Também ao permitirmos que o aluno apresentasse uma atitude responsiva veio diminuir a tensão emocional. Os resultados obtidos manifestaram-se sobretudo no comportamento que o aluno passou a ter. Ao perceber que as suas “birras” não tinham eco no adulto, antes pelo contrário, surtia efeito inverso, o aluno adquiriu maior autocontrolo emocional. Em relação a MFG, durante o período de observação, foi possível registar sentimentos díspares. Nem sempre o aluno estava interessado nas atividades e quando o conseguimos seduzir a participar, o tempo de permanência foi muito reduzido. Ao usarmos a estratégia de pequenos ciclos de conversação, fomentámos a aquisição do controlo vocal (o aluno emitia sons estridentes, num volume alto). Sempre que ensaiámos a aproximação ao espaço do aluno, fizemo-lo com tranquilidade, paciência e assertividade. Sabíamos que o sucesso da nossa tentativa passava por estabelecer uma conexão social aprazível e que despoletasse no aluno algum interesse no que estávamos a fazer, mesmo que esse interesse fosse reduzido. Raras foram as vezes em que observámos o aluno nas atividades coletivas, pelo que insistimos no **um para um** como estratégia para desenvolver a Comunicação Verbal. Quanto a JA, a atitude paciente serviu para aprimorar o nosso relacionamento interpessoal na base da confiança mútua. Observámos muitas vezes o aluno a experimentar o contacto, a solicitar a atenção e transmitir as emoções do momento. Reproduzimos verbalmente as emoções do aluno na tentativa de ouvir algum vocábulo. Em vão. Um dado comum a todos os alunos: a paciência que utilizámos em todas as interações foi determinante para definirmos o tempo da ação. Concluimos que atividades de curta duração, mas intensas resultam melhor do que um prolongamento inusitado sem objetivos definidos.

- **Desafio:** Dentro das interações é importante criar empatia para termos oportunidade de propor determinadas atividades e/ou tarefas. Em primeiro lugar promover a motivação e depois usar o foco motivacional para desafiar. Neste sentido,

*provocámos* JF para obter dele reações à sua conduta. Como fomos percebendo que o aluno reagia negativamente à nossa indiferença propositada, com o decorrer das observações fomos reajustando procedimentos, transpondo a responsabilidade das atividades para o aluno. Com essa medida, sempre que o aluno quis terminar uma tarefa, fê-lo com oralidade (ex: já acabei; não quero mais; chega!). Nessa altura, implementámos novos desafios dentro da interação tais como: arrumar os materiais utilizados; verificar se a mesa de trabalho está limpa, etc. Tornou-se claro que JF é capaz de perceber uma ordem, pensar para executá-la e responder de forma básica à tarefa. Os outros alunos, MFG e JA, não demonstraram grande disponibilidade para variar dentro das interações. Como não é benéfico insistir numa mesma atividade mais do que três tentativas, como ficou demonstrado na revisão da literatura sobre o SRP, a nossa opção passou por dar liberdade de movimentos a cada aluno para que fosse possível a atividade partisse deles.

- **Tempo de espera:** Exigir respostas rápidas a estes alunos é errado. Os alunos com autismo precisam de tempo para processar a informação recebida. As conexões cerebrais dos autistas são complexas e as sinapses desencadeiam uma série de sentimentos que demoram a concretizar uma ação. Neste sentido, a nossa ação direcionou-se para a responsividade. Isto é, a cada pergunta não esperámos resposta imediata, pelo contrário, incentivámos a que a resposta fosse pronunciada na altura que o aluno assim o desejasse. Para que o ciclo conversacional fosse concluído, o facilitador teve de acentuar a sua atitude inspiradora para o aluno perceber que na interação ninguém manda em ninguém (ex: ok, não me queres dizer o que queres? Não faz mal; E se parássemos de fazer isso e fôssemos ao parque? Não achas boa ideia pintar o desenho com cores de pau? Etc). Esta estratégia resultou com JF, pois o aluno tinha uma rotina mental de dominar o seu espaço; exercer ação sobre o outro e decidir sobre o que queria fazer. Porém, existe aqui uma *nuance*: o aluno teve oportunidade de determinar a sua ação em termos espaciais e temporais, mas a escolha foi sempre dentro da interação proposta pelo facilitador. Ao limitarmos as escolhas, acabámos por fomentar a aquisição de vocábulos novos (ex: gosto mais de ir para ali; aquele puzzle é mais divertido; dá-me água no copo; etc). Estas ações levaram a que o facilitador questionasse o aluno sobre os seus desejos (E porque queres água no copo? Não achas o puzzle difícil para tu fazeres? Achas que tens lugar além? Etc). Os ciclos de conversação sucederam-se ao ritmo imposto pelo aluno. Em relação a MFG, o tempo de resposta às nossas iniciativas foi sempre inconsequente. O aluno nunca demonstrou interesse na interação oral, se bem que tentámos por várias vezes. O máximo

que conseguimos foi a repetição de alguns vocábulos simples. Não obtivemos do aluno qualquer termo que significasse uma resposta à ordem emitida pelo facilitador. Quanto a JA, as iniciativas vocabulares promovidas não encontraram repercussão no aluno. As suas respostas às nossas questões foram, invariavelmente, do foro emocional e expressivo. Nada mais do que isso.

- **Celebração:** A celebração está intrinsecamente ligada à formulação dos desafios que falámos atrás. Também podemos associar a celebração como um ato potenciado pelo entusiasmo com que o facilitador intervém na interação. Foi com essa atitude que promovemos a Comunicação Verbal. No caso das interações com JF incentivámos à conclusão das tarefas com terminologia motivacional (ex: boa! Se continuares assim, o trabalho fica perfeito! Conseguiste. Parabéns! Etc). A nossa forma de atuar permitiu ao aluno responder afirmativamente, quase sempre reproduzindo as nossas interjeições. A frequência dos incentivos levou a que o aluno reduzisse os episódios de crise agressiva, fomentando a qualidade nas relações sociais. Em relação ao aluno MFG, a celebração foi a melhor estratégia que utilizámos para explorar a Comunicação Verbal. O aluno sempre se apresentou descomplexado na sala, descontração que lhe provocou alheamento das atividades. Ao demonstrarmos entusiasmo em todos os movimentos de MFG, este respondeu sempre com sorrisos e alguns vocábulos isolados. Percebendo que podíamos explorar esta vertente, insistimos na brincadeira, aumentando a energia positiva para estimular o aluno a participar oralmente nas interações. Sentimos isso na 14.<sup>a</sup> semana quando o aluno atingiu alguns parâmetros do Estágio 3, embora regressasse ao Estágio 2 na semana seguinte. Por outro lado, o conforto que MFG demonstrou na utilização da LGP veio condicionar o nosso trabalho vocabular. O aluno percebeu que era correspondido sempre que executava o gesto da ação que pretendia ver realizada. Neste sentido, optámos por mudar de operacionalização. Ao recebermos o gesto, respondíamos oralmente para que o aluno repetisse (ex: xixi era o gesto mais frequente; bolacha, água, pão, leite...). Os resultados foram satisfatórios na medida em que MFG esforçou-se para verbalizar as palavras correspondentes. Quanto a JA, a celebração significou uma evolução no comportamento social, apenas isso.

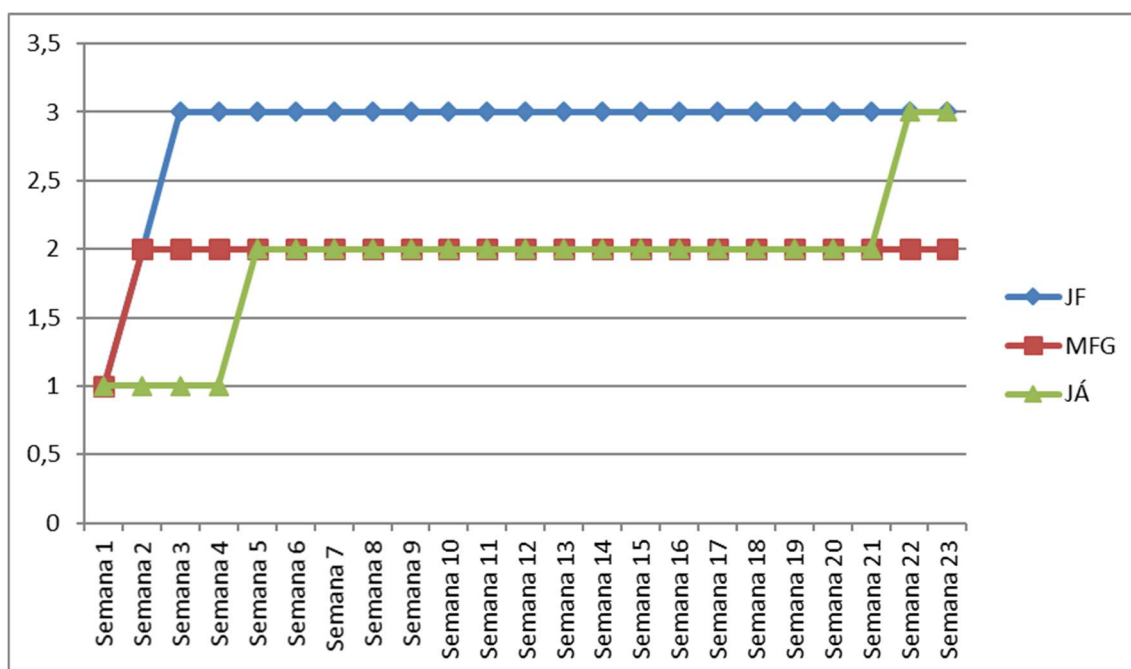
- **Persistência:** Quando o facilitador está convicto das suas ações, deve confiar no seu aluno. Insistir nas capacidades do aluno, promover a interação social, fomentar a comunicação e desenvolver as competências pedagógicas são fundamentais para a

construção da personalidade de um autista. Neste sentido, ao focalizarmos a ação na persistência foi para possibilitar aos alunos mecanismos motivacionais durante as suas tarefas de interação social. JF revelou-se assertivo quando confrontado com a nossa insistência no pronunciamento das palavras. Houve uma preocupação para não confundir insistência com pressão, pois a pressão geralmente produzia efeitos nefastos nos alunos ao ponto de os fazer desistir das interações. Sendo uma linha ténue que separa os dois termos, o facilitador deve antecipar a sua atitude para não cair no facilitismo e hipotecar o trabalho. Quando solicitámos ao aluno para terminar uma tarefa, fizemo-lo com um discurso calmo, interativo e incisivo (ex: tens de terminar o desenho para receberes um prémio; olha que engraçado, falta aqui qualquer coisa. O que será? Já reparaste nos desenhos dos teus colegas? O que achas deles?). É nesta premissa que se deve potenciar a Comunicação Verbal, porque sentimos em todo este processo que os alunos respondem melhor quando pressentem que o facilitador está na interação para os ajudar. Kaufman, (2016), insiste na ideia da crença. Se acreditarmos que as crianças/alunos com autismo vão conseguir produzir ação vocabular, temos de insistir nesta caminhada. Tendo em conta que os alunos deste Estudo apresentam diagnósticos diferentes, não podemos exigir as mesmas respostas a cada um deles. Devemos ser pacientes e manter o foco nas atividades interativas como promoção da socialização. Quando estabelecemos os objetivos para cada aluno neste Fundamento (Comunicação Verbal) procurámos não colocar a fasquia muito alta sob pena de hipotecarmos os resultados. É, em nosso entender, a melhor estratégia que se pode aplicar quando se trabalha o SRP no autismo. A revisão dos objetivos expande o raio de ação e promove a aquisição tranquila de competências sociais. Por outro lado, ficou bem patente neste Fundamento que as atividades coletivas são interessantes do ponto de vista pedagógico, pois a relação que se estabelece dentro de uma sala de aulas acaba por servir de monitorização do comportamento de cada aluno. Isto é, se um aluno tem a oralidade consolidada, este pode ser parceiro do facilitador no processo. Porque a aquisição da linguagem não pode ser imediata, deve obedecer a um percurso onde a prática vocabular serve de base. Quer dizer, a frequência com que os alunos ouvem os colegas supõe uma janela aberta para a oralidade daqueles que ainda não o fazem.

Uma nota final para uma questão pertinente. Fomos falando até aqui na importância de promovermos a linguagem dos nossos alunos, mas esquecemo-nos da outra parte. Damgaard, (2016), refere que o *escutar* é tão ou mais importante que insistir na fala. Para aquela professora do ATCA, o facilitador deve demonstrar que está disponível para ouvir

tudo aquilo que a criança tem para dizer. Mesmo que nas primeiras tentativas, a pronúncia não seja perceptível, o facto de sentir que está a ser escutada vai motivá-la a tentar novamente até conseguir expressar-se corretamente. Verificámos isso em vários momentos. Se JF demonstrou oralidade nas interações com o adulto, o facilitador promoveu períodos de silêncio com comportamentos passivos para incentivar a emissão de mais vocábulos a JF. Por outro lado, ao verbalizarmos pausadamente palavras comuns a JF, este adotou um comportamento ouvinte levando-o a repetir monossílabos do seu quotidiano. Quanto a MFG, o facto de ser mais observador do que falante, este conceito de ouvinte/recetor tornou-se mais evidente. Só na insistência do facilitador é que MFG se dispôs a pronunciar alguns vocábulos. Relativamente a JA, por ser não-falante, não obtivemos indicadores que pudessem levar a uma avaliação do seu comportamento.

## Flexibilidade



*Gráfico 4 Flexibilidade*

Este gráfico remete-nos para outro Fundamento do Modelo de Desenvolvimento do SRP. A flexibilidade, para o SRP, promove a participação ativa da criança/aluno nas rotinas escolares. As crianças com autismo, por terem dificuldades de relacionamento, encontram obstáculos mentais na sua organização espaço-temporal. Ou seja, elas aprendem e memorizam esquemas, percursos, ações e comportamentos. Na escola há tendência para alterar planos de atividades, sobretudo aquelas que recorrem ao ar livre e que estão sujeitas às condições atmosféricas. Também é comum observarmos que algumas tarefas extracurriculares (educação física e motora, natação, terapia ocupacional, etc) podem sofrer alterações em determinados dias ou horas devido às prioridades estabelecidas pela Direção Pedagógica. Se uma criança/aluno neuro típica consegue absorver as justificações dadas pelo professor, uma criança/aluno com autismo não tem a capacidade imediata de entender a mudança e, facilmente, pode entrar em descompensação comportamental que resulta em atitudes agressivas. Para isso, o SRP insiste na flexibilidade como parâmetro de intervenção para reduzir a ansiedade nas crianças e ajudá-las a reagir positivamente à alteração de rotinas. Dar controlo a uma criança com autismo significa que estamos a ser flexíveis e aceitamos as iniciativas promovidas por ela. Foi com este pressuposto que trabalhamos a flexibilidade na sala. O

resultado que salta mais à vista no gráfico 4 é precisamente a semelhança observada entre MFG e JA. Ao longo das interações efetuadas, ambos os alunos mantiveram o registo ao nível do Estágio 2. Para trabalharmos a flexibilidade dentro da sala de aula, existe um procedimento prévio que não nos podemos esquecer: **Explicação**. As crianças/alunos com autismo são Seres Maravilhosos que procuram ultrapassar as suas próprias dificuldades através das opções que lhes são oferecidas. Procuram apoio no adulto e, muitas vezes, não são correspondidos porque não são entendidos. Foi essa a nossa postura durante o programa de intervenção, explicando cada movimento, cada ação. Respeitando a criança/aluno, estamos a respeitar o nosso trabalho e a credibilizar o Modelo de Desenvolvimento do SRP, pois é através das explicações que damos que inspirámos as crianças/alunos a serem mais responsivas, aceitarem as propostas e confiarem no facilitador. JF, devido aos seus antecedentes, foi o que melhor apreendeu a flexibilidade. A sua pseudo-compreensão das alterações do plano estipulado resultou sempre na medida em que o aluno vivenciou as rotinas e suas mudanças enquanto aluno numa escola pública. O que fizemos foi aproveitar esse conhecimento que o aluno trouxe para potenciar novos comportamentos e aperfeiçoar a atitude emocional face às alterações que fomos introduzindo nos espaços pedagógicos. É importante ressaltar que na Flexibilidade não existem atividades-tipo. O facilitador deve ponderar cada momento e adequar a sua ação mediante a reação que observa no aluno. Na prática, trabalhar com diferentes diagnósticos permitiu-nos comparar reações, adaptar estratégias de intervenção e impulsionar atividades que pudessem ser agregadoras de conhecimento do mundo que rodeia estas crianças. Foi o que fizemos com MFG quando percebemos que o aluno reagia negativamente aos dias de chuva, pois no seu subconsciente tinha perceção que sempre que chovia não podia ir à natação (atividade que ele adorava). Utilizar métodos flexíveis para reduzir os episódios de crise em MFG tornou-se um objetivo prioritário, maior do que ensinar outra variável pedagógica qualquer. O facilitador reuniu um conjunto de materiais que sabia ser do agrado de MFG (ex: massa de moldar, revistas velhas, digitinta, etc) e quando foi previsível a mudança de rotinas, socorremo-nos daqueles materiais para desviar a atenção e o foco de MFG. Um dos grandes desafios que tivemos foi a capacidade de associação de MFG. Como introduzimos alguns conteúdos antes de iniciarmos o Estudo de Caso (Mapa das Presenças com cor/dia; Mapa das Estruturas com cor/dia; Mapa do Tempo com cor/dia), MFG demonstrou um grande domínio em associar as atividades à cor/dia e a primeira rotina a ser realizada era sempre marcar a presença à chegada à sala. Após a marcação da presença, MFG observava de imediato a sequência

de atividades pré-estabelecida para aquele dia. Este processo mental, por ser repetitivo e inalterável levou a que MFG o aprimorasse dia após dia ao ponto de quase não necessitar de olhar para o Mapa de Atividades para saber como ia ser aquele dia. É uma reação pavloviana de causa-efeito. A sagacidade do aluno obrigou o facilitador a empenhar-se mais nos momentos em que o Mapa das Atividades sofria uma alteração inesperada.

O SRP assume como prioridade na intervenção o modo de atuar do facilitador. É importante que este adote uma postura flexível para que a sua atitude seja bem aceita pelas crianças/alunos. A imposição de uma tarefa, a necessidade de terminar uma ação a todo o custo ou condicionar as respostas dos alunos são vias a evitar. O autista tem a sua própria vivência, o seu próprio ritmo e a percepção do mundo que o rodeia de forma peculiar. O facilitador tem de ter sempre presente esta máxima: não é o aluno que tem de se adaptar à sala e aos adultos; São os adultos que devem reorganizar a sala para melhor corresponder às necessidades deste aluno. Tem de haver articulação, tem de haver cedências de ambos os lados, ou seja, tem de haver flexibilidade. De certa forma, JA compreendeu, ao longo do processo, que a flexibilidade só lhe traria benefícios ao nível das relações sociais. Esta evolução comportamental permitiu-lhe subir de Estágio nas duas últimas semanas, conseguindo alcançar o Estágio 3. Foi um registo natural de um aluno que passou de uma condição de isolamento social para um comportamento socialmente aceitável, alavancando atitudes de proximidade afetiva, aumento da interação com o facilitador, desenvolvimento da sua autonomia e aquisição de alguma iniciativa individual. Kaufman, (2016), refere que a flexibilidade tem a particularidade de remover obstáculos que impedem a socialização da criança na medida em que esta se sente pressionada a corresponder àquilo que o adulto quer. É desafiador para uma criança autista acompanhar o ritmo que o adulto quer impor. Por isso, a flexibilidade serve para mostrar à criança que todas as ações podem ser adaptadas, reformuladas, reorganizadas. E quando a criança/aluno entender, através das interações sociais que se estabelecem, que pode ser ela a decidir o ritmo e o tempo da atividade, torna-se flexível e fica melhor habilitada a aceitar uma mudança ou alteração de rotina. De grosso modo, foi isso que fizemos. As propostas pré-definidas foram sempre reajustadas de acordo com os estados de humor e predisposição dos alunos para determinada atividade. Respeitar o momento e tempo do aluno é peça fundamental para o início de qualquer interação.

## Atenção Compartilhada

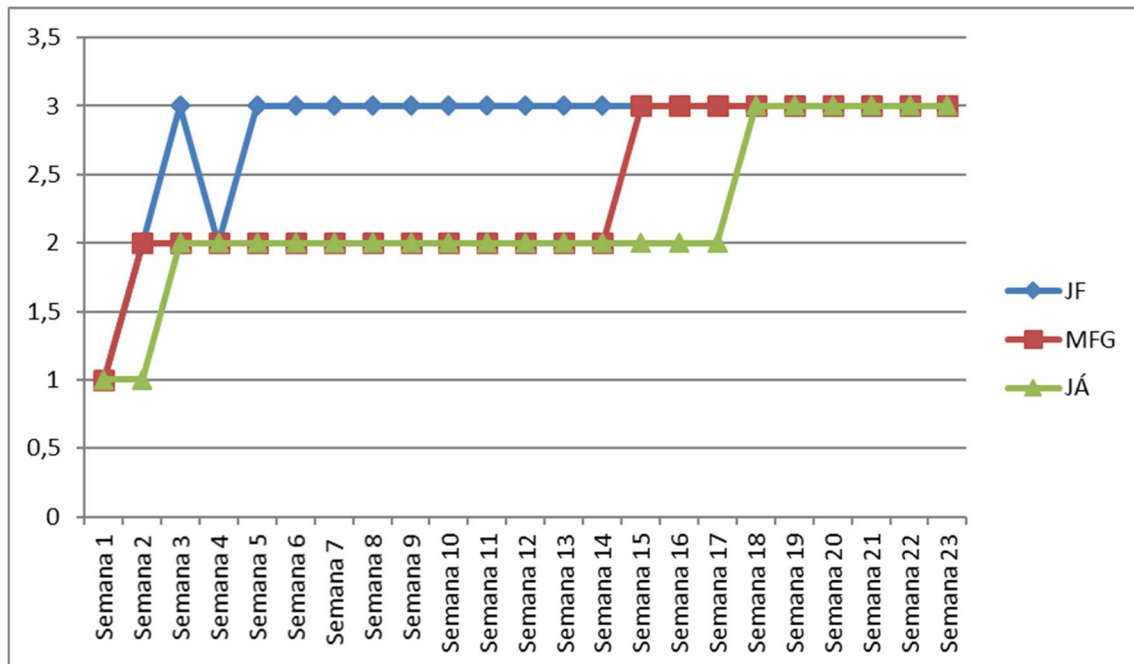


Gráfico 5 Atenção Compartilhada

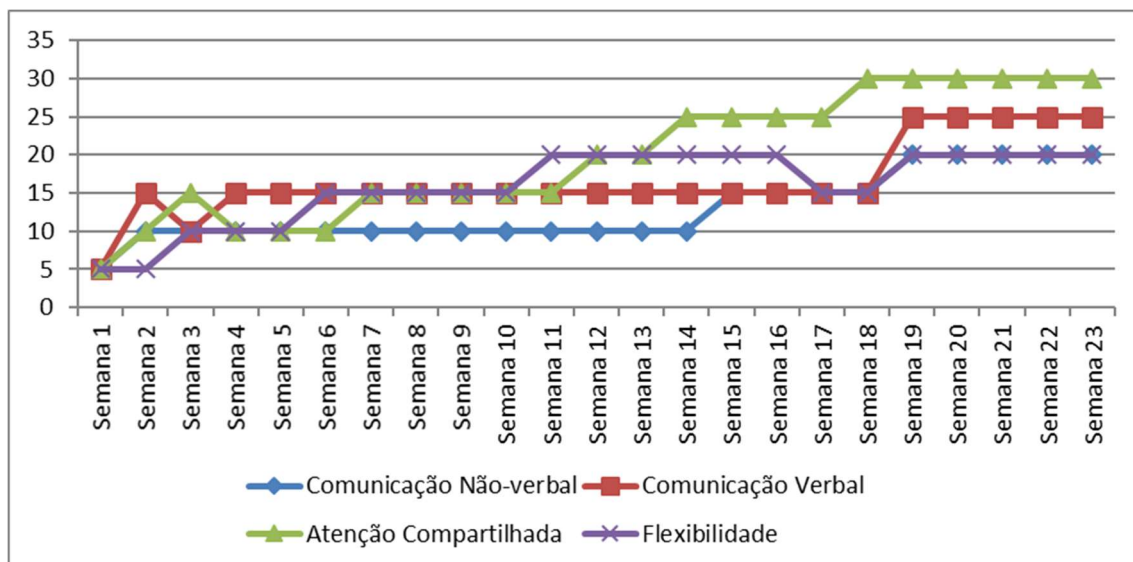
Antes de analisarmos este gráfico, convém reforçar que Flexibilidade e Atenção Compartilhada ou interativa são dois Fundamentos do Modelo de Desenvolvimento distintos, mas que na prática se complementam. Para se efetivar a Atenção Compartilhada, o facilitador deve primeiro garantir que a criança é flexível e está preparada para interagir. Depois, avaliar as condições em que pretende realizar a interação (ex: estado emocional do aluno, nível de interesse, pertinência da tarefa, etc). Normalmente, a Atenção Compartilhada acontece quando o facilitador procura *juntar-se* na interação; tenta atenuar momentos de estereotipia; analisa a forma de captar a atenção do aluno. Neste sentido, a nossa tarefa enquanto participante na ação foi identificar as causas do afastamento social dos alunos e resolver o problema através de ações motivacionais e encorajadoras. Neste Fundamento obtivemos resultados mais desnivelados, em cada aluno, no que diz respeito ao progresso durante todo o percurso temporal em que se realizaram as atividades. Numa observação transversal ao gráfico, percebe-se claramente o registo dos períodos de Atenção Compartilhada. JF, mais uma vez, apresentou resultados que acabam por estar dentro da sua linha de comportamento. Cedo atingiu o Estágio 3 e aí permaneceu até ao fim do Estudo. Há um dado que é importante registar. JF, durante as 23 semanas da Observação ia a casa todos os fins de

semana. Sentimos que os dois primeiros dias da semana eram especialmente complicados para a gestão emocional do aluno (ex: irritabilidade, negação, resistência ao contacto afetivo, conflitualidade, etc). Dar controlo ao aluno foi uma das estratégias utilizadas, prevendo-se que com esta medida o aluno pudesse regressar ao seu estado normal. A música e a Sala Snoezelen foram excelentes recursos para reduzir os níveis de ansiedade, enquanto o trabalho individualizado permitiu reforçar o autocontrolo. Depois, o regime de saída a casa passou a ser de quinze em quinze dias (ao fim de semana) e nesta fase acentuámos a observação dos comportamentos, chegando à conclusão que a ida a casa provocava descompensação no aluno. Podemos justificar tais atitudes com o facto do aluno se ter mostrado frustrado por ter sido deslocado do seu ambiente familiar para uma Instituição. Também apurámos que uma das razões pode estar relacionada com a liberdade que tinha em casa para fazer o que queria e que deixou de ter, pelo menos na escala anterior. Outra razão plausível prendeu-se com o facto de estar a ser intervencionado a tempo inteiro por profissionais habilitados para tal, ao contrário do que sucedia na turma anterior onde a sua inclusão no ensino regular potenciou um possível afastamento social face aos colegas da turma. Todas estas reações ajudaram a construir um perfil psicológico do aluno assente em comportamentos desafiantes, em atitudes socialmente inaceitáveis e ações de carácter agressivo para com os adultos da sala. Com a Atenção Compartilhada e a insistência em atividades executadas no trabalho individualizado foi possível reverter alguns comportamentos do aluno, dotando-o de mais tranquilidade emocional e fazê-lo entender que a escola e, principalmente a sala, era um bom espaço para ele. O reforço da afetividade, a relação de confiança que se estabeleceu entre aluno e facilitador e o aumento da interação social fez com que JF se tornasse mais assertivo, mais relacional e mais responsável nas suas atitudes. Quanto a MFG, demorou mais tempo para atingir o Estágio 3 e a razão é simples. Quando se fala em Atenção Compartilhada (AC), fala-se na interação *um para um*, ou seja, o facilitador concentra-se em trabalhar com um aluno de cada vez. Assim sendo, como o Estudo agregou 3 alunos tivemos que estabelecer prioridades em termos de intervenção e aplicação das medidas. O nosso foco centrou-se nos diagnósticos por uma questão de rentabilização dos recursos humanos. Sendo previsível que JF atingisse as Metas em menor espaço de tempo, iniciámos com este aluno a consolidação da AC que, depois, foi desenvolvida pela Assistente Operacional de acordo com as indicações fornecidas pelo professor. Só nessa altura é que nos concentrámos em MFG. Ao observarmos no gráfico, constatámos que há uma mediação de 10 semanas entre JF e MFG na concretização dos parâmetros do Estágio

2 e conseqüente subida ao Estágio 3. Tal hiato de tempo também se justifica pelo facto de termos trabalhado em situações semelhantes com MFG e JA, sobretudo nas competências funcionais. Apesar de termos insistido no trabalho individualizado para desenvolver a Atenção Compartilhada, houve momentos em que optámos por incluir estes dois alunos em tarefas paralelas para agilizar trabalho tendo em vista a concretização dos objetivos previamente definidos. JA necessitou de mais 3 semanas para se colocar no Estágio 3, situação perfeitamente compreensível se atendermos ao facto do aluno ter apresentado alguma instabilidade comportamental decorrente da sua condição. Por outro lado, os desequilíbrios que apresentou acabaram por potenciar novos desafios nos restantes alunos, sobretudo em MFG. A observação do comportamento dos colegas é um mecanismo que se registou ao longo do processo. A imitação de procedimentos e o afastamento do foco do conflito foi também registado como dados interessantes na evolução social dos alunos intervencionados.

O Modelo de Desenvolvimento do SRP apresenta ainda mais um Fundamento **Perspetivas para Ensinar** que é utilizado quando a criança/aluno atinge o Estágio 5 nos Fundamentos anteriores. Trata-se de um mecanismo que vem reforçar o alto funcionamento de uma criança com autismo e normalmente está associado à autonomia pessoal e social do indivíduo. Para se trabalhar as competências sociais e funcionais nas Perspetivas para Ensinar, os indivíduos deverão ter um tempo alargado de intervenção (sugere-se mais de um ano de treino intensivo). Dada a natureza da nossa Investigação, optámos por não considerar esta possibilidade.

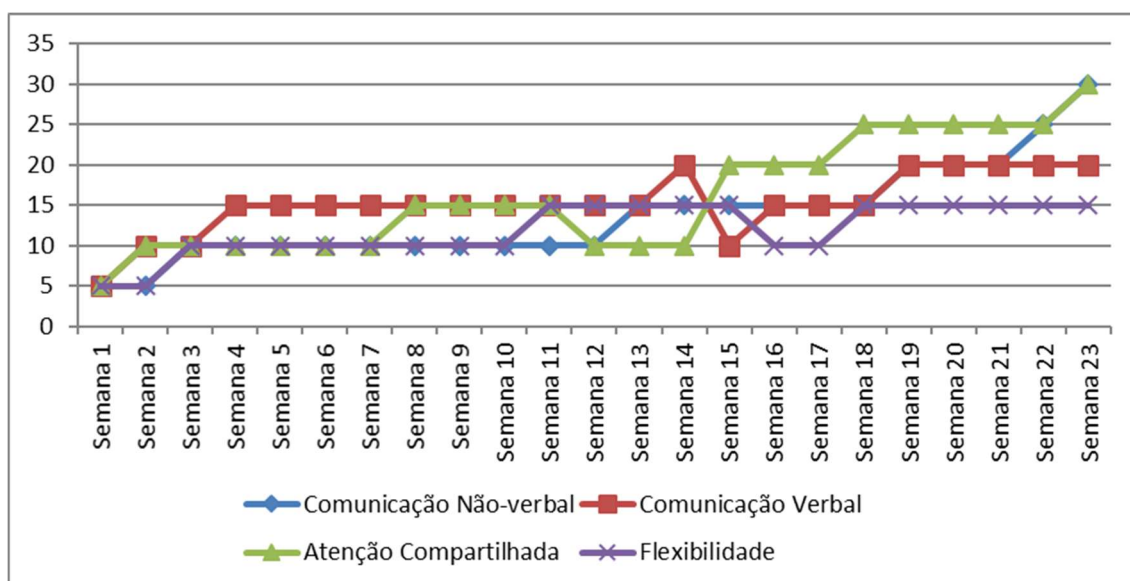
Os gráficos que se seguem exemplificam o tempo de interação social que foi despendido para operacionalizar cada Fundamento. Nota-se que o tempo (em minutos) monitorizado é apenas referencial, pois tornou-se difícil quantificar com exatidão o período temporal que utilizámos para trabalhar com cada aluno. Por outro lado, temos de ter a noção que todo o processo é dinâmico e a volatilidade comportamental dos alunos determinou o aumento ou diminuição do tempo na atividade. O que se pretende discutir com os próximos resultados é perceber a pertinência do trabalho individualizado dentro da orgânica coletiva da sala.



*Gráfico 6 Tempo de Interação social JF*

JF é o aluno que registou melhores resultados na interação social fruto de ter apresentado um diagnóstico de alto funcionamento. Podemos comprovar que a Atenção Compartilhada correspondeu ao maior período de tempo em interação, pois observámos comportamentos em JF que nos fizeram convergir para o trabalho personalizado com enfoque na promoção de esquemas de autocontrolo e domínio emocional. Por se tratar de um aluno verbal, a Comunicação Verbal também obteve um registo interessante, se bem que todas as ações que realizámos com o aluno partiram sempre do tempo de resposta que ele nos deu nas atividades inseridas na Atenção Compartilhada. As aprendizagens vocabulares e reforço do léxico gramatical ganharam mais expressão na parte final do processo que coincidiu com o aumento no período de tempo na AC. É interessante observar que a Flexibilidade registou alguma inconstância. Tal deveu-se às relações temporais que levaram o aluno a alterar as idas a casa. Nas semanas em que observámos maior instabilidade no aluno, aumentámos o reforço emocional através da aproximação afetiva para promover maior flexibilidade nas interações sociais. Este trabalho acabou por ser determinante, uma vez que notámos maior tranquilidade após as ações desencadeadas na articulação entre o trabalho de rotina coletiva e a intervenção individualizada. No geral, o gráfico mostra-nos uma evolução gradual em todos os Fundamentos, com uma média de intervenção semanal que variou entre os 45 minutos na primeira semana e os 95 minutos no final da Investigação. Sentimos que a amplitude da conexão social deveria ser maior, contudo teríamos de extrapolar o Estudo para o dobro do período utilizado, ou

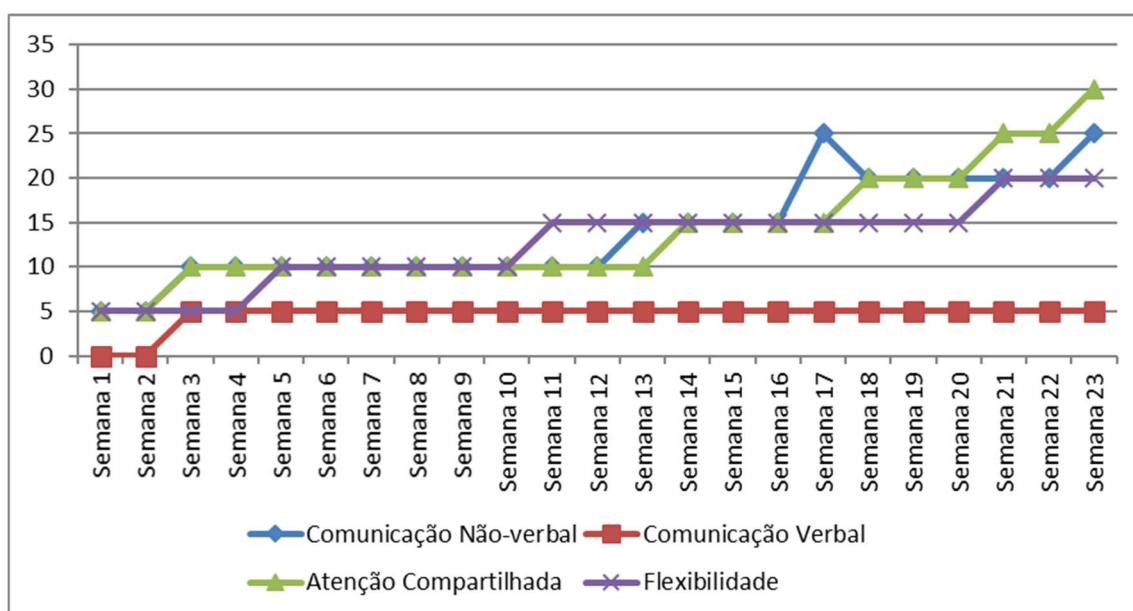
seja, em vez de 23 semanas que corresponderam a 6 meses, prolongar para um ano letivo completo.



**Gráfico 7 Tempo de Interação Social MFG**

O gráfico 7 apresenta-nos o desempenho de MFG nos diferentes Fundamentos ao longo das 23 semanas. Um aparte: MFG já nos acompanha na Unidade do Ensino Estruturado há 7 anos, pelo que o conhecimento que temos um do outro é suficiente para ambos percebermos os sinais ou expressões faciais. Por outro lado, ganhámos confiança bastante para exigirmos do aluno a dedicação que sabemos existir. Torna-se claro que uma coisa é trabalhar para definirmos objetivos específicos individuais e outra coisa é focarmo-nos em parâmetros elegíveis para Estudo Científico. Neste sentido, o aluno protagonizou momentos interessantes do ponto de vista da observação direta. Se nos concentrarmos em cada um dos Fundamentos, torna-se evidente que a Comunicação Não-verbal atingiu o valor mais alto em termos de tempo de interação social. No entanto, analisando à luz dos outros fundamentos, o aluno só atingiu os 30 minutos de interação na semana 23 porque trabalhou a Atenção Compartilhada com a mesma intensidade. Ou seja, ao aumentarmos a Atenção Compartilhada para as 25 horas na semana 18 permitimos que o aluno explorasse o contacto ocular através das expressões faciais do facilitador. Este tempo de interação foi benéfico para MFG, pois através do contacto ocular o facilitador teve oportunidade de introduzir alguns vocábulos simples e de pronúncia básica. A repetição dos mesmos por parte do aluno possibilitou o reforço, em qualidade, da Comunicação Verbal. Quanto à flexibilidade, apesar de ser um Fundamento

que intervém no processo rotineiro de um dia de atividades, o certo é que o aluno nunca mostrou ser tão flexível como desejaríamos. Analisando os dados gerais do gráfico, podemos observar alguma oscilação no tempo de interação, sendo que iniciámos o processo com 20 minutos semanais de trabalho personalizado, durante as intervenções mantivemos um tempo de interação na ordem dos 45 minutos e finalizámos a 23.<sup>a</sup> semana com um tempo global de 85 minutos destinados às interações sócio comportamentais. Admitimos que a *preguiça* do aluno condicionou o seu desempenho ao nível pedagógico, mas a nossa intervenção permitiu ganhos em termos sociais, nas relações com os pares. Este dado foi decisivo para que o aluno adquirisse maior tranquilidade comportamental, reduzindo exponencialmente os episódios de agressão (sobretudo as dentadas e beliscões).



*Gráfico 8 Tempo de Interação Social JA*

O que salta à vista neste gráfico relativo ao aluno JA é a baixa execução temporal da Comunicação Verbal, justificado pelo facto de o aluno ter um diagnóstico de autismo severo com dificuldades fonológicas visíveis. Perante isso, a nossa linha de atuação centrou-se na Comunicação Não-verbal e no Contacto ocular/visual, pois sentimos que estas áreas seriam boas de explorar e ser um excelente ponto de partida para reforçar a interação social do aluno. Por outro lado, houve uma preocupação em evitar a pressão junto de JA, pois tínhamos experiência anterior que o aluno reagia mal às propostas impostas pelo adulto. Dar controlo seria uma boa estratégia para início de processo, daí que as duas primeiras semanas foram com tempos de interação social reduzidos ou até

mesmo inexistentes como aconteceu com a Comunicação Verbal. A opção de darmos enfoque à Atenção Compartilhada e à Flexibilidade teve a ver com os comportamentos que o aluno demonstrou (autoagressão e crises constantes) no início do processo. Tornou-se necessário acionar a *luz vermelha* mais do que o desejável, mas sentimos que foi o caminho mais sensato para que a aproximação se desse de forma gradual e tranquila. As propostas pedagógicas ficaram para segundo plano, centrando a nossa ação na reversão emocional, ou seja, fazer o aluno recuperar os seus índices de confiança e autocontrole. Foi um trabalho de persistência, pois só a partir da semana 11 é que começámos a registar uma ténue evolução nas ações flexíveis do aluno. Isto é, JA demonstrou nessa altura alguma predisposição para a interação social, mostrando-se flexível dentro das atividades, sobretudo naquelas que envolveu movimentos corporais (educação física e motora, danças na Sala Snoezelen, etc). O aumento da Flexibilidade encontrou expressão igualmente na Comunicação Não-verbal, pois ao promovermos a interação social e recebermos respostas positivas do aluno, insistimos nos sinais faciais para desenvolver as expressões. A frequência de conexões que fomos criando possibilitou ao aluno reduzir os esquemas agressivos, sobretudo os de autoagressão que haviam deixado marcas (hematomas e feridas na face e na cabeça). Convém realçar que o aluno, no início da Observação em contexto de sala, estava condicionado nos membros superiores, pois várias vezes surgiu na sala de atividades com um *colete de contenção dos membros* para o proteger das constantes agressões que infligia a si mesmo. Foi preciso um trabalho suplementar para resgatar o aluno para o mundo real. Nas primeiras semanas o tempo em que o aluno esteve livre de movimentos foi reduzido (5 a 10 minutos em movimentos aleatórios na sala, sem orientação do facilitador). O objetivo de retirar o colete de forma gradual foi para que o aluno se focasse em esquemas de preensão (agarrar nos objetos); no desenvolvimento da motricidade fina (pegar num lápis e desenhar); na aquisição da lateralidade (equilíbrio dos membros e ocupação das áreas de trabalho) e reforço da componente psicomotora (escolha dos objetos e uso correto dos mesmos). A partir da 11.<sup>a</sup> semana, o aluno manteve-se sem colete por um período de tempo mais alargado, possibilitando o contacto corporal com o facilitador (a parte afetiva é fundamental ser explorada quando se trata de diagnósticos de autismo severo). A confiança adquirida nos movimentos globais permitiu ao aluno acrescentar competências funcionais (pintar, colar, modelar, rasgar, marcar a presença, experimentar a sensação da água – natação, etc). As habilidades motoras foram ganhando mais qualidade, fruto do aumento da interação da Comunicação Não-verbal que aconteceu à passagem da 17.<sup>a</sup> semana. Mais motivado e

interessado nas atividades interativas, o aluno pôde finalmente expressar-se com mais propriedade, ao ponto de transmitir ao facilitador diversos estados de espírito. Esta mudança de comportamento foi decisiva para que o facilitador revisse todo o plano traçado para JA. Perspetivando que o aluno estava disponível para entrar na interação, o facilitador aumentou o tempo da Atenção Compartilhada através de jogos e esquemas visuais que iam ao encontro dos interesses do aluno. A frequência com que insistimos neste vetor foi de tal forma significativa que terminámos o processo de observação/registo comportamental com interações muito próximas dos 30 a 35 minutos semanais. Dos 3 alunos observados/ monitorizados e perante o que os resultados nos transmitem, podemos afirmar que JA apresentou a maior evolução no processo. Tal como pode ser observado na entrevista a Silva e Santos (plasmada mais à frente), o autismo não tem cura, mas a recuperação da condição é possível. O que conseguimos com JA foi uma conquista importante, alicerçada nos indicadores obtidos nos registos que fizemos no Diário de Bordo. Na semana 1, o tempo global de interação rondou os 15 a 20 minutos e terminámos o processo a utilizar sensivelmente 80 minutos de interação social semanal em todos os Fundamentos.

Uma nota final para algumas considerações que julgamos pertinentes:

- **Responsabilidade:** enquanto titular da Unidade do Ensino Estruturado do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, o investigador deste Estudo assumiu, com responsabilidade, todos os pressupostos inerentes ao funcionamento da referida Unidade. Quer isto dizer que o período de observação direta que esteve na base da construção deste Diário de Bordo não influenciou a organização da sala, não prejudicou os demais alunos da Unidade nos seus direitos enquanto parte integrante do grupo, não desviou os objetivos para os quais a Unidade está preparada nem diminuiu a articulação e multidisciplinaridade com os outros serviços da Instituição.

- **Compromisso:** desde a primeira hora que decidimos avançar para este trabalho de campo assumimos o compromisso de sermos fiéis àquilo que sempre defendemos: o tratamento igual para todos os alunos. Não nos detivemos no facilitismo, pois sentimos que assim não estaríamos à procura de resultados fidedignos. Procurámos estabelecer um objetivo ambicioso que permitisse avançar no conhecimento. Comprometemo-nos a divulgar dados reais, complementados com a nossa visão pessoal assente em teorias comprovadamente válidas. No fundo, o nosso compromisso para com os alunos, suas famílias e restante comunidade educativa foi o de corroborar a pertinência, a importância

e a aplicabilidade do Son-Rise Program em contexto escolar e abrir as portas para uma alternativa à intervenção com crianças e jovens portadores do espectro do autismo.

- **Dedicação:** para que os alunos intervencionados pudessem corresponder às nossas iniciativas foi preciso dedicação. Essa dedicação ultrapassou, em muito, as horas previstas e expectáveis pois o investigador recorreu a momentos extraescolares para observar alguns comportamentos que exigiam um aprofundamento mais cuidadoso dos parâmetros inscritos no Modelo de Desenvolvimento do SRP. Não bastou seguir as tabelas de observação, foi necessário reformular algumas atividades. A atitude manifestada permitiu ao investigador perceber o tempo de resposta de cada aluno a uma determinada ação em contexto individualizado sem estímulos sonoros e/ou visuais. A permanência na sala fora das horas legalmente instituídas para a atividade pedagógica foi decisiva para potenciar novas habilidades motoras e melhores competências funcionais aos alunos.

- **Colaboração:** Apesar de sermos responsáveis pelo percurso percorrido, o mesmo não teria o efeito pretendido se não fôssemos auxiliados por uma Equipa fantástica. Direta e indiretamente, fomos recebendo estímulos e apoio motivacional que nos alavancou nos momentos mais críticos onde sentimos que os procedimentos por nós idealizados não estavam a ser correspondidos na ação prática dos alunos. Este auxílio serviu também para aquilatar da importância que as equipas multidisciplinares das escolas têm na construção do processo ensino/aprendizagem. Uma boa articulação passa por absorver sugestões, experimentá-las, reformulá-las e aplicá-las se as mesmas trouxeram algo de novo dentro da intervenção. O ensino não é do professor, o ensino é da responsabilidade de todos, desde o funcionário da limpeza à administrativa da secretaria, passando obviamente pelos alunos. E estes alunos, pela sua lição de vida, ensinam-nos tanto. Basta estarmos atentos.

### **6.1.5 Conclusões aos resultados**

Podemos interpretar todos os resultados obtidos sob duas perspetivas: a social e a pedagógica. Em ambas as perspetivas salta à evidência a importância do investigador ter um domínio teórico-prático sobre o modelo de intervenção. Em todas as áreas da nossa sociedade, os profissionais sentem necessidade de estar preparados para os imprevistos. Saber improvisar e estar à altura da resposta a dar a um problema é meio caminho para manter os níveis de produtividade num plano superior.

Se analisarmos a generalidade dos dados observados numa perspetiva pedagógica, podemos afirmar que os alunos evoluíram em ritmos diferentes, adquirindo competências funcionais de acordo com as suas motivações e interesses. Foi perceptível durante a Investigação observar empenhamento e curiosidade nas atividades desenvolvidas, facto que potenciou nos alunos um maior conhecimento da realidade, do mundo que os rodeia e das rotinas do dia a dia. Por outro lado, a introdução de conceitos (mapa das presenças, mapa do tempo, rotinas das estruturas, atividades funcionais, tarefas orientadas, ações de carácter livre) veio acrescentar mais-valias a todos os alunos. Também é certo que cada aluno desempenhou as tarefas de forma diversificada. O aluno de alto funcionamento apresentou resultados mais elevados tendo em conta a disponibilidade e interação social demonstrada. Os outros dois alunos, evoluíram sempre num patamar inferior, mas adequado à sua condição psíquica.

Do ponto de vista social, ficámos com a sensação que o Modelo de Desenvolvimento do SRP encaixa no perfil da criação do Currículo Social no autismo. E justificamos tal afirmação com os resultados obtidos. Uma vez que os alunos partiram para as atividades funcionais depois de um trabalho exaustivo realizado na Atenção Compartilhada, concluímos que a motivação adquirida na interação social promovida pelo facilitador foi a alavanca para que os alunos desenvolvessem as tarefas de índole pedagógica. Também foi possível observar que os tempos relacionados com a conexão social foram determinantes para que os alunos evidenciassem curiosidade nas atividades, pois a insistência do facilitador veio despoletar sentimentos positivos e comportamentos socialmente aceitáveis. No fundo, o aluno experimentava uma ação juntamente com o facilitador nas interações sociais na Atenção Compartilhada e depois, usando a sua flexibilidade emocional, realizava a tarefa o mais autonomamente possível. Podemos ainda afirmar, com base nos resultados, que a comunicação que se estabeleceu entre os alunos e o facilitador promoveu momentos de cumplicidade. Esta cumplicidade

despoletou a confiança necessária para que o facilitador se colocasse numa posição de liderança. No entanto, foi o aprimorar da comunicação (fosse ela Não-verbal ou Verbal) que permitiu ao facilitador identificar debilidades emocionais, registar as necessidades de cada aluno, sugerir a resolução dos obstáculos, implementar alternativas e articular procedimentos práticos.

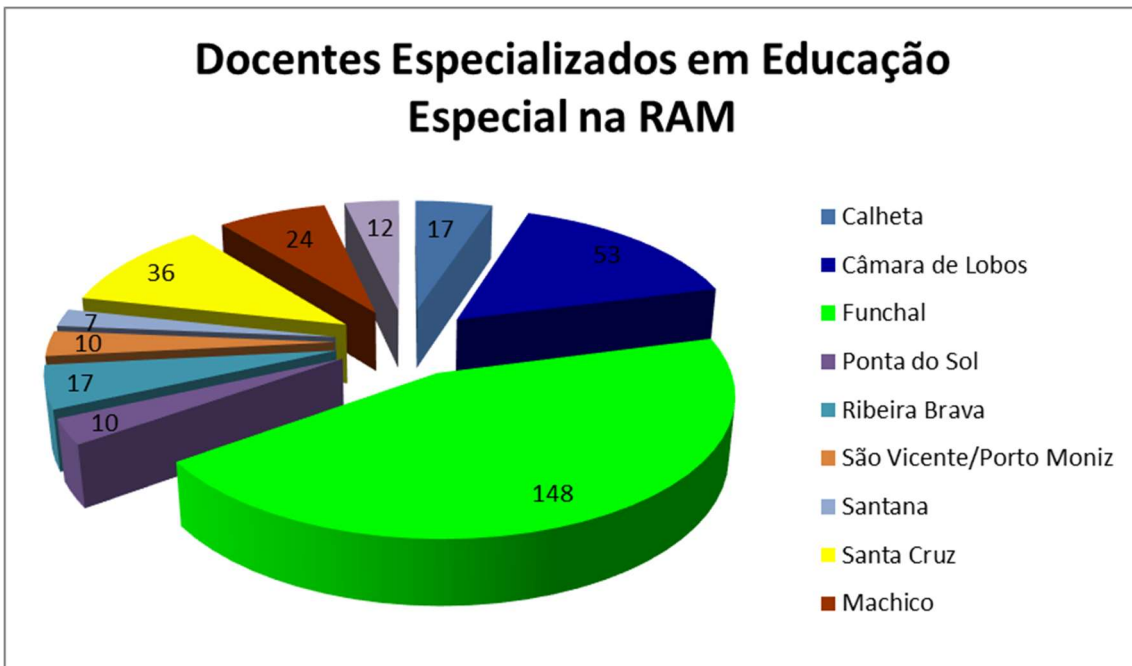
Grandin, (2015, p. 207), afirma que *os cérebros autistas parecem ser melhores na observação de detalhes do que os cérebros normais*. Tomamos esta afirmação como referência para a importância do contacto social. Se o facilitador, promotor da conexão com o seu aluno, se concentrar nos pormenores quando interage, aquele vai prestar atenção aos movimentos. Depois extrapola o que absorveu para o exterior, dando mais qualidade às suas interações na sociedade (ex: ir ao café, visitar museus, assistir a um filme, etc). Por outro lado, a aplicação do Modelo de Desenvolvimento do SRP em ambiente escolar só funcionou porque houve preocupação em adaptar os parâmetros dos Fundamentos e adequá-los à condição e diagnóstico dos alunos. Fica claro que, insistindo numa ótica de articulação Família/Escola, o plano desenvolvido em casa pode ser complementado com estratégias e atividades escolares, acentuando a autonomia pessoal dos alunos. Com isso, promove-se o relacionamento social e a interação entre pares.

## **6.2 Questionários**

### **6.2.1 Contextualização**

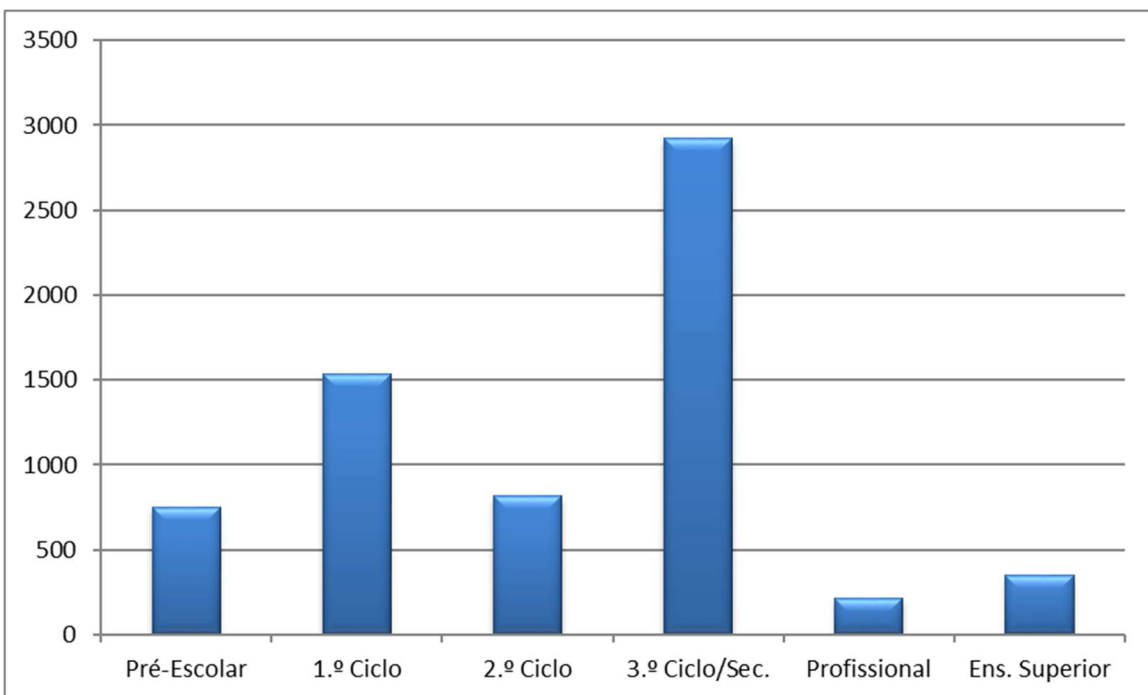
Outro dos instrumentos utilizados para a realização deste Estudo de Caso foram os Questionários aos docentes especializados a exercer funções no Funchal e cuja condição para a sua elegibilidade era ter trabalhado ou que estivesse a trabalhar com alunos dentro do espectro do autismo. Um dos nossos propósitos para incluir os questionários aos docentes foi tentar perceber que tipos de intervenção utilizam, se conhecem o Son-Rise Program e qual a perceção dos docentes para a inclusão de um Currículo Social no Autismo.

Numa fase inicial, foi feita uma pesquisa sobre o número de docentes a exercer funções na Educação Especial na Região Autónoma da Madeira (RAM). Segundo os dados recolhidos junto da Direção Regional de Educação, no ano letivo 2017/2018, estavam a lecionar na RAM 334 docentes especializados. Como se pode comprovar no gráfico 9, o concelho do Funchal concentra o maior número de profissionais ao perfazer um parcial de 148 docentes. Enquanto Câmara de Lobos (53) e Santa Cruz (36) completam os três municípios mais representativos. Esta representatividade está diretamente relacionada com o número de estabelecimentos escolares que cada um destes municípios agrega no seu limite geográfico.



*Gráfico 9 Dados DRE*

Alargando a nossa pesquisa, reportámos dados apurados pela Direção Regional de Estatística da Madeira que revelam os números totais de docentes a lecionar na Região. O Gráfico que se segue indica-nos que a maior concentração de professores está no terceiro ciclo do Ensino Básico e secundário com 2921 profissionais.



*Gráfico 10 Docentes a lecionar na RAM*

Fazendo um estudo mais direcionado para a importância da Educação Especial, temos que apenas 5% do total de professores afetos ao sistema educativo regional estavam a exercer funções na Educação Especial. Perspetivando que nem todos trabalharam diretamente com alunos portadores do espectro do autismo, a nossa amostragem foi direcionada para um público-alvo anteriormente identificado.

### **6.2.2 Amostragem**

Para apurarmos o número da amostra para a realização dos questionários tivemos em consideração duas premissas: em primeiro lugar o concelho onde se concentra o maior número de docentes especializados e em segundo lugar o concelho que apresentava a maior taxa de alunos matriculados na Educação Especial. Depois, para que os resultados fossem representativos, colocámos como indicador um número de questionários passíveis de serem respondidos. Pedimos a 20% dos professores (30) a lecionar no Funchal que nos respondessem aos questionários, sendo que 90% dos inquiridos (27) responderam. A percentagem apurada de respostas permite constatar que o conteúdo do questionário (as perguntas nele incluídas) foram suficientemente apelativas para que tivesse havido interesse por parte dos professores selecionados. Por outro lado, as respostas obtidas permitiram perceber outro dado interessante: a pedagogia mista é vista com bons olhos por parte dos Professores inquiridos, ressaltando que a aquisição de mais e melhor formação no Modelo de Desenvolvimento Social do SRP potenciará melhores práticas de intervenção, complementando todo o trabalho que se vem desenvolvendo com a Pedagogia associada ao modelo Teacch.

### 6.2.3 Instrumentos de Recolha de Dados

O questionário foi construído de raiz, uma vez que não foi possível apurar se havia alguma matriz estatística que pudesse ser adaptada ao contexto e à temática que se quis investigar. Neste sentido, o instrumento de recolha de dados tem um total de 18 perguntas (anexo 1). Da pergunta 1 à pergunta 4, os dados diziam respeito à identificação profissional do inquirido; as perguntas 5, 6 e 7 tinham como objetivo: ***Perceber o grau de experiência dos docentes em relação à Educação Especial;***

***Percecionar o grau de conhecimento dos docentes em relação aos diferentes modelos de intervenção;***

No grupo de questões da 8.<sup>a</sup> à 15.<sup>a</sup>, pretendíamos apurar e entender o ***grau de motivação dos docentes da Educação Especial para aplicar o Son-Rise Program***, e por outro lado ***procurar identificar prioridades nas práticas pedagógicas em turmas com alunos autistas;***

Finalmente, no último bloco de questões (da 16.<sup>a</sup> à 18.<sup>a</sup>), direccionámos o nosso objetivo para as questões curriculares, fossem elas ao nível das práticas pedagógicas ou ao nível da Formação de Professores.

Como veremos no ponto seguinte relativo à análise dos resultados, era importante para a nossa Investigação compreender a pertinência de aprofundar os conhecimentos do Son-Rise Program junto da comunidade escolar, em especial aquela que mais diretamente trabalha com crianças NEE. E a nossa pretensão alcança maior dimensão na medida em que os resultados produzidos no âmbito do Mestrado foram, de tal forma, encorajadores que, alargando a prática pedagógica (Currículo Social no Autismo) a mais docentes, pode ser possível abrir uma nova forma de Intervenção. Por outro lado, em nosso entender fazia sentido indagar junto dos professores a sua disponibilidade para a obtenção de mais e melhor conhecimento no SRP. Tínhamos consciência de que o Programa era conhecido, faltando apenas comprovar se este conhecimento era apenas superficial ou mais aprofundado.

#### 6.2.4 Análise e Discussão dos Resultados

Tal como referido na amostragem, foram recolhidos 27 questionários dos 30 inicialmente enviados, pelo que a representatividade da amostra ronda os 90%.

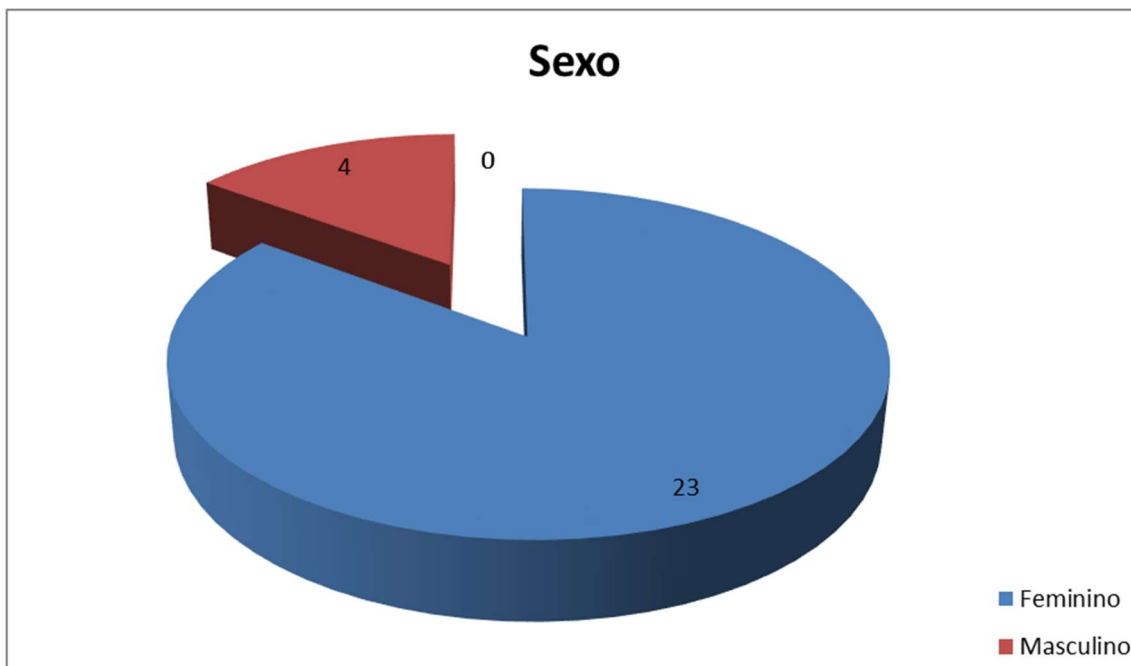
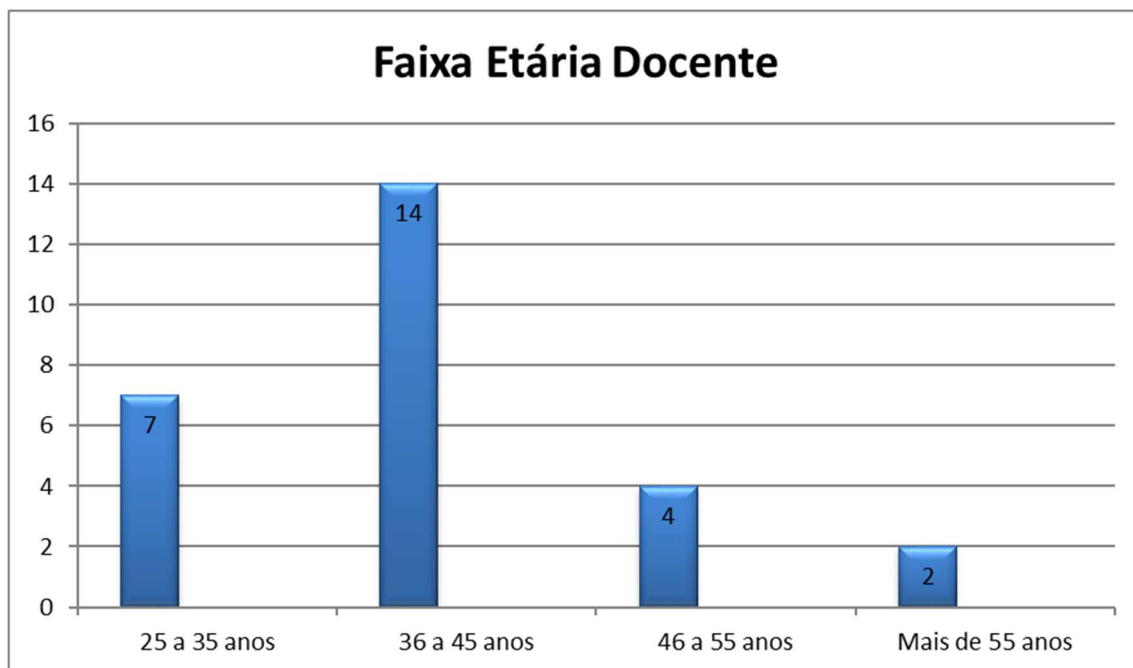


Gráfico 10

Não nos foi possível apurar o número total por género, de docentes a lecionar na Educação Especial no ano letivo 2017/2018. Neste sentido, face ao gráfico 10, podemos constatar que, dos 27 inquiridos, 23 foram do sexo feminino e apenas 4 do sexo masculino.

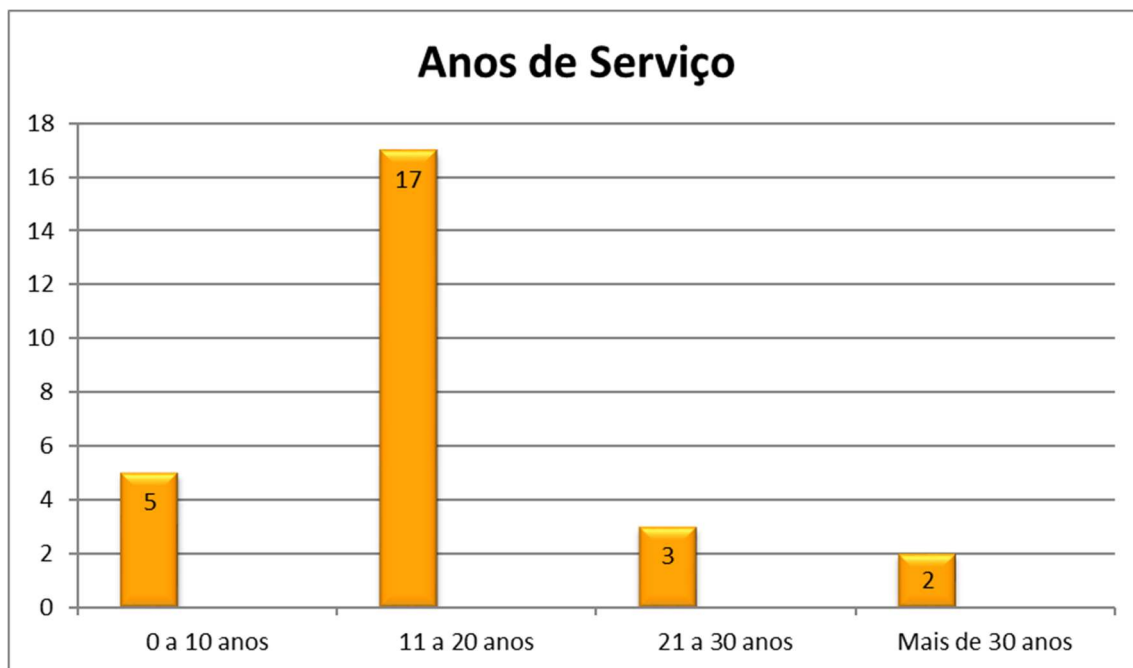
Outro dado que nos surge tem a ver com a idade dos inquiridos. Nada que não nos surpreenda, tendo em conta os números divulgados em 2018 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no seu relatório *Education at a Glance 2018*. Esta pesquisa confirma que a classe docente em Portugal tem vindo a envelhecer e que, neste momento, é uma das mais velhas dos países que fazem parte da OCDE. Com efeito, reportando ao relatório atrás enunciado, apenas 1% dos docentes no ativo apresenta uma idade inferior aos 30 anos, em contraste com a média da OCDE que nos revela existir 11% de professores naquela faixa etária. No lado oposto, é possível constatar que há 38% de professores a lecionar em Portugal cuja idade ultrapassa os 50 anos, sendo três pontos percentuais acima da média que regista um valor na ordem dos 35%.

Transpondo esses números para a realidade regional, pode-se sugerir que não diferem muito face aos resultados apurados no nosso questionário. Apesar de se ter indicado faixas etárias diferentes em relação ao Estudo da OCDE, o gráfico 11 mostra-nos que a maioria dos inquiridos se situou na faixa etária dos 36 aos 45 anos. A nossa atenção vai também para o facto de ter sido apurado o valor de 2 docentes a lecionar na Educação Especial no Funchal com idade superior aos 55 anos. A razão que pode ser apontada como justificação para os resultados publicados, quer pela OCDE quer pelo nosso Estudo tem a ver com a constante redução da contratação de professores, aliada ao aumento da idade para a reforma. Estes dois fatores conjugados acabam por explicar o adiamento da renovação da classe docente. Por outro lado, a falta de valorização profissional também pode ser um indicador, pois o número de jovens a ingressar nos Cursos Superiores tem vindo a baixar e os jovens professores contratados começam a ficar desgastados com a precariedade profissional, optando por abandonar a docência para se dedicarem a outras funções. Estas variáveis remetem para a obrigatoriedade dos professores do Quadro se manterem em funções por mais tempo, com as implicações nefastas que daí advêm. E o que salta mais à vista no relatório da OCDE é o absentismo dos professores mais velhos: devido ao desgaste da profissão, estes profissionais tendem mais vezes a recorrer às faltas por doença, o que se traduz num número maior de baixas médicas prolongadas. A OCDE avisa que este fenómeno em Portugal pode ter repercussões com grande impacto financeiro, logístico e educacional. Financeiro porque o Estado continua a suportar o vencimento destes professores e tem de recorrer às bolsas de docentes para suprimir as falhas existentes nas escolas, acabando por ter uma despesa adicional no Orçamento; Logístico porque obriga o Ministério da Educação a reordenar listas de professores, abrir concursos extraordinários de contratação com implicações para as famílias, quer dos alunos quer dos próprios professores; Educacional porque as constantes trocas de professores impulsiona novas formas de ensinar (cada professor tem o seu estilo), obrigando os alunos a adaptarem-se sempre que esta situação acontece.



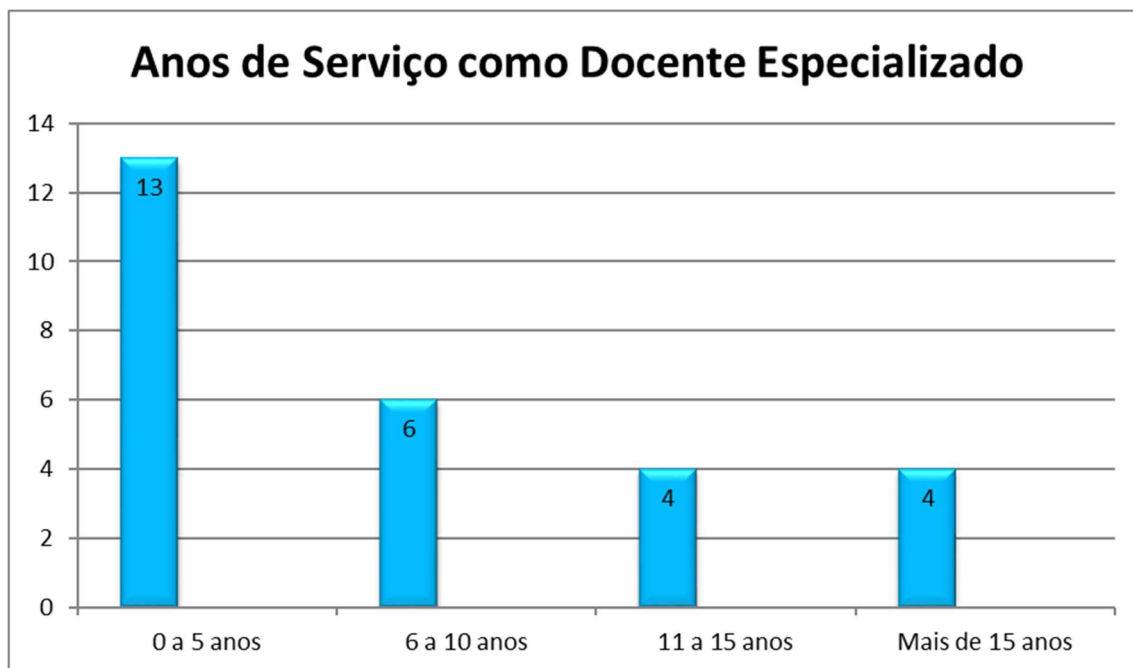
*Gráfico 11*

Relativamente aos anos de serviço, quisemos saber duas variáveis. Numa procurámos apurar o tempo de serviço docente na totalidade e noutra apenas nos concentrámos no tempo de serviço na Educação Especial. Como foi explicado na revisão da literatura, a Região Autónoma da Madeira foi pioneira na introdução de mecanismos ao nível da formação de professores em Educação Especial. Este fator levou a que muitos docentes que estavam a lecionar no ensino regular transitassem para um novo domínio: A Educação Especial. Por outro lado, o crescimento da formação especializada nas Escolas Superiores proporcionou o acesso a muitos docentes que, eventualmente, poderiam ver nessa transição uma oportunidade, um novo rumo à sua atividade profissional. Neste sentido, o gráfico 12 mostra-nos um indicador interessante. Se atentarmos ao gráfico anterior, podemos inferir que os professores com idade compreendida entre os 36 e os 45 anos apresentam um tempo de serviço maior, o que é plausível na relação idade/tempo de serviço. Tal como observado no gráfico da idade, existem dois dos inquiridos que, por terem mais de 55 anos apresentam uma carreira docente mais elevada, ultrapassando os 30 anos de serviço. Embora não seja possível analisar a correlação, ainda existem 5 inquiridos que se apresentam com poucos anos de serviço (inferior a 10 anos).



*Gráfico 12*

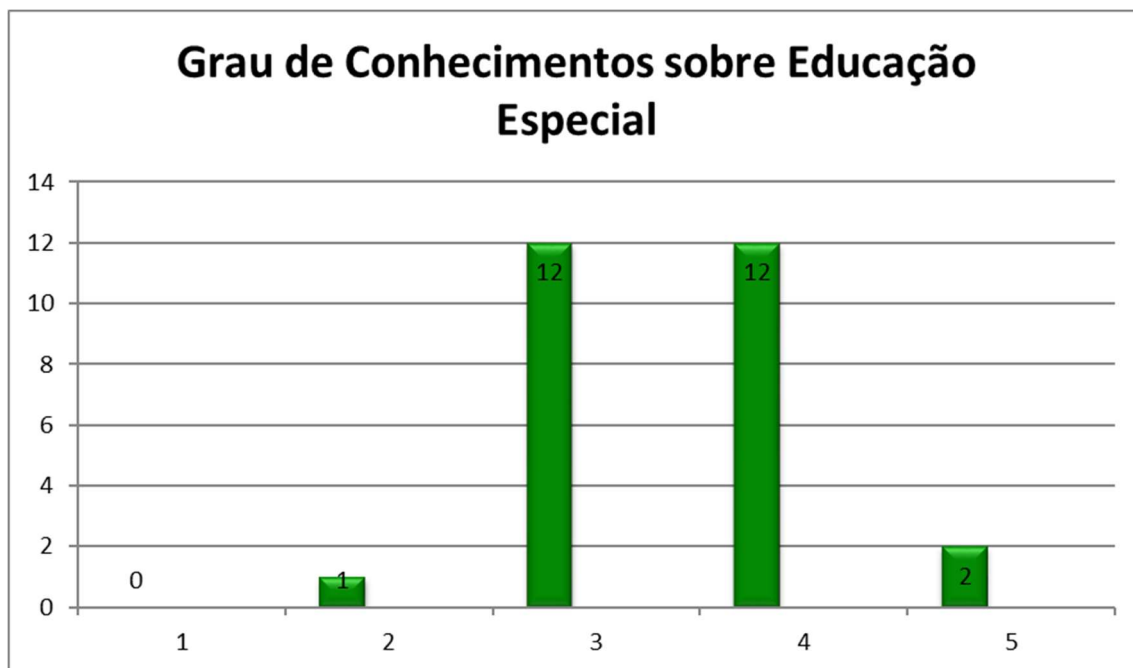
Analisando agora mais especificamente o tempo de serviço especializado, podemos inferir algumas considerações. A primeira tem a ver com os resultados apurados no primeiro segmento. Ou seja, os inquiridos já possuem um tempo de serviço docente com alguma expressão, sendo que a maioria deles se situe na primeira faixa até aos 5 anos de serviço na Educação Especial. Estes dados remetem-nos para uma segunda consideração. Decorrente do desgaste da profissão e, sobretudo, da diminuição da população estudantil, os professores procuram pôr-se *a salvo* de eventuais supressões das vagas existentes no ensino regular. Ora, como a Educação Especial tem vindo a ganhar maior expressão junto das entidades públicas associadas ao fenómeno educativo, é expectável que a formação nessa área seja um dos caminhos a seguir por uma franja significativa dos docentes, sobretudo aqueles que estando em início de carreira apresentam dificuldades de colocação no mercado de trabalho. Por outro lado, é interessante constatar que cerca de 28% dos inquiridos tem mais de 10 anos como docente especializado. Estes valores indiciam que estes profissionais apresentam um conhecimento satisfatório a bom sobre a Educação Especial, os seus procedimentos e ações. Para o nosso Estudo, estes resultados acabam por ser representativos, pois era fundamental obter indicadores acerca do grau de envolvimento dos professores na Educação Especial e só seria possível se obtivéssemos resultados que nos permitissem analisar, com rigor, essa variável. E isso veio a acontecer.



*Gráfico 13*

A envolvimento dos professores inquiridos na Educação Especial acaba por estar correlacionada com o grau de conhecimento que eles possuem. Na verdade, o que observamos acaba por não ser novidade. Há uma ideia generalizada e comprovada que os docentes ingressam na Educação Especial após a conclusão da sua formação especializada. É lógico que assim seja, pois, as especificidades no ensino desta natureza conduzem a que os profissionais estejam bem preparados para desempenhar as funções com o máximo de rigor possível. Neste sentido, quisemos saber qual o grau de conhecimento que os inquiridos tinham da Educação Especial para tentar perceber se a formação especializada foi ou não suficiente durante o processo de aquisição de competências. Numa escala de 1 a 5, observa-se um grau satisfatório a bom de conhecimentos expressos nos 88% das respostas apuradas.

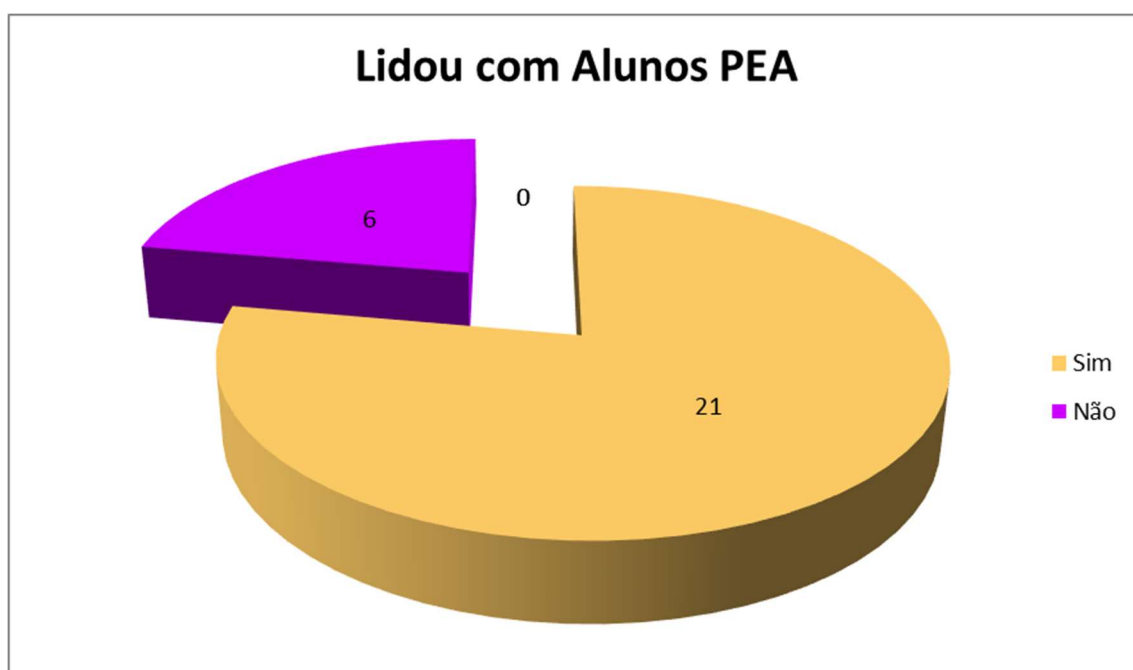
Realce para o facto de termos obtido um questionário onde o docente inquirido revela ter pouco conhecimento sobre a Educação Especial. Retomando o assunto da especialização, este resultado vem levantar a discussão sobre a necessidade de haver uma maior aposta na formação de professores. Em relação a este último resultado, podemos inferir que o inquirido tem pouco tempo de serviço especializado e, por falta de experiência prática na área, entendeu avaliar esse item do questionário com a valoração de 2.



*Gráfico 14*

O nosso Estudo de Caso centrou-se nas questões do autismo, desde o procurar entender melhor a sua génese, as suas consequências e de que forma fosse possível modificar alguns procedimentos ao nível da intervenção. A inclusão do questionário como instrumento de recolha de dados foi também para que o investigador pudesse perceber outras experiências no sentido de adaptar e reorientar o conhecimento sobre autismo. Com o contributo de todos, os testemunhos em forma de resposta e as sugestões são indicadores que, agrupados numa ótica de evolução profissional, permitirão alavancar novas práticas na Intervenção. Posto isto, uma das questões fundamentais neste questionário era perceber o número de inquiridos que teve contacto com alunos portadores do espectro do autismo. Para termos uma representatividade a 100%, era necessário que todos respondessem afirmativamente a essa questão, o que não veio a verificar-se. 77% dos inquiridos teve ou tem experiência com autismo, enquanto que 23% nunca lidou com alunos autistas. O que se pode considerar nestes resultados passa por analisar, em primeiro lugar, a relação atividade profissional/diagnóstico dos alunos. Se, de facto, na amostra é possível constatar que existe um número significativo de professores que já trabalhou com alunos portadores do espectro do autismo, logo podemos sugerir que o rácio de alunos com este diagnóstico é relevante. Podemos, igualmente, inferir que há alguma expressividade de alunos matriculados, justificando assim um maior investimento em formação sobre autismo para que os docentes especializados sejam capazes de obter mais e melhores respostas dentro das respetivas práticas pedagógicas. Por outro lado, pegando

na percentagem de 23% dos inquiridos que nunca trabalhou com alunos autistas, pode-se tecer aqui algumas considerações que julgamos pertinentes: são professores especializados, logo habilitados a lecionar na Educação Especial; procuram aumentar o seu leque de conhecimentos; apresentam motivação e disponibilidade para se envolver na mudança de paradigma. Suportamos essas considerações pelo facto de continuarmos a registar o mesmo número de respostas nas questões seguintes quando seria expectável que dos 23% de inquiridos alguns professores abandonassem o questionário.



*Gráfico 15*

O facto de ainda não ter trabalhado com alunos dentro do espectro do autismo, os 23% dos inquiridos apurados acaba por conhecer as terapias que, neste momento, estão a ser aplicadas no âmbito das Intervenções a alunos com PEA. E, como se pode observar no gráfico 16, os resultados acabam por não surpreender. De facto, a maioria dos profissionais conhece o Programa Teacch com o seu modelo do Ensino Estruturado. Tal resultado vai ao encontro do que a legislação regional diz. Com efeito, se observarmos o artigo 37.º do DLR n.º33/2009/M é possível constatar que a implementação das unidades que acompanham os alunos com autismo são as unidades do Ensino Estruturado. Adianta ainda no ponto 2 do referido artigo que

A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de

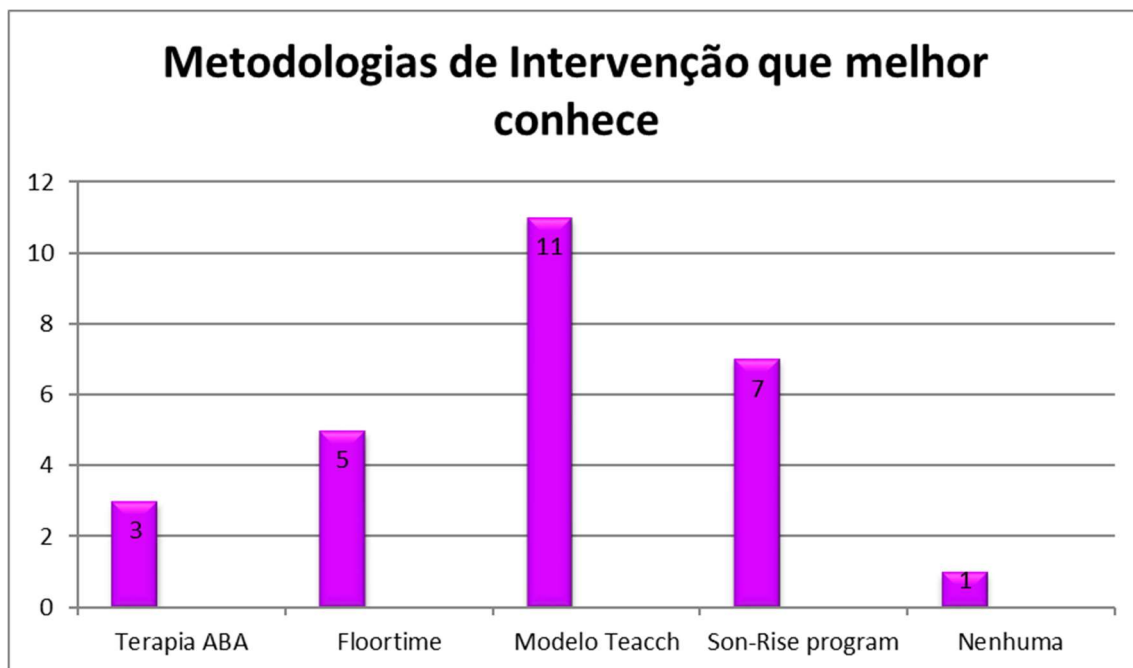
desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos.

Por outro lado, também podemos verificar que na alínea b) do ponto 3 do artigo 37.º que um dos objetivos dos professores especializados quando exerce funções numa Unidade é

Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado, aplicando um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades.

Assim sendo, reportando agora aos resultados apurados no nosso questionário e tendo em conta as variáveis do tempo de serviço, os docentes que estabeleceram ou estabelecem contacto com alunos dentro do espectro orientam as suas práticas segundo as orientações do Modelo Teacch.

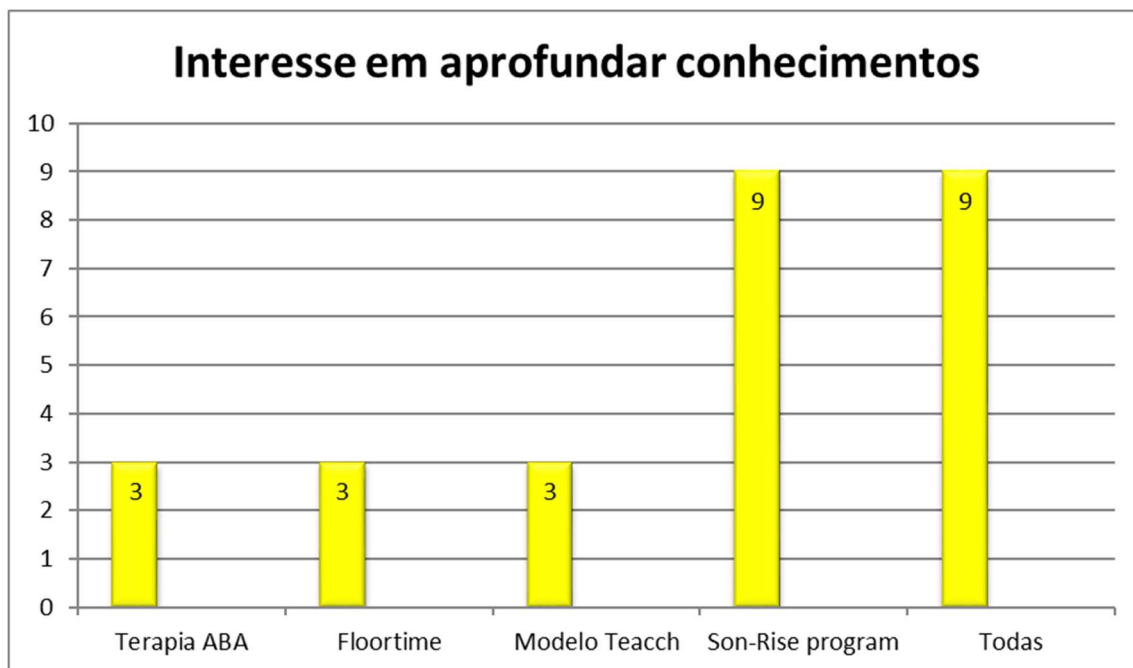
Apesar de todas as metodologias serem do conhecimento dos inquiridos, temos que considerar o número apurado relativamente ao SRP. De facto, num universo de 27 questionários preenchidos, constatámos que 7 professores conhecem o Son-Rise Program é um bom indicador para as conclusões que faremos no final deste Estudo. Cerca de 25% dos inquiridos sabem o que é o Son-Rise Program, embora de uma forma muito superficial. O que nos intrigou nesta questão foi ter havido uma resposta que atesta total desconhecimento das metodologias de intervenção nas crianças/alunos com perturbações do espectro do autismo.



**Gráfico 16**

A interpretação que fazemos da resposta *nenhuma* pode ter a ver com a forma como os cursos de especialização estão organizados. Para já, não temos conhecimento que haja alguma Unidade Curricular ou Módulo de Formação direcionado para as Intervenções do Autismo. Existem sim, abordagens genéricas sobre as diferentes patologias. Estas abordagens incidem o conteúdo em conceitos básicos tais como: definição dos diagnósticos, sinais para interpretar, mecanismos de observação/referenciação.

E estas suspeições encaminham-nos para os resultados apurados na questão seguinte cujo gráfico é bem esclarecedor. À questão colocada aos inquiridos sobre se tinham interesse em aprofundar conhecimentos, observámos um número igual de inquiridos que gostavam de melhorar os seus pressupostos teórico-práticos em todas as metodologias e outros tantos no Son-Rise Program.

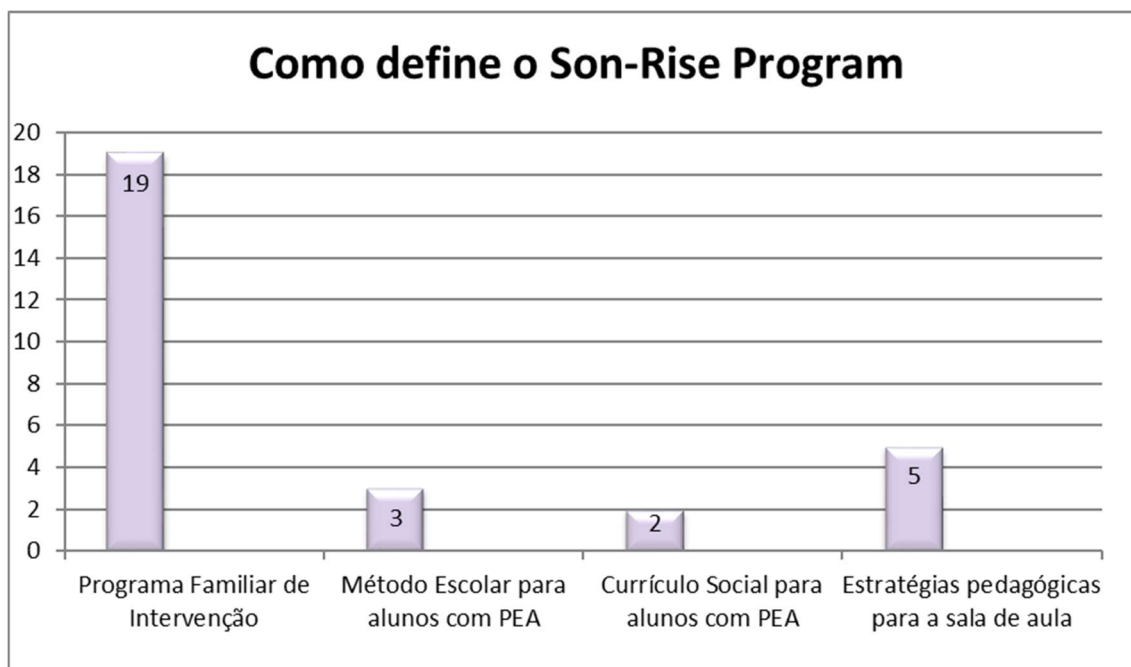


**Gráfico 17**

No polo oposto verifica-se que as restantes metodologias não alcançam grande expressividade. A justificação pode prender-se com o facto de serem metodologias mais tradicionais, com maior acesso à informação. No entanto, convém reforçar que dos 9 inquiridos que responderam *todas* estão, de certa forma, a validar uma decisão em todas as metodologias. Para a nossa Investigação, partindo da ideia que o que nos interessa é posicionar o Son-Rise Program como metodologia inovadora numa sala de aulas com autistas, as questões que se seguem acabam por nos levar a interpretar alguns indicadores afetos ao Currículo Social do Modelo de Desenvolvimento. Quando se fala em inovação, não nos detemos em romper com o passado. Pretendemos é aproveitar o que de bom se fez e faz na Intervenção no autismo e capitalizar este conhecimento com a introdução de novas visões pedagógicas. O primeiro indicador tem a ver com a plausível curiosidade dos professores em conhecer os fundamentos do Modelo de Desenvolvimento do SRP, de que forma se aplicam na prática e que repercussão pode ter a sua aplicabilidade nos alunos com autismo. Outro indicador prende-se com a previsível necessidade de partilha de experiências como fator agregador no que aos pressupostos pedagógicos diz respeito. A importância de rever práticas é fundamental para implementar novos conceitos e novas estratégias. Também podemos aferir dos resultados que os professores inquiridos admitem experimentar o Son-Rise Program em contexto de sala.

Torna-se evidente que a comunidade docente a exercer funções na Educação Especial conhece o Son-Rise Program como sendo um Programa Familiar de Intervenção. Aliás,

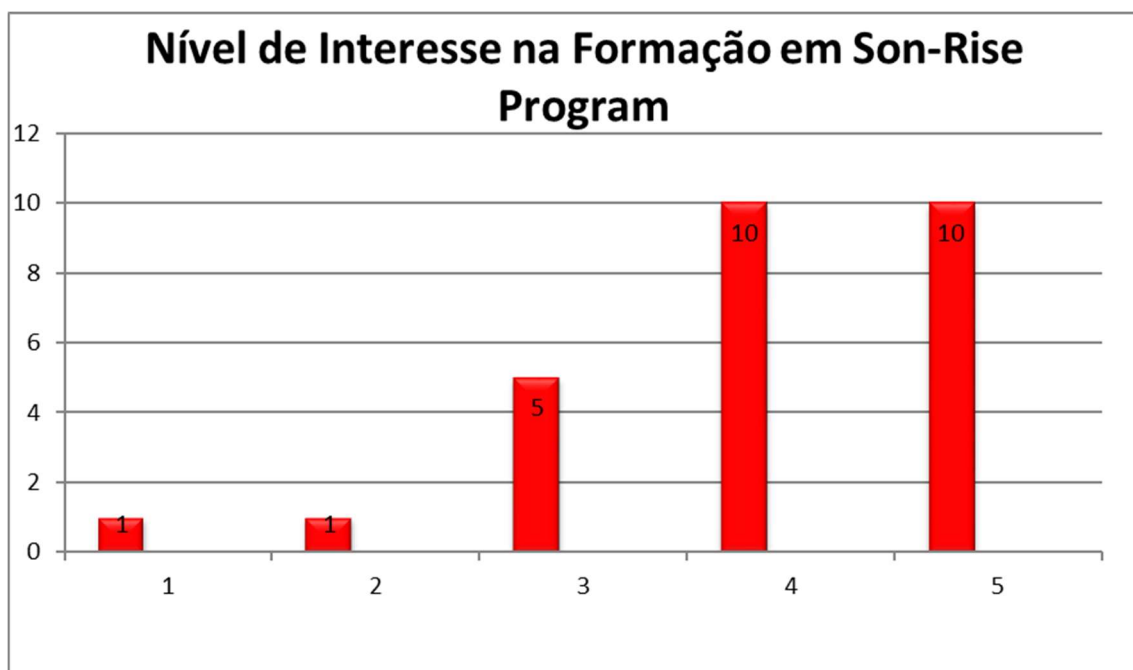
esta dedução encontra validação nos resultados apurados na questão que foi colocada ao nosso público-alvo onde pedimos para definirem o Son-Rise Program.



*Gráfico 18*

A esmagadora maioria respondeu ao primeiro item da questão, percecionando que o Son-Rise Program é uma metodologia criada por pais para ser implementada num ambiente familiar. Ao apresentarmos mais três opções de resposta foi um objetivo premeditado. Usando da nossa experiência com esta metodologia, os resultados que alcançámos no passado recente e os procedimentos pedagógicos que implementámos durante este Estudo de Caso, quisemos aferir se havia professores que conhecessem o nosso trabalho. A perceção com que ficamos foi interessante. Se analisarmos o item *estratégias pedagógicas para a sala de aula*, podemos inferir que os professores admitem usar os fundamentos do Modelo de Desenvolvimento como recurso pedagógico nas intervenções dentro da sala de aula. Já em relação à possível criação de um Currículo Social, não obtivemos representatividade o que é um indicador importante para o nosso Estudo. Dado que não existe a perceção da criação de um currículo social para o autismo junto dos docentes da Educação Especial, os resultados que apurámos durante a Observação e implementação de atividades e estratégias assumem um peso ainda maior, sobretudo com a perspectiva de os mesmos ajudar a consolidar a aplicação de uma metodologia mista nas Unidades do Ensino Estruturado na Região Autónoma da Madeira.

Mas, para que seja possível aplicar uma metodologia mista nas Unidades do Ensino Estruturado, tal como estamos a executar desde há 7 anos, torna-se fundamental que os professores da Educação Especial inseridos nestas Unidades estejam predispostos a receber Formação em Son-Rise Program como aquisição de conhecimentos complementar àqueles que já possuem. Foi nesse sentido que procurámos saber a motivação por parte dos nossos inquiridos.



*Gráfico 19*

Os resultados expressos no gráfico 19 são claros, pois 74% dos inquiridos têm interesse muito alto a muito interesse. A nossa interpretação remete-nos para duas possibilidades: a primeira tem a ver com a vontade intrínseca que os professores inquiridos demonstram em saber mais sobre o Son-Rise Program; a segunda leva-nos a perceber a necessidade de haver investimento formativo neste campo. Havendo um plano de divulgação pública (através da Divisão de Formação da DRE, dos Sindicatos de Professores ou das instituições habilitadas a dar Formação Profissional), há claros indícios de que o conhecimento do Son-Rise Program seria exponencial, não só entre a classe docente como também noutras áreas relacionadas com o autismo (Assistentes Sociais, Saúde, Terapeutas, Psicologia Educacional, Psicopedagogia, etc).

Esta perceção que encontramos nos resultados relativos ao interesse no Son-Rise Program acaba por ter expressão nas respostas obtidas à questão seguinte. Com efeito, para cerca de 62% dos inquiridos, a transmissão de conhecimentos sobre o SRP e o seu

Modelo de Desenvolvimento deveria ser feita em Ação de Formação. 4 Inquiridos sugerem a Formação Semanal no horário de Componente Não Letiva, o que não deixa de ser sintomático. Segundo o Estatuto da Carreira Docente (ECD), a Componente Não Letiva é uma obrigatoriedade que deve constar no horário anual de um professor. Na Região Autónoma da Madeira, o referido Estatuto foi aprovado em 25 de fevereiro de 2008 através do Decreto Legislativo Regional 6/2008/M. Posteriormente a Assembleia Legislativa Regional procede a uma primeira alteração e em 2012 volta a alterar o documento através do Decreto Legislativo Regional 20/2012/M (DLR 20/2012/M), mantendo em vigor até à data. Em relação ao que define a Componente Não Letiva, não houve revisão, pelo que se mantém o plasmado no artigo 78<sup>a</sup> do documento original. E aí podemos observar no ponto 1 do artigo 78.º que

A componente não letiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino.

Para aplicar na prática a resposta dada *Formação Semanal durante o ano letivo na Componente Não Letiva*, só seria possível se houvesse articulação entre estabelecimentos de ensino. Isto porque, cumprindo o ECD a Componente Não Letiva pode ser utilizada sob duas modalidades: individual ou trabalho coletivo na Escola. Ora, como uma das perceções que tivemos na análise dos resultados aos inquéritos direciona-nos para a troca de experiências e partilha de conhecimentos como estratégia para a aquisição dos conhecimentos em SRP, faz mais sentido operacionalizar a Formação em SRP num espaço escolar previamente definido. Tanto mais que a alínea d) do ponto 3 do artigo 78º do ECD é bem explícita neste capítulo ao esclarecer que

A participação, devidamente autorizada, em ações de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didática com ligação à matéria curricular lecionada, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respetivo projeto educativo ou plano de escola.

Por outro lado, os docentes ficam protegidos pela Lei se optarem pelo *Curso Intensivo na Componente Não Letiva* onde obtivemos 3 respostas no inquérito. Isto porque no ponto 3 do artigo 78.º do ECD, a alínea e) esclarece que também é possível aplicar a

Componente Não Letiva quando há lugar à realização de estudos e de trabalhos de investigação que entre outros objetivos visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo.

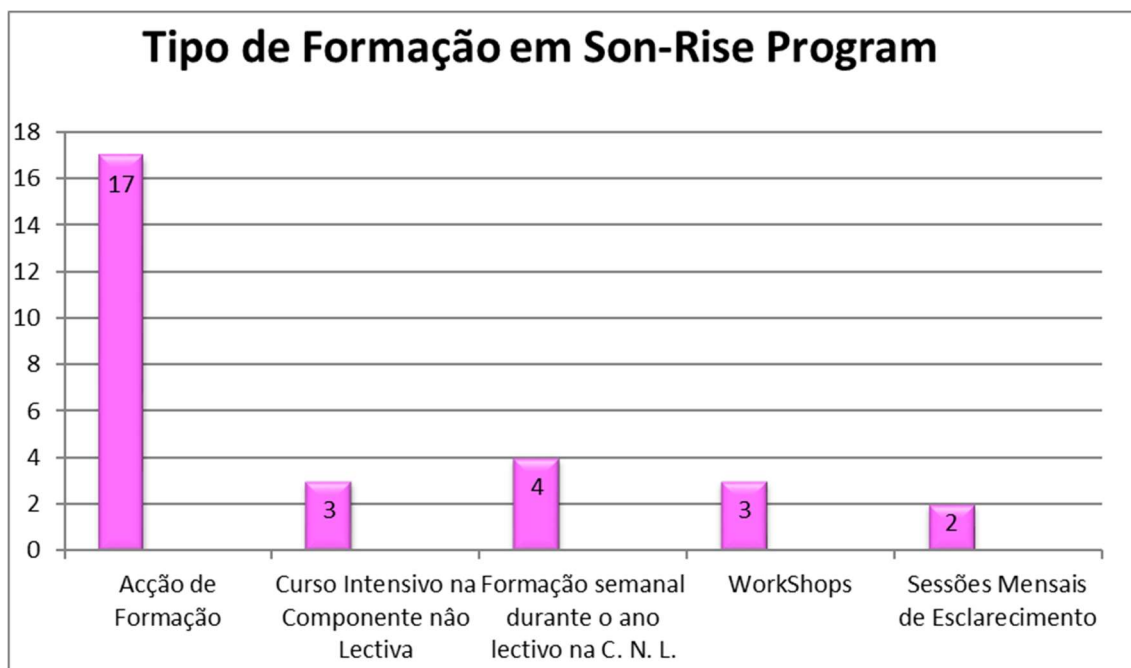
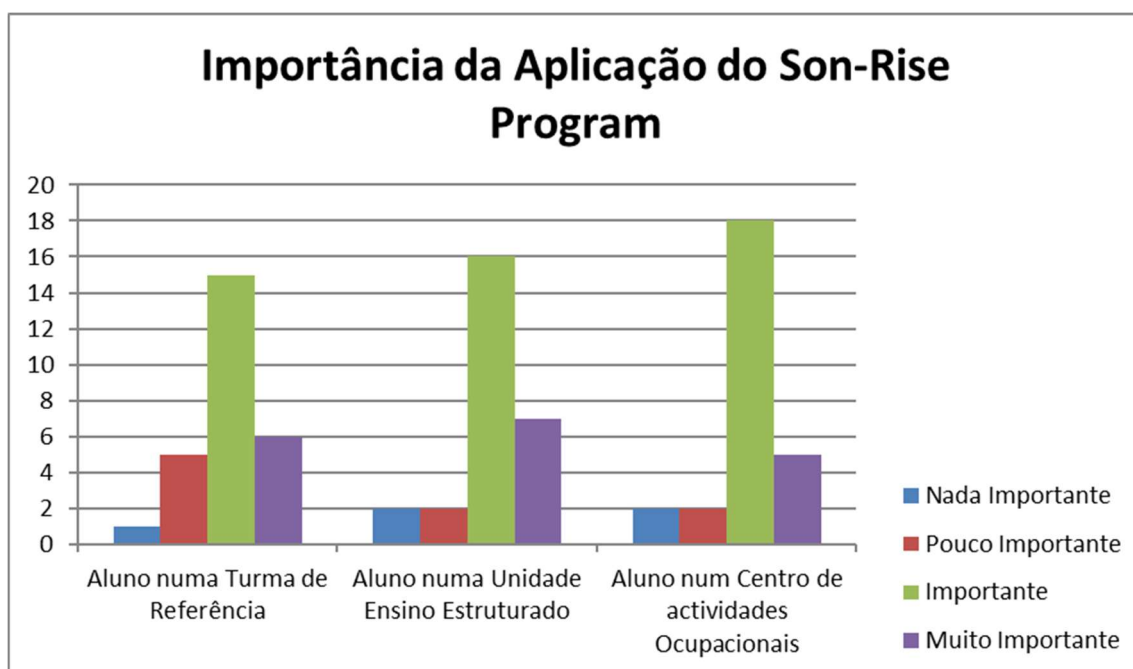


Gráfico 20

As restantes respostas obtidas não garantem representatividade, embora haja um equilíbrio de entre todas.

A partir da próxima questão, entramos na operacionalização do SRP. A importância das práticas, o envolvimento dos profissionais e a articulação entre todos os agentes educativos determinam o sucesso de uma metodologia. No caso do SRP acrescentamos mais um vetor à equação: a família. Temos vindo a afirmar que a possível inclusão dum currículo social no autismo servirá para potenciar todo o programa que o Son-Rise Program tem para oferecer, sabendo de antemão que a família assume o papel principal e a escola é parceira no processo. Kaufman, (2016, p. 163), afirma que *em cada minuto do dia a dia, o seu filho está algures numa interação exclusiva contínua*. É um processo *non-stop* que se inicia com o compromisso familiar e se estende a todos os envolvidos (escola, terapeutas, assistentes sociais, animadores, etc). No que concerne à escola, a importância de aplicarmos o SRP depende sempre do contexto onde o aluno está inserido. Partindo do pressuposto que o Currículo Social vai promover competências sociais, alargando o raio de ação do aluno nas interações que pode estabelecer junto dos seus pares. Neste sentido,

quisemos saber junto dos nossos Inquiridos onde é que poderia haver eficácia na aplicação do Son-Rise Program.



*Gráfico 21*

Se observarmos o gráfico 21, um dado salta logo à vista. No entender de 18 professores, o conhecimento que têm do SRP remete toda a sua aplicabilidade para um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO). Esta análise resulta duma evidência: a função de um CAO dentro da Educação Especial. De acordo com o Decreto Legislativo Regional 33/2009/M, os CAO estão organizados por concelhos e são

estruturas de atendimento que asseguram a transição para a vida adulta das pessoas com deficiência grave, com idade igual ou superior a 16 anos, cujas capacidades não permitam, temporária ou permanentemente, o exercício de uma atividade produtiva. (ponto 1, artigo 41.º)

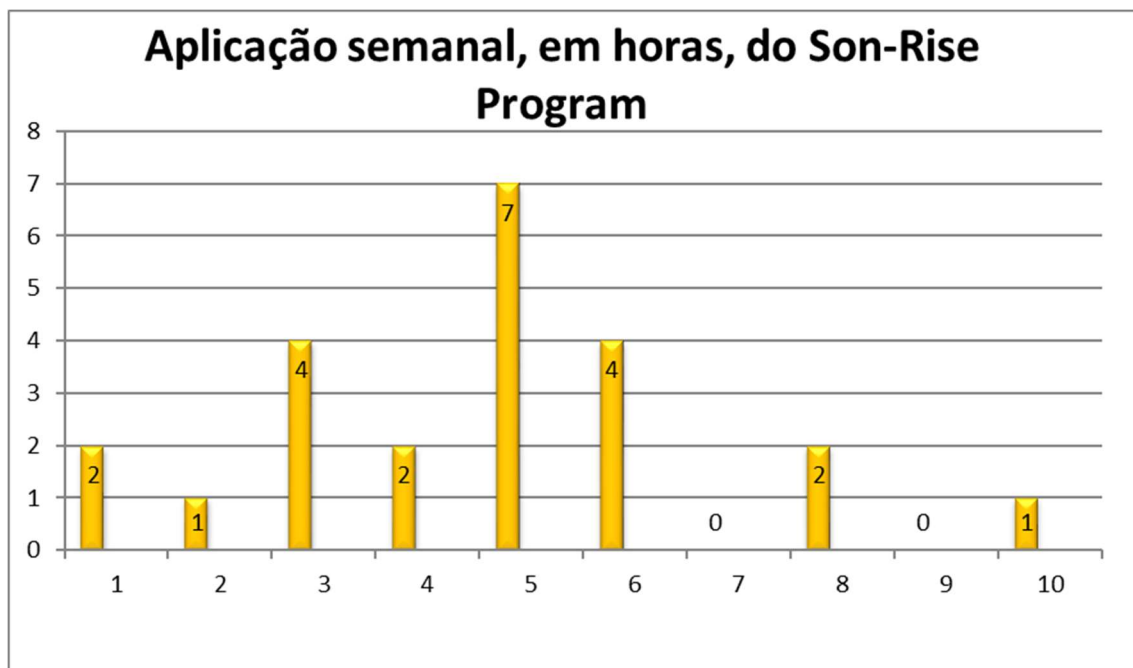
Outra das interpretações que retirámos para justificar as respostas obtidas em relação aos CAO pode ser encontrada na Legislação, pois o ponto 3 do artigo 41.º do DLR 33/2009/M esclarece que

As atividades ocupacionais, quando desenvolvidas no domicílio dos utentes, têm o enquadramento e orientação técnica dos CAO.

Como foi observado anteriormente, os professores inquiridos acham que o SRP é um método de intervenção familiar e os CAO estão estruturados para garantir a transição das atividades funcionais entre a escola e a família. O mesmo se pode dizer se nos concentrarmos na alínea b) do ponto 2 do mesmo Decreto-Lei, onde se pode ler que uma das competências dos CAO é

Contribuir para a conservação e ou restabelecimento do equilíbrio da pessoa com deficiência e das suas relações afetivas e sociais.

Por outro lado, é também interessante analisarmos os resultados apurados relativamente às Unidades do Ensino Estruturado. Os valores estão muito próximos daqueles que foram apurados no item destinado aos CAO. A observação que se faz dos resultados pode ter a ver com o facto de o SRP ser direcionado para a intervenção no autismo e as Unidades do Ensino Estruturado serem espaços criados nas escolas para dar resposta a alunos com perturbações do espectro do autismo. De grosso modo e apelando à transversalidade das metodologias de intervenção em autismo, pode-se inferir que existe uma clara perceção de que os professores inquiridos dão muita importância ao Son-Rise Program e veriam com bons olhos a sua total aplicação, fosse ela numa turma de referência, numa Unidade do Ensino Estruturado ou num CAO. Por outro lado, tendo em conta que o programa familiar do SRP sugere uma intervenção de, no mínimo 35 horas semanais, quisemos igualmente perceber junto dos nossos inquiridos qual seria o período temporal desejável para trabalhar o Son-Rise Program em contexto escolar.



*Gráfico 22*

Não existe uma correlação perceptível entre o número de horas e a disponibilidade dos professores em aplicar o Programa durante a semana. O que se pode, efetivamente, apurar na observação dos resultados é que a grande parte dos professores que responderam ao inquérito optaram por uma lógica temporal. Isso quer dizer que, em termos organizacionais e de planificação, definindo 5 horas semanais daria 1 hora por dia de intervenção dentro do contexto escolar. Em nosso entender, dada a experiência acumulada em anos anteriores de contacto com alunos dentro do espectro, achamos que 1 hora por dia é manifestamente insuficiente, pois a introdução de um currículo social pressupõe alguns procedimentos inscritos no Modelo de Desenvolvimento que obriga a que haja maior disponibilidade, em termos de horário, no Mapa semanal de atividades. E suportamos essa nossa justificação pelo facto de ter que se fazer um maior investimento no desenvolvimento das competências sociais. O ATCA sugere que só pode haver sucesso na aquisição de habilidades sociais se o período de atenção compartilhada ou conjunta permitir a realização de atividades em toda a sua plenitude. Neste sentido, dadas as especificidades que a escola oferece e aquilo que julgamos ser exequível realizar em contexto de sala de aula, duas horas por dia seria o mais adequado. Observando atentamente o gráfico 22, apenas se obteve uma resposta que vai ao encontro daquilo que defendemos ser o mais consensual em termos de trabalho de intervenção escolar. Porém, há um aspeto que não podemos deixar passar em claro: para se desenvolver atividades de carácter social dentro da atenção conjunta ou compartilhada, torna-se necessário avaliar a

condição do aluno para tentar perceber se aquele está apto a interagir socialmente com o facilitador. Numa segunda fase, caso o aluno/criança consiga completar uma atividade cíclica (entende-se aqui como atividade cíclica uma sequência: ação motivacional – pausa – regresso à atividade motivacional – pausa), é necessário planear a ação. Para isso, o ATCA enumera algumas recomendações:

- **Faça uma lista de motivações da sua criança:** algum brinquedo que lhe chamou à atenção, algo que ela viu, que ficou na sua mão. É importante que o facilitador entenda que a motivação que transmite à criança/aluno é fundamental para o início da interação social. E se a motivação partir do aluno/criança, tornando-o responsivo nas suas ações, a probabilidade de sucesso é maior;

- **Faça uma lista de ações motivadoras:** Ação motivadora é todo aquele procedimento que colocamos à disposição da criança e que o facilitador percebe ser uma ação prazerosa, fazendo com que a criança demonstre vontade de querer repetir (ex: atirar bolas de papel, fazer o jogo da apanhada, fazer cócegas, etc.);

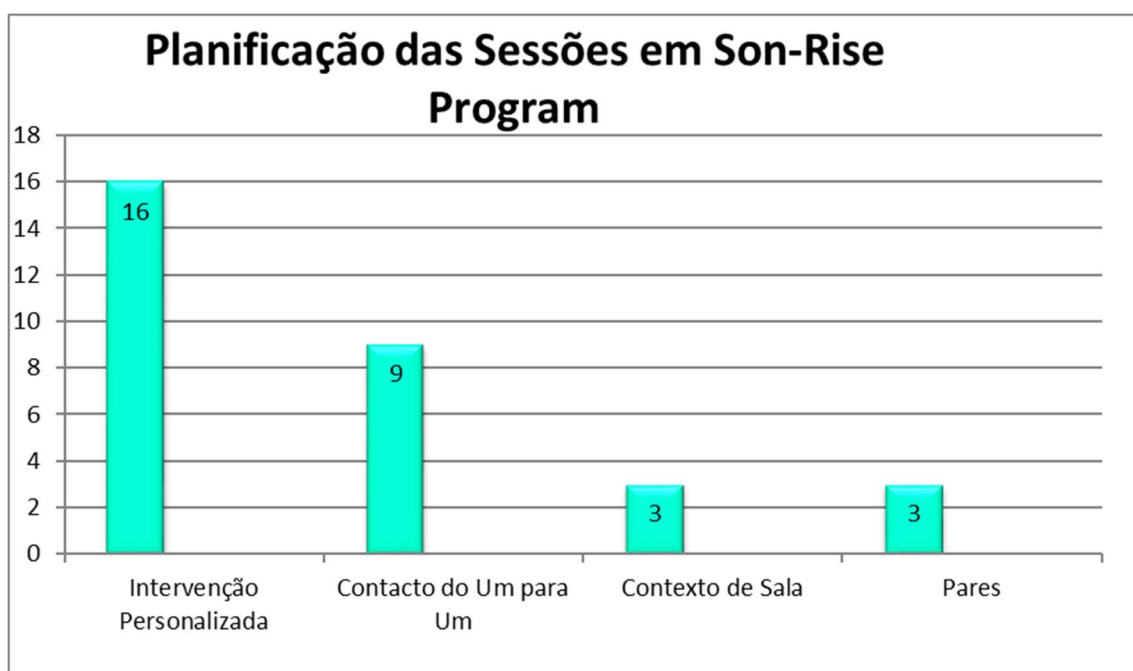
- **Faça uma lista dos principais objetivos de competências:** Este ponto é muito importante, pois define o modo de atuação por parte do facilitador. Ao delinear o plano de atividades adequadas à condição da sua criança/aluno, o facilitador deve incluir um conjunto de objetivos que serão o seu guia orientador para a intervenção. Os objetivos devem ser exequíveis e aplicados de acordo com a última avaliação realizada à sua criança/aluno. Só assim se poderá aumentar o grau de exigência;

- **Minimize a exposição a estímulos não relevantes para a atividade corrente:** outro aspeto importante na hora de planificar. Tendo em conta que a atividade a desenvolver dentro da atenção compartilhada é realizada no **um para um**, é fulcral que o facilitador promova um ambiente despojado de estímulos sonoros e/ou visuais que possam desviar a atenção da criança/aluno. Isto é, o facilitador apenas deve munir-se de materiais e acessórios que julgue necessários ao desenvolvimento daquela atividade em específico. A capacidade que as crianças dentro do espectro têm para captar o que as rodeia é imensa. Logo, qualquer objeto ou ação que esteja fora do âmbito da atividade planeada vai provocar desconcentração, reduzindo a capacidade de atenção;

- **Inicie atividades interativas com entusiasmo e convicção:** já foi falado anteriormente que a motivação que o adulto transmite nas ações podem ser uma boa ferramenta para seduzir a criança/aluno a querer participar naquela atividade. As crianças tendem a prestar atenção naquilo que os adultos fazem e conseguem olhar para dentro dos nossos olhos. A avaliação que fazem do nosso comportamento vai mais além do que é real, concreto. A energia que colocamos no dia a dia é um barômetro sensorial para a criança/aluno. Quanto mais energia o adulto transmitir, mais vontade a criança/aluno terá e corresponder às iniciativas promovidas pelo facilitador;

- **Ofereça uma amostra grátis no início:** O processo de *imitação* tem resultados surpreendentes. Quanto mais a criança/aluno imita, melhor aperfeiçoa as suas competências sociais. Isso quer dizer que o facilitador deve estar sempre disponível para introduzir elementos novos nas suas interações. A novidade é um *chamariz*, pois provoca um efeito de curiosidade na criança/aluno. A vontade de experimentar pode significar a janela de entrada na atividade e, conseqüentemente, o início de uma nova interação social.

A aplicação do SRP não se pode confinar apenas à concretização do plano previamente estabelecido. O Modelo de Desenvolvimento está estruturado para permitir dinâmica nas ações do facilitador. Mantendo uma postura de assertividade, o facilitador vai transmitir confiança à criança/aluno e esta procura retribuir. Esta retribuição pode ser volátil ao ponto de fazer aumentar o tempo de atenção compartilhada. Nem sempre a criança/aluno responde de imediato às nossas tentativas de interação. É preciso dar tempo para que esta ação se efetive e, mesmo que não aconteça num determinado momento, o facilitador deve abandonar aquela ação por instantes. Retoma mais para a frente quando pressentir que a criança/aluno está a provocar o *joining*. É por isso que, ao trabalhar as competências sociais em ambiente escolar, o tempo de interação/aplicação dos fundamentos tem de ser suficiente para garantir o sucesso nas práticas. Daí que, a grande análise que fazemos à questão *aplicação semanal, em horas, do SRP* é que os professores inquiridos ainda têm alguma dificuldade em entender a orgânica de funcionamento do Son-Rise Program. É muito importante que os docentes percebam os procedimentos básicos do Modelo de Desenvolvimento para, de forma gradual, irem incrementando estratégias e atividades de acordo com o aluno que têm à sua responsabilidade. Neste sentido, para a Investigação foi fundamental aferir de que forma os professores da Educação Especial planeariam as suas atividades recorrendo ao SRP.



*Gráfico 23*

Os resultados obtidos à questão sobre a planificação vão ao encontro do que seria expectável. Torna-se evidente que as Unidades do Ensino Estruturado apostam no ensino individualizado como garantia de transmissão dos conhecimentos a aprender. Por outro lado, é na Intervenção Personalizada que o professor melhor avalia as necessidades intrínsecas ao aluno através de uma observação cuidada, rigorosa e assertiva dos comportamentos que aquele tem quando inserido numa atividade pré-estabelecida. Por isso não se estranha que 59% dos inquiridos tenha optado por referir que as suas estratégias a utilizar nas atividades com os alunos passam, sobretudo, pela Intervenção Personalizada. Kaufman, (2016), indica-nos um procedimento que deve ser tomado em conta quando pretendemos planificar um período de atividades. Chama-lhe o ***ABC do Son-Rise Program*** e, para o autor, é a forma mais fácil para os facilitadores tomarem as decisões mais corretas na hora de escolher as atividades a realizar. O ABC do Son-Rise Program não significa o alfabeto. Apenas se concentra nas três primeiras letras, identificando alguns procedimentos que o facilitador deve ter em conta quando está e intervir e onde o **A**

significa AVALIAR. Significa simplesmente que o primeiro passo para aplicar o Modelo é ter um momento e dar o seu melhor para avaliar se o seu filho está a mostrar uma luz vermelha ou uma luz verde [...]. (p. 165)

De certa forma, quando se planifica com base no Modelo de Desenvolvimento, é fundamental que o facilitador saiba interpretar os sinais que a criança/aluno está a transmitir. É através deles que o facilitador vai organizar a sua intervenção de acordo com o estado de espírito da criança/aluno. E é aqui que entra a letra **B** que significa **Bond** (conexão, ligação ou vínculo). Resulta sempre da avaliação que foi feita no momento. Kaufman, (2016), afirma que o mais importante é tentar criar o vínculo, pois esta função permitirá ao facilitador conectar-se e, a partir da conexão estabelecida, construir um relacionamento com a sua criança/aluno. Quando a conexão se efetiva, é hora de avançar para a letra **C**. O **Challenge** no entender de Kaufman, (2016), é o percurso dentro da atividade. Para o autor, sempre que o facilitador perceber que a sua criança/aluno lhe dá uma luz verde, significa que pode avançar no desafio, pois é aqui que se concentram

os momentos para desafiar, instigar o seu filho: ensiná-lo, promover mais interação, introduzir uma nova atividade, etc. (p. 165)

O que diferencia a *Intervenção Personalizada do Contacto do Um para Um* é precisamente o conteúdo da ação e o seu contexto. Kaufman, (2016), apresenta-nos uma tabela do ABC do Son-Rise Program onde nos esclarece a forma de aplicar o **A**, o **B** e o **C**. Na tabela é possível observar os indicadores que um facilitador deve considerar na avaliação; de que forma poderá estabelecer a conexão e as estratégias a utilizar para manter a luz verde mais tempo dentro do desafio. Neste sentido, as diferenças que podemos constatar prendem-se com o objeto da sessão. Se, por um lado, a Intervenção Personalizada remete a atuação do facilitador para as necessidades da criança/aluno que tem à sua responsabilidade, por outro lado o contacto do Um para Um direciona-nos para atividades pré-estabelecidas (embora do agrado da criança/aluno). Daí que nos pareça um pouco confusos os dados obtidos neste segmento do questionário. A nossa perceção é que os professores inquiridos têm dificuldade em distinguir Intervenção Personalizada do Contacto do Um para Um. Neste sentido, a pertinência do Modelo de Desenvolvimento do SRP em ambiente escolar ganha maior ênfase na medida em que a evolução evidenciada pelos alunos observados neste Estudo foi comprovada no Diário de Bordo. Também é importante referir que os Professores inquiridos poderão apoiar-se neste Modelo de Desenvolvimento para orientar as suas práticas.

Avaliar	Bond (Conectar-se)	Challenge (Desafio)
O meu filho está a ismar?	Juntar-se	Usar o princípio da motivação
O meu filho está a excluir-me do que está a fazer?	Dar Controlo	Brincar como um pateta (fazer palhaçadas, ser tonto);
O meu filho parece rígido e controlador?	Celebrar	Pedir alguma coisa à criança;
O meu filho está a responder quando falo com ele?	Não Perguntar ou pedir nada	Usar os 3 E's;
O meu filho afasta-se quando eu vou tocar-lhe?		Encorajar a tentativa;
O meu filho certifica-se de que fica longe ou afasta-se de mim?		Focar-se nos 4 fundamentos da socialização;
O meu filho está a olhar para mim?		
O meu filho responde quando o chamo?		
O meu filho parece flexível?		
O meu filho vem na minha direção?		
O meu filho envolve-se na atividade dele?		
O meu filho está a falar comigo?		

*Fig. 26 Quadro ABC (adaptado do livro "Vencer o Autismo" Son-Rise Program, p. 166)*

Para que as nossas crianças possam, efetivamente, adquirir mais e melhores competências sociais, os facilitadores devem proporcionar condições de trabalho tranquilas e sem estímulos sonoros e visuais que possam descompensá-las emocionalmente. Em todo o caso, a separação dos fundamentos do Modelo de Desenvolvimento revela-se decisivo, pois o facilitador deve estabelecer a prioridade das

áreas a trabalhar. Ao priorizar as ações, o facilitador acaba por orientar as atividades consoante as verdadeiras necessidades da criança/aluno.

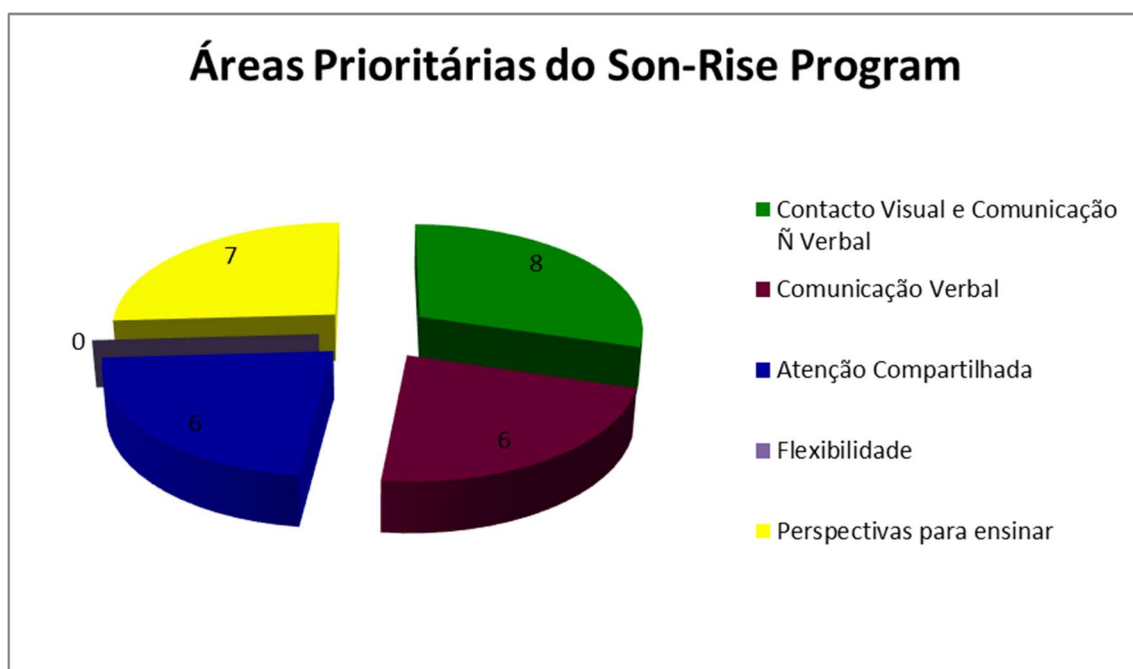


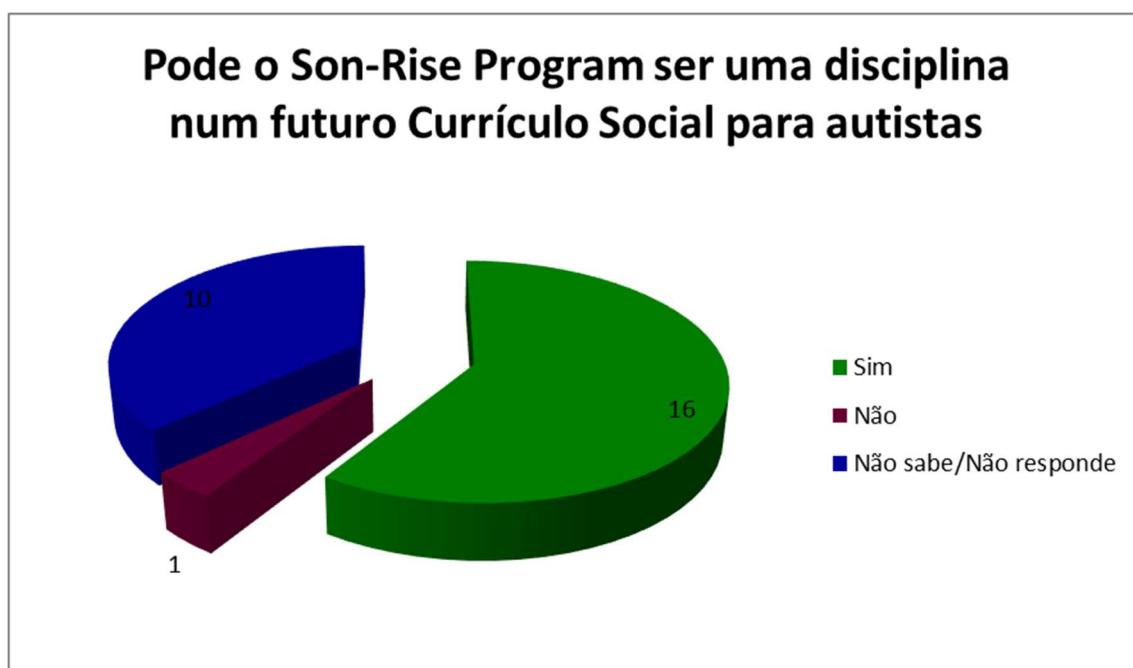
Gráfico 24

Os professores inquiridos acabaram por revelar a razão de estarem à deriva no que concerne ao Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program. De facto, ao obtermos 8 respostas que remetem a área prioritária para o Contacto Visual e Comunicação Não-verbal considerámos que as mesmas sejam justificadas pelo facto de termos professores inquiridos mais ligados à Intervenção Precoce. No entanto, o Modelo de Desenvolvimento do SRP não estabelece linhas geracionais, ou seja, não distingue idade pré-escolar dos restantes níveis de ensino. Os Fundamentos são transversais a todas as idades, logo, a área que ganha maior preponderância é a atenção compartilhada, por sinal, uma das áreas que registou menor número de respostas. Suportamos a nossa perspectiva naquilo que é a definição de Atenção Compartilhada:

refere-se à capacidade das nossas crianças estarem envolvidos num atividade em interação com outra pessoa ...<sup>12</sup>

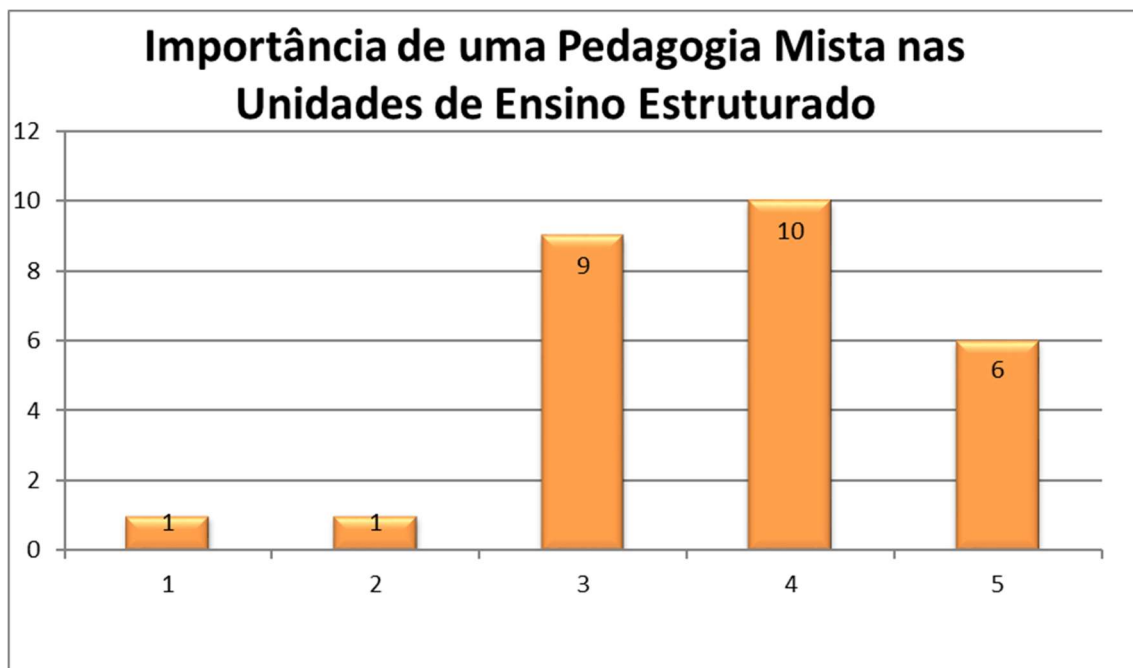
<sup>12</sup> <http://vencerautismo.org/tag/periodo-de-atencao-interativa>

Outra das respostas que nos surpreenderam foi a relacionada com o item Perspetivas para Ensinar. Como já foi referido anteriormente, o Fundamento do Modelo de Desenvolvimento que remete à ação do facilitador para atividades que contextualizem as Perspetivas para ensinar somente surge nos estágios mais avançados (4.º e 5.º Estágio). Assim sendo, apesar de considerarmos que existem alunos com diagnóstico passível de serem colocados no estágio 4 ou 5, depois de construída a Base de Referência, o certo é que dificilmente atingem Metas neste Fundamento sem primeiro consolidar os estágios anteriores.



*Gráfico 25*

Analisando mais profundamente um dos vetores que nos levou a investigar todo o funcionamento do Son-Rise Program e que vantagens poderia trazer ao contexto escolar, podemos concluir que o Modelo de Desenvolvimento do SRP é uma boa ferramenta para ser utilizada na escola. Os professores inquiridos também são da mesma opinião, pois cerca de 60% concordam com uma possível inclusão do SRP num futuro Currículo para autistas. No entanto, a percentagem de inquiridos que não tem uma opinião formada é igualmente elevada, o que nos deixa a questionar a necessidade de esclarecer ainda mais a comunidade escolar sobre o Son-Rise Program. Poderá ser o caminho para reduzirmos os 40% de indecisos. Apenas obtivemos uma resposta negativa, o que no universo da amostra é uma percentagem residual.

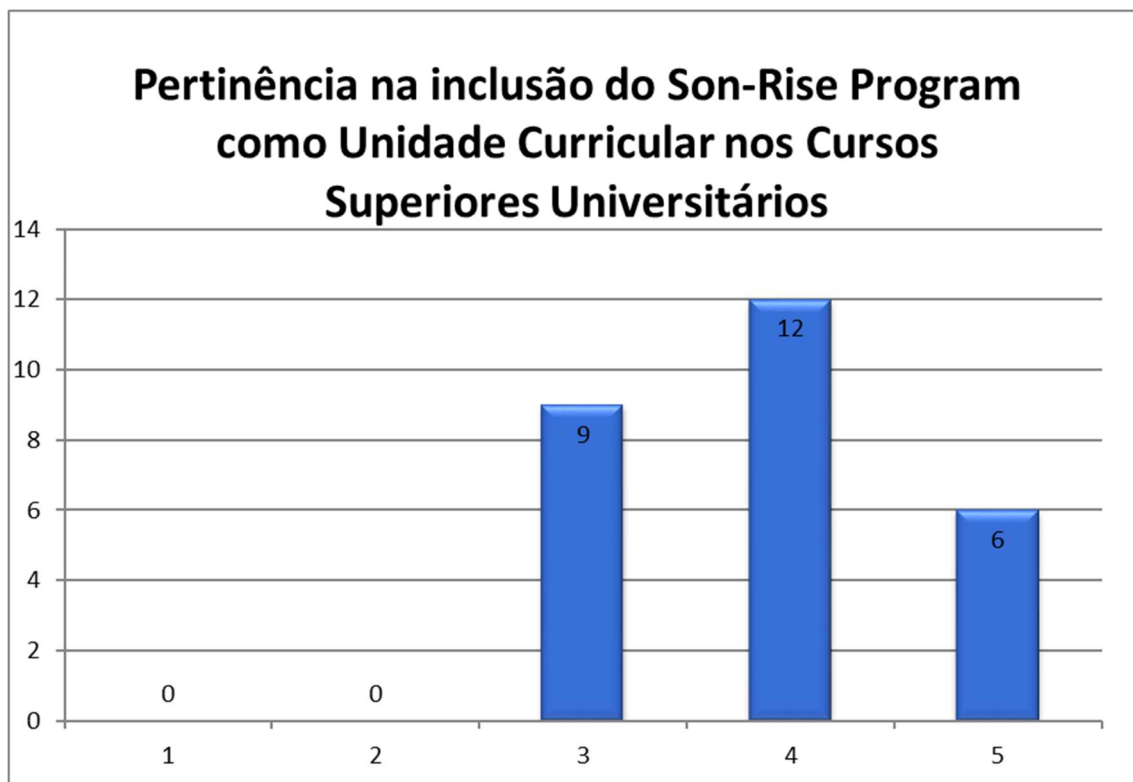


*Gráfico 26*

Apesar de termos constatado, através dos resultados obtidos nas questões anteriores, que o Son-Rise Program se trata de uma metodologia conhecida, também podemos inferir que algumas respostas nos indicam um grau de conhecimento básico por parte dos professores inquiridos. Pode-se admitir que existe ainda alguma resistência em experimentar os fundamentos do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Daí a pertinência em tentar perceber como os professores reagiriam à possibilidade de existir uma Pedagogia Mista nas Unidades do Ensino Estruturado. Atendendo a que, no âmbito do nosso Estudo de Caso temos desenvolvido esta Pedagogia Mista, foi nossa intenção aferir junto dos inquiridos se a mesma seria uma boa ferramenta de trabalho na intervenção com alunos portadores do espectro do autismo. O objetivo passa por não beliscar as diretrizes legais do Decreto Legislativo Regional 33/2009/M onde é plasmado o Modelo Teacch como indicado para ser aplicado nas Unidades do Ensino Estruturado. Antes pelo contrário, o foco direciona a prática para a utilização de duas pedagogias que, sendo diferentes, acabam por se complementar. Sendo já abordado na revisão da literatura que os indivíduos dentro do espectro do autismo apresentam um déficit social que os impede de estabelecer relações sociais dentro da classe onde estão inseridos, ao prevermos a aplicação da Pedagogia Mista vai ao encontro de uma das dificuldades que os autistas apresentam: a falta de estrutura mental para organizarem e executarem comportamentos sociais passíveis de relacionamentos tranquilos e profícuos. Em nosso entender, o ensino estruturado (associado ao Modelo Teacch) aplica-se para organizar o dia de atividades,

promove a disciplina social, adequa o comportamento espaço-temporal e incentiva o aluno a definir os seus limites de ação. Por outro lado, o Modelo de Desenvolvimento (associado ao Son-Rise Program) vem colmatar uma brecha que existe: a vertente afetiva. Quer isto dizer que o facilitador (nesse caso o professor da Educação Especial) planifica o dia de atividades, mas esta planificação acaba por ser dinâmica e volátil. O aluno apreende conceitos e conteúdos que dão enfoque às ações concretas, práticas do dia a dia, mas concretiza-as na relação que estabelece com o professor e com os pares da sala. É essa relação afetiva que é trabalhada com base no Son-Rise Program. A interação social, a responsividade, a capacidade de iniciativa incentivada pelo adulto, a partilha de espaço e materiais são competências que a criança/aluno vai adquirindo à medida que se identifica com os fundamentos inscritos no Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program.

A Pedagogia Mista não é mais do que absorver o melhor que ambos modelos têm para oferecer e operacionalizá-los em contexto de sala. Neste sentido, os resultados que foram apurados junto dos nossos inquiridos remetem precisamente para esta possibilidade. 59% dos docentes inquiridos assumem como importante a muito importante a introdução da Pedagogia Mista nas Unidades do Ensino Estruturado. Apenas 7% indicaram que não percecionam qualquer novidade na aplicação da Pedagogia Mista. De forma geral, face aos indicadores produzidos pelos resultados obtidos às respostas do inquérito, o Son-Rise Program precisa de ser melhor divulgado e amplamente esclarecido. Existem muitas questões soltas no ar que indiciam confusão por parte dos professores, sobretudo na tentativa de perceber como é que se faz a transição de um programa iminentemente familiar para um currículo social escolar. Prevendo, de antemão, que pudesse haver muitas dúvidas sobre a aquisição de conhecimentos sobre o Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program, a última questão do questionário tinha como objetivo percecionar a opinião dos professores sobre uma possível criação de Unidades Curriculares no Ensino Superior sobre o SRP. Ou seja, possibilitar a que todos os alunos inseridos nos cursos universitários em áreas sociais (Educação Básica, Psicologia, Psicopedagogias, Enfermagem, etc.) pudessem ter acesso ao funcionamento do SRP (numa fase inicial direcionada para o programa familiar e, posteriormente, para as normas que nos levaram a executar a transição para a esfera escolar).



*Gráfico 27*

Os resultados obtidos não deixam qualquer margem para dúvidas. 66% dos inquiridos responderam que acham muito pertinente a inclusão do SRP no plano de estudos dos cursos das Ciências Sociais e Humanas. Os restantes 34% admitem que seria uma opção razoável. A nossa percepção a estes resultados remete-nos para duas considerações relevantes: a primeira tem a ver com a necessidade de rever os conteúdos que suportam a transmissão de conhecimentos ao nível superior no que à Educação Especial diz respeito. E isto passa também por fazer um levantamento nos cursos especializados de Pós-Graduação e Mestrado. Havendo profissionais no terreno comprometidos com as novas práticas, é importante que se perceba a realidade do ensino especializado através dos melhores recursos humanos e físicos que estão à disposição da comunidade educativa; a segunda consideração dá enfoque à necessidade de apresentar a Pedagogia Mista como ferramenta essencial para a obtenção de resultados positivos na intervenção com alunos dentro do espectro do autismo. Se a divulgação do trabalho que presentemente aplica os dois modelos for consubstanciada com a adesão de mais profissionais, quem beneficia são os alunos, as respetivas famílias e a sociedade onde estão inseridos.

### 6.2.5 Conclusões aos Resultados

O questionário realizado foi, acima de tudo, bastante esclarecedor no que às respostas diz respeito. Os inquiridos foram explícitos em questões-chave incluídas no questionário e nalgumas respostas, a percentagem obtida não deixa margens para dúvidas. O Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program necessita ser melhor divulgado, sobretudo a sua operacionalização. A visão que os professores inquiridos têm dos fundamentos sociais é ainda muito dúbia, o que se reflete nas incertezas registadas noutras questões respondidas.

Posto isto, podemos afirmar que a hipótese de investigação apresentada: *Os Docentes Especializados não estão preparados para aplicar o Son-Rise Program nas suas turmas* foi parcialmente corroborada. De facto, os professores inquiridos demonstraram disponibilidade e apresentaram motivação para adquirir mais conhecimento acerca do Modelo do Desenvolvimento do SRP. Pretendem que essa aquisição de formação possa permitir melhor aptidão para aplicar o modelo em ambiente escolar. Por outro lado, concluímos com esse questionário que não basta só haver boa vontade por parte dos profissionais. É a preciso que a Escola, enquanto força motriz da Educação e que promove a velocidade com que o conhecimento chega aos alunos, também passe por um processo de revitalização. A padronização dos currículos, embora aceites e aplicados, não garantem por si só o sucesso imediato aos alunos. Peter Smagorinsky, professor da Universidade da Geórgia, apresenta-nos um exemplo de uma jovem professora que se sentia frustrada com a profissão, principalmente pelos condicionalismos que enfrentava na sua prática profissional. Os objetivos da Escola não eram replicados nos objetivos dos alunos. Segunda a professora, a Escola vivia de números e percentagens, testes e avaliações, criando desgaste quer nos alunos quer nos professores. A mudança de Escola trouxe uma nova forma de pensar o Ensino. A prioridade nas relações pessoais e sociais foi o que a seduziu e recuperou a vontade de voltar a ser professora. Como em todos os estabelecimentos escolares, a perfeição não existe. Porém, a liberdade no que toca ao *que ensinar* e ao *como ensinar* revela-se fundamental para a confiança nos alunos. A multiculturalidade presente na sociedade de hoje não se coaduna com a Escola do século passado. As vicissitudes inerentes à condição social dos alunos não podem resultar em barreiras para a sua progressão académica. As relações que se estabelecem numa sala de aula não podem ser fruto de opções de escolha limitada, tal como os testes definem. A partilha de experiências e o conhecimento do outro decorre com base na interação

genuína, daquela que é desprovida de rótulos. Carlos Neto, Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, numa recente entrevista à revista *Visão* afirma que *O ensino explicativo, com as crianças sentadas a ouvir o professor, não tem sentido nos dias de hoje*. E mais adiante justifica *As crianças têm de ser pequenos pesquisadores*, concluindo que *É preciso sair dos muros da Escola e ir buscar conhecimento à comunidade*<sup>13</sup>A relação entre professores e alunos deve ser conquistada pelo ato de ouvir-se mutuamente, da generosidade, do cuidar, da capacidade de resposta às necessidades e esperanças emergentes. A reflexão sobre o pensamento construtivo em relação aos desafios compartilhados vai potenciar novas relações sociais pois a aceitação do outro conquista-se e não é imposto. São processos fluídos, consequência da troca de vivências sociais e culturais, contrabalançando com o ensino arcaico que é estático, com respostas fixas a questões imutáveis. Se a Escola quer formar cidadãos ativos, capazes de intervir num mundo social impetuoso, aquela tem de investir nos afetos, na autoestima e na promoção do bem-estar social.

Os professores inquiridos inserem-se numa área do ensino específica. A Educação Especial não pode ser entendida como um *escape*. Não é um caminho alternativo nem um meio de transporte educativo que admite apenas alunos com dificuldades. A Educação Especial deve ser dinâmica, aberta e complementar. Deve ser dinâmica para permitir que os alunos avancem nas suas competências, deve ser aberta para que os professores possam implementar novas abordagens pedagógicas e deve ser complementar, pois é através da articulação dos serviços que a intervenção ganha mais expressão. Os professores demonstraram ter consciência que a Escola está em permanente mudança, querem participar nesse processo e estão disponíveis para abraçar novos procedimentos e estratégias.

---

<sup>13</sup> In Revista *Visão* n.º 1444 de 5 de novembro de 2020, página 67

## **6.3 Entrevistas**

### **6.3.1 Contextualização**

Outro dos instrumentos de recolha de dados aplicado neste Estudo de Caso foi a Entrevista. Para além de todo o trabalho realizado com as observações diretas que nos permitiram observar, registar e avaliar comportamentos, atitudes e reações dos alunos às propostas apresentadas com base nos fundamentos do Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program, as entrevistas serviram para consolidar o conteúdo de todo este processo de pesquisa e busca de novos conhecimentos. A importância de perceber a dimensão do Son-Rise Program, como chegou a Portugal, de que forma a alimentação influencia o dia a dia das crianças/alunos com espectro do autismo, como o Programa social do Modelo de Desenvolvimento se aplica em casa e quais as implicações familiares. No nosso Estudo para Mestrado, procurámos pela primeira vez testar o Son-Rise Program em contexto escolar. Para isso, contámos com a articulação Escola-Família para conseguir apresentar resultados satisfatórios ao nível da autonomia e inter-relações pessoais e sociais. Por isso é que todo o processo executado durante todo o período em que decorreu o nosso Estudo foi o consolidar das conclusões plasmadas no Mestrado e um passo à frente na credibilização do Son-Rise Program com vista à sua aceitação como Modelo de Intervenção junto da comunidade autista, em especial aquela que ainda se encontra em idade escolar.

### 6.3.2 Amostragem

Para a concretização deste Instrumento de recolha de dados, optámos por um critério que, em nosso entender, pudesse ser objetivo, rigoroso e clarividente face à temática do nosso Estudo de Caso. Para que o conteúdo não se dispersasse e pudesse ser analisado, realizámos 3 entrevistas com raio de ação distinto, mas complementar entre si. A primeira entrevista realizada foi com os Fundadores da Associação **Vencer Autismo**, organização sem fins lucrativos, que foi a responsável por trazer o Son-Rise Program para Portugal; na segunda entrevista tivemos a colaboração da Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra, nutricionista com Formação no Son-Rise Program e a terceira entrevista foi com Catarina Gonçalves, mãe de um menino com perturbações do espectro do autismo e primeira mãe a implementar o Modelo de Desenvolvimento em contexto familiar na Região Autónoma da Madeira, fruto da sua formação no Start-up realizado no Centro Americano de Tratamento do Autismo.

### 6.3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Hill e Hill, (2008), os tipos de comunicação que existem direcionam-nos para o que é verbal e não-verbal. As entrevistas podem ter essas duas vertentes, cabendo ao entrevistador definir o curso da comunicação. Naturalmente que pode acontecer estarmos presente em entrevistas onde a comunicação não-verbal e a comunicação verbal coabitam no mesmo ambiente. Se nos concentrarmos no objeto das comunicações não-verbais, o papel principal é transmitir emoções, sentimentos e atitudes [...]. (p. 336)

Já nas comunicações verbais, o mais importante para o entrevistador é que estas possam transmitir conceitos intelectuais complexos – factos, ideias, pensamentos, crenças e memórias. (p. 336)

As entrevistas realizadas para este Estudo foram definidas para que o entrevistado pudesse ser o mais objetivo possível. Neste sentido, apesar de termos focado mais a comunicação verbal, sentimos o peso da comunicação não-verbal sobretudo na observação emocional que percecionámos em cada um dos entrevistados. Hill e Hill, (2008, p. 336), classificam a comunicação verbal em duas variáveis: a comunicação em dois sentidos e a comunicação num único sentido.

Quando se trata de comunicação verbal de dois sentidos, existe um canal na conversa entre o entrevistador e o entrevistado, ou seja, o A conversa com B e este, por sua vez, retribui com respostas às perguntas de A. A vantagem deste tipo de comunicação é que o A, que corresponde ao entrevistador, consegue identificar o estado de espírito de B, que corresponde ao entrevistado, e através dos sinais que identifica pode conduzir e orientar a entrevista de acordo com as respostas que vai obtendo.

Na comunicação verbal de sentido único, não podemos falar, aqui, em entrevista. Não existe feedback entre emissor e recetor. A informação é passada sem retorno (exemplo: um livro). O recetor absorve a informação que está a recolher, mas não a transmite ao emissor. Deste modo, descartámos a comunicação de sentido único, pois a nossa intenção nas entrevistas foi obter respostas às nossas questões, ao mesmo tempo que registámos a postura emocional do entrevistado (motivação, entusiasmo sobre o que estava a falar, expectativas sobre o desenvolvimento do tema, etc.). Por outro lado, demos maior enfoque à comunicação verbal de dois sentidos, optando pela entrevista semiestruturada.

Esteves, (2008), entende que a entrevista semiestruturada

está orientada para a intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos. [...] A ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta. (p. 96)

Para que uma entrevista tenha o efeito pretendido, o entrevistador deve estar em contínua avaliação durante o período em que a entrevista ocorre. Nessa avaliação, deve focar-se em dois vetores: o tema da entrevista e a dinâmica que imprime à mesma. Esteves, (2008), esclarece que o tema se trata de *o quê* onde as questões assumem um carácter coerente e relevante em relação ao que se pretende saber. Já a dinâmica corresponde ao *como* onde se encontrará o controlo das emoções e a reciprocidade nas relações interpessoais que se estabelecem. Aqui, neste parâmetro, é importante que o entrevistador transmita positividade no seu discurso para, assim, proporcionar maior confiança ao entrevistado.

Também é possível definir o tipo de questões que são preparadas, organizadas e inseridas numa determinada entrevista. Kvale, (1996, cit. in Esteves, 2008) apresenta 9 tipologias associadas à formulação de questões.

- **Questões de introdução:** normalmente associadas a entrevistas onde se procura as respostas para vários temas. Há maior amplitude nas respostas cujas conclusões resultam em descrições voluntárias, carregadas de conteúdo e incisivas em relação ao tema ou temas explorados;
- **Questões de seguimento:** a curiosidade do entrevistador é fundamental neste tipo de questões, pois é uma variável que determinará o decurso da entrevista. Deve manter uma atitude assertiva, mas que não condicione a resposta do entrevistado; deve ser perseverante, mas não pressionante para manter o entrevistado tranquilo nas respostas; deve ser crítico, mas evitar formular juízos de valor que possam interferir na qualidade da resposta obtida. Kvale, (1996, cit. in Esteves, 2008), propõe que o entrevistador deve focar-se nas expressões faciais e posturas corporais do entrevistado, pois uma alteração durante a entrevista pode significar a mudança do rumo das questões;

- **Questões de aprofundamento:** dizem respeito a perguntas que o entrevistador faz para reforçar uma resposta dada anteriormente. Por vezes, o entrevistado é vago numa resposta e o entrevistador deve ter capacidade de perceber que a resposta não cumpre o objetivo da questão e insiste, reformulando a pergunta.
- **Questões especificadoras:** especificam uma resposta decorrente de um estado de espírito. Isto é, o entrevistador apercebe-se que o entrevistado respondeu de forma ambígua à questão e procura que este volte a justificar a resposta dada;
- **Questões diretas:** organizadas para produzirem respostas rápidas e curtas, estas questões surgem, preferencialmente, no final das entrevistas ou no final de um tema abordado. Servem para complementar o resto da entrevista;
- **Questões indiretas:** permite ao entrevistado emitir um juízo de valor sobre algo que nada tem a ver consigo (ex: como acha que os alunos vão reagir a introdução de um novo modelo de intervenção?).
- **Questões estruturantes:** o entrevistador deve manter uma atitude atenta à forma como o entrevistado desenvolve as suas respostas. Aqui, percebendo que a resposta está a desviar-se do assunto principal, o entrevistador avança subtilmente para a questão seguinte;
- **Questões de Interpretação:** o entrevistado é conduzido a corroborar ou infirmar o que o entrevistador está a perguntar (ex: então, está a querer dizer que a cafeína é nefasta para o autista?). São questões que levantam a possibilidade do entrevistado melhorar a resposta dada, acrescentando outros elementos que julgue pertinentes;
- **Silêncio:** é muito importante que o entrevistador saiba medir os períodos de meditação dentro da entrevista (aqui podemos inserir a comunicação não-verbal). Observando o comportamento do entrevistado, é possível interromper a entrevista para que o entrevistado possa fazer um *reset*. O entrevistador deve evitar

preencher este momento de silêncio com novas questões. Aqui quem define o ritmo da entrevista é o entrevistado.

Todas as entrevistas realizadas para este Estudo tiveram em consideração a inclusão da maioria das tipologias de questões apresentadas. Uma com mais relevância e outras apenas residuais tendo em conta o contexto onde foram realizadas e o que se pretendia obter com as respostas dos entrevistados. Todas elas apresentaram resultados interessantes que mais adiante iremos analisar. Acabámos por nos focar na qualidade das respostas, pois foi através delas que direccionámos algumas das estratégias utilizadas no trabalho de campo (observação direta e diário de bordo). Para Kvale, (1996, cit. in Esteves, 2008, p. 99), para se considerar uma entrevista válida é preciso que esta tenha:

- A quantidade de respostas espontâneas, ricas, específicas e relevantes;
- A proporcionalidade entre a brevidade das perguntas e o detalhe profundo das respostas;
- O grau segundo o qual o entrevistador segue e clarifica o significado dos aspetos relevantes das respostas;
- A oportunidade e frequência da interpretação das respostas, feita durante a entrevista;
- A visão da entrevista como ato auto comunicante: existe uma história com sentido global, cujas partes emergem entrecortadas e desgarradas ao longo das respostas. A recomposição do seu sentido unitário exige muitas descrições e explicações.

### 6.3.4 Análise e Discussão dos Resultados

Bento, (2011), refere que a análise e discussão dos resultados servem, sobretudo, para explicar os dados apurados e o que estes contribuíram para clarificar as questões de partida e respetivas hipóteses. Indica também que é na discussão dos resultados que o investigador vai clarificar possíveis ambiguidades e implicações que possam surgir de processos que não correram como desejável. Por isso, quando se decidiu incorporar as entrevistas neste Estudo de Caso foi porque entendemos que elas poderiam ser mais-valia na perceção que queríamos obter acerca da implementação do Modelo de Desenvolvimento em contexto escolar. Depois, perceber a sua exequibilidade face aos recursos à disposição. E a Observação Direta tem esta vantagem. A de permitir recolher informação que, doutra forma, não seria possível. Bento, (2015), refere que a intervenção do Investigador *tem grande potencial para trazer melhoramentos no ensino e aprendizagem*. Por implicar observação em contexto de sala e proporcionar ao investigador ser participante no processo Bento, (2015), também afirma que a experiência que se obtém no decurso das atividades é profícua e permite aos envolvidos no processo adquirir motivação para ser um elemento participativo no projeto.

Como o nosso Estudo foi direcionado para a temática dos modelos de intervenção no autismo e a sua aplicabilidade num possível currículo social, Bento, (2015), adianta que o Investigador se pode dedicar ao estudo de uma determinada variável social e educativa dentro de um âmbito específico. Neste sentido, para tornar mais claro o processo de análise e discussão dos resultados apurados nas entrevistas, optámos por subdividir cada uma delas e, posteriormente, apresentar uma conclusão comum às três entrevistas.

#### 6.3.4.1 Entrevista à Associação Vencer Autismo

A Associação **Vencer Autismo** foi constituída Associação com personalidade jurídica em 2010 após uma formação realizada nos Estados Unidos pela sua Presidente, Susana Silva. Depois de ter contactado e comprovado *in loco* o funcionamento do Son-Rise Program e o seu Modelo de Desenvolvimento, Susana Silva avançou para a transmissão dos conhecimentos adquiridos no Centro Americano de Tratamento do Autismo (ATCA). Desde essa altura que a **Vencer Autismo** se tem empenhado em proporcionar melhores condições às famílias e cuidadores de pessoas com Autismo. Pretende, acima de tudo, disponibilizar as ferramentas adequadas para que todos os

implicados possam ajudar a desenvolver o máximo potencial de cada pessoa com Autismo. A missão que norteia todo o trabalho da Associação é reduzir o estigma negativo do Autismo.

Joe Santos, um empreendedor social, juntou-se à Susana Silva e ambos dão a cara duma organização que conta com uma equipa fantástica, promovendo palestras e workshops pelo país. A propósito, Joe Santos diz-nos que

A Vencer Autismo tem inspirado centenas de famílias a terem esperança nas suas crianças e jovens – a faísca que aciona o programa de recuperação dos seus filhos – e tem-lhes fornecido as ferramentas para atingirem objetivos incríveis. Eles têm desafiado (oh!) tantos diagnósticos médicos.<sup>14</sup>

Dado a relevância que ambos têm na procura de obter melhores condições para que os sujeitos dentro do espectro do autismo possam ser socialmente aceites, tornou-se imprescindível realizar uma entrevista com carácter de investigação. A entrevista decorreu num espaço tranquilo, desprovido de qualquer interferência sonora e/ou visuais e as respostas obtidas foram genuínas, rigorosas e clarificadoras. O objetivo principal relacionou-se com a tentativa de alargar o nosso conhecimento sobre o Son-Rise Program e, deste modo, poder transportar todo esse conhecimento para a esfera do nosso Estudo. No anexo pode ser consultada a Entrevista realizada e pretendemos aqui desmontar as respostas que os nossos entrevistados nos deram.

Em relação à primeira questão: *O que significa Son-Rise?*, é interessante a resposta obtida. De facto, faz algum sentido a analogia descrita por Joe Santos. O termo deriva do Inglês *Sun rise* que significa *amanhecer* (nascer do sol). Susana Silva completa afirmando que os pais de Raun Kaufman transformaram o termo original em *son-rise* para que pudessem explicar que aquele programa significava o *nascer do filho* ou *renascimento do filho*. De certa forma, ao aplicarmos o Modelo de Desenvolvimento em contexto de sala, estamos à procura de proporcionar aos nossos alunos uma nova forma de interação social, de evolução nas relações. Tal como Barry e Samahria (pais de Raun), pretende-se com este programa contribuir para um novo amanhecer no que às metodologias de intervenção diz respeito.

---

<sup>14</sup>in <http://vencerautismo.org>

A segunda questão foi subdividida em dois momentos: **Em que consiste esse Programa? O que é que poderemos esperar se intervencionarmos um aluno segundo o Modelo de Desenvolvimento do SRP?** Antes de responderem à questão, os nossos entrevistados clarificaram a sua opinião pessoal sobre o SRP. Para eles, o Son-Rise é *uma filosofia de vida que nos transforma a nós como pais e que faça com que haja, efetivamente, uma transformação na criança*. Não deixa de ser sintomático, pois ao longo da nossa Pesquisa e ação no terreno fomos percebendo que tudo faz sentido se o facilitador demonstrar motivação no que acredita. É preciso que o adulto se transforme interiormente para poder estar capacitado a interagir com a criança/aluno. Fala-se no amor incondicional e esta é a base de todo o processo. Primeiro que tudo é fundamental aceitar a criança/aluno tal como ele é. Posto isto, os nossos entrevistados consideram que o SRP não é mais do que um programa domiciliário. O propósito da sua criação foi possibilitar aos pais ferramentas para trabalhar com o/a filho/, sendo aqueles os diretores do programa: avaliam, definem e implementam as estratégias que estão consignadas no Modelo de Desenvolvimento. Para operacionalizar o programa, os pais socorrem-se de voluntários (podem ser vizinhos, familiares, terapeutas, professores, etc). A razão de se responsabilizar os pais neste processo, no entender de Silva e Santos, (2018), é que os pais são aqueles que melhor conhecem o filho, logo estão habilitados a estabelecer e a cumprir os objetivos que pretendem atingir. Por ser domiciliário, os pais podem usufruir do tempo todo num ambiente caseiro, escolher o espaço isento de estímulos exteriores e apetrechá-lo de objetos que potenciem a motivação e o interesse do seu filho. Os objetivos da intervenção passam por seguir os interesses e motivações da criança/aluno. Foi provado que quando um aluno desenvolve uma atividade que lhe dá prazer, com a qual se identifica, a sua capacidade de concentração e atenção aumenta consideravelmente. Basta acreditar que o seu aluno consegue chegar lá, com maior ou menor empenhamento, o ritmo é que vai determinar o sucesso.

E a resposta obtida nesta questão, fez-nos avançar para a questão 3: **A determinação de Barry e Samahria Kaufman foi preponderante para a existência do SRP?** Ao longo do nosso trabalho de campo (intervenção direta em contexto escolar) fomos esmiuçando as características do SRP, adiantando conceitos empíricos, informações do senso comum e até relatos de casos. Em todas as situações foi possível observar um denominador comum: acreditar! Silva e Santos, (2018), acreditam que a persistência dos pais de Raun foi decisiva para a recuperação do seu filho. Foi através da confiança, da determinação e da crença que os pais de Raun encontraram a motivação suficiente para

não desistir. Aos poucos aumentaram o tempo de interação com o filho e este correspondeu com maior flexibilidade nas brincadeiras no quarto de atividades (Playroom). A atitude positivista tem de ser o pêndulo motivacional dos pais, pois só com o pensamento *a minha criança vai melhorar* é que o programa avança. Mas há outra questão que não pode ser menosprezada e tem a ver com a dificuldade que a criança enfrenta. Se o seu diagnóstico não corresponder ao de um autista de alto funcionamento, o cumprimento dos fundamentos do Modelo de Desenvolvimento demorará mais tempo. O importante é não desistir da sua criança, tal como Barry e Samahria o fizeram.

Decorrente da resposta anterior Silva e Santos, (2018), reforçaram na questão 4 a importância da determinação. Quisemos saber se Raun foi a chave de entrada num mundo desconhecido. De facto, a chave não foi somente Raun Kaufman; foi principalmente o respeito que os pais demonstraram pela condição do filho. Para entendermos o Mundo Azul, precisamos, acima de tudo, respeitar os limites do autismo e incentivar o alargamento do horizonte social. A experiência que Samahria ganhou ao repetir os istmos de Raun foi o momento de entrada no mundo do filho, estabeleceu a conexão que faltava para ganhar a sua confiança. Ao olhar a mãe nos olhos, Raun percebeu que tinha alguém à sua frente disposta a ajudá-lo. Para Silva e Santos, (2018), a percepção com que ficaram quando se deslocaram ao ATCA foi que o objetivo de Barry e Samahria nunca foi recuperar totalmente o seu filho. Apenas se focaram em oferecer as melhores condições para que Raun pudesse ter uma vida mais saudável e sociável possível. O certo é que a dedicação dos pais resultou numa redução da condição de Raun ao ponto de ser autónomo, ter prosseguido os estudos e aproveitou o facto de ter autismo para expor os seus sentimentos, os seus desafios e as suas expectativas nas várias formações que orienta pelo mundo fora, inclusive em Portugal onde já esteve por duas ocasiões. Mas a condição de Raun não é consensual, havendo quem questione o seu autismo. Por isso, pedimos aos nossos entrevistados mais esclarecimentos.

A quinta questão da entrevista teve a ver com as críticas ao programa devido ao diagnóstico de Raun: **Podemos falar em cura total de Raun Kaufman?** Para esclarecer, é preciso desmistificar um conceito que nos remete para o significado de *curable*, termo inglês que não é traduzido para português como sendo *cura*. No SRP nunca se falou em cura do autismo. O termo *curable* significa recuperação. Normalmente associa-se cura a uma doença e temos de entender que o autismo não é uma doença. O autismo é uma perturbação que condiciona o sujeito em algumas rotinas. Neste sentido quando se fala em recuperação do autismo, essa recuperação é diferenciada de acordo com o diagnóstico

da criança/aluno. Se observarmos/avaliarmos uma recuperação de uma criança/aluno, esta pode ser verificável através da autonomia no vestir, no tomar banho ou ir fazer compras básicas. No entanto, há autismo de alto funcionamento que permite aos indivíduos prosseguir estudos e, nesse caso, pode-se falar em recuperação quando conseguem atingir a escolaridade obrigatória. Neste sentido, o importante é perceber os sinais da criança/aluno e explorar aquilo que ele é capaz de fazer. Silva e Santos entendem que para os pais, o mais importante é perceber que a criança tem autismo e que a sua recuperação passa por se tornar livre, autónoma, independente e ser capaz de tomar as suas próprias decisões. Não dependem de outra pessoa. Isso é o que estes pais entendem por recuperação. Outro dado relevante que nos é possível retirar nesta resposta é sobre as expectativas que determinados pais colocam sobre o futuro dos seus filhos. É fundamental que façam uma reflexão e que nunca estabeleçam metas inalcançáveis. Nem todos podem ser engenheiros, médicos ou advogados. A crítica fácil é um território perigoso e pode levar à desmotivação, à descrença e à frustração. No caso concreto de Raun Kaufman, Silva e Santos garantem que os conhecimentos sobre autismo que Kaufman possui são tão vastos que as interações que ele estabelece nas formações que dá acabam por despoletar motivação aos pais que assistem. Também as soluções e estratégias que ele apresenta são entendidas como um caminho, como parte de um percurso. No fundo, não se trata de esgrimir argumentos a tentar saber qual a melhor terapia e/ou intervenção. Trata-se de apresentar uma alternativa, um conjunto de ferramentas que permitem aos pais aplicar em casa e aos professores adequar no seu espaço escolar. Tudo passa pela identificação dos desafios que queremos que a criança/aluno cumpra. E ter a perceção de estabelecer um novo desafio assim que o anterior seja superado. Em jeito de conclusão sobre a discussão acerca do que é recuperação e do que é cura, Silva e Santos tomam o exemplo da filha Cui. O treino intensivo a que foi sujeita fê-la alterar alguns comportamentos. A flexibilidade de Cui permitiu-lhe passar de uma condição onde a agressão era constante sempre que contrariada para uma condição onde ela própria toma a melhor decisão que acha para si. Esta mudança pode ser entendida como recuperação? A questão é muito vaga e a sua interpretação subjetiva.

Relativamente à sexta questão, o investigador reforça a ideia das metas. Procurou-se saber de que forma podemos definir e classificar as expectativas. Silva e Santos voltam à crítica que fazem sobre o SRP para justificar a sua resposta. E levantam uma questão pertinente: o Modelo de Desenvolvimento é dinâmico e permite aos facilitadores estabelecer o plano de intervenção. Claro está que há diferenças nos resultados se o

trabalho for de 20 a 40 minutos semanal nas sessões com médicos e terapeutas ou, por outro lado, consegues dedicar 20, 30, 40 horas por semana à criança/aluno. É tudo uma questão de prioridades e acreditar sempre. Se se transmitir à criança que o adulto está ali para ajudá-la a que ela seja o que quiser ser, o trabalho torna-se mais fácil e cúmplice. É proporcionando um ambiente tranquilo, de afetividade e de amor incondicional que as crianças ganham o *empowerment*, adquirem poder sobre si mesmas. É este sentimento que direcionou a entrevista para o ambiente que se vive no ATCA. Foi a questão que colocamos a seguir.

Silva e Santos encontraram em Massachusetts, no ATCA um ambiente acolhedor, bem ao estilo da filosofia original que levou Barry e Samahria a desenvolverem o SRP. Os monitores afetos ao Centro são de uma dedicação incrível, possibilitando aos presentes técnicas interessantes relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social. Fala-se em ambiente mágico, completamente absorvido pela área geográfica onde o Centro está instalado (situa-se nas montanhas, rodeado por frondosos bosques), local calmo em simbiose com a Natureza. A Associação **Vencer Autismo** foi a primeira a fazer sair o Start-up do ATCA e Portugal foi o primeiro país a receber o primeiro nível da Formação SRP. Fizeram-no em Troia, garantindo que os formandos tivessem as mesmas oportunidades de experimentação que aqueles formandos que se deslocam aos Estados Unidos. A réplica da formação em Portugal foi tão positiva que, após a primeira experiência, outras se seguiram e numa delas contou com a presença de Raun Kaufman. Devido à necessidade de requisitar os formadores do ATCA, o valor a pagar para assistir à Formação Start-up ainda é elevada e nem todos têm disponibilidade financeira para a fazer. Contudo, Silva e Santos promovem palestras em todo o território nacional (ilhas incluídas) onde apresentam o SRP e sugerem algumas técnicas básicas que podem ser utilizadas no contacto com as crianças dentro do espectro do autismo. E o feedback tem sido positivo.

Cada palestra tem uma ficha de avaliação que é entregue aos presentes que terão de preencher no final da sessão e onde avaliarão de 0 a 5 sobre aquilo que assistiram. É evidente que a pessoa, tomando conhecimento da Palestra, parte-se do princípio que sabe ao que vai. No entanto, a média do grau de satisfação ronda o 5, sinal de que houve reciprocidade entre os palestrantes e a plateia. Uma das reações dos presentes teve a ver com as sugestões de intervenção, pois ao longo da palestra foram-se apercebendo que estavam a trabalhar com o filho de forma errada. E que a energia transmitida pelos

oradores os inspirou a elevar a fasquia sempre com a consciência de estabelecer metas simples, exequíveis e potenciadoras de novos desafios.

Na questão seguinte (9) procurámos saber se **existe ainda muita ansiedade nos pais que assistem às palestras**. De um modo geral, a ansiedade dos pais condiciona a sua ação junto do filho. Se queremos realmente obter ganhos exponenciais nas nossas crianças, temos que acreditar que o caminho é esse. Não é tentar bloquear as estereotípias que elas vão deixar de existir; não é criando obstáculos físicos que vão salvaguardar a criança de potenciais perigos; não é insistindo num processo de tentativa e erro que a criança vai memorizar as rotinas. O fator diferenciador do SRP em relação às terapias ditas tradicionais está no respeito pelo Ser Humano. Respeitando o autista, respeitamos a sua condição e promovemos a sua autoestima. Outro dos fatores que provoca ansiedade nos pais/familiares/profissionais é que, após assistirem às palestras, vão motivados para aplicar o programa e deparam-se com inúmeros obstáculos (falta de voluntários, difícil articulação no horário do programa e acesso restrito a materiais de apoio) e de imediato começam a colocar tudo em causa. E é compreensível, pois a vontade de ajudar o filho é tanta que não se mede o tempo necessário para que se consolide os fundamentos do Modelo de Desenvolvimento. Não se pode obter resultados na hora, é um processo lento, de muita paciência.

A resposta à pergunta 10: **Quais são os obstáculos que os pais encontram na hora de implementar o Programa?** Já foi em parte respondida anteriormente. O grande obstáculo, que faz com as famílias não desenvolvam o SRP, prende-se com a questão financeira. No entanto, Silva e Santos entendem que esta questão é uma falsa questão, pois consideram que o investimento é realmente elevado. A vantagem é que as famílias terão acesso a ferramentas e estratégias que podem ser trabalhadas em casa, na escola, nos ATL's. E, bem vistas as coisas, aquilo que as famílias despendem para ir às consultas médicas e às sessões com terapeutas acaba por igualar ou até mesmo ultrapassar o valor da Formação Start-up. Outro entrave à implementação do SRP tem a ver com as estruturas de organização. Para que o SRP seja uma terapia sólida é preciso que as famílias angariem um bom grupo de voluntários, que se comprometam com o Projeto e que estejam sempre a entrar e a sair de casa. No fundo, o trabalho das famílias passa também por gerir a motivação dos voluntários, fornecendo-lhes formação necessária e adequada para melhor intervencionar junto da criança. Temos consciência que nem todas as famílias estão dispostas e preparadas para oferecer as premissas atrás enunciadas com a qualidade que se exige. Segundo Silva e Santos, as famílias têm de ter atitude, vontade de ajudar o seu

filho e quando isso acontecer, o primeiro passo está dado. Foi precisamente por sentirmos que um dos obstáculos era a formação de uma bolsa de voluntários que avançámos na entrevista, colocando a próxima questão.

E a questão 11 resulta de uma constatação: **Pode a Escola fazer o papel de Voluntário para uma família que queira trabalhar o SRP?** Silva e Santos acreditam que pode ser uma boa solução. Ainda existe, em Portugal, a ideia de que ser voluntário é uma tarefa em que não se deve exigir nada por ser desempenhada de forma gratuita. No SRP, ser voluntário é muito mais, pois exige compromisso, seriedade, dedicação a 100% num projeto. A escola, pela essência que norteia o seu funcionamento, pode desempenhar o papel de voluntário. A nossa opinião vai ao encontro do que afirmam os fundadores da Associação **Vencer Autismo**. Para que a escola possa assumir o compromisso na envolvimento, na colaboração e na partilha de responsabilidades é preciso limar arestas. Desde logo criar condições que possam garantir uma bolsa de profissionais habilitados às funções de voluntários; depois é importante promover sessões formativas, de esclarecimento e reuniões de avaliação periódicas para monitorizar o programa implementado; os espaços físicos devem proporcionar um ambiente tranquilo e apetrechados com materiais de referência que podem ser consultados nas *Playroom's* que estão construídas (no ATCA e na **Vencer Autismo**); divulgar junto das famílias com crianças/alunos com autismo a oportunidade de existir um serviço educativo que funcione como complemento ao programa familiar; estas premissas são fundamentais para que a colaboração entre a escola e as famílias funcione. Silva e Santos reforçam na questão seguinte a importância de existir uma bolsa de voluntários comprometidos.

Na questão 12, o investigador insiste na ideia de que a escola pode ser um parceiro importante para complementar o trabalho realizado em casa. Os entrevistados colocam algumas reservas nesta questão. Primeiro porque a angariação de voluntários jamais pode ser como que obrigatória. A escola não deve definir, através de convocatórias ou nomeações, os funcionários que farão o papel de facilitadores. Estes devem sugerir e apresentar-se como candidatos, disponíveis para fazer a formação básica, comprometidos com o serviço e dedicados na intervenção. Em suma, demonstrar qualidade no serviço. Caso contrário, os efeitos pretendidos estarão hipotecados. Mais do que oferecer os préstimos, a escola deve ter a capacidade de selecionar aqueles colaboradores que apresentem melhores aptidões (físicas e emocionais) para se designarem voluntários.

O mesmo se passa com os professores. E quando questionados, na pergunta 13, se a **Formação de Professores no SRP seria um bom ponto de partida**, Silva e Santos não

põem reservas. Esta formação deveria ser o Start-up, pois adquiririam um manancial de informação, estratégias, atividades e materiais para iniciar o programa numa escola. Caso não seja possível, a aquisição do Livro do Raun Kaufman **Autism Breakthrough** que já está traduzido para português é uma boa alternativa, pois o seu conteúdo, os exemplos apresentados pelo Raun, as estratégias sugeridas e as atividades que já foram testadas com outras crianças podem ajudar a compreender melhor o funcionamento do SRP. A própria página WEB da Associação **Vencer Autismo** é um bom recurso, pois apresenta vídeos de atividades, notícias atualizadas, estratégias e sugestões de interação social. No fundo, não faltam sítios para que o profissional possa adquirir mais e melhores conhecimentos sobre o SRP. Santos até usou uma conotação para exemplificar a importância da formação: se quiseres conduzir um Ferrari, o melhor é tirar a carta de condução no Start-up; se te contentas em conduzir um VW Golf, então a informação disponível é suficiente.

A pergunta 14 da entrevista direciona-nos para a essência do nosso Estudo de Caso. **Pode o currículo social com base no SRP ser uma mais-valia para este tipo de alunos?** A resposta dada pelos nossos entrevistados surpreendeu-nos de sobremaneira, ao afirmarem que a existência de um currículo social tanto é benéfica para os alunos com autismo como para os alunos neuro típicos. E justificam a afirmação, dizendo que o SRP é *Master* em socialização. Se o grande défice que os autistas apresentam é precisamente o ato de se socializarem, é importante desconstruir tudo para assim entender o autismo e melhor perceber de que forma se pode utilizar os fundamentos do Modelo de Desenvolvimento. As tabelas dos diferentes estágios do Modelo de desenvolvimento podem também ser utilizadas em crianças neuro típicas, pois constam parâmetros que podem ser observáveis numa sala do ensino regular. O SRP não existe para modificar comportamentos, existe para possibilitar uma relação social através da qual o facilitador utilizará técnicas que, depois de implementadas, poderão alcançar resultados que permitirão alterar aqueles comportamentos. Em suma, se adotarmos uma postura inter-relacional com a criança/aluno, estaremos a promover o contacto social e são as vivências sociais que determinarão, ou não, a mudança de comportamento. É preciso alargar a divulgação do SRP e uma das variáveis poderia ser o Ensino Superior. Foi a questão que colocámos a seguir.

Para Silva e Santos, a possibilidade de incluir o SRP como Unidade Curricular nas Universidades Portuguesas não é descabida, mas esbarra num obstáculo. Mais do que as intenções, é necessária uma operação de charme junto do ATCA, pois o SRP é uma Marca patenteada e existem reservas se os americanos estariam na disposição de autorizar esse

desígnio. Para os nossos entrevistados, a ser possível era magnífico. Primeiro porque a estrutura do SRP está orientada para dar lições de vida aos facilitadores para que estes aprendam a aceitar a criança autista tal como ela é e não criar rótulos; depois porque a aquisição de conhecimentos num curso universitário podia permitir o despoletar de novas investigações, estudos científicos acerca do SRP, credibilizando ainda mais o Programa. Por outro lado, a consciencialização do autismo ganhava outro protagonismo na medida em que a comunidade educativa ao nível superior é mais exposta e, logo, alvo de mais atenção por parte de pesquisadores, investigadores e demais profissionais. Se aliarmos a estas questões, a profusão de cursos que poderiam beneficiar com a inclusão do SRP no seu plano de estudos potenciava a dinâmica curricular do mesmo.

Foi isso que quisemos saber junto dos nossos entrevistados. Quais os Cursos que poderiam receber o SRP como Unidade Curricular. Silva e Santos enumeram os cursos que impliquem o contacto com crianças com NEE. São estes cursos que permitem desenvolver uma atividade mais próxima das relações humanas. Tem de haver atitude, deve-se explorar a conexão humana através das técnicas, pois este programa é muito real, muito prático... a teoria existe para nos orientar, pois a experiência vai-se adquirindo com o dia a dia. Silva e Santos, a propósito das profissões que poderiam beneficiar com a aquisição dos conhecimentos do SRP, lembram o caso de uma médica dentista brasileira que se dedica ao atendimento de indivíduos com autismo e outras necessidades especiais. E a atitude que a médica adotou e adota no relacionamento com os seus pacientes é uma atitude positiva, de entusiasmo, de energia (tal como o SRP preconiza) e é essa postura de qualidade que promove resultados encorajadores. Se nós oferecermos sorriso, confiança e felicidade, mais tarde ou mais cedo iremos receber de volta a mesma confiança, o mesmo sorriso e a mesma felicidade. Pegando na opinião dos nossos entrevistados e transpondo essas ideias para a esfera escolar, nada se altera. A comunidade educativa deve caminhar em simultâneo, com os mesmos objetivos, as mesmas metas. Se se adotar os mesmos recursos, as mesmas técnicas e aplicá-las dentro do contexto onde a criança/aluno está inserido, o trabalho fica facilitado. A busca de alternativas pedagógicas também fomenta novas formas de atuar. É o caso da pedagogia mista utilizada na Unidade de Ensino Estruturado que serviu de base a esta Investigação.

**Será benéfico fazer coabitar o Modelo Teacch e o SRP na mesma sala?** Esta questão surge num contexto específico. Já discutimos durante a revisão da literatura que ambas ferramentas de intervenção apresentam formatos diferenciados. O primeiro aborda as estruturas mentais, a organização espaço-temporal enquanto o segundo se dedica às

relações afetivas e sociais. Silva e Santos vão mais longe e admitem que o SRP é o oposto do Modelo Teacch, na medida em que este assenta a sua pedagogia numa tentativa de levar o aluno a realizar as atividades que o professor definiu. Já o SRP permite que o currículo seja adaptado às necessidades do aluno. Não se trata de aumentar a aprendizagem do aluno, mas sim oferecer garantias de que aquilo que ele vai aprender com o SRP são competências sociais que lhe vão ser úteis. Os nossos entrevistados até podem admitir que a disciplina e regras do Modelo Teacch tenham alguma influência na construção da personalidade do aluno autista, mas é um esquema condicionado, confinado à sala de aula. Se a criança/aluno *salta* para um meio social, para o mundo real, vai sentir dificuldades em se adaptar às constantes mudanças que a sociedade enfrenta. A liberdade que é dada à criança no SRP dá-lhe a possibilidade de perceber o mundo que a rodeia e essa percepção vai ajudá-la a fazer as suas escolhas livremente: se a criança quer fazer aquilo, então vamos criar as condições para que ela o consiga fazer. O comportamento modifica-se de acordo com os interesses da criança, pelo que todos devem ter consciência que nestes casos a prioridade é sempre a criança e não os pais. Se queremos que a criança socialize, temos de educá-la a socializar-se sem pressas, ao seu ritmo, de acordo com as suas necessidades. Daí a importância da implementação do currículo social com base no Modelo de Desenvolvimento. Silva e Santos concordam plenamente nesta possibilidade, tanto mais que, para eles, o Modelo de Desenvolvimento apresenta uma dupla vertente que o diferencia dos outros modelos. Focado na avaliação das ações, o SRP permite que o facilitador assuma o controlo do programa, podendo estipular o próximo desafio da sua criança/aluno assim que observar que o desafio anterior está consolidado. Por outro lado, o Modelo de Desenvolvimento é uma ferramenta incrível, nas palavras de Santos, pois apresenta tabelas intuitivas com grelhas de observação que tanto podem ser usadas por professores como por outro qualquer profissional. Não é preciso ser *expert* em Psicologia ou Psicopedagogia para saber interpretar as grelhas do Modelo de Desenvolvimento. Da mesma forma, a interpretação das grelhas e sua aplicabilidade vai fazer com que a criança/aluno evolua de forma sustentada, ao seu ritmo, sem pressão. Fomentará o relacionamento social e permitirá capacitar a criança/aluno a aceitar a mudança. Isso é que é o normal acontecer numa aprendizagem constante. Agora, reduzir a intervenção a uma vivência de forma estruturada (como acontece na Sala Teacch) vai condicionar a autonomia da criança e obstaculizar qualquer tentativa de criatividade. Por isso é que Silva e Santos apostam na

dinâmica que o Modelo de Desenvolvimento do SRP oferece. E justificam na questão seguinte.

Questionados se o **Modelo de Desenvolvimento apela à criatividade da criança**, os nossos entrevistados concordam em absoluto. E adiantam que é na versatilidade do Modelo de Desenvolvimento que reside a ação do professor ou facilitador. Nem sempre se deve seguir a linha de atuação identificada no Modelo. O professor ao colocar o seu aluno num determinado estágio, não define que este mesmo aluno vá progredir para o estágio seguinte. Por vezes, o regresso ao estágio anterior é importante para consolidar parâmetros que, afinal, ficaram mal resolvidos. Por outro lado, quando se fala em criatividade dos professores e dos alunos, essa mesma criatividade está expressa nas estratégias e técnicas que são usadas para melhorar um comportamento ou uma atitude. E dão o exemplo: se num estágio a criança deve realizar um ciclo de conversa até 5 minutos e o professor observa que, numa atividade, o aluno está interessado em prolongar a conversação, então é deixar o aluno criar mais ciclos. Aproveitar a motivação do aluno e partir para novas atividades. É aqui que o professor apela à sua criatividade para estabelecer novos focos motivacionais com base nos interesses da criança. E, olhando para trás, apercebe-se da evolução social do aluno, ganhando assim consciência de que o trabalho está a ser bem-sucedido.

A questão seguinte direcionou-nos para o âmbito da Associação **Vencer Autismo**. Durante a entrevista focámo-nos na operacionalização do SRP em contexto escolar, o modo de funcionamento do Modelo de Desenvolvimento e a possibilidade de ser criado um Currículo Social para o Autismo. Todas essas premissas só existem porque em 2010 a Associação **Vencer Autismo** desbravou um caminho que estava vedado. Se os resultados têm sido encorajadores, é sempre possível fazer mais. Silva e Santos anseiam poder ajudar mais famílias, captar mais profissionais para esta causa. Superar o autismo não é curar, é melhorar as condições de vida dos indivíduos portadores do espectro. Nas palestras, o objetivo da Associação é sempre reforçado e tem enfoque na principal mensagem do SRP e que muitas vezes não é entendida: *Puxar sempre pelas nossas crianças*. É importante que todos percebam que não se pode fazer uma interpretação literal da palavra *puxar*. O *puxar* aqui significa esticar todas as suas capacidades da criança/aluno até ao máximo. Outro dos objetivos que se propõem alcançar é desmistificar a crença de que não é possível melhorar a condição de um autista. As campanhas de sensibilização são fundamentais para que a mensagem chegue ao maior número possível de profissionais. Muitas vezes são os próprios pais a ficar desmotivados porque ouvem

da boca de um médico que o filho tem autismo e não há nada a fazer. Mas há. Se a atitude do médico for positiva, fomentar o entusiasmo e transmitir a confiança aos pais, estes certamente ficarão motivados a procurar soluções para o filho. É nas palestras que os nossos entrevistados tomam contacto com a realidade do autismo. Chegam a ter 500/600 pessoas a assistir e aproveitam para transmitir a ideia de que o autismo não é coisa de coitadinhos. As nossas crianças e jovens dentro do espectro têm todo o direito de serem felizes e essa responsabilidade é dos pais, dos professores, dos técnicos, dos terapeutas, etc. E a esperança de Silva e Santos é que o SRP seja ainda mais divulgado para chegar a mais famílias.

Depois perguntámos se **as famílias mais resistentes a este tipo de terapia poderiam sair da caixa?** Na verdade, ninguém pode obrigar as famílias a expor os seus problemas. Têm de ser os pais a dar o primeiro passo. Quando se começou a publicar vídeos com o Show da Caui, a intenção foi mostrar às pessoas como é possível modificar a condição de uma criança ou jovem com autismo. Para Silva e Santos, é fundamental que os pais saibam discernir as coisas e não se deixar levar pelo medo e falsas promessas. Há quem afirme que a Associação **Vencer Autismo** apenas se quer aproveitar da vulnerabilidade dos pais para *extorquir* dinheiro. Isso não corresponde à verdade, pois se assim fosse as palestras que são dadas pelo país teriam entradas pagas e todas são gratuitas. Ninguém é obrigado a praticar o SRP, nem a implementar o seu Modelo de Desenvolvimento. Cada família é livre de escolher a terapia que acha ser melhor para o seu filho. E mesmo que assistam a uma palestra, isso não é vinculativo nem compromete esta família a desenvolver um programa segundo as normas do SRP. Mas com uma coisa ficam: aprendem a ter atitude. Essa atitude que é explorada ao longo do programa do SRP.

A entrevista terminou com uma questão que se impunha: **Vamos continuar a pintar o Mundo de Azul?** Claro que sim. É importante que todas as Associações que trabalham o autismo se unam num único propósito: contribuir para que as nossas crianças e jovens possam progredir na sua vida sem muitos condicionalismos. Há a consciência de que o autismo está a aumentar e os recursos são cada vez menos. Daí que é importante rentabilizar os apoios para que a intervenção possa ser efetivamente executada. Os vários Modelos são diferentes entre si, mas trabalham sempre com o objetivo de proporcionar melhores condições sociais e pessoais. É importante tentar perceber quem faz o quê, como o faz e com que o faz. Se isso for feito, certamente teremos mais paredes pintadas de azul.

Foi uma entrevista enriquecedora do ponto de vista informativo. Para além de termos ficado com uma perceção mais abalizada sobre o significado do SRP, ficámos melhor

preparados para atuar. Os exemplos que Silva e Santos nos transmitiram foram fulcrais para que possamos construir o nosso caminho com confiança, atitude e determinação. Outro aspeto que saiu evidente desta entrevista passa por sensibilizar a comunidade em geral para a necessidade de apoiar estes projetos. A solidariedade não pode ficar apenas nas intenções. É fundamental que se efetive nos mais variados quadrantes: políticos, educativos e económicos. Joe Santos considera que o país não pode continuar a desresponsabilizar-se do apoio a uma franja da população que reclama por igualdade de oportunidades. Quanto mais se juntarem à causa, maior força será visível na sensibilização para o autismo. Entender Autismo é o lema.

#### 6.3.4.2 Entrevista à Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra

O objetivo de realizarmos esta entrevista foi importante para percebermos como a alimentação influencia o dia a dia das crianças com autismo. Por outro, pretendíamos esclarecer algumas questões relacionadas com o ambiente escolar, sobretudo as estratégias a usar: que tipo de comidas estas crianças comem; quais os produtos a evitar numa ementa escolar; etc.

A Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra é nutricionista e tem a particularidade de ter feito a formação nos Estados Unidos no ATCA. Neste sentido, é uma profissional habilitada para nos elucidar sobre esta temática da nutrição e associá-la ao Modelo de Desenvolvimento do SRP. Parece ser consensual que o glúten (proveniente do Trigo) e a caseína (proveniente do Leite) são elementos alimentícios que influenciam o estilo de vida dos indivíduos portadores do espectro do autismo. No entender de Rudy, (2018), o glúten e a caseína têm na sua composição proteínas que se decompõem em moléculas idênticas a drogas semelhantes ao ópio, daí serem frequentemente apelidadas de *opiáceos*.

As crianças dentro do espectro do autismo apresentam um sistema digestivo comprometido, nomeadamente a *síndrome do intestino permeável*. Ou seja, significa que os intestinos do indivíduo são mais permeáveis do que o *normal*, fazendo com que as moléculas de grande dimensão (como as proteínas) sejam absorvidas nos intestinos. Esse fenómeno fisiológico provoca a absorção das moléculas pela corrente sanguínea em vez de serem excretadas, como acontece num sujeito neuro típico. É uma questão controversa, pois não existem evidências científicas que suportem esta Tese. Apesar de se deduzir que haja impacto nos problemas gastrointestinais, não se pode afirmar com certeza que as proteínas acima identificadas sejam as causadoras dos distúrbios alimentares (e por consequência, comportamentais e relacionais) das crianças com PEA. No entanto, Molloy, (cit. in Rudy,2018) admite que vários estudos estão a ser efetuados nesta área e pelos resultados obtidos haja esperança que a dieta sem glúten e sem caseína possa ser decisiva para resolver parte dos problemas gastrointestinais dos indivíduos com autismo.

Na entrevista que fizemos à Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra procurámos saber um pouco mais sobre esta temática e na questão 1: **Porque é que as pessoas que lidam com crianças/jovens portadores do espectro do autismo têm de ter noção dos cuidados a ter com a alimentação?** Seabra, (2018), esclareceu que todos os profissionais que lidam com estas crianças/alunos devem ter a perceção que não são só os problemas relacionais que afetam o seu estilo de vida. Também as alterações físicas, os incómodos intestinais e

as alergias influenciam a sua postura comportamental. Como consequência, é plausível que reajam mal a alguns alimentos e não tolerem outros. É preciso fazer um diagnóstico rigoroso para sabermos que tipo de alimentação é mais adequado àquela criança. Proporcionando um bem-estar físico na criança/aluno, este vai refletir na forma como se comporta perante os outros e, sobretudo, irá medir a predisposição que terá para aprender. Por outro lado, a introdução de uma alimentação correta pode ajudar a compensar deficiências nutricionais resultantes da condição destas crianças/alunos. De um modo geral, o nosso cérebro emite sinais emocionais de acordo com o estado em que nos encontramos e, por inerência, se estivermos bem alimentados com uma dieta equilibrada e saudável, apresentamos um comportamento socialmente aceitável. Por isso, Seabra afirma que *os comportamentos e sentimentos podem ser influenciados pelos alimentos que consumimos*. Esta afirmação remeteu-nos para a segunda questão.

**Podemos então afirmar que existe uma relação causa/efeito entre o tipo de alimentos que estes indivíduos comem e o tipo de relação que ela tem e estabelece com a sociedade?** Muitas vezes sim. Seabra esclarece que as relações sociais surgem através das ordens que o nosso cérebro transmite ao corpo para que ele adote um comportamento ajustado à situação. Portanto, o cérebro é peça vital no nosso perfil psicológico. O que muitos não sabem é que o cérebro é igualmente um órgão e, como tal, também necessita de um aporte nutricional constante. E se este aporte é deficitário, se o cérebro não é apetrechado com determinados nutrientes, o funcionamento cerebral pode estar comprometido. Tomando consciência de que existe uma alteração da função cerebral, essa alteração vai obrigar a que se tenha necessidades nutricionais diferentes. No entender de Seabra, *pode haver aqui uma coisa bilateral em que o estado do corpo influencia o funcionamento cerebral e este vai determinar diferentes necessidades nutricionais*. Relativamente à relação causa/efeito da alimentação com o estado relacional, Seabra admite que possa haver alguma relação. E dá exemplos: uma criança que ingere produtos com corantes alimentares, açúcar ou outros aditivos tem tendência para apresentar um quadro de hiperatividade; o mesmo acontece com o consumo de glúten, pois observa-se na criança alguma irritabilidade, agressão e também ausências. Estes comportamentos podem ser observados igualmente em ambiente escolar e muitas vezes os professores não identificam as causas.

E foi este o objetivo da questão 3: **O mesmo se poderá dizer em relação à capacidade de atenção e concentração na escola?**

Seabra, antes de responder à questão, contextualizou o tema. Qualquer ser humano tem necessidade de equilibrar o seu organismo para se manter desperto. Esse equilíbrio pode acontecer de várias formas. Uma delas é promover uma alimentação saudável. Há pessoas que têm constantes quebras de açúcar e necessitam ingerir este suplemento para conseguirem concentrar-se no que estão a fazer. É comum ouvirmos dizer nas nossas relações profissionais: *Vamos comer qualquer coisa, pois já nem consigo raciocinar direito*; tem um pouco a ver com o que estamos a falar. A necessidade do aporte proteico para equilibrar o nosso corpo e a capacidade de concentração e atenção. Seabra dá o exemplo de algumas crianças que vão às consultas e que no decorrer da sessão começam a ficar irritadiças, incomodadas. Depois comem algo e começam a tranquilizar-se. São momentos em que se verifica uma quebra de açúcar e com níveis de açúcar baixos, qualquer criança não consegue ficar atenta numa atividade que esteja a ser desenvolvida. É importante que os professores saibam identificar esses sinais, pois assim resolvem a situação e recuperam novamente a criança/aluno para a atividade, otimizando as suas competências.

A quarta pergunta relacionou-se com **a formação que a Dr.ª Daniela fez no ATCA**. Quisemos saber que implicação teve no seu enfoque profissional junto das crianças e jovens com autismo. Em primeiro lugar, Seabra esclareceu que a alimentação vai limpar o terreno para as outras terapias. Ou seja, a alimentação nunca poderá ser desconsiderada na hora de intervir. Um bom plano de intervenção deve incluir estratégias, técnicas, atividades pedagógicas e terapêuticas, assim como uma tabela nutricional adequada. O papel da alimentação passa por articular o aporte nutricional para que a criança não tenha desconforto físico e possa aprender de forma tranquila. E esta premissa é válida para todas as terapias. A diferença entre as diferentes terapias e o SRP está, precisamente, na relação que se pode estabelecer entre a alimentação e os índices comportamentais. Para a nossa entrevistada, o SRP assume o cérebro como o motor de todo o processo. Se soubermos *alimentar* o cérebro duma criança autista, estaremos a promover o autocontrolo e a capacidade de concentração e atenção. Daí que, numa escola, as planificações (sejam elas diárias, semanais, mensais ou trimestrais) devem incluir a alimentação. E Seabra explica o porquê na questão número cinco.

**É possível incluir este tipo de Intervenção Nutricional numa planificação escolar direcionada para crianças com o espectro do autismo?** É fundamental que isso aconteça, dado que o desconhecimento alimentar vai ter repercussões no comportamento destas crianças. Seabra deu um exemplo de um paciente seu, aluno numa escola, que estava a registar uma evolução significativa no seu autocontrolo emocional e comportamental. Depois começou a chegar a casa agitado, com comportamentos que tivera no passado, ou seja, em regressão. Chegou-se à conclusão que os efeitos nefastos eram provocados pelas bolachas que uma funcionária dava todos os dias àquele aluno. Este exemplo serve para explicar que todos os intervenientes no processo educativo (professores, técnicos, terapeutas, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, assistentes operacionais e assistentes de limpeza) devem ter conhecimento do plano pedagógico e alimentar das crianças/alunos portadores do espectro do autismo. Um mínimo descuido pode comprometer a evolução psicocomportamental de um aluno. A mudança de abordagem alimentar, segundo o ATCA, pode ser penosa para a criança. Tal como as crianças neuro típicas, as crianças com PEA também gostam de determinados alimentos e focam a sua atenção naqueles que lhe dão maior satisfação alimentar. O problema coloca-se quando se descobre que estes alimentos são prejudiciais à sua saúde. Então torna-se necessário adotar estratégias que promovam a mudança alimentar. O ATCA apresenta três soluções:

- **Acredite que é possível!** A maneira mais fácil de lidar com uma criança/aluno autista é assumir as suas limitações. O que é capaz de fazer e o que não é capaz de fazer. Nada mais errado. Se o facilitador observa determinadas posturas da criança/aluno e regista algumas atividades que não foram executadas, isso não significa que nunca o conseguirão fazer. O enfoque deve centrar-se na motivação, na persistência afetiva, isto é, o facilitador vai aproximando-se da criança/aluno e juntamente com ele realiza atividades que não despertam interesse, mas que são fundamentais para a autonomia emocional e comportamental. Com esta confiança permanente, eles podem experimentar a mudança. Neste sentido, a primeira atitude do facilitador é encorajar a sua criança/aluno a comer coisas novas e, muito importante, fazê-lo acreditar que é capaz disso. Com o tempo, o facilitador conseguirá cativar a criança/aluno de que mudar a alimentação é possível;

- **Seja um modelo!** A atitude do facilitador em relação à alimentação deve ser a da credibilização. Isto é, se queremos introduzir um alimento novo (ex: vegetais), a primeira atitude é comermos o alimento antes de dar à criança/aluno. Fazê-lo observar que aquele alimento é bom e que ele deveria comer também. Muitas das vezes a resistência aos novos alimentos acontece porque os facilitadores não são modelo. Se adotarmos um comportamento alimentar idêntico àquele que desejamos para a nossa criança/aluno, as probabilidades de sucesso incrementarão;

- **Divirta-se!** A diversão é um recurso que devemos utilizar em todas as interações que realizamos com as crianças. Assim, também na brincadeira com a alimentação, é importante que o facilitador adote uma postura descontraída, sem pressões. Não vale a pena obrigar a criança a comer aquilo que ela não quer comer, mas o facilitador pode utilizar técnicas simples para a *enganar*. Desde logo, selecionar legumes coloridos e construir no prato objetos que são do interesse da criança (ex: carros, bicicletas, caras de animais, etc). Depois incentivar a criança, através do jogo interativo, a comer a imagem que tem no prato. Existem muitas variações divertidas, cabendo ao facilitador fazer uso da sua criatividade. A diversão tem de estar sempre presente.

Wilde, (2017), aponta algumas estratégias que o facilitador deve ter em conta antes de iniciar a mudança de hábitos alimentares da sua criança. Para que a transição seja suave é preciso que:

- **Comece apenas quando se sentir completamente preparado.** A criança com autismo é muito perspicaz e pressente quando o adulto não está convicto da ação que pretende implementar. Por isso é importante que o facilitador tenha a noção de que está apto para fomentar a mudança de alimentação e que não adianta à criança insistir em receber o doce ou a comida que tanto gosta. À medida que vai apresentando os alimentos novos, o facilitador deve explicar o que é, para que serve e expressar satisfação pelo sabor. Depois deve concentrar-se nalgumas questões que o ajudarão nesta tarefa: *Porque é que isto é bom para a criança? Como é que alguns alimentos a estão a afetar negativamente? Quais são os benefícios positivos em alterar a dieta dela?*. O facilitador pode recorrer aos recursos visuais (textos, vídeos, imagens, etc) disponíveis no website do ATCA;

- **Informe-se sobre outras comidas que pode oferecer à criança.** Com o advento tecnológico, o acesso a receitas sem glúten e sem caseína está facilitado. Muitas vezes, os facilitadores apoiam-se num único regime alimentar e esquecem-se que existem outras opções. Há inúmeros vegetais, carnes, peixes e grãos sem glúten. Basta pesquisar e optar pelos alimentos que possam mais facilmente ser aceites pelas crianças. Também a forma de os temperar para que fiquem mais apetecíveis pode ser uma boa estratégia;

- **Garanta que a comida *proibida* não se encontra à vista.** Já foi dito aqui que as crianças dentro do espectro são muito inteligentes e manipuladoras. Se pressentirem que existem doces ou outros alimentos proibitivos nos armários do espaço da refeição, usarão de todos os argumentos para os conseguir. Por isso, o facilitador deve mostrar à criança que nos espaços onde havia as guloseimas, agora já não existe mais nada;

- **Explique à criança porque é que está a mudar a dieta dela e como é que isso a vai ajudar.** A comunicação que o facilitador estabelece com a criança nas interações é decisiva para que esta perceba o que está a acontecer. Também na alimentação é importante que o facilitador transmita informações sobre os alimentos. Mesmo que a criança seja não-verbal, isso não significa que ela não perceba o que o adulto está a dizer. Se as explicações que o facilitador der à criança forem feitas de forma amorosa e entusiasmante, ela saberá que esta mudança é uma coisa boa. Entenderá que a sua ação é para ajudar a criança a sentir-se bem;

- **Tenha os novos alimentos em abundância.** Se o objetivo é fazer a transição alimentar, então apetreche-se dos alimentos (legumes e fruta) que serão consumidos. A estratégia passa por colocar estes alimentos espalhados pela casa, em pequenas taças ao alcance da criança. Assim esta terá oportunidade de ir sentido o aroma dos novos alimentos e a curiosidade fomentará a necessidade de querer experimentar provar;

- **Adore a comida que oferece à sua criança.** É importante que crie uma empatia alimentar. Demonstre à criança que gosta dos alimentos e que ela deveria também experimentar. Seja o exemplo.

- **Inicie um de cada vez.** Quando tiver a certeza que está apto a iniciar a mudança de alimentação, concentre-se num elemento a eliminar. Não corra o risco de eliminar todos os alimentos proibidos de uma só vez. Estabeleça as prioridades de eliminação (ex: açúcar, glúten e caseína) e defina um espaço temporal que permita à criança se ambientar à mudança. Wilde, (2017), entende que duas semanas são suficientes para acrescentar outro elemento alimentar que se pretende eliminar.

Se todos os intervenientes se consciencializarem que as mudanças alimentares serão benéficas e, por sua vez, as crianças/alunos absorverem a necessidade de alterar os seus hábitos alimentares, então o trabalho na escola é facilitado. A criança/aluno vai apreendendo o que deve comer, como deve comer. Seabra fala disso mesmo na questão seguinte.

**A aprendizagem destes conteúdos alimentares pelas crianças poderá ser meio caminho andado para que elas interiorizem a necessidade de fazer uma dieta específica?** De um modo geral é sempre bom que as crianças saibam o que estão a comer. Agora também é preciso esclarecer que estes procedimentos não se aplicam a todos os diagnósticos do autismo. Apenas os indivíduos de alto funcionamento, com autonomia, é que estão habilitados a recusar determinados alimentos que, com o treino efetuado anteriormente, sabem que são prejudiciais. Ao longo do treino, estas crianças foram confrontadas com alterações comportamentais decorrentes do consumo de alimentos nefastos. Ao estarem preparadas para reagir às ofertas por parte dos adultos, estas crianças, implicitamente, estão a transmitir aos adultos que não têm conhecimentos que aquelas já sabem o que devem comer e que *não é deitar mais um pouquinho de comer*. Seabra afirma que este pouquinho pode ser o suficiente para despoletar distúrbios alimentares. Por isso é que se torna fundamental realizar ações de formação, workshops e sessões de esclarecimento sobre a alimentação no autismo. Foi esta a resposta dada pela Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra quando lhe perguntámos sobre a **pertinência das formações**.

O ato inocente de oferecer uma bolacha ou outra guloseima pode resultar em perdas enormes. Seabra ressalva que a criança não é uma coitadinha porque é autista e dar uma bolachinha não faz mal nenhum. Pelo contrário, a criança é coitadinha porque não soube recusar uma oferta alimentar que lhe vai provocar alterações comportamentais e fisiológicas. Aquele ato do adulto pode levar a criança a auto agredir-se, a ter imensas dores de barriga e também noites mal dormidas. Agora, havendo formação nessa área (alimentação para autistas), certamente muitos dos procedimentos que se tomam em

relação à alimentação nas escolas seriam revistos e alterados. E um dos procedimentos está plasmado na questão seguinte.

Quisemos saber junto da nossa entrevistada se ela **achava fundamental haver nutricionistas nas escolas**, tal como existem psicólogos, enfermeiros, técnicos especializados, assistentes sociais, etc. A resposta não poderia ser mais clara. É fundamental e Seabra vai mais longe ao afirmar que *é fundamental haver nutricionistas em todos os sítios onde se fale de comida, onde se venda comida. É o especialista, por excelência, que melhor se relaciona com a alimentação e a saúde*. Sendo assim, devem ser os nutricionistas a realizar o trabalho de avaliação, elaboração e implementação das ementas escolares. Há questões que devem ser ponderadas como o combate a obesidade infantil. É comum ouvir dizer-se que nós somos o que comemos e a qualidade do que comemos deve partir de nós. No entanto, o apoio de um nutricionista vai permitir que saibamos o que estamos a comer. Outro dado interessante referido por Seabra tem a ver com a proliferação das *Hortas Biológicas* nas escolas, pois é importante que as crianças mexam na terra, manejem os alimentos (legumes) em estado embrionário e acompanhem o seu crescimento. As crianças vão se sentir mais informadas e orgulhosas porque estão a comer o que elas próprias plantaram. Claro que este procedimento não se adequa aos diagnósticos mais graves, quanto muito permitir que eles remexam a terra na fase inicial da plantação e, eventualmente, possam participar na colheita. Os autistas de alto funcionamento podem perfeitamente desempenhar esta tarefa, sempre acompanhados de adultos (facilitadores). O nutricionismo vai muito mais além do que simples consultas, é interventivo, dá sugestões e envolve-se nas atividades que apresentem comida. E a atitude dos facilitadores não pode ser linear, tal como refere Seabra *vou cozinhar qualquer coisa, espeto qualquer coisa no prato do miúdo e agora come*. Cada vez mais é importante distinguir o que é saudável e o que não é. Seabra explica na questão seguinte este seu pensamento.

A **importância de saber ler os rótulos das embalagens** ganha cada vez mais preponderância nas sociedades atuais. A necessidade de rentabilizar o custo de produção dos alimentos e a obrigatoriedade de manter um estilo de vida saudável, leva os consumidores a adotar comportamentos alimentares mais adequados. Para Seabra, há uma massificação de produtos transformados nas indústrias alimentares que chegamos ao ponto de observar que aquilo que vemos nas prateleiras já não é alimentação saudável. Seabra chama-lhe *produtos teoricamente comestíveis, porque não são comida*. É a chamada comida de plástico que já está muito longe da alimentação que cozinhamos em

casa. Daí a importância e do conhecimento que temos de ler dos rótulos que acompanham as embalagens. Se há rótulos que são perceptíveis e sabemos o que estamos a comer, existem outros que apresentam ingredientes ilegíveis, difíceis de ler, e as pessoas olham para a embalagem e nem sequer sabem o que estão a comer. Se a escola preparar os alunos para esta questão, eles serão educados em termos alimentares, saberão ler um rótulo e, por inerência, aprenderão a ser críticos em relação aos alimentos/embalagens que lhes são oferecidos. No caso dos autistas, é bem verdade que não vão ser os alunos a tomar a iniciativa do que querem ou não comer, se bem que nalguns diagnósticos há a consciência do que é bom e do que é mau. Aqui, tem de ser o facilitador a estar informado sobre os rótulos, se determinado alimento/embalagem é adequado à sua criança/aluno. E esta temática remete-nos para a última questão que formulámos à nossa entrevistada.

**Como é que os facilitadores podem ter acesso aos alimentos que a criança pode comer?** No Brasil, existem várias comunidades de pais com crianças NEE que publicam muita informação nos fóruns digitais. O recurso a websites americanos também pode complementar a informação. Mas a única recomendação que Seabra dá a todos os facilitadores é que evitem os produtos teoricamente comestíveis e optem por comida verdadeira. Evitem incluir na alimentação das crianças produtos cujos rótulos contenham ingredientes com nomes que não consigam pronunciar. Que procurem realizar uma alimentação preferencialmente biológica, porque está livre de agentes químicos. É mais natural. O mesmo se passa com o pão, pois *podem passar de um pão com quinhentos aditivos para um pão com farinha, água, sal e fermento*. Tudo isto é fundamental, mas só resulta se tivermos um acompanhamento especializado que nos aconselhe, sugira e alerte sobre os valores nutricionais e os alimentos saudáveis.

Esta entrevista permitiu aclarar ideias. Permitiu perceber de que forma funciona o sistema alimentar, a sua influência nas nossas vidas. Também serviu para elucidar aspetos relacionados com as consequências de uma alimentação desequilibrada. No mundo do autismo, uma alimentação cuidada é um passo fundamental para reduzir o espectro como já foi amplamente abordado. Kaufman, (2016), acrescenta ainda um pouco mais a toda a informação que recolhemos através da entrevista à Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra. Para o autor, existe uma conexão biomédica no autismo para além da condição neurológica, pois muitas das nossas crianças enfrentam desafios imunológicos e digestivos que estão intimamente ligados com o seu desenvolvimento social, relacional, sensorial, com dificuldades comportamentais e de aprendizagem. (Kaufman, 2016, p. 213)

É importante para o professor ter acesso ao registo biomédico do seu aluno com PEA, sobretudo se tem planos para incluir a alimentação nas suas grelhas de observação e construção das atividades. A sua ação será determinante para o equilíbrio psicocomportamental dos alunos, se tiver a informação correta acerca da alimentação destes. A aplicação do SRP pode desencadear uma série de benefícios para a criança, em especial se tratarmos da questão da alimentação de modo diferente. Isto é, se o facilitador olhar para a alimentação como fator de sobrevivência vai concentrar a sua atenção naquilo que a criança deve realmente comer. Mas se transferir o seu foco para o modo recuperação, as vantagens incrementam de sobre maneira. Isto porque a alimentação deixa de ser vista como processo natural para que nos mantenhamos vivos para passar a ser uma ferramenta à disposição do facilitador para garantir que aquilo que a criança come terá implicações no seu comportamento e nas suas atitudes. Como já foi abordado anteriormente, há itens alimentares que podem estar na origem das reações fisiológicas, dermatológicas e comportamentais de um autista. Kaufman, (2016, p. 219-223), enumera alguns (os mais conhecidos) e explica por que razão aqueles devem ser retirados gradualmente da dieta de um autista.

- **Glúten e Caseína:** estes itens alimentares contêm proteínas complexas que são desmembradas pelo organismo humano. Uma criança neuro típica não tem dificuldades em dissolver as proteínas do glúten e da caseína (salvo tenham outra patologia do foro gastrointestinal que provoque desconforto alimentar). Para as crianças dentro do espectro do autismo, a decomposição das proteínas não acontece porque não conseguem produzir as enzimas suficientes responsáveis por aquela função. O facto de terem a *síndrome do intestino permeável* também influencia o nível de vida de autista. Ao ter paredes intestinais debilitadas, a criança autista não consegue reter as partículas de glúten e caseína que não foram decompostas e estas *furam* o intestino e percorrem todo o sistema sanguíneo, ultrapassando a barreira hematoencefálica. Logo que cheguem ao cérebro, as partículas atuam como se fossem opiáceos (Ex: morfina, heroína), despoletando conexões entre os recetores cerebrais. Estas conexões determinam o comportamento e reações relacionais das crianças autistas. Ou seja, uma criança com autismo quando ingere proteínas de glúten e/ou caseína é como se estivesse a consumir drogas e se tornasse num toxicod dependente emocional. Daí que é importante ter algum cuidado quando se iniciar o processo de retirada destes itens, pois o corpo está viciado neles e as reações da criança

podem ser agressivas. Por outro lado, a retirada do glúten e/ou caseína deve ser feita a 100%. Se não for assim, o efeito será nulo.

- **Cafeína:** este item funciona como um estimulante nervoso. Torna-se claro que as conexões nervosas de uma criança autista são responsáveis pelas crises comportamentais. Quanto mais cafeína é ingerida, maior será a frequência de episódios desviantes por parte das crianças dentro do espectro. É preciso que os facilitadores identifiquem os alimentos/produtos onde a cafeína está presente, para além do conhecido café. Assim, podemos encontrar cafeína nos sumos e bebidas à base de cola e nos refrigerantes. Também o chocolate é muito rico em cafeína e a ingestão em grandes quantidades pode provocar desequilíbrios gastrointestinais nas crianças.

- **Açúcar:** em relação ao açúcar, Kaufman aponta uma diferença em relação à caseína e ao glúten. Enquanto estes itens são proteínas que podem ser eliminadas, o açúcar está presente em toda a cadeia alimentar. Neste sentido, é praticamente impossível reduzir o açúcar na dieta a zero. O ideal é que a criança possa ingerir açúcar natural (presente na fruta- frutose). No entender de Kaufman, há médicos especializados no autismo que avançam outras questões relacionadas com o açúcar. Uma delas tem a ver com a insulina. Os autistas têm tendência para segregar muita insulina, reduzindo a quantidade de açúcar no sangue. Esta situação provoca instabilidade emocional e irritabilidade, aumentando o desejo de querer consumir mais açúcar. Se os níveis de açúcar aumentam, a criança volta a segregar mais insulina e anda num constante sobe e desce, provocando estragos no cérebro. Outra questão apontada pelos médicos é o aumento de leveduras (candidíase e infeções fúngicas) no organismo de uma criança com autismo. A candidíase é provocada pelo aumento do fungo *cândida* que cresce no intestino e que pode causar *névoa mental*. Como a *cândida* sobrevive de açúcar, existem suspeitas de que o desejo de açúcar por parte das crianças é provocado pelo próprio fermento. Isto é, a levedura precisa do açúcar e a falta dele provoca a sua morte. Por isso, para reduzir a candidíase e outros fungos, os médicos admitem que o primeiro passo é tentar baixar os níveis de açúcar antes de prescrever qualquer fármaco antifúngico.

Torna-se mais claro para o facilitador entender alguns comportamentos da criança/aluno. Kaufman, (2016), apoia-se nas declarações de um médico especializado em autismo (Dr. Faber) para realçar a importância do SRP em todo este processo. Segundo o médico, se o facilitador insiste no joining, se dá o controlo à criança naquilo a

que ele apelida de *intervenção emocionalmente sintonizada* (Kaufman, 2016, p. 237), os níveis da hormona do stress caem para valores tidos como normais numa criança. Assim sendo, ao aplicarmos o Modelo de Desenvolvimento do SRP podemos ajudar a criança no seu equilíbrio biológico, fisiológico e neurológico. Se o impacto da ação do facilitador for positivo, podemos observar na criança os seguintes parâmetros:

- A criança fica descontraída e pode pensar;
- O sistema digestivo volta a funcionar;
- O sistema imunológico tem mais oportunidade de funcionar de forma otimizada;
- O cérebro estará num modo *não ameaçado*, o que permite a aprendizagem e a interação social;
- Quando os níveis de cortisol não são elevados, o processo de atrofia do hipocampo (área cerebral responsável pela formação de novas memórias) cessa, invertendo-se e produzindo novas células para o hipocampo;
- O corpo da criança envolve-se na reparação fisiológica sustentada (RFS). Isto significa que a criança está apta a maximizar as suas intervenções biomédicas. De certa forma, a criança necessita que o seu corpo esteja preparado para potenciar a mudança de hábitos alimentares. Se o SRP contribui para que a criança reconstrua o seu sistema digestivo, imunológico e neurológico, torna-se fundamental que a criança acompanhe o processo de forma sustentada. (Kaufman, 2016, p. 237)

### 6.3.4.3 Entrevista a Catarina Gonçalves

Já foi amplamente divulgado neste Estudo que o SRP é um programa vocacionado para ser trabalhado em ambiente familiar. Também já referimos que, durante o nosso Estudo para Mestrado, realizámos uma investigação que permitisse transpor toda a orgânica do Modelo de Desenvolvimento para a esfera escolar. Neste sentido, para reforçar toda a dinâmica impelida no trabalho de campo para este Estudo, revelava-se fundamental ouvir uma mãe que tenha implementado o SRP com o seu filho. Apurar o seu conhecimento, as suas dificuldades, os obstáculos encontrados, os resultados que obteve e quais as suas expectativas quanto à possibilidade de ser criado um Currículo Social escolar no autismo.

Foram elaboradas 13 questões e a entrevista (anexo 19) decorreu num ambiente tranquilo, desprovido de estímulos que pudessem induzir a entrevistada a responder mais com a emoção e não tanto com racionalidade. É evidente que abordar o assunto do autismo na primeira pessoa acaba por refletir-se nas respostas, sobretudo naquelas que pressupunha alguns juízos de valor. A nossa pretensão passou por sermos o mais genuíno possível nas perguntas para tentar obter as respostas mais fiáveis, sem perder o foco que objetivou toda a entrevista.

A primeira questão foi contextual. Como foi que a **mãe teve conhecimento do SRP**. Depois de ter conhecimento do diagnóstico do filho, esta mãe sentiu-se um pouco perdida com a ausência de verdadeiras respostas para minimizar os desafios que tinha pela frente. À data, a comunidade médica na Região Autónoma da Madeira não estava preparada nem sensibilizada para lidar verdadeiramente com o autismo. Procurou então respostas para poder intervir com o seu filho através das plataformas digitais e, como domina a Língua Inglesa, acabou por descobrir o SRP. Aprofundando a pesquisa, apercebeu-se que o ATCA oferecia um guia e um CD com técnicas básicas, assim como os portes de envio. Decidiu avançar e foi, segundo a nossa entrevistada, *amor à primeira vista*.

Com a documentação em casa e iniciando a intervenção através das informações que ia observando no CD, a mãe foi aplicando as técnicas em casa. E passámos para a segunda questão que teve a ver com o aperfeiçoamento do Modelo de Desenvolvimento. Perguntámos à mãe se ela **sentiu necessidade de fazer a Formação nos EUA**. Numa fase inicial, o seu objetivo centrou-se em *montar* o programa tal como está definido no guia e no CD que recebera em casa. Angariar voluntários e começar a aplicar as técnicas era prioritário. Ao fim de um ano e meio de intervenção, começaram a surgir dúvidas e a

curiosidade em esclarecê-las foram fatores decisivos para avançar ainda mais no SRP. Neste sentido, a mãe sentiu necessidade de receber uma formação mais profunda e personalizada sobre o programa, com os grandes pioneiros e especialistas desta abordagem terapêutica. E assim fez.

**E qual foi o primeiro impacto quando chegou ao Centro Americano de Tratamento do Autismo,** quisemos saber. A mãe encontrou um espaço maravilhoso desde o primeiro momento até ao último dia de formação Start-up. Pôde comprovar a existência um ambiente calmo, organizado, acolhedor, amigável. Em suma, um espaço onde são efetivamente potencializados milagres, *um autêntico paraíso para pais com crianças autistas*. Os professores com quem contactou são brilhantes. Os ensinamentos são para a vida e, de facto, eles *walk their talk*, ou seja, tudo os que eles ensinam a nível relacional a desenvolver com os nossos filhos é irrepreensivelmente coerente com o que eles demonstram ser no seu relacionamento com os pais presentes. A experiência adquirida ao longo dos anos de existência do ATCA permite-lhes transmitir os conhecimentos necessários para intervir. Isso depreende-se facilmente ao longo de todo o curso.

O entusiasmo que observámos na mãe levou-nos à questão seguinte. **O que recebeu nos EUA motivou-a ainda mais quando chegou à Madeira?** O SRP define toda a sua atuação com base na motivação. As sessões que são ministradas no ATCA têm uma forte componente motivacional. Os formadores ajudam os participantes a lidar com o autismo de forma positiva; ter uma atitude enérgica na intervenção direta. Um dos motivos que mantém os pais envolvidos é a mensagem que os formadores transmitem: acreditar que os pais são o melhor recurso para os filhos. Em segundo lugar, a possibilidade que os pais têm de experimentar as ferramentas e as técnicas adequadas faz com que estejam melhores habilitados para intervir. Gonçalves, (2018), refere que *com esta atitude de esperança, aceitação e bem-estar como base para todas as nossas ações conseguimos, com grande motivação, entusiasmo e perseverança desenvolver o Modelo de Desenvolvimento proposto pelo Programa*.

A formação no ATCA acaba por ser complementar e aperfeiçoada face ao material que o Centro oferece gratuitamente a quem o desejar. Chegada à Madeira, a mãe trouxe muita vontade em aplicar as aprendizagens recebidas nos EUA. **Que avaliação faz da implementação do Modelo de Desenvolvimento?** A avaliação é extremamente positiva. Os passos descritos no guia e observados no CD começaram a fazer sentido depois da formação e, sobretudo, durante a intervenção. A mãe percecionou uma evolução no filho.

E ainda adiantou que todos os intervenientes ganharam com a experiência (família, voluntários, terapeutas, etc). O SRP não promove somente a mudança na criança, também permite que cada um de nós modifique a atitude, pois é na mudança coletiva (adultos e crianças) que se torna possível realizar esta viagem. E como em todas as viagens, existem obstáculos, mudanças de direção, reformulação do trajeto, etc. A questão seguinte é uma continuação anterior e versou sobre as maiores dificuldades que a mãe sentiu durante o processo.

**E que obstáculos foram esses?** O maior obstáculo foi ao nível organizativo. Se em termos operacionais, o programa decorreu conforme o que estava estipulado, já na dinâmica do voluntariado houve muitos condicionalismos. Basta ver que apenas 2 voluntários se mantiveram ao longo do ano e meio em que o programa esteve ativo. Quando se promoveu a angariação dos voluntários, muitos estiveram interessados em saber mais sobre o SRP, até iniciaram o percurso com esta mãe, experimentando as técnicas e avaliando-as na prática. Os problemas surgiram depois quando se registaram as primeiras desistências e houve necessidade de apelar a mais voluntários, voltar a dar formação e o nível de conhecimento não era igual. Foram momentos de desgaste físico e emocional, porque a mãe tinha dois desafios à sua frente: o primeiro era manter a atitude positiva para se automotivar na intervenção e o segundo era manter, por mais tempo, os voluntários dentro do processo. O outro grande obstáculo coincidiu com a entrada do filho na escolaridade obrigatória. A comunidade educativa nunca tinha ouvido falar no SRP nem fazia ideia do que se tratava e por mais que a mãe tentasse transmitir a filosofia do Modelo de Desenvolvimento do SRP, nunca encontrou receptividade. Como não pôde abdicar da sua profissão para se dedicar a 100% ao programa, este ficou hipotecado nessa altura, para grande desgosto da mãe. No entanto, Gonçalves afirma que tem conhecimento de famílias no Continente Português que cumpriram o programa integralmente e os resultados foram surpreendentes. Por outro lado, fica o registo do tempo em que esteve na intervenção e que, segundo esta mãe, foram momentos de felicidade do seu filho.

Apesar de não ter concluído o processo, **que evolução registou no filho?** No primeiro dia registou-se o contacto ocular. O filho, até então alheado socialmente do mundo, estabeleceu o primeiro olhar para a mãe após uns minutos de brincadeira no Playroom criado pela mãe numa divisória da casa. Para se perceber o grau de evolução e respetivas implicações, o filho tinha quatro anos e meio quando o programa teve início. O diagnóstico era de autismo severo, não se relacionava com ninguém, era indiferente às pessoas que estavam no mesmo espaço que ele, era indiferente para ele se era um, duas

ou vinte pessoas, ele rodava sobre si próprio, deitava-se no chão, não olhava para ninguém, não reagia quando se chamava pelo nome, não dizia nenhuma palavra, etc. Passados três meses de programa, o filho apresentava comportamentos evolutivos notáveis. Era capaz de correr para a porta para receber os voluntários que chegavam; interagia com eles e puxava-os para o quarto de brincar (Playroom); após mais alguns meses, já dizia aos voluntários - *anda!* -, entrando assim no fundamento comunicação verbal do Modelo de Desenvolvimento. Quando a mãe teve de interromper o programa, o filho já dizia 12 palavras, a maior parte relacionadas com as brincadeiras que foram desenvolvidas nas interações com os voluntários. Para além disso, tornou-se responsivo ao ponto de começar a pedir comida e água, etc. Por último, o seu desenvolvimento permitiu-lhe melhorar exponencialmente as suas competências de relacionamento social.

As últimas questões da entrevista foram direcionadas para a realidade escolar. Aproveitando o facto de esta mãe ser professora, a sua visão acerca dos currículos era importante, na medida em que a sua opinião poderia interferir no trabalho prático que estávamos a realizar no âmbito deste Estudo de Caso. Assim sendo, perguntámos à mãe se **era possível implementar o SRP em contexto escolar**. A percepção com que ficámos foi que existe uma forte possibilidade de acontecer. Gonçalves adianta que não se trata de fazer um grande investimento para que a escola possa ter um Playroom. Basta ter prateleiras e alguns recursos materiais adequados às características e diagnósticos dos alunos que vão ser intervencionados. Quanto às técnicas e às estratégias, estas são muito específicas, mas fáceis de implementar e de aprender. Reforça-se que a implementação do programa não só traz benefícios quase imediatos para as crianças/alunos, como permite a criação de um ambiente afável, de alegria, para todos os intervenientes e para o ambiente escolar. A adoção, por parte da escola, do SRP teria repercussões positivas nas famílias com crianças PEA e que quisessem iniciar o programa. Isto porque a continuidade do trabalho realizado em casa iria permitir manter o programa ativo, já que uma interrupção precoce levaria a um inevitável retrocesso nas aprendizagens já adquiridas. Aumentando as horas de conectividade na articulação família/escola, os benefícios relacionais serão visíveis.

**E que benefícios poderá trazer a inclusão de um Currículo Social?** O Currículo Social é essencial para o acompanhamento das crianças/alunos com autismo. Como qualquer outro currículo, o ponto de partida é fundamental para estabelecermos prioridades pedagógicas e depois, como refere Gonçalves *precisamos saber onde estamos para podermos saber para onde temos que ir*. Por outro lado, no entender desta mãe, o

Currículo Social também permite acompanharmos a evolução da criança ao longo do Programa, sabermos onde estamos a ser mais eficazes e onde não estamos a ser tão eficazes. Trata-se de uma ferramenta teórica que operacionaliza a prática, dando-nos indicadores e assinalando as áreas onde devemos incidir mais a nossa ação. Como o Modelo de Desenvolvimento do SRP apresenta inúmeras variações, adequando cada meta ou objetivo ao estado em que a criança/aluno se encontra, o Currículo Social pode potenciar as prioridades educativas, pessoais e sociais do aluno. Na relação entre a escola e a família, o Currículo Social vai igualmente permitir que a família tenha informações sobre a atividade do seu filho nos esquemas pedagógicos que o professor preparou de acordo com o plano/programa elaborado em casa. Esta variável de resposta levou-nos a colocar a questão seguinte relacionada com a família.

**Uma escola com profissionais habilitados em SRP pode trazer benefícios a um aluno que está a ser trabalhado em casa?** Gonçalves admite haver benefícios, adiantando ser uma articulação essencial. A família (responsável pelo programa) e os profissionais da escola (responsáveis pela implementação do Currículo Social) devem funcionar como uma equipa coesa e colaborativa de trabalho. A informação deve ser recíproca, ou seja, a avaliação regular dos procedimentos do Modelo de Desenvolvimento realizados em casa deve repercutir-se nas mudanças e nos progressos que a criança demonstrar na sala de aula. Se uma criança neuro típica vê a sua avaliação ser realizada a cada três meses (salvo situações específicas como problemas momentâneos de saúde), o assumir do Currículo Social vai obrigar a que a família adote uma avaliação mais regular (no mínimo: mês a mês) para possibilitar as trocas de ideias e a partilha de sugestões. São nestes momentos que família e escola fazem os ajustamentos e os planos específicos que sejam mais adequados para a criança. A articulação entre a família e a escola vai igualmente possibilitar a identificação de recursos materiais que sejam comuns para equilibrar o desenvolvimento relacional e incrementar as competências sociais.

**E atualmente a escola está preparada para dar esse passo? Implementar o Currículo Social com base no SRP?** Gonçalves admite que não e justifica com o facto de não haver formação específica em SRP para técnicos e professores. Havendo interesse por parte da Direção Regional de Educação (DRE), investindo na formação de professores, estes certamente se motivariam e encontrariam meios para desenvolver o Programa, adaptando as respetivas Unidades do Ensino Estruturado às circunstâncias logísticas e físicas necessárias à implementação do Modelo de Desenvolvimento. Gonçalves vai mais longe, afirmando

o sistema de ensino está direcionado para a inclusão, e eu não vejo melhor estratégia de inclusão dos alunos autistas do que a de criar um Currículo Social que envolva todos os aspetos das necessidades relacionais dos mesmos com todo o seu meio escolar envolvente, possibilitando um espaço próprio para o desenvolver que não envolva a adversidade dos estímulos excessivos, muitas vezes impeditiva das aprendizagens, criando um ambiente ótimo que tenha as condições ambientais e humanas para que uma criança autista seja capaz de se relacionar e aprender.

É importante que a Formação de Professores se efetive. Ao questionarmos novamente a mãe sobre a pertinência da Formação, a resposta foi mais completa na medida em que existem muitas áreas a aprofundar antes de se avançar para a criação de um Currículo Social. As valências a trabalhar no contacto com crianças autistas para que se alcance a eficácia desejada vão

desde aprender sobre o autismo em si, a articulação com a família da criança, a avaliação da criança, saber em que nível está dentro do espectro, aprender a criar um Currículo Social, conhecer os objetivos principais no desenvolvimento das capacidades sociais da criança.

As técnicas inscritas no Modelo de Desenvolvimento são o passo seguinte a dar, posicionar-se no Playroom para permitir a liberdade do próprio brincar da criança. E não chega, pois é fundamental saber avaliar os momentos de aprendizagem usando estratégias muito específicas que se prendem com as características do autismo e da própria criança. Não é possível inspirar e motivar estas crianças a estabelecer um relacionamento social dentro de uma sala, se o facilitador não dominar as aprendizagens do SRP. Gonçalves até afirma que *é muito frequente ouvir os colegas professores a queixarem-se que não têm formação nenhuma para lidar com crianças autistas, que não se sentem preparados para o fazer, e que se sentem frustrados porque não sabem o que fazer*. Por isso, é fundamental incluir o SRP na Formação Inicial para que os profissionais ligados às ciências sociais e humanas possam aprender mais sobre autismo, sobre as características comportamentais destas crianças, porquê agem assim, como motivá-las.

A última questão colocada nesta entrevista também serviu como uma reflexão de uma mãe, que também é professora e lida com crianças no seu dia a dia profissional. Registámos uma resposta provida de conteúdo, de expectativas e esperança. A abordagem

que nos apresenta sobre o atual sistema educativo é bastante interessante. Ao longo desta entrevista abordámos o SRP como programa, como método interventivo e analisámos, do ponto de vista duma mãe, os benefícios do Modelo de Desenvolvimento na evolução da criança com autismo.

Mas a realidade é que, legalmente, o SRP não pode ser aplicado como uma metodologia pedagógica na intervenção escolar. Questionámos a Catarina Gonçalves sobre este assunto e a resposta não podia ser mais clara. A nossa entrevistada baseia-se na Constituição Portuguesa para afirmar que deve existir dignidade da pessoa humana; que devemos participar na construção de uma sociedade justa e solidária; que todos temos direito à proteção legal contra a discriminação, e mais importante ainda, a lei é muito clara no direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Neste sentido, opina que o SRP é aquele que melhor dignifica as crianças autistas; trata-se do programa mais justo e solidário. No fundo, é o programa que melhor possibilita a oportunidade de êxito social e das capacidades académicas que a criança pode aspirar. No que diz respeito à Inclusão, Gonçalves é mais pragmática na resposta. No seu entender, não nos podemos ficar pela definição de Inclusão. É preciso atuar, é preciso perceber que não se cumpre a Inclusão colocando indiscriminadamente os alunos numa escola, independentemente do seu diagnóstico.

Para esta mãe,

A inclusão de uma criança autista na Escola passa por todos os passos referidos, desde a formação adequada aos professores, à criação de um espaço próprio ajustado às características da criança autista e no desenvolvimento de um Currículo Social individual para cada criança a fim de se fazer respeitar todos os direitos que já estão previstos na nossa constituição!

Mas para isso tudo se tornar uma realidade, é preciso que as entidades públicas avancem com o primeiro passo, debatendo, analisando e propondo o SRP como ferramenta pedagógica eficaz a ser incluída nas Unidades de Ensino Estruturado e nas escolas que registam matrículas de alunos portadores do espectro do autismo.

### 6.3.5 Conclusão aos resultados das entrevistas

A especificidade das entrevistas e a opção de todas elas apresentarem conteúdo diferente para o mesmo objetivo resultou na obtenção de informações válidas, rigorosas e clarificadoras. Todas visaram a transmissão de conhecimentos sobre o SRP, partindo de um denominador comum: Currículo Social Escolar para o Autismo. Todos os nossos entrevistados utilizaram, por várias vezes, o termo *atitude*. É uma das premissas que se adota quando se quer intervencionar com base no Modelo de Desenvolvimento. Antes disso, a atitude deve ser despoletada no momento em que se conhece o diagnóstico da criança (no caso dos pais) ou no dia em que a criança chega à escola (no caso dos professores e demais técnicos). Kaufman, (2016), define atitude como um sentimento, uma postura que possa produzir um efeito positivo no desenvolvimento da criança. Em vez de ser adotada uma postura de culpabilização, frustração, medo, impotência e pessimismo em relação ao futuro, os pais devem valorizar a atitude perante os seus filhos. Da mesma forma, os professores e técnicos devem introduzir uma atitude positiva na escola, pois assim motivam a criança e, sobretudo, permitem que os pais não fiquem ansiosos. A ida de um filho autista para a escola está carregada de muitas dúvidas e incertezas, sendo a mais visível relacionada com a ausência dos pais. Como será que o filho se vai sentir? A falta do afeto dos pais vai ter repercussões no seu comportamento? Os estímulos que irá receber serão os mais adequados? As relações pessoais e sociais vão ser redimensionadas? O professor sentir-se-á capaz para acudir às *crises*? A alimentação está de acordo com os parâmetros nutricionais adequados ao autismo? Nem sempre o aluno autista consegue reagir bem à mudança de espaço físico e por isso é que trabalhar o SRP torna-se uma mais-valia, pois o afeto e a proximidade são peças basilares para transmitir à criança/aluno a confiança que necessita para se sentir integrado. E volta-se novamente à atitude. Seja o professor ou sejam os pais, a criança apoia-se no modelo do facilitador. Por isso é que Kaufman afirma

Tudo o que faz quando está com o seu filho é determinado pela sua atitude. Vamos olhar para trás através das técnicas do Son-Rise Program para alguns exemplos: juntar-se, pelo menos na sua forma autêntica (e eficaz), vem diretamente de uma atitude de aceitação sem julgamento e interesse genuíno no mundo dos nossos filhos. (2016, p. 249)

Rotular as crianças é segregá-las, é definir um código de barras qualquer que identifica o tipo de produto. Para o SRP, todas as crianças merecem uma oportunidade e cabe aos facilitadores proporcionar as condições ideais para que as oportunidades se concretizem. Kaufman, (2016), fala-nos no *princípio da motivação*. Quando queremos executar um plano assente nas motivações das crianças, temos de demonstrar primeiro que temos interesse nos desejos delas. Ou seja, para conseguirmos entrar no mundo de uma criança com autismo, temos de estar atentos à porta de entrada, quando é que essa porta realmente abre (só a criança sabe o código de abertura). Por outro lado, é importante distinguir *elogio* de *celebração*. Nas entrevistas que realizámos sentimos bem a diferença. Enquanto o elogio é a simples valorização de uma conquista da criança (ex: arrumar os brinquedos no lugar certo, responder pelo seu nome, pedir algo de forma perceptível, etc), a celebração é muito mais do que isso. É acrescentar ao elogio os **3 E's (Energia, Emoção, Entusiasmo)**; é dar significado às conquistas da criança. O SRP busca na afetividade encontrar o caminho mais seguro para a criança avançar. São estas atitudes que despertam o sentimento de compromisso, de dedicação e de vontade em ajudar. A criança vai entender isso e corresponder à sua maneira.

Kaufman, (2016), afirma que a atitude do Son-Rise Program pode ser resumida da seguinte forma: abrace sem julgamento o onde o seu filho está hoje enquanto acredita que ele pode chegar a qualquer lugar amanhã. (p. 253)

Nas entrevistas sentimos que o estigma do autismo pode ser esbatido se houver determinação. Quer da parte das famílias, quer da parte da Escola. Essa determinação, aliada a uma atitude colaborativa vai acabar por surtir efeito. Para os pais, acreditar no seu filho significa ficar imune às mensagens com carga emocional negativa. Para os Professores, apostar nas capacidades do seu aluno vai permitir que este se sinta confiante nas suas ações e promova o contacto social, a relação interpessoal e as competências emocionais. Kaufman apresenta-nos uma série de alternativas sobre aquilo que devemos operacionalizar sempre que confrontados com sentimentos negativos.

<b>Crenças</b>	<b>Atitudes</b>
O meu filho nunca vai mudar	O meu filho é capaz de profundo crescimento e progresso
Fiz algo de errado para provocar ou contribuir para o autismo do meu filho	Eu não fiz nada de errado para causar as dificuldades/desafios do meu filho, mas posso ser parte da solução
Se eu der demasiada prioridade a mim mesmo, vou tornar-me egoísta e não estarei a ajudar o meu filho	Se eu tiver mais tempo para mim e para o que eu quero, isso vai deixar-me com mais reservas, mais saúde e mais foco para ajudar o meu filho
O meu filho não é capaz de fazer isso (falar, fazer amigos, ser autónomo, etc.	O meu filho é absolutamente capaz de fazer isso; ele simplesmente ainda não o fez.

*Fig. 26 Crenças e atitudes por Kaufman, 2016 (p. 257)*

Uma atitude determinada acaba por fragilizar uma crença. Se as famílias contarem com o apoio da Escola e ambas organizações articularem Metas, Objetivos Específicos e um enfoque na criança/aluno, o sucesso deste será visível. Recorremos a um pensamento que obtivemos na entrevista a Silva e Santos: o autismo não tem cura, mas a recuperação da condição depende daquilo que os facilitadores estiverem dispostos a fazer. Ao longo da nossa ação no terreno deparámo-nos com episódios de alguma frustração profissional, pois admitimos que determinadas ações poderiam facilmente ser executadas pelos nossos alunos. Mas essa frustração não limitou a nossa atuação, pelo contrário motivou-nos ainda mais na busca de soluções que pudessem desmontar o impasse. Ou seja, redefinimos a nossa atitude perante o problema e não nos detivemos à espera que a criança provocasse a mudança. A tomada de decisões acontece num clima de negociação. Daniel Kahneman, prémio Nobel da Economia em 2002, estima que cada um de nós é capaz de produzir 35000 decisões por dia, embora seja difícil de as qualificar (escolher a roupa, calçar primeiro o pé esquerdo ou direito, ferver a água primeiro ou colocar o pão na torradeira, etc). Daí que qualquer que seja a decisão, ela vai influenciar o modo como o dia será estruturado. Kahneman divide o processo de tomada de decisão em duas variáveis: Variável 1 corresponde à tomada de decisão rápida, instintiva e emocional e a Variável 2 diz respeito à tomada de decisão mais lenta assente na lógica. Neste sentido, ao observarmos estas premissas, é expectável que das 35000 decisões diárias que tomamos

a maior parte dela inserem-se na Variável 1. Logo, tomamos decisões por impulso. Ou seja, o Ser Humano, na maioria das vezes, reage na hora e decide no imediato abdicando do pensamento a longo prazo. No SRP, as duas variáveis estão presentes e isso pudemos constatar nas entrevistas realizadas. O Modelo de Desenvolvimento induz a que se tomem decisões a longo prazo, se planifiquem processos e que a operacionalização dos fundamentos seja pensada de acordo com o diagnóstico da criança. Por outro lado, as interações sociais que se estabelecem dentro de uma atividade podem sugerir tomadas de decisão imediatas, pois a volatilidade comportamental destas crianças é imprevisível. Tudo se resume à atitude: uma boa atitude leva, invariavelmente, a boas decisões.

## 7. Conclusão

Este Estudo de Caso para Doutoramento pretendeu acrescentar procedimentos no âmbito curricular dentro da Educação Especial. Sem se desfazer das premissas que suportam o currículo atual nas Unidades do Ensino Estruturado, o enfoque que se pretendeu alcançar vai muito mais além do que existe neste momento. A componente social é o calcanhar de Aquiles dos indivíduos portadores do espectro do autismo. Posto isto, centrar a atuação pedagógica na vertente social, elaborando um Currículo Social, permitiu aos alunos intervencionados estabelecer um ponto de partida para novas aprendizagens. Essas aprendizagens conduzirão a novos saberes, mais próximos da realidade de cada um de acordo com as suas vivências e relacionamentos.

Numa primeira análise aos resultados totais, debruçemo-nos no Diário de Bordo. Os registos diários observados e avaliados remetem-nos para as seguintes conclusões: O Modelo de Desenvolvimento do SRP é um documento dinâmico, apetrechado de parâmetros orientadores para uma prática eficaz na intervenção com alunos portadores do espectro do autismo. Como foi possível comprovar, os alunos denotaram uma evolução nas aprendizagens e, sobretudo, nos comportamentos sociais. Apesar dos diferentes diagnósticos, as Metas propostas acabaram por nos permitir variar as estratégias, adequar procedimentos e definir procedimentos pedagógicos. E esta realidade só é possível porque o Modelo de Desenvolvimento é dinâmico e permite ao docente estabelecer critérios que melhor poderão corresponder às competências funcionais e sociais dos seus alunos. As 23 semanas de observação permitiram igualmente avaliar comportamentos em contextos e ambientes diferentes (sala de aula, sala Snoezelen, sala de música, ginásio, piscina), levando a entender as motivações dos alunos e quais as suas áreas de interesse. Outro aspeto importante que convém ressaltar tem a ver com o grupo de controlo que foi utilizado neste Estudo. À data das observações, a turma era constituída por 6 alunos onde 3 foram observados e outros 3 frequentaram a Unidade nos moldes habituais com um plano elaborado no início do ano letivo. Constatou-se que o ritmo evidenciado pelos alunos do grupo de controlo foi maior e alcançaram competências funcionais mais rapidamente em relação aos alunos que não pertenciam ao grupo. Sendo a interação social um dos défices no autismo, foi notório nos resultados obtidos que os alunos intervencionados reduziram exponencialmente o isolamento social fruto das estratégias adotadas tendo como base os parâmetros inscritos nos vários Fundamentos do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Neste sentido, podemos afirmar que a utilização deste Modelo

em contexto escolar traz benefícios, sobretudo na abordagem sócio pedagógica. Permite aos alunos marcar o seu ritmo de aprendizagem sem imposições ou pressões. Obriga a um trabalho apurado por parte do docente, porquanto este terá de estar atento a todos os sinais apresentados pelos alunos. Porque através das motivações dos alunos que se estabelecem as relações de confiança para um trabalho positivo. Partindo da motivação dos alunos, as atividades decorrem com maior eficácia e os conteúdos serão melhores assimilados.

A existência de um currículo social nas Unidades do Ensino Estruturado vem complementar as respostas que atualmente existem na Educação Especial. O SRP não procura a vanguarda nas metodologias, tão somente posicionar-se como mais uma alternativa às que já existem. Poder contribuir com mais e melhor conhecimento nas abordagens práticas escolares como garantia de eficiência pedagógica. O próprio Modelo de Desenvolvimento, apesar de concebido para ser aplicado em crianças/jovens/alunos com PEA, tem a vantagem de poder ser adaptado ao currículo normalizado. Pode ser um instrumento orientador de práticas sociais em alunos neuro-típicos. No caso concreto do nosso Estudo, as Unidades do Ensino Estruturado podem usufruir de instrumentos sociais baseados no Modelo tais como: tabelas de flexibilidade social; Estratégias de atenção compartilhada; indicadores de atividades temporais; normas de interação social; premissas relacionais no um para um. São estes mecanismos que, utilizados em ambiente escolar, podem proporcionar aos alunos com PEA.

Ao pretendermos englobar o maior número de profissionais implicados, o nosso objetivo passou por credibilizar um novo modelo de intervenção e suas implicações curriculares. Por outro lado, ao optarmos pela Investigação no terreno com participação direta tínhamos consciência plena do desafio que nos era colocado: foi a motivação e a vontade de desmistificar o estigma do autismo que nos fez avançar neste processo. Foi um Projeto corajoso porque implicou um investimento pessoal e profissional do Investigador na busca de respostas concretas, concisas e credíveis às dúvidas levantadas. Este desafio foi também motivador porque nos obrigou a pesquisar mais sobre o Son-Rise Program para completar o *portfolio* de conhecimentos, entretanto já adquiridos.

Se o Diário de Bordo foi fundamental para aquilatarmos na prática as dificuldades por que passam as crianças com autismo, as entrevistas permitiram adquirir uma visão mais teórica do SRP que complementou toda a perceção que tínhamos do seu funcionamento. Pelo meio fica o Questionário, instrumento de recolha de dados que serviu para entendermos a posição dos professores face ao SRP, as suas expectativas e as suas dúvidas

em relação à construção de um Currículo Social escolar para o autismo. Neste âmbito convém destacar alguns indicadores que resultam dos resultados obtidos nas respostas dos professores que aceitaram participar. Desde logo concluir que 25% dos inquiridos conhecem o SRP. No entanto, o conhecimento é tão superficial que nas respostas sobre a operacionalização do programa foi possível observar alguma incoerência. Depois, numa percentagem semelhante (23%), existem professores que lecionam na Educação Especial, mas que nunca tiveram contato com alunos dentro do espectro do autismo e que se mostraram disponíveis para adquirir mais e melhores conhecimentos sobre esta problemática. Por isso, não nos espanta os 73% de professores que demonstraram interesse em receber formação em SRP. Tornou-se evidente nas respostas que os professores apresentam relativo desconhecimento sobre o Modelo de Desenvolvimento do SRP e que o mesmo deveria ser ministrado na Universidade. Para isso, em nosso entender, é importante que esta formação avançada seja inserida em contexto profissional onde os professores tenham experiência no terreno. Ou seja, que se identifiquem com a Educação Especial, sobretudo com as pedagogias e metodologias direcionadas para a Intervenção com alunos dentro do espectro do autismo.

Por outro lado, a possibilidade de se organizar colóquios, conferências e seminários acerca do Son-Rise Program poderá resultar em ganhos exponenciais para os profissionais, sejam eles da esfera educacional ou clínica/intervenção. Foi esta a percepção com que ficámos quer nos resultados obtidos no questionário, quer nas declarações registadas nas entrevistas. A Formação de Professores é um ponto de partida que permitirá o alargar de conhecimentos sobre o SRP, ao mesmo tempo que provocará a curiosidade na comunidade educativa. Quanto mais profissionais entenderem o autismo como ele deve ser verdadeiramente entendido; quanto mais as escolas estiverem preparadas para dar a devida resposta pedagógica; quanto mais as famílias perceberem que o autismo não é um fardo, mas uma oportunidade de amar incondicionalmente, estaremos no rumo certo.

A importância e pertinência deste Estudo de Caso foram comprovadas pelos resultados obtidos. O Currículo Social pode vir a ser uma excelente ferramenta ao dispor dos professores, outra perspectiva de intervenção, sendo que o nosso maior propósito foi poder contribuir para uma nova visão pedagógica para a Educação Especial, renovando currículos e adaptando-os ao século XXI. Os alunos evoluem na sua forma de estar e de querer aprender. Cabe à escola e aos seus intervenientes encontrar mecanismos para acompanhar essa evolução. Só assim faz sentido o papel de uma escola colaborativa, interventiva e crítica nos seus procedimentos.

Nota final para a realidade educativa que temos pela frente. A Flexibilidade Curricular está em marcha, congregando à sua volta um conjunto de pressupostos que permitirão às escolas avançar para a Autonomia Curricular. A liberdade de pensar, construir, implementar, aplicar e avaliar currículos próprios de acordo com a realidade social onde estão inseridas, será uma mais-valia para as escolas na medida em que fomentará a Inclusão, a Integração, a Rentabilização dos Recursos (Humanos e Materiais) e a Aquisição de mais e melhores conhecimentos (por parte dos professores e, sobretudo, por parte dos alunos). O Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória será um documento barómetro para os professores. Será através dele que os docentes adequarão as suas práticas, impulsionarão novos conceitos curriculares numa ótica abrangente de aprendizagens. Os alunos sabem com que contam, os professores ficam preparados para dar as respostas adequadas e a Educação, no seu geral, sai valorizada.

Quanto a nós, ficámos com a sensação do dever cumprido. Contribuímos para alargar o horizonte do conhecimento metodológico na intervenção direta com alunos portadores do espectro do autismo; criámos estratégias de interação social cujos resultados nos encorajam a querer mais; possibilitámos uma ferramenta que, não sendo perfeita, demonstrou ser eficaz como suporte às aprendizagens; dedicámos mais tempo às observações para além do período da Investigação porque sentimos que era necessário consolidar algumas dúvidas que surgiram durante o percurso; articulámos atividades e demos impulso a interdisciplinaridade; por fim, promovemos o SRP como metodologia alternativa nas Unidades do Ensino Estruturado, comprovando que a mesma pode coabitar com outros modelos instituídos.

É muito importante, antes de tentar mudar comportamentos, criar uma relação estável. Primeiro que tudo, juntamo-nos ao nível deles. As crianças mostram-nos a entrada, nós mostramos-lhes a saída

Raun Kaufman

## **8. Limitações ao Estudo/ Recomendações**

Durante todo o percurso que mediou o início do nosso trabalho de campo para o Estudo de Caso e a conclusão da redação da Tese que suporta teoricamente a revisão da literatura, as metodologias e a discussão dos resultados houve períodos de alguma indefinição conceptual. Desde logo, a primeira dúvida que nos assistiu foi tentar perceber a melhor forma de articular as intervenções, dado que qualquer um dos alunos apresentava diagnósticos diferenciados. Apesar de ser um dos objetivos do Estudo que passava pelos indicadores comparativos, o certo é que a operacionalização demorou a ser implementada por força das necessárias autorizações e adequações ao nível dos procedimentos regulamentares que regem o funcionamento da Instituição. Por outro lado, embora apoiados por uma Assistente Operacional dedicada e envolvida no processo, muitas vezes houve necessidade de reformular as estratégias de interação sempre que nos vimos só na sala. Outra limitação com que nos confrontámos teve a ver com a amostra do público-alvo para os questionários aos professores, pois apesar de registarmos um conjunto de respostas que se afiguraram como grupo de controlo, sentimos que a discussão de resultados seria mais fiável se obtivéssemos um maior número de adesão aos questionários. A pertinência dos questionários teve como objetivo apurar a sensibilidade dos professores para a nova metodologia e percecionámos uma abertura da parte da classe docente, o que nos deixou entusiasmados.

Em termos operacionais, há um dado relevante a destacar nas limitações ao Estudo: o tempo destinado às observações diretas. Concluímos que as 23 semanas registadas foram manifestamente insuficientes para alcançar melhores performances educativas nos alunos, sobretudo na interação social e relacional. O desejável seria que o Diário de Bordo fosse construído com o registo individual de observações diretas realizadas durante um ano letivo completo. Até certo ponto, compreende-se a opção tomada devido à complexidade do Estudo. Outra limitação, decorrente do período de observação, teve a ver com a funcionalidade do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Era nossa pretensão envolver as famílias dos alunos intervencionados de forma a aquilatar as dificuldades sentidas em ambiente familiar e ajustar os procedimentos. No fundo, o Estudo estava preparado para articularmos as medidas com as famílias e perceber a disponibilidade que elas teriam em caminhar connosco nesta aventura, o que não se veio a verificar. Também sentimos dificuldades na obtenção de literatura recente que sustentasse uma justificação

válida para realizarmos este Estudo de Caso. É certo que o Son-Rise Program já existe há bastante tempo e os Estudos que foram publicados acerca do seu funcionamento mereceram a nossa atenção, mas muitos deles não correspondiam ao objetivo principal que nos propusemos trabalhar. Esta situação dificultou o nosso processo de pesquisa.

Qualquer Estudo científico é dinâmico e nunca se encerra em si próprio. Permite refletir sobre um tema, debater sobre perspectivas futuras e incentivar à obtenção de mais conhecimento sobre o assunto em causa. A nossa Investigação por se centrar num Estudo de Caso Múltiplo, direcionou todo o enfoque para uma componente prática na obtenção de resultados que podem ser espelhados noutras investigações futuras. Por isso, em nosso entender, há um conjunto de recomendações a reter após o nosso trabalho:

- 1) **Grupo de controlo:** sugere-se que, numa futura Investigação sobre a aplicabilidade do Son-Rise Program, seja possível envolver mais alunos;
- 2) **Articulação:** sendo uma metodologia que assenta toda a sua prática no Modelo de Desenvolvimento do SRP, onde foi feita a transição de um programa familiar para um plano escolar, torna-se necessário insistir na participação das famílias para se perceber até que ponto a escola pode ser um parceiro efetivo das famílias;
- 3) **Duração do Estudo:** a eficácia das medidas implementadas resulta da dedicação do investigador que prolongou as observações para além do prazo estipulado. Embora sem carácter resolutivo, uma vez que as observações-extra não foram registadas, um possível estudo alargando a observação ao ano letivo inteiro pode produzir resultados diferentes;
- 4) **Compromisso:** com a divulgação deste Estudo, acreditamos que mais professores se interessem pela SRP. Neste sentido, aumentar o compromisso profissional para com esta metodologia de intervenção no autismo pode credibilizar ainda mais a prática pedagógica;
- 5) **Perspetivas:** recomenda-se que este trabalho de investigação possa ser um suporte teórico-prático importante para que as entidades executivas e legislativas do nosso país e, em especial, da Região Autónoma da Madeira possam, num

quadro de adaptação legislativa, incluir o SRP como metodologia passível de ser aplicada nas Unidades do Ensino Estruturado.

Em jeito de apreciação final fica um desejo pessoal provocado por um misto de emoções. O autismo não é uma doença: isso ficou bem claro ao longo da nossa pesquisa. O que nos move não são interesses familiares (não temos casos de autismo na família mais próxima); não são interesses financeiros (não temos objetivos de ganhar dinheiro com o SRP); não são interesses mediáticos (não queremos os louros do sucesso, porque este não é nosso. É dos alunos com que trabalhamos todos os dias); o que nos move verdadeiramente é o dever profissional, a dedicação a uma causa e às aprendizagens que retirámos do nosso percurso enquanto docente da Educação Especial. Por isso, sentimo-nos gratos pelas lições de vida que recebemos, pela superação e evolução registada a cada instante.

## 9. Referências Bibliográficas

- Alvin, J., (1991). *Music therapy for the autistic child*. Oxford: Oxford University Press;
- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders” (DSM-IV)*, 4.ª edição. APA: Washington DC;
- Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto. Porto Editora;
- Associação Vencer Autismo, (2011) (Porto). Disponível em <http://www.vencerautismo.org/>e acedido a 02 de abril de 2016;
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bautista, R., (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, A., (2015). *15 Tópicos (e dicas) Fundamentais sobre Investigação*. Guarda: Oficinas de São Miguel;
- Bento, A., (2014). *Experiências Educativas (I)*. Guarda: Oficinas São Miguel;
- Bento, A., (2011). *As Etapas do Processo de Investigação*. Coleção Ideias em Prática. Funchal: Figueirinhas
- Beyer, O., (2005). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais globais*. Porto Alegre;
- Bosa, A., Camargo, H., (2009). *Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão da Literatura*, In. *Psicologia e Sociedade*;
- Bogdan, R. e Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto:Porto Editora.

- Bowles, S. e Gintis, H. (1981). *La Instrucción escolar en La América Capitalista*. México: Siglo XXI
- Bravo, M.A. e Santos, M., (2005). *Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da Literatura*. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo; Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a10v18n3.pdf> e acessado a 02 de abril de 2016;
- Brandalise, M. (2007). *Currículo e Práticas Pedagógicas*. Ponta Grossa. UEPG
- Cardoso, T.; Alarcão, I.; Celorico, J., (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora
- Castro, F., Melo, S. e Silvaes, M., (2003). *O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção*. Psicologia: Reflexão e Crítica;
- Colôa, J., (2010). *Programa de Intervenção, Ensino Estruturado, Modelo Teacch*; Disponível em <http://www.slideshare.net/jcoloa/autismo-modelo-teacch-isp> e acessado a 26 de março de 2016;
- Cosme, A., (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora;
- Costa, J.C., (2014). *O Menino de Deus*. Porto Editora.
- Coutinho, C., (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dawson, G., (1990). *Joining promotes social interaction*. University of Washington; Disponível em [http://www.usautism.org/content/pdf/2011\\_usaaa\\_manual\\_kaufman.pdf](http://www.usautism.org/content/pdf/2011_usaaa_manual_kaufman.pdf) e acessado a 02 de abril de 2016;
- Esteves, L.M., (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Faggiani, R., (2010). *Terapia ABA*; Disponível em <http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/terapia-aba/> e acessado a 27 de março de 2016;

- Falcão, R., (1999). *As particularidades das pessoas com autismo*. Revista Integrar, nº 17, p. 60-65;
- Ferreira, A.J., (2011). *Autismo, musicalização e musicoterapia*. Artigos meloteca; Disponível em <http://meloteca.com/pdf/musicoterapia/autismo-educacao-musical-e-musicoterapia.pdf> e acessado a 10 de abril de 2016;
- Ferreira, I., (2011). *Uma Criança com Perturbação do espectro do Autismo - Um Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado não publicada) Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação;
- Filho, J. e Cunha, P., (2010). *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Brasília: Universidade Federal do Ceará.
- Filipe, C., (2012). *Autismo – Conceitos, Mitos e Preconceitos*. Lisboa: Verbo.
- Fradique, J. e Cohen, A., (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora
- Franco, G. (2002). *Music and Autism Vocal Improvisation as Containment of Stereotypes*. Em T. Wigram & J. Backer (Eds), *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Pediatrics and Neurology*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Franco, V. e Apolónio, A., (2002). *Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes*. Revista Ciência Psicológica, 8, 40-54;
- Freire, C., (2012). *Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo*. Lisboa; Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3050/Tese%20-%20Cl%C3%A1udia%20Freire.pdf?sequence=1> e acessado a 10 de abril de 2016;
- Frith, U., (1997). *Autism: scientific American*. New York.

Galton, M. e Moon, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Coleção educación/didática. Barcelona. Martinez Roca;

Ghiglione, R.; Matalon, B., (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora;

Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. Educa;

Gonçalves, M., (2011). *Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema Pecs para promover o desenvolvimento comunicativo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes

Grandin, T., (2015). *O Cérebro Autista*. Rio do janeiro: Record Editora

Hill, A. e Hill, M. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo

Hirstein, W. et al, (2001). *New Perspective: Isms are functional for child*. University of California; Disponível em [http://www.usautism.org/content/pdf/2011\\_usaaa\\_manual\\_kaufman.pdf](http://www.usautism.org/content/pdf/2011_usaaa_manual_kaufman.pdf) e acedido a 02 de abril de 2016;

Horkheimer, M.; Adorno, T.; Habermas J. (1983). *Textos escolhidos*. São Paulo: abril Cultural;

Houghton, K. et al, (2013). *Promoting child-initiated social-communication in children with autism: Son-Rise Program intervention effects*. Journal of Communication Disorders; Disponível em [http://comm.soc.northwestern.edu/aphasia/files/2012/11/Houghton-Schuchard-Lewis-Thompson\\_J-of-Comm-Disorders\\_2013.pdf](http://comm.soc.northwestern.edu/aphasia/files/2012/11/Houghton-Schuchard-Lewis-Thompson_J-of-Comm-Disorders_2013.pdf) e acedido a 19 de março de 2016;

- Jarbrink, K., Fombonne, E. e Knapp, M., (2003). *Measuring the Parental, Service and Costs Impactd of Children with Autistic Spectrum Disorder: a Pilot Study*. Journal of Autism and Development Disorders;
- Jordan, R., (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional,
- Kaufman, R, (2016). *Vencer o Autismo com o The Son-Rise Program*. Lisboa: PAPA-Letras
- Kauffman, J. e Lopes, J. (coordenação 2007), (1983). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições Horne,
- Koegel, R. et al, (1998). *Follow the Child: Start with the child's motivation*. University of California; Disponível em [http://www.usautism.org/content/pdf/2011\\_usaaa\\_manual\\_kaufman.pdf](http://www.usautism.org/content/pdf/2011_usaaa_manual_kaufman.pdf) e acedido a 02 de abril de 2016;
- Lima, C., (2012). *Perturbações do espectro do Autismo – manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, C., (2012). *As Metodologias de Intervenção nas PEA*. Lisboa: Lidel.
- Lima, C., Garcia, F. e Gouveia, R., (2012). *As Comorbilidades nas PEA*. Lisboa: Lidel.
- Mahoney, G. et al, (2006). *Give Control: Be responsive to the child*. OH: Western University. Disponível em [http://www.usautism.org/content/pdf/2011\\_usaaa\\_manual\\_kaufman.pdf](http://www.usautism.org/content/pdf/2011_usaaa_manual_kaufman.pdf) e acedido a 26 de março de 2016;
- Mahoney, G. et al, (2005). *Acceptance promotes responsiveness and b) Appreciation Encourages Engagement*. OH: Western University. Disponível em [http://www.usautism.org/content/pdf/2011\\_usaaa\\_manual\\_kaufman.pdf](http://www.usautism.org/content/pdf/2011_usaaa_manual_kaufman.pdf) e acedido a 26 de março de 2016;

- Marques, C., (2000). *Perturbações do espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Martins, C., (2012). *Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?* Lisboa; Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2562/1/ClaudiaMartins.pdf> e acessado a 10 de abril de 2016;
- Matson, J.L., Rieske, R.D. e Tureck, K., (2011). *Additional considerations for the early detection and diagnosis of autism: Review of available instruments*. USA: Louisiana State University,
- Meirinhos, M.F., (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Universidade do Minho;
- Ministério da Educação, (2008) Lisboa: Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras, DGIDC.
- Moreira, A. (2002). *Currículo, Diferença Cultural e Diálogo*. Coleção Educação e Sociedade, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf> e consultado a 19 de março de 2016;
- Mota, J. (2014). *Aplicação do modelo Son-Rise numa turma de ensino estruturado – Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado não publicada), Porto. Universidade Fernando Pessoa
- Oliveira, E., (2011). *A criança e o mundo do autismo – Estudo de caso*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/501/PGEEL362011ELISABETEOLIVEIRA.pdf..pdf?sequence=2e> e acessado a 31 de março de 2016;

- Pacheco, J.A. (2002). *Políticas Curriculares*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto. Porto Editora;
- Pacheco, J.A., Roldão, M.C., Estrela, M.T. (2018). *Estudos de Currículo*. Coleção Educação e Formação, 1.<sup>a</sup> Edição. Porto. Porto Editora;
- Pellitteri, J. (2012). *The consultant's corner: "music therapy in the special education setting"*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 11(3-4), 379-391. doi: 10.1080/10474412.2000.9669421.
- Pena, M., (2017). *Language delay solutions and tips*. Disponível em: <https://blog.autismtreatmentcenter.org/2017/06/language-delay-solutions-and-tips.html> e acessado a 28 de agosto de 2019
- Pereira, E., (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência;
- Pereira, M., (2006). *Autismo – uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. V.N. Gaia: Gailivro.
- Pereira, M., (2006). *Autismo – a família e a escola face ao autismo*. V.N. Gaia: Gailivro.
- Pereira, A. Et al, (2008). *(Vi) ver o Teu Mundo – Ensino Estruturado*. Porto: Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Disponível em <http://conheceroautismo.blogspot.pt/2009/01/ensino-estruturado.html> e acessado a 19 de março de 2016;
- Pereira, A. et al, (2011). *Currículo funcional natural na abordagem ecológica*. Bauru: Manual prático para aplicação na Escola de Educação Especial da APAE de Bauru. Disponível em <http://www.apaesopaulo.org.br/arquivo.phtml?a=17234> e acessado a 20 de março de 2016;
- Pinar, W. (1998). *Curriculum – Toward New Identities*. New York. Garland Publishing;

Região Autónoma da Madeira, Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro de 2009;

Ribeiro, M. e Bento, A., (2013). *A Liderança Escolar a três dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Bragança: Oficinas São Miguel

Roediger, R., (2004). *O que aconteceu com o behaviorismo*. Disponível em [www.pospsicopatologia.com.br](http://www.pospsicopatologia.com.br) e acedido a 15 de março de 2016;

Rodrigues, D., (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*., São Paulo: Summus Editorial;

Rodrigues, D., (2012). *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget;

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, Porto Editora;

Sampaio, R. T. et al., (2015) *A Musicoterapia e o Transtorno do espectro do Autismo...* n.º 32, p.137-170. Belo Horizonte: Per Musi.

Schwartzman, J. S., (2010). *Autismo e outros transtornos do espectro autista*. Revista Autismo; Disponível em <http://www.revistaautismo.com.br/edic-00/autismo-e-outros-transtornos-do-espectro-autista> e acedido a 22 de março de 2016;

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

Silva, T. (2009). *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. 3.ª Edição, Belo Horizonte. Autêntica

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, J. M. (2012). *Currículo-como-vida*. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV, disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Currículo-como-vida.pdf> e consultado a 19 de março de 2016
- Sousa, J.M. (2015). *O Currículo e a Identidade Cultural*. In J.C. Morgado, Gil Mendes, A.F. Moreira e J.A. Pacheco (Ed.). *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo. Vol.I, pp: 171-178*. Santo Tirso. De Facto Editores;
- Sousa, J. M. (2017). *Um olhar etnográfico sobre o Currículo*. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 18-35, maio/ago. 2017. ISSN: 1809-0249. eISSN: 2178-2679. LCCN: 2013240280. Indexada em: Periódicos CAPES/MEC; DOAJ Directory of Open Access Journals Free; Diadorim; REDIB; LATINDEX: Clasificación Decimal Universal: 37. Acedido a 30 de julho de 2019;
- Sousa, J. M. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização na perspectiva académica*. In J. C. Morgado et al (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 73-81). Santo Tirso: De Facto Editores. (ISBN: 978-989-8557-94-0). Acedido a 29 de julho de 2019;
- Sousa, J. M. (2018). *Currículo, Fronteiras e Migrações*. In J. C. Morgado et al (Orgs.). *Currículo, Formação e Internacionalização: Desafios Contemporâneos* (pp. 41-51). Braga: CIED, Instituto de Educação, Universidade do Minho. (ISBN: 978-989-8525-57-4). Acedido a 29 de julho de 2019;
- Sousa, P. e Santos, I. *Caracterização da Síndrome Autista*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, sd; Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf> e acedido a 13 de março de 2016;
- Souza, D. e Souza, F. *Formular Questões de Investigação no Contexto do Corpus Latente na Internet*, disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1275/1172> e acedido a 11 de abril de 2016.

- Stake,R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, S., (2018). *Despertar mudanças no desenvolvimento: a musicoterapia em crianças com perturbação do espectro do autismo*. Lisboa: Universidade Lusíada
- Telmo, I. C. e Equipa Ajudaautismo, *Formautismo*, (2006) *Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA – Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.
- The Greenspan Floortime Approach, Disponível em <http://www.stanleygreenspan.com/about-floortime/> e acedido a 30 de março de 2016;
- The SON-RISE Program; Disponível em <http://www.autismtreatmentcenter.org/>e acedido a 30 de março de 2016;
- The SON-RISE Program Start-Up Manual, The Option Institute and Fellowship, Autism Treatment Center of America, Sheffield, MA, 2001;
- Trindade, P., (2012).*Superando o autismo – Floortime*. Disponível em <http://enfrentandooautismo.blogspot.pt/2012/04/floortime.html>e acedido a 10 de abril de 2016;
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Eds.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Wigram, T., (2005). *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley.
- Wilde, K., (2013).*Materiais de desenvolvimento social do Programa Son-Rise*. Autism Treatment Center of America; Disponível em <http://diariomaedeumautista.blogspot.pt/2013/07/materiais-de-desenvolvimento-social-do.html> e acedido a 5 de março de 2016;

Yang, R., Wolberg, J., Wu, C. e Hwu, Y., (2003). *Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the integrated play groups model in Taiwan*. *Autism*, 7, 437 – 453;

Yin,R., (2003). *Estudo de Caso –Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: ARTMED editor SA.

## **10. Anexos**

**Anexo 1: Questionário aos Docentes**

**Anexo 2: Ficha de Observação Direta Diário de Bordo**

**Anexo 3: Tabela de Registo Estágio 1 (Modelo de Desenvolvimento SRP)**

**Anexo 4: Tabela de Registo Estágio 2 (Modelo de Desenvolvimento SRP)**

**Anexo 5: Tabela de Registo Estágio 3 (Modelo de Desenvolvimento SRP)**

**Anexo 6: Tabela de Registo Estágio 4 (Modelo de Desenvolvimento SRP)**

**Anexo 7: Tabela de Registo Estágio 5 (Modelo de Desenvolvimento SRP)**

**Anexo 8: Metas JF (Início do Estudo)**

**Anexo 9: Metas JF (Fim do Estudo)**

**Anexo 10: Metas MFG (Início do Estudo)**

**Anexo 11: Metas MFG (Fim do Estudo)**

**Anexo 12: Metas JA (Início do Estudo)**

**Anexo 13: Metas JA (Fim do Estudo)**

**Anexo 14: Guião Entrevista Vencer Autismo**

**Anexo 15: Entrevista Vencer Autismo (Formato Word)**

**Anexo 16: Guião Entrevista Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra**

**Anexo 17: Entrevista Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra (Formato Word)**

**Anexo 18: Guião Entrevista Catarina Gonçalves**

**Anexo 19: Entrevista Catarina Gonçalves**

**Anexo 20: Atestado Médico de Diagnóstico JF**

**Anexo 21: Atestado Médico de Diagnóstico MFG**

**Anexo 22: Atestado Médico de Diagnóstico JA**

## Anexo 1

### QUESTIONÁRIO

O questionário que se segue pretende apurar o conhecimento dos Profissionais da Educação Especial acerca das várias pedagogias que existem na Intervenção em alunos com Perturbações do espectro do Autismo.

Das várias Pedagogias existentes, dar-se-á maior enfoque ao Son-Rise Program como Prática Pedagógica que pretende ser inovadora em contexto escolar.

Sendo o Centro de Recursos Educativos Especiais (CREE) do Funchal aquele que congrega maior número de profissionais no apoio a alunos inscritos no 1.º Ciclo, este estudo é essencialmente direcionado para estes Professores.

O seu inestimável contributo é fundamental para um resultado final o mais fidedigno possível, pelo que solicitamos que disponibilize alguns minutos para responder ao questionário, respondendo a cada enunciado de acordo com a sua experiência.

Mais do que obter respostas certas ou erradas, apenas pretendemos reunir um conjunto de questões sobre as quais gostaríamos de refletir. Solicitamos que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

#### **Questão 1**

**Objetivo:** Recolher dados sobre o género dos inquiridos para uma melhor contextualização.

- Masculino
- Feminino

#### **Questão 2**

**Objetivo:** Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

- 25 a 35 anos

- 36 a 45 anos
- 46 a 55 anos
- Mais de 55 anos

**Questão 3**

**Objetivo:** Recolher dados em relação aos anos de serviço dos inquiridos para uma melhor contextualização.

- 0 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

**Questão 4**

**Objetivo:** Recolher dados em relação aos anos de serviço dos inquiridos como docente especializado para uma melhor contextualização.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

**Questão 5**

Como classifica o seu grau de conhecimentos em relação à Educação Especial, sendo 1 Poucos conhecimentos e 5 Muitos conhecimentos?

1	2	3	4	5

**Questão 6**

Na sua prática profissional já lidou com alunos com perturbações do espectro de autismo?

- Sim
- Não

**Questão 7**

Das Metodologias de Intervenção que se seguem qual a que melhor conhece? (pode dar mais do que uma resposta)

**Objetivos das questões 8 à 15:**

- Entender o grau de motivação dos docentes da Educação Especial para aplicar o Son-Rise Program;
- Identificar prioridades nas práticas pedagógicas em turmas com alunos autistas;

**Questão 8**

Qual das seguintes Metodologias de Intervenção estaria interessado(a) em aprofundar conhecimentos?

Terapia ABA	Floortime	Modelo Teacch	Son-Rise Program	Todas

**Questão 9**

Como define o Son-Rise Program?

- Programa Familiar de Intervenção
- Método escolar para alunos portadores do espectro do autismo

- Currículo Social para indivíduos portadores do espectro do autismo
- Estratégias pedagógicas para intervir em contexto de sala de aula
- Não sabe/Desconhece

**Questão 10**

Gostaria de receber Formação no Son-Rise Program, sendo 1 sem interesse e 5 muito interesse?

1	2	3	4	5

**Questão 11**

De que forma gostaria de receber a Formação em Son-Rise Program? (responda apenas a uma opção)

- Ação de Formação
- Curso Intensivo na Componente Não Letiva
- Formação semanal durante o ano letivo na Componente Não Letiva
- Workshops
- Sessões mensais de esclarecimento

### Questão 12

Qual a importância de se poder aplicar o Son-Rise Program?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Aluno numa turma de referência				
Aluno numa Unidade de Ensino Estruturado				
Aluno num Centro de Atividades Ocupacionais				

### Questão 13

Qual seria a duração semanal das sessões, em horas, do Son-Rise Program, caso pudesse aplicar com os seus alunos?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

#### Questão 14

De que forma planearia as sessões? (escolha apenas uma opção)

- Intervenção Personalizada
- Contacto do um para um
- Em contexto de sala
- Em Pares

#### Questão 15

O Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program apresenta 5 áreas de intervenção. Na sua opinião, qual é a que dava prioridade?

- Contacto Visual e Comunicação Não-verbal
- Comunicação Verbal
- Atenção Compartilhada
- Flexibilidade
- Perspetivas para ensinar/Integração no Mercado de Trabalho

#### **Objetivos das questões 16 à 18:**

- **Perceber junto dos docentes da Educação Especial qual o interesse de um Currículo Social nas turmas do Ensino Estruturado;**
- **Verificar o interesse da classe docente em criar uma Unidade Curricular em Son-Rise Program na Formação de Professores;**

**Questão 16**

Pode o Son-Rise Program ser uma disciplina a ser lecionada num futuro Currículo Social para Autistas?

- Sim
- Não
- Não sabe/Não responde

**Questão 17**

Acha importante a utilização de uma Metodologia Mista (2 modelos de Intervenção em simultâneo) nas Unidades de Ensino Estruturado, sendo 1 Nada importante e 5 Muito importante?

1	2	3	4	5

**Questão 18**

Acha pertinente a inclusão do Son-Rise Program como Unidade Curricular nos Cursos Superiores Universitários (Formação de Professores), sendo 1 Nada Pertinente e 5 Muito Pertinente? \*


1	2	3	4	5

Muito Obrigado pela colaboração,


José Carlos Mota

Doutorando em Ciências da Educação - UMA


## Anexo 2

 <p><b>Irmãs Hospitaleiras</b> CENTRO DE REABILITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA</p>
<b>Currículo Social</b>
Nome:
Data:
Fundamentos e Metas:
Atividades e Objetivos:
Observação de Comportamentos:


## Anexo 2.1

 <p><b>Irmãs Hospitaleiras</b> CENTRO DE REABILITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA</p>
<b>Currículo Social</b>
Nome: JF
Data: 19. Set. 2016 (1. <sup>a</sup> Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Comunicação Verbal (Estágio 1)  Flexibilidade (Estágio 1)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Pintar com várias cores; Construir Puzzles de forma autónoma; Sentar-se corretamente à mesa; <ul style="list-style-type: none"><li>• Demonstrar vocabulário com 5 ou mais palavras;</li><li>• Comunicar Verbalmente para alcançar o seu objetivo;</li><li>• Aceitar a presença do adulto na atividade;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  O aluno demonstra boa aptidão para a construção de atividades que lhe geram satisfação. Sempre que a atividade lhe desperte a atenção, ele executa-a sem dificuldade; Tem ainda controlo irregular no vocabulário, mas expressa-se com relativa clareza; A presença do adulto condiciona, mas não incomoda nem atrapalha o desenrolar da atividade.


## Anexo 2.2

 <p><b>Irmãs Hospitaleiras</b> CENTRO DE REABILITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA</p>
<h3 style="text-align: center;">Currículo Social</h3>
Nome: JF
Data: 05. Dez. 2016 (12. <sup>a</sup> Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal (Estágio 4)  Comunicação Verbal (Estágio 3)  Flexibilidade (Estágio 3)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Sala Snoezelen; Espetáculo Miss e Mister Reciclável; <ul style="list-style-type: none"><li>• Fixar o olhar para chamar a atenção do adulto;</li><li>• Demonstrar interesse na atividade dos outros;</li><li>• Fazer comentários simples sobre o que está a assistir;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  As rotinas começam a ganhar consistência no processo de socialização do aluno. A atividade de hoje permitiu observar o aluno num contexto diferente do habitual – mais coletivo com alto suporte – permitindo que o aluno se comportasse de maneira diferenciada. Também a luz, a cor e o som do espetáculo foi determinante para uma maior atenção aos pormenores por parte do aluno. Tendo em conta que esta semana é a Semana da Pessoa com Deficiência, as atividades culturais/coletivas serão alvo de maior observação.


## Anexo 2.3

 <p><b>Irmãs Hospitaleiras</b> CENTRO DE REABILITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA</p>
<b>Currículo Social</b>
Nome: JF
Data: 17. Mar. 2017 (23. <sup>a</sup> Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal (Estágio 5)  Comunicação Verbal (Estágio 3)  Flexibilidade (Estágio 3)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Sala Snoezelen; Psicomotricidade; Expressão Musical; <ul style="list-style-type: none"><li>• Alternar o olhar dentro da interação;</li><li>• Efetuar comentários simples;</li><li>• Interagir num ambiente médio de suporte emocional;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  O aluno manteve-se em ação em todas as propostas apresentadas, se bem que na Expressão Musical demonstrou maior apetência comunicativa e de inter-relação social. O facto de ele gostar da música é ponto de partida para estabelecer novas valências e competências. O manuseamento dos instrumentos musicais desenvolve os esquemas de preensão, as habilidades ai nível da motricidade fina e a coordenação motora. Nas restantes atividades, o aluno pareceu-nos mais tranquilo, atento, observador e com espírito de iniciativa.


## Anexo 2.4

 <p><b>Irmãs Hospitaleiras</b> CENTRO DE REABILITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA</p>
<b>Currículo Social</b>
Nome: MFG
Data: 19. Set. 2016 (1. <sup>a</sup> Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal (Estágio 1)  Flexibilidade (Estágio 1)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Diálogos Silábicos no um para um; Aprendizagem Pedagógica na Interação Social; Jogos de Encaixe numéricos; <ul style="list-style-type: none"><li>• Procurar ajuda para alcançar o objetivo;</li><li>• Olhar para os pares para iniciar a interação;</li><li>• Permitir a presença do adulto no espaço da interação;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  O aluno aceita a presença dos pares no contexto de atividade lúdica. Distrai-se com facilidade, não conseguindo concluir a tarefa. Os jogos de encaixe são fator de interesse, manipulando as peças e explorando imagens e símbolos.


## Anexo 2.5


<b>Currículo Social</b>
Nome: MFG
Data: 05. Dez. 2016 (12. <sup>a</sup> Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal (Estágio 4)  Comunicação Verbal (Estágio 2)  Atenção Compartilhada (Estágio 2)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Sala Snoezelen; Espetáculo Miss e Mister Reciclável; <ul style="list-style-type: none"><li>• Olhar para o adulto enquanto imita sons;</li><li>• Insistir nos cumprimentos;</li><li>• Manter-se na atividade por mais de 30’;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  A melhor observação registada neste dia teve a ver com a reação do aluno ao ambiente encontrado no espetáculo. Para nós, acabou por ser uma agradável surpresa, pois o aluno sempre demonstrou alguma instabilidade comportamental após alguns minutos num espaço semelhante ao que encontrou hoje. Foi possível observar muita calma, participação (bateu palmas e sorriu) e estabilidade social. Nota-se, no aluno, uma evolução no contacto social e na interação com os pares. Será uma semana de eventos e as observações serão direcionadas para o comportamento social.


## Anexo 2.6


<b>Currículo Social</b>
Nome: MFG
Data: 17. Mar. 2017 (23. <sup>a</sup> Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal (Estágio 5)  Comunicação Verbal (Estágio 2)  Atenção Compartilhada (Estágio 3)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Sala Snoezelen; Psicomotricidade; Expressão Musical; <ul style="list-style-type: none"><li>• Responder às Expressões Faciais do Adulto;</li><li>• Interagir, pelo menos 5/6 vezes, dentro da atividade musical;</li><li>• Comunicar o que quer e o que não quer dentro da atividade;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  O som e a música são chamariz para este aluno. A vibração dos instrumentos musicais, a variação sonora e o contacto com a música acabam por permitir uma maior envolvimento do aluno dentro de uma atividade coletiva. A relação que o aluno estabelece com os pares é muito positiva na medida em que é possível observar negociações dentro das várias interações sociais: seja na troca de instrumento dentro da atividade ou quando se varia a música. No global, o aluno está muito mais colaborante, aceita as propostas, participa e consegue manter-se nas atividades mais tempo do que era expectável no passado.


## Anexo 2.7

 <p><b>Irmãs Hospitaleiras</b> CENTRO DE REABILITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA</p>
<h3><b>Currículo Social</b></h3>
Nome: JA
Data: 19. Set. 2016 (1. <sup>a</sup> Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal (Estágio 1)  Atenção Compartilhada (Estágio 1)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Atividades Sensoriais com as mãos; Construção de Puzzles; Expressão Facial com recurso a revistas; <ul style="list-style-type: none"><li>• Demonstrar afetos no contacto do um para um;</li><li>• Movimentar-se na sala de acordo com os seus interesses;</li><li>• Manter-se 2' ou mais na atividade;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  Dado tratar-se de um aluno com diagnóstico severo, a nossa atuação teve de ser tolerante. Neste sentido, as tarefas propostas foram executadas de forma satisfatória. A relação que o aluno estabeleceu com o facilitador permitiu-lhe explorar algumas expressões faciais que resultaram em sinais sentimentais. A revista ainda não lhe desperta atenção, embora tenha demonstrado alguma curiosidade em determinadas páginas que tinham imagens.

## Anexo 2.8

 <p><b>Irmãs Hospitaleiras</b> CENTRO DE REABILITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA</p>
<b>Currículo Social</b>
Nome: JA
Data: 05. Dez. 2016 (12. <sup>a</sup> Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal (Estágio 1)  Atenção Compartilhada (Estágio 2)  Flexibilidade (Estágio 2)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Sala Snoezelen; Espetáculo Miss e Mister Reciclável; <ul style="list-style-type: none"><li>• Aumentar a expressividade dentro da interação;</li><li>• Lidar com um ambiente de alto grau de suporte;</li><li>• Manter-se 30' na atividade;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  Como já foi observado anteriormente, as segundas-feiras são complicadas para o aluno, pois é o regresso à Instituição (e à escola) depois do fim de semana em casa. Com o decorrer das atividades, o aluno foi-se soltando e retomou o seu percurso sócio/emocional habitual. O espetáculo em questão foi no período da tarde e o aluno ficou a dormir, pelo que não podemos aquilatar as reações do aluno, bem como o seu comportamento. Nos próximos dias haverá mais iniciativas coletivas e teremos oportunidade de observar o aluno em contexto social de interação com os pares.

## Anexo 2.9

 <p><b>Irmãs Hospitaleiras</b> CENTRO DE REABILITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA</p>
<h3><b>Currículo Social</b></h3>
Nome: JA
Data: 17. Mar. 2017 (23.ª Semana)
<b>Fundamentos e Metas:</b>  Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal (Estágio3)  Atenção Compartilhada (Estágio 3)  Flexibilidade (Estágio 3)
<b>Atividades e Objetivos:</b>  Sala Snoezelen; Psicomotricidade; Expressão Musical; <ul style="list-style-type: none"><li>• Fixar o olhar enquanto escuta o foco emissor do som;</li><li>• Interagir nas brincadeiras simbólicas;</li><li>• Iniciar interação com o adulto;</li></ul>
<b>Observação de Comportamentos:</b>  O trabalho afetivo realizado com este aluno resultou em benefícios exponenciais, sobretudo na liberdade de movimentos em consequência da retirada do <i>colete</i> . Pode-se afirmar que estas 23 semanas foram intensas, focando-se na proximidade corporal com o aluno e na cumplicidade que resultou num contrato de confiança entre o aluno e o facilitador. O aluno, ao poder manusear livremente os materiais, experimentou sensações através do tato e a experimentação dos objetos permitiu-lhe alargar o seu conhecimento sobre o mundo que o rodeia.

### Anexo 3

Data Observação

\_\_/\_\_/\_\_

### Observação Estágio 1

		SELECIONAR COMO META	EM DESENVOLVIMENTO				ADQUIRIDA
CONTACTO VISUAL E COMUNICAÇÃO NÃO – VERBAL	Olha para os outros para iniciar/continuar uma interação						
	Enquanto olha para a pessoa, apresenta breves episódios de expressão facial						
	Move os outros de forma física para conseguir o que ela quer						
COMUNICAÇÃO VERBAL	Tem um vocabulário formado por sons semelhantes a palavras						
	Tem um vocabulário de 5 palavras ou mais						
	Tem um vocabulário de 6 a 50 palavras ou mais						
	Utiliza substantivos e verbos ou mais para falar						
	As palavras utilizadas são parcialmente claras e compreensivas						
	As palavras utilizadas são geralmente claras e compreensivas						
	Fala sempre que outra pessoa a solicita para falar numa interação						
PERÍODO DE ATENÇÃO COMPARTILHADA/ INTERATIVA	Comunica-se de forma verbal para ter as suas necessidades atendidas						
	Período de atenção compartilhada durante 2 minutos ou mais						
	Frequência de interações por hora: 3 vezes ou mais						
FLEXIBILIDADE	Interage nas atividades físicas						
	Para adquirir qualquer habilidade na flexibilidade, a criança deve apresentar período de atenção compartilhada no estágio 1 ou mais.						
	Permite o auxílio do adulto dentro das atividades interativas e repetitivas escolhidas por ela						
	Permite facilmente a sua presença no espaço destinado ao programa						
PERSPETIVAS PARA ENSINAR / MODELAR	Responde calmamente a ambientes que oferecem alto grau de suporte						
	A criança sente prazer quando está no espaço destinado ao programa e mostra interesse em prolongar as atividades						

## Observação Estágio 2

## Anexo 4

Data Observação

\_\_/\_\_/\_\_

		SELECIONAR COMO META	EM DESENVOLVIMENTO				ADQUIRIDA
CONTACTO VISUAL E COMUNICAÇÃO NÃO - VERBAL	Faz contacto visual para ter as suas necessidades atendidas						
	Olha para os outros com interesse						
	Sorri ou dá gargalhadas durante uma interação						
	Faz gestos simples quando solicitada						
COMUNICAÇÃO VERBAL	Fala, usando frases simples de 2/3 palavras ou mais						
	As palavras utilizadas são geralmente claras e compreensivas						
	Utiliza substantivos, verbos, adjetivos, preposições ou mais						
	Tem conversas que consistem num ciclo ou mais						
	Comunica espontaneamente o que ela quer e o que não quer						
	Comunica-se verbalmente para iniciar/continuar uma interação						
	Utiliza um tom "doce" quando indica o que quer e o que não quer						
	Utiliza cumprimentos						
PERÍODO DE ATENÇÃO COMPARTILHADA/ INTERACTIVA	Período de atenção compartilhada durante 4 minutos ou mais						
	Frequência de interações por hora: 4 vezes ou mais						
	Interage com uma pessoa nas atividades simples que incluem objetos						
	Permite contacto físico e demonstração física do afeto						
	Pode manter contacto físico por mais de 30" ou mais						
	É fisicamente gentil para com os outros						
FLEXIBILIDADE	Para adquirir qualquer habilidade na flexibilidade, a criança deve apresentar período de atenção compartilhada no estágio 2 ou mais.						
	Permite variações periféricas nas atividades interativas rígidas/repetitivas escolhidas por ela						
	Participa fisicamente na interação						
	Participa verbalmente na interação						
	Lida fácil e calmamente com limites impostos dentro do ambiente escolar						
PERSPECTIVAS PARA ENSINAR / MODELAR	A criança sente prazer quando está no espaço destinado ao programa, mesmo quando não consegue o que quer						
	A criança diverte-se ao tentar várias vezes uma mesma atividade						

## Anexo 5

### Observação Estágio 3

Data Observação

\_\_/\_\_/\_\_

		SELECIONAR COMO META	EM DESENVOLVIMENTO				ADQUIRIDA
CONTACTO VISUAL E COMUNICAÇÃO NÃO – VERBAL	Faz contacto visual para chamar a atenção para objetos ou eventos do seu interesse						
	Olha enquanto escuta						
	Imita algumas expressões faciais simples e/ou exageradas						
	Faz gestos simples espontaneamente						
COMUNICAÇÃO VERBAL	Fala sentenças simples que contêm substantivos e verbos ou mais						
	Expressão clara e compreensível do que ela quer e não quer						
	Utiliza substantivos, verbos, adjetivos, preposições, artigos, conjunções ou mais						
	Tem conversas que consistem em dois ciclos ou mais						
	As palavras e sentenças utilizadas são constante/ claras e compreensíveis						
	Faz comentários simples						
	Responde a perguntas simples com “o que/qual”, “quem” e “onde” que requerem informações factuais						
	Faz perguntas simples com “o que/qual”, “quem” e “onde”						
	Constrói espontânea/ sentenças originais						
	Comunica-se de forma verbal para partilhar uma experiência						
	Comunica-se apropriadamente quando ela quer mudar ou parar uma atividade						
	Pede permissão, quando apropriado, antes de executar uma ação						
	Mantém uma distância socialmente aceitável da pessoa com quem conversa						
	Fala num volume socialmente aceitável						
Fala com velocidade socialmente aceitável							
PERÍODO DE ATENÇÃO	Período de atenção compartilhada durante 9 minutos ou mais						
	Frequência de interações por hora:5 vezes ou mais						
	Interage em brincadeiras simbólicas (que utilizam imaginação)						
	Pode juntar-se a uma atividade que já está em progresso						
	Pede ajuda						

COMPARTILHADA/ INTERATIVA	Pode manter contacto físico por 60" ou mais						
	Inicia interação com contacto físico e demonstração física de afeto						
	É capaz de ter interações simples com os pares						
	Interage com dois adultos ao nível das habilidades sociais do Estágio 3						
FLEXIBILIDADE	Para adquirir qualquer habilidade na flexibilidade, a criança deve apresentar período de atenção compartilhada no estágio 3 ou mais.						
	Permite variações centrais nas atividades interativas rígidas/repetitivas escolhidas por ela						
	É espontânea dentro da atividade escolhida por ela						
	Demonstra interesse pela atividade dos outros						
	Inicia brincadeiras e atividades com outra pessoa						
	Compreende e age apropriada/ em relação ao conceito de posse ("teu" e "meu")						
	Brinca nos jogos e atividades que têm regras e estruturas simples						
	Partilha os seus objetos e brinquedos						
	Pode negociar ("fazer acordos" para determinadas atividades)						
Interage facilmente num ambiente com grau médio de suporte							
PERSPETIVAS PARA ENSINAR / MODELAR	A criança é feliz mesmo que não seja a primeira pessoa a jogar ou não ganhe o jogo onde está a participar						
	É divertido esperar por aquilo que a criança quer						

Anexo 6

Observação Estágio 4

Data Observação

\_\_/\_\_/\_\_

		SELECIONAR COMO META	EM DESENVOLVIMENTO				ADQUIRIDA
CONTACTO VISUAL E COMUNICAÇÃO NÃO - VERBAL	Olha para manter a atenção dos outros						
	Olha enquanto fala						
	Demonstra espontaneamente uma variedade de expressões faciais						
	Utiliza gestos espontâneos para enfatizar/ilustrar a comunicação verbal						
COMUNICAÇÃO VERBAL	Faz-se entender						
	Fala com sentenças complexas que são gramaticalmente corretas						
	Faz/responde a perguntas complexas e faz comentários complexos						
	É capaz de fazer/responder a perguntas e fazer comentários sobre eventos passados e futuros						
	Responde a perguntas com "porquê" relativas ao que ela acabou de observar/vivenciar						
	Faz perguntas com "porque é que"						
	Responde a perguntas simples que requerem a opinião dela na resposta						
	Busca informações pessoais sobre os outros enquanto conversa						
	Faz declarações/comentários que são claramente relevantes para o assunto da conversa						
	Tem conversas que consistem em 3/5 ciclos ou mais						
	Utiliza os pronomes corretamente						
	Espera pela sua vez para falar e ouve enquanto o outro fala						
	É capaz de iniciar uma conversa						
	É capaz de, educada/, conseguir a atenção de outra pessoa que esteja ocupada						
PERÍODO DE ATENÇÃO COMPARTILHADA/ INTERATIVA	Período de atenção compartilhada durante 20 minutos ou mais						
	Frequência de interações por hora:5 vezes ou mais						
	Apresenta período de atenção compartilhada com duração "típica" dentro de uma atividade escolhida por ela						
	Interage em atividades que utilizem imaginação para representar/encenar papéis						
	É geralmente educada e respeitadora das regras						

	Consola o outro se este estiver magoado ou aborrecido						
	Age fisicamente de forma adequada						
	Interage apropriadamente com um colega						
FLEXIBILIDADE	Para adquirir qualquer habilidade na flexibilidade, a criança deve apresentar período de atenção compartilhada no estágio 4 ou mais.						
	É flexível dentro da atividade escolhida por ela						
	Participa na atividade da outra pessoa						
	Permite variações periféricas dentro das atividades sugeridas por outra pessoa						
	É espontânea dentro da atividade escolhida pelo outro, pelo menos 2 vezes por atividade						
	Divide o tempo interativo entre a sua atividade e a atividade escolhida pela outra pessoa						
	Com ajuda, consegue lidar com a exposição a diferentes estímulos sensoriais nos ambientes típicos e apropriados para a idade dela						
PERSPETIVAS PARA ENSINAR / MODELAR	Abdicar de uma recompensa imediata por uma recompensa a longo prazo						
	Tudo bem ser diferente das outras pessoas						
	É prazeroso ajudar e ser gentil com os outros						
	Nem todos gostarão de você, mas não há qualquer problema nisso						
PREPARAÇÃO PARA A INCLUSÃO NA ESCOLA OU TRABALHO	Mantém 75% das habilidades adquiridas neste Estágio durante 1 hora por dia quando se encontra num ambiente com alto grau de estimulação						
	Interage com um colega dentro do nível de habilidades do Estágio 3 durante 20' ou mais por dia						
	Participa nas atividades em pequenos grupos com dois colegas						
	Capaz de seguir a planificação e rotinas do dia dentro da sala na escola						
	Capaz de se sentar à mesa por determinados períodos na sala da escola						
	Escuta e segue instruções dadas por outra pessoa que não aquela que trabalha consigo o programa Son-Rise						
	Totalmente capacitada para usar a sanita e pede para lá ir						
	Lê e escreve de forma apropriada de acordo com o ano escolar em que se encontra						
Possui habilidades na matemática de acordo com o ano escolar							

Anexo 7

Data Observação

\_\_/\_\_/\_\_

Observação Estágio 5

		SELECIONAR COMO META	EM DESENVOLVIMENTO				ADQUIRIDA
CONTACTO VISUAL E COMUNICAÇÃO NÃO - VERBAL	Olha para avaliar os sinais sociais oferecidos pela outra pessoa						
	É capaz de alternar o olhar entre duas ou mais pessoas						
	Responde adequadamente às expressões faciais dos outros						
	Compreende, utiliza e responde a sinais sociais básicos						
COMUNICAÇÃO VERBAL	Combina sentenças complexas (3 ou mais sentenças complexas consecutivas)						
	Utiliza fluente/ todos os elementos do discurso oral						
	Faz comentários reflexivos e faz perguntas reflexivas relevantes						
	Tem conversas que consistem em 6 ciclos ou mais						
	A voz tem várias entoações						
	Comunica-se através de comentários, perguntas e respostas relevantes ao assunto da conversa						
	Inicia conversas apropriadas ao contexto social						
	É capaz de finalizar uma conversa de maneira sociavelmente aceitável						
	É capaz de acompanhar e acrescentar algo a uma conversa entre duas outras pessoas						
	Tem noção de ritmo numa conversa com duas ou mais pessoas						
	Entende humor						
	Entende expressões idiomáticas/figuras de linguagem						
	Expressa apreço pelos outros						
	Período de atenção compartilhada com duração apropriada para a idade						
	Permanece continuamente em interação						
	Interage nos diversos tipos de atividades						
	Interage apropriada/ em pequenos grupos com 2 ou mais colegas						

PERÍODO DE ATENÇÃO COMPARTILHADA/ INTERATIVA	Apresenta período de atenção partilhada com duração “típica” dentro de uma atividade escolhida por outra pessoa						
FLEXIBILIDADE	Para adquirir qualquer habilidade na flexibilidade, a criança deve apresentar período de atenção compartilhada no estágio 5 ou mais.						
	É flexível dentro da atividade escolhida por outra pessoa						
	É flexível dentro dos diversos tipos de atividades						
	É espontânea dentro dos diversos tipos de atividades						
	Lida fácil e calmamente com quase todas as transições para novos ambientes e situações não estruturadas						
PERSPETIVAS PARA ENSINAR / MODELAR	Todas as pessoas apresentam áreas de talentos e de dificuldades. Não é mau encontrar algo difícil para a criança (e que é fácil para outro). É apenas uma oportunidade para aprender						
	Se quiseres mudar, fá-lo aceitando tal como és e com entusiasmo pela mudança						
	É divertido dizer aos outros tudo o que pensas e sentes e perguntar a eles o que pensam e sentem						
PREPARAÇÃO PARA A INCLUSÃO NA ESCOLA OU TRABALHO	Mantém 75% das habilidades adquiridas neste Estágio durante 2 horas por dia quando se encontra num ambiente com alto grau de estimulação						
	Interage com um colega dentro do nível de habilidades do Estágio 4 durante 20' ou mais no período do recreio/almoço ou intervalo						
	Comunica-se apropriadamente quando se encontra na sala de aula						
	Participa fácil/ com 2 a 4 colegas em atividades de grupo na sala de aula						
	Capaz de se sentar à mesa por determinados períodos numa área específica na sala de aulas						
	Escuta e segue instruções dos professores/supervisores						
	Totalmente capacitada para usar a sanita e pede para lá ir						
	Capaz de seguir as rotinas e regras da escola						

## Anexo 8

### **METAS JF (Início do Estudo)**

- Enquanto olha para a pessoa, apresenta frequentes episódios de Expressão Facial;
  
- Interage nas atividades físicas, utilizando sons variáveis;
  
- Responde a ambientes que oferecem alto grau de suporte;
  
- Participa fisicamente na interação sem orientação específica;

## Anexo 9

### **METAS JF (Fim do Estudo)**

- É capaz de alternar o olhar entre duas ou mais pessoas;
- Comunica espontaneamente o que quer e o que não quer;
- Frequência de interações por hora:5 vezes ou mais;
- Demonstra interesse pela atividade dos outros;

## Anexo 10

### **METAS MFG (Início do Estudo)**

- Move os outros de forma física para conseguir o que quer;
  
- Tem um vocabulário de 5 palavras ou mais;
  
- Interage nas atividades físicas;
  
- Permite facilmente a presença do Facilitador no espaço destinado ao programa;

## Anexo 11

### **METAS MFG (Fim do Estudo)**

- Imita algumas expressões faciais simples e/ou exageradas;
- Utiliza cumprimentos;
- Período de atenção compartilhada durante 4 minutos ou mais;
- Permite variações centrais nas atividades interativas rígidas/repetitivas escolhidas por si;

## Anexo 12

### **METAS JA (Início do Estudo)**

- Faz contacto visual para ter as suas necessidades atendidas;
  
- Olha enquanto escuta;
  
- Interage nas atividades físicas;
  
- Responde calmamente a ambientes que oferecem alto grau de suporte;

## Anexo 13

### **METAS JA (Fim do Estudo)**

- Demonstra espontaneamente uma variedade de expressões faciais;
  
- Tem um vocabulário formado por sons semelhantes a palavras;
  
- Pode manter contacto físico por 60'' ou mais;
  
- Com ajuda, consegue lidar com a exposição a diferentes estímulos sensoriais nos ambientes típicos e apropriados para a sua idade;

## **Anexo 14**

### **Entrevista Vencer Autismo - Guião**

O Son-Rise Program, apesar de existir há mais de 30 anos nos Estados Unidos da América, chegou a Portugal pelas mãos da Associação Vencer Autismo em 2010. Sendo uma terapia inovadora para intervir em indivíduos portadores do espectro do Autismo, a mesma incide no apoio a famílias que se debatem com a dificuldade de atuar em casos destes. Susana Silva e Joe Santos são, neste momento, a cara da Vencer Autismo e os principais dinamizadores da divulgação do Son-Rise Program.

A presente entrevista teve como principal objetivo saber um pouco mais sobre o Son-Rise Program e de que forma esta terapia poderá ingressar nos currículos escolares, em especial naqueles afetos à Educação Especial.

**Pergunta: Muita gente se questiona sobre o significado de *Son-Rise*. O que significa verdadeiramente o termo *Son-Rise*?**

**P: O Son-Rise Program (SRP) surge depois da intervenção que Barry e Samahria Kaufman fizeram com o seu filho, Raun. Em que consiste esse Programa? O que é que poderemos esperar se intervencionarmos um aluno segundo o Modelo de Desenvolvimento do SRP?**

**P: A determinação de Barry e Samahria Kaufman foi preponderante para a existência do SRP? Foi o acreditar nas capacidades de Raun que fez este Programa seguir em frente?**

**P: Então poder-se-á dizer que o Raun foi a motivação que os pais necessitaram para provar ao mundo que era possível reverter um diagnóstico de autismo severo?**

**P: Passamos agora a uma questão polémica. A crítica busca argumentos para contestar esta terapia e a maior crítica tem a ver com as dúvidas em relação ao diagnóstico de Raun Kaufman. Se era mesmo autista. E a questão que coloco é: Podemos falar em cura total de Raun Kaufman?**

**P: Uma boa estratégia passa por não estabelecermos expectativas muito altas?**

**P: Vocês estiveram na Casa-Mãe, em Massachusetts, no Centro Americano de Tratamento do Autismo. Como é o ambiente? O que se respira naquele espaço?**

**P: Já fizeram imensas Palestras por este país fora. Qual é o feed-back que vocês recebem da plateia que assiste às vossas Palestras? Creio que no início existe curiosidade e depois, no final, como é que as pessoas se sentem?**

**P: Sentiram muita ansiedade nas pessoas que vos procuraram depois das Palestras?**

**P: O SRP é um programa domiciliário, para ser trabalhado pelas famílias. Quais são os obstáculos que os pais encontram na hora de implementar o Programa?**

**P: Pode a Escola fazer o papel de Voluntário para uma família que queira trabalhar o SRP?**

**P: Reformulando a questão: Pode a Escola dar a resposta em termos de voluntariado às famílias que têm dificuldade em angariar voluntários para seguir com o Programa em casa?**

**P: A Formação de Professores no SRP poderá ser o ponto de partida para que a Escola esteja preparada para aceitar alunos cujos pais aplicam o Programa em casa?**

**P: A existência de um currículo social escolar com base nas premissas do SRP pode ser uma mais-valia para os alunos na busca do seu relacionamento em sociedade?**

**P: O Son-Rise Program em todos os seus parâmetros pode aspirar a ser contemplado como uma Unidade Curricular no Ensino Superior?**

**P: No caso de o sonho se tornar realidade, no vosso entender quais seriam os Cursos que deveriam ter prioridade na incorporação de uma Unidade Curricular no SRP?**

**P: Nós, em Portugal, ao nível da Educação estamos condicionados ao Modelo Teacch e ao Ensino Estruturado. Utilizando uma pedagogia mista (onde o Ensino Estruturado trabalhe com as regras e a disciplina e o SRP trabalhe com a afetividade e o contato físico), os alunos com autismo poderão ser mais beneficiados?**

**P: Daí que a possibilidade de implementarmos um currículo social com base no SRP na planificação escolar numa Unidade do Ensino Estruturado seja uma**

**mais-valia para a aquisição de competências ao nível dos relacionamentos sociais?**

**P: Quer dizer que o Modelo de Desenvolvimento do SRP, por ser dinâmico, apela à criatividade da criança?**

**P: O que é que vocês esperam da vossa Associação? O que é que vocês esperam do SRP? Sentem-se satisfeitos com o trabalho realizado?**

**P: Divulgando ainda mais o SRP será possível fazer com que muitas famílias saiam da caixa? Deixem de ter vergonha por terem na família autistas?**

**P: Vamos continuar a pintar o Mundo de Azul?**

**P: Muito Obrigado pela entrevista.**

## Anexo 15

### Entrevista Vencer Autismo

O Son-Rise Program, apesar de existir há mais de 30 anos nos Estados Unidos da América, chegou a Portugal pelas mãos da Associação Vencer Autismo em 2010. Sendo uma terapia inovadora para intervir em indivíduos portadores do espectro do Autismo, a mesma incide no apoio a famílias que se debatem com a dificuldade de atuar em casos destes. Susana Silva e Joe Santos são, neste momento, a cara da Vencer Autismo e os principais dinamizadores da divulgação do Son-Rise Program.

A presente entrevista teve como principal objetivo saber um pouco mais sobre o Son-Rise Program e de que forma esta terapia poderá ingressar nos currículos escolares, em especial naqueles afetos à Educação Especial.

**Pergunta: Muita gente se questiona sobre o significado de *Son-Rise*. O que significa verdadeiramente o termo *Son-Rise*?**

**Resposta:** Eu não sei em que estavam a pensar o Barry e a Samahria Kaufman quando inventaram o Son-Rise Program e optaram por este nome. Mas poderá haver uma semelhança com o termo *Sun Rise* que significa *amanhecer, o nascer do sol*. Só que em vez de escreverem *Sun* com u, escreveram *Son* que significa filho como que a deixar subentendido que o programa significa o “*amanhecer do filho*”. Ou melhor, *o renascimento do filho*. No entanto, só mesmo o Barry e a Samahria é que poderão responder com exatidão a essa pergunta.

**P: O Son-Rise Program (SRP) surge depois da intervenção que Barry e Samahria Kaufman fizeram com o seu filho, Raun. Em que consiste esse Programa? O que é que poderemos esperar se intervencionarmos um aluno segundo o Modelo de Desenvolvimento doSRP?**

**R:** Antes de mais, o Son-Rise é uma filosofia de vida que nos transforma a nós como pais e que faça com que haja, efetivamente, uma transformação na criança. Fala-se muito nas Palestras que damos e a sensação com que ficamos é que as pessoas acham que o Son-Rise é só brincadeira, é só amor. Mas não é. Obviamente que há uma grande base, a atitude do amor incondicional que é fundamental e que passa por aceitar aquelas crianças tal como elas são hoje. Mas há uma parte muito importante que é a definição de objetivos tendo em conta as motivações daquela criança em particular com quem estamos a trabalhar. O Son-Rise Program é um programa domiciliário, nasceu como um programa domiciliário onde os pais são os principais diretores do programa. Ou seja, são os pais que fazem a intervenção com a criança com o apoio de voluntários, terapeutas, etc. São os pais que definem os objetivos para a sua criança. E porquê os pais? Porque os pais são o melhor recurso para a criança, são eles que melhor conhecem o seu filho. Daí que é importante no Son-Rise Program o papel dos pais em toda a evolução do filho. Por ser domiciliário, este programa insiste muito no um para um num ambiente livre de distrações. Pode ser um qualquer espaço na casa onde apenas vamos meter os interesses e as motivações daquela criança em particular e fazemos um trabalho com aquela criança. Quanto mais horas estivermos com a criança será benéfico, obviamente. É um trabalho cujos objetivos específicos passam por seguir os

interesses e as motivações daquela criança. Portanto, em termos globais esta é a base em que assenta o Son-Rise Program.

**P: A determinação de Barry e Samahria Kaufman foi preponderante para a existência do SRP? Foi o acreditar nas capacidades de Raun que fez este Programa seguir em frente?**

**R:** É absolutamente determinante e isso é uma parte muito importante do Son-Rise Program. Nós acreditamos no potencial das nossas crianças. E porquê? Porque quando nós acreditamos no potencial das nossas crianças, nós próprios vamos procurar a cada instante soluções para ajudar esta mesma criança a melhorar. A cada instante a criança vai pensar que isto tudo é uma brincadeira e por isso conseguem estar ligadas, permitindo ao adulto a maior interação possível. E este vai aproveitar constantemente a disponibilidade da criança para tentar aumentar o tempo de flexibilidade e atenção, o contacto visual ou fomentar a fala. Se não tiveres esta determinação (por isso é que é importante a Formação), tens de mudar a tua atitude para estares completamente determinado e pensar *a minha criança vai melhorar*. Mas, se ela não melhorar, eu vou amar sempre a minha criança tal e qual ela é. Pois é com esta mensagem e com esta determinação que nos vai ajudar a criar o vínculo com a nossa criança.

**P: Então poder-se-á dizer que o Raun foi a motivação que os pais necessitaram para provar ao mundo que era possível reverter um diagnóstico de autismo severo?**

**R:** Bem... o que o Barry e a Samahria Kaufman nos disseram quando estivemos com eles nos Estados Unidos foi que quando começaram a intervencionar com o Raun tiveram em mente o seguinte pensamento: *Ok. Vamos respeitar o nosso filho e a sua condição. Vamos amá-lo tal como ele é. Vamos tentar entender o seu Mundo*. E então se o Raun começava a rodar os pratos, a mãe fazia o mesmo tal como se pode ver no filme. E o fato de a mãe fazer os mesmos movimentos que Raun fez com que esse estabelecesse a comunicação com um ah ah. O Raun finalmente começou a olhar para a mãe porque ela fazia o mesmo que ele, com o mesmo amor e mesma entrega do mundo e este passo permitiu abrir a conexão entre mãe e filho. Eu creio que os pais de Raun nunca estabeleceram o objetivo de recuperar completamente o filho. Eu acho que o objetivo passou por aceitar o Raun tal como ele era e desfrutar da relação que tinham com ele. O certo é que o Raun hoje é uma pessoa normal. Nós conhecemos o Raun quando fomos aos Estados Unidos e depois quando veio a Portugal realizar uma Formação e volta a estar connosco em novembro para mais uma Formação Start up. Parece mais jovem do que é na realidade. É muito brincalhão. É um perito no autismo. Ele não tem só a sensibilidade de expor os seus sentimentos por ter tido um diagnóstico de autismo, mas tem trabalhado com imensas crianças e dedica-se ao que faz.

**P: Passamos agora a uma questão polémica. A crítica busca argumentos para contestar esta terapia e a maior crítica tem a ver com as dúvidas em relação ao diagnóstico de Raun Kaufman. Se era mesmo autista. E a questão que coloco é: Podemos falar em cura total de Raun Kaufman?**

**R:** Nós normalmente nunca falamos em cura. O significado de cura em português é diferente do curable em inglês. A cura em português tem um significado que é algo que era impensável acontecer e aconteceu. E utiliza-se muito o termo cura para doenças. E o autismo não é uma doença. É uma perturbação. E por isso nós não podemos estar aqui a falar numa cura. Utilizamos muito a palavra recuperação. Que é possível as pessoas com autismo recuperarem da sua condição. E a recuperação para uns pode significar serem autónomos para se vestir, para tomar banho ou ir fazer umas compras, para outros a recuperação pode ser conseguir terminar o 12.º ano. Tudo depende de cada caso e do que a criança é capaz de fazer. Para nós, pais, o mais importante é perceber que a nossa criança tem autismo e que a sua recuperação passa por se tornar livre, autónoma, independente e ser capaz de tomar as suas próprias decisões. Não dependem de outra pessoa. Isso para nós é recuperação. Ninguém está aqui a falar que uma criança recuperada do autismo vai ser engenheiro ou médico ou advogado. Não é isso. O que é importante é perguntar às pessoas que criticam o Son-Rise Program o seguinte: Se uma criança tem um QI abaixo dos 30, não olha nos olhos, está sempre em estereotipia e os médicos não acreditavam na recuperação e hoje vê o Raun. Se os críticos tivessem a oportunidade de assistir à evolução do Raun, certamente perguntariam se ele estava recuperado e não entravam nas suspeitas acerca do seu diagnóstico. Isto será sempre um território de uma crítica fácil e até quando questionam acerca dos conhecimentos de Raun, posso garantir que Raun percebe muito de autismo e temos assistido às palestras dele onde a sua interação com os pais é fantástica e as soluções que transmite são perfeitas. Ao contrário dos críticos que apresentam alternativas complicadas para os problemas e com aplicação difícil para os pais implementarem, Raun apresenta respostas simples, claras e motivadoras. É incrível ouvir Raun falar porque transmite muita experiência. Por outro lado, ao quisermos a recuperação do nosso filho temos de entender qual é o verdadeiro desafio da nossa criança? Gostavas que ele não tivesse determinado desafio? Ok. Quando o completar, a criança vai estabelecer um novo desafio. E se porventura a criança recuperar do autismo, vai determinar outros desafios. Porque as crianças neuro típicas têm desafios ou na matemática ou nas ciências ou porque está zangada com o namorado, etc. Em vez de estarmos a discutir se há recuperação ou não do autismo, o mais importante é entender que as crianças podem melhorar a sua condição. Se uma criança não olha nos olhos e passa a fazê-lo, podemos constatar que houve recuperação. Tomem o caso da nossa filha Cauri. Ela tem uma flexibilidade incrível e um contacto visual acima da média. Mas temos treinado tanto ao ponto de podermos testar a Cauri e tentar chateá-la e ela pedir por favor para parar e deixar que ela faça o que ela quer realmente fazer. Antigamente a reação da Cauri era agressiva, como que *saltava a tampa*. Agora, a Cauri recuperou do autismo? Isso é uma discussão tão simplista.

**P: Uma boa estratégia passa por não estabelecermos expectativas muito altas?**

**R:** Eu acho que é muito importante sonhar. Uma coisa é sonhar e outra coisa é a realidade. Então, se a minha criança hoje não é capaz de me olhar nos olhos, eu vou ter como primeiro objetivo fomentar o contacto visual. Se o contacto visual é fugaz e acontece a cada 30 minutos, vamos trabalhar para que esse contacto

visual se produza a cada 15 minutos. O meu sonho vai continuar a ser: *A minha criança vai ser o que ela quiser*, mas o meu trabalho é perceber qual será o próximo passo. Outra das críticas é que o Son-Rise Program promete aos pais a recuperação total do autismo do seu filho. Nunca ninguém disse isso. O que nós dizemos é que se tu trabalhas 20 minutos ou 40 minutos por semana com a tua criança nas consultas médicas ou nos terapeutas e podes trabalhar 20 horas ou 30 horas ou 40 horas por semana, garantimos que obterás melhores resultados na segunda opção. O importante é acreditar, porque se não acreditas na tua criança o melhor é deixá-la num canto lá no seu mundo. A mensagem da Vencer Autismo é **acredita** porque acreditando vais permitir que a tua criança possa confiar em ti. Essas crianças são muito sensíveis, apesar de não o demonstrar e no seu íntimo percebem se o adulto acredita ou não nas suas capacidades. E assim poderá ser mais fácil o trabalho.

**P: Vocês estiveram na Casa-Mãe, em Massachusetts, no Centro Americano de Tratamento do Autismo. Como é o ambiente? O que se respira naquele espaço?**

**R:** Respira-se um ambiente de amor, de aceitação incondicional incrível. O ambiente é um pouco a filosofia que Barry e Samahria implementaram quando começaram a trabalhar com o Raun. E foi essa filosofia que os fez criar o Son-Rise Program. É um lugar onde os professores ensinam o que fazer com o seu filho. Eles têm filosofias interessantes relacionadas com o desenvolvimento pessoal. Posso dizer que o lugar é completamente mágico. Quando nos propusemos a trazer a Formação Start up para Portugal, tínhamos a consciência de era mais caro realizar a Formação em Troia do que numa Igreja ou Centro Cívico. Mas o nosso objetivo passa por replicar a sensação de felicidade, e amor e de aceitação que se vive nos Estados Unidos. O Centro Americano de Tratamento do Autismo fica localizado nas montanhas e em Troia nós fazíamos à beira-mar, na ponta da península, com umas vistas incríveis. Só para imaginarem, nós tínhamos um voluntário cuja tarefa era estar na porta da sala onde decorria a Formação para abrir e fechar sempre que alguém necessitasse de sair. Estava assim garantido que não haveria qualquer tipo de ruído no abrir e fechar da porta. A organização da Formação levou a sério todos os detalhes para que os participantes não se distraíssem. Em suma, a Formação Start up em Portugal é inspirada em tudo o que os formadores fazem na Casa-Mãe. Houve até testemunhos de mães que fizeram a formação nos Estados Unidos e estiveram connosco em Troia e garantiram que o nosso Start up não fica a dever nada ao que se realiza em Massachusetts.

**P: Já fizeram imensas Palestras por este país fora. Qual é o feed-back que vocês recebem da plateia que assiste às vossas Palestras? Creio que no início existe curiosidade e depois, no final, como é que as pessoas se sentem?**

**R:** Nós entregamos uma folha para recolhermos a avaliação que as pessoas fazem da Palestra e é incrível. Se pedimos uma avaliação quantitativa (0-5), todos dão o máximo (5). Apenas tivemos um 4 porque a pessoa não conseguiu ver os títulos de um dos vídeos. Em todas as Palestras abrimos um espaço para debate onde as pessoas podem questionar de forma mais personalizada. E que fique claro: nós só damos a Palestra por encerrada quando a última pergunta

ficar completamente respondida. No final, muitas pessoas vêm ter connosco e revelam que havia sido super inspirador o que haviam assistido e outras vieram agradecer pois entenderam o que estavam a fazer errado e que agora poderiam aplicar novas estratégias.

**P: Sentiram muita ansiedade nas pessoas que vos procuraram depois das Palestras?**

**R:** Sim. Os comentários que vamos ouvindo é que o Programa é espetacular, que faz todo o sentido. Muitas das pessoas chegaram a confessar que faziam as coisas ao contrário e acabaram por perceber que faz sentido a forma como nós explicamos os procedimentos do SRP. Por outro lado, sentimos que existem cada vez mais profissionais a assistir às nossas Palestras. Há uma *fome* em querer saber mais. Há inclusive técnicos da APPDA a nos procurar e a dizer que acreditam nesta Terapia, que seguem os vídeos que colocamos na nossa página. Isto para dizer que devemos ir ao encontro das estereotípias das crianças, das suas motivações e não bloqueá-las. Devemos respeitá-las e acreditar nelas, porque estes são os grandes fatores diferenciadores das Terapias tradicionais. No fundo, as pessoas percebem que o SRP faz realmente mais sentido para as nossas crianças. O problema é que ainda existe um peso histórico muito grande sobre como se fazia a intervenção no passado e que obviamente não deu resultados. Se reparar e fizer uma pesquisa sobre os resultados obtidos no passado, não vai encontrar melhorias significativas. Embora se possa admitir que alguns profissionais até conseguem resultados positivos porque procuram novas alternativas. Mas no geral, as melhorias observadas são nulas. O que podemos afirmar é que as famílias que nos procuram no Porto constataam que os seus filhos reduzem em 10% a sua condição ao fim de 8 meses de intervenção. Quando falamos nisto nas nossas Palestras, algumas pessoas duvidam e chegam mesmo a afirmar que é impossível. Mas é possível. O que temos de fazer é as coisas de uma forma diferente do que tem sido feito até agora.

**P: O SRP é um programa domiciliário, para ser trabalhado pelas famílias. Quais são os obstáculos que os pais encontram na hora de implementar o Programa?**

**R:** O primeiro grande obstáculo é o financeiro. Acham que o valor a pagar pela Formação é muito caro para a realidade do nosso país. É exatamente o oposto, pois investe-se uma vez na Formação, angaria-se voluntários para colaborarem no processo (o SRP ensina como captar os voluntários) e depois não se paga mais nada. Ao contrário de outras terapias que é preciso pagar as consultas e outras intervenções, a Formação do SRP dá as ferramentas necessárias para a Intervenção e que são muito mais efetivas do que aquelas que estavam a ser utilizadas anteriormente. Ou seja, aprende-se a colocar a criança no centro, a trabalhar de uma forma diferente, dando prioridade aos interesses da criança. Questionar como se fazia no passado e não fazer porque sempre se fez assim. A Associação empenha-se em ajudar as famílias que queiram fazer a Formação, pelo que o preço não pode servir de desculpa. Outro entrave à implementação do SRP tem a ver com as estruturas de Organização. É que para implementar o SRP como terapia sólida é preciso ter um bom grupo de voluntários que estejam sempre a entrar e a sair de casa, é preciso gerir a

motivação dos voluntários, é preciso fornecer-lhes formação para melhor intervir junto da criança. O certo é que nem todas as famílias estão preparadas para oferecer as premissas atrás enunciadas com a qualidade que se exige. Agora, se as famílias entenderem que é preciso atitude, o primeiro passo está dado.

**P: Pode a Escola fazer o papel de Voluntário para uma família que queira trabalhar o SRP?**

**R:** Claro. Qualquer voluntário que tenha motivação, que tenha energia, que seja sério pode desempenhar este papel. Infelizmente em Portugal ainda há a ideia de que como é voluntário não se pode exigir nada, pois está a colaborar de forma gratuita. E este pensamento está errado. Nós, pais, temos de exigir. Porque só poderemos ver melhorias nos nossos filhos se os voluntários se comprometerem e se responsabilizarem nas tarefas que lhes são destinadas. Se os voluntários que se oferecem para participar no Programa não são capazes de se dedicarem a 100%, então é melhor não virem.

**P: Reformulando a questão: Pode a Escola dar a resposta em termos de voluntariado às famílias que têm dificuldade em angariar voluntários para seguir com o Programa em casa?**

**R:** A questão passa sempre pela qualidade dos voluntários, a motivação dos voluntários para trabalhar com essa criança. Se a Escola angaria voluntários de uma forma quase que obrigatória (por exemplo, funcionários da Escola), isso não vai funcionar.

**P: A Formação de Professores no SRP poderá ser o ponto de partida para que a Escola esteja preparada para aceitar alunos cujos pais aplicam o Programa em casa?**

**R:** Sem dúvida. O ideal seria que os Professores pudessem fazer a Formação Start-Up. Não havendo essa possibilidade, pelo menos adquirir o livro do Raun Kaufman. Esse livro é um bom resumo do que é o SRP. Consultar a página WEB da Associação Vencer Autismo onde encontrarão diversos vídeos com técnicas e jogos que poderão implementar na Escola. De forma conotativa, poderemos dizer que assistir à Formação Start-Up é como conduzir um Ferrari. Se apenas concentrar os conhecimentos através da nossa página na Internet, então irá conduzir um VW Golf. É evidente que o trabalho terá mais sucesso quanto maior for o nível de formação dos professores.

**P: A existência de um currículo social escolar com base nas premissas do SRP pode ser uma mais-valia para os alunos na busca do seu relacionamento em sociedade?**

**R:** Tanto para os alunos com autismo como para os alunos sem autismo. O SRP é um *Masterem* socialização. Qual é o grande problema das crianças com autismo? É socializarem-se. Por isso é preciso desconstruir tudo para se poder entender como é que podemos conseguir utilizar da melhor forma os fundamentos do SRP. Porque a base do SRP não é modificar comportamentos, mas sim criar

uma relação e com essa relação utilizar as técnicas que depois de implementadas chegarão a resultados que nos levem a modificar os tais comportamentos. Passa tudo pela relação que nós estabelecemos com a nossa criança. No SRP não se modifica comportamentos de forma direta tal como fazem outras terapias.

**P: O Son-Rise Program em todos os seus parâmetros pode aspirar a ser contemplado como uma Unidade Curricular no Ensino Superior?**

**R:** Isso seria um sonho. Agora, não sabemos é se o Centro Americano de Tratamento do Autismo autorizaria que o SRP fosse ministrado nas Universidades. Porque se trata de um Programa registado, com patente. Os americanos são muito rigorosos com as Leis. Nós, em Portugal, somos mais suaves no que concerne aos Copyright. Pessoalmente, não acho que fosse só um sonho. Seria magnífico para qualquer jovem se isso viesse um dia a acontecer. Porque este Programa dá-nos verdadeiras lições de vida. Com este Programa podes aprender a amar, não te julgares a ti próprio e aceitar tal como és. Fazer as coisas com muito entusiasmo, com muita alegria. Se as Universidades aceitassem o SRP no seu currículo universitário, isso seria a base para melhor aplicares no contacto com as tuas crianças.

**P: No caso de o sonho se tornar realidade, no vosso entender quais seriam os Cursos que deveriam ter prioridade na incorporação de uma Unidade Curricular no SRP?**

**R:** Eu creio que todos os Cursos que impliquem o contacto com crianças com necessidades educativas especiais sem especificação. Por outro lado, as profissões que envolvam atitude, conexão humana. Porque este Programa é muito Humano, muito real. Somos ensinados no Amor, na importância do Amor, na conexão entre as pessoas. Por isso, a aquisição de conhecimentos no SRP iria beneficiar imenso médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, cientistas, etc. Lembro-me de uma dentista brasileira que apenas trabalha com crianças autistas e outras necessidades especiais. E o sucesso da sua intervenção resulta da atitude que ela demonstra para com os seus pacientes, baseada no SRP. Tenho a certeza que qualquer dentista que utilize os mesmos princípios do SRP para tratar os seus pacientes com autismo irá receber destas crianças o sorriso de conforto e felicidade.

**P: Nós, em Portugal, ao nível da Educação estamos condicionados ao Modelo Teacch e ao Ensino Estruturado. Utilizando uma pedagogia mista (onde o Ensino Estruturado trabalhe com as regras e a disciplina e o SRP trabalhe com a afetividade e o contacto físico), os alunos com autismo poderão ser mais beneficiados?**

**R:** Antes de responder à questão quero comparar as escolas. Temos a escola tradicional que vem já do tempo da Revolução Industrial e depois temos as escolas alternativas como por exemplo o Modelo de Montessori. Respondendo agora à sua questão, existe diferenças entre o Teacch e o SRP, porque no Teacch o aluno é levado a fazer aquilo que o professor quer que ele faça. Isso é exatamente o oposto àquilo que se pratica no SRP. Porque aqui nós vamos

adaptar o currículo às necessidades do aluno. Não é para ele saber mais. É porque assim iremos ter mais garantias, mais segurança para captar a atenção do aluno na hora de aplicar as técnicas para esgotar todas as possibilidades de aprendizagem para o aluno. Portanto, posso aceitar que a criança até aprenda através da disciplina do modelo Teacch. Mas se a criança se integra no mundo real, em sociedade, creio que aquilo que aprendeu na escola não lhe vá servir de muito. Porque em sociedade há sempre mudanças e a criança pode ver-se confrontada com uma situação diferente e não saber como reagir porque não lhe ensinaram todas as possibilidades. No SRP é dada liberdade absoluta à criança para que ela própria perceção o mundo que a rodeia. Ora, se eu quero que a minha criança faça isso, eu tenho é de ensinar a minha criança a fazer isso. Modificamos comportamentos de acordo com as necessidades das crianças. Primeiro identificamos os interesses da nossa criança e partimos daí para fazer evoluir a nossa criança a cada passo. A prioridade não é o interesse dos pais, mas sim o interesse da criança.

**P: Daí que a possibilidade de implementarmos um currículo social com base no SRP na planificação escolar numa Unidade do Ensino Estruturado seja uma mais-valia para a aquisição de competências ao nível dos relacionamentos sociais?**

**R:** Concordo completamente. Porque o Modelo de Desenvolvimento do SRP tem uma dupla vertente muito interessante que outros modelos não têm. O Modelo de Desenvolvimento do SRP serve para avaliar e, ao mesmo tempo, definir qual será o próximo desafio. Ou seja, consegues avaliar que a criança chegou até aqui e podes avançar um pouquinho mais, dás um passo em frente. É uma ferramenta incrível, porque qualquer pai ou professor pode preencher perfeitamente as grelhas do Modelo de Desenvolvimento do SRP. Não é preciso ser *um expert* em Psicologia. Por isso é que é interessante. Podes observar em tempo real a evolução da criança e colaborar para que ela seja cada vez mais autónoma. Talvez para que ela possa tomar as suas próprias decisões e se preparar para enfrentar as possíveis mudanças que possam surgir no relacionamento social. Isso é que é o normal acontecer. Haver constantes mudanças e não viver a vida de forma estruturada tal como acontece na sala Teacch. Isso condiciona as possibilidades de autonomia daquela criança.

**P: Quer dizer que o Modelo de Desenvolvimento do SRP, por ser dinâmico, apela à criatividade da criança?**

**R:** Absolutamente. Porque o Modelo de Desenvolvimento permite que o professor possa colocar a criança no estágio que melhor define o seu estado e trabalhar este estágio com os fundamentos nele inscritos. Agora se eu perceber que não consigo que a criança/aluno atinja os objetivos propostos neste estágio é porque o estágio anterior não ficou completamente resolvido. E o facto de retroceder no Modelo de Desenvolvimento não deverá ser entendido como uma regressão. Às vezes nós colocamos a fasquia demasiada alta e somos muitos ambiciosos para a nossa criança. Por isso é que o Modelo de Desenvolvimento do SRP é fácil de trabalhar. Ao dar um passo atrás, o profissional irá entender o que deve fazer e qual o passo seguinte a dar. O SRP não pode seguido como está nos livros. O SRP apela à criatividade dos

pais e das crianças. Por exemplo, se o meu objetivo é estabelecer um ciclo de conversas (Olá como estás? Estou bem!) e a criança quer continuar a conversar, então vou usar a minha criatividade com as motivações da criança para que os ciclos de conversas sejam em maior número. E as motivações passam por uma atitude de aceitação, de exaltação (ex: Que bom que me estás a dizer isso!!!). A atitude que terás para com a criança é o ponto-chave de todo o relacionamento. Só assim observamos a evolução da criança. E se olharmos para trás será mais fácil constatar que há seis meses atrás a criança não era capaz de realizar determinadas tarefas que agora as realiza sem qualquer problema.

**P: O que é que vocês esperam da vossa Associação? O que é que vocês esperam do SRP? Sentem-se satisfeitos com o trabalho realizado?**

**R:** Bem... queremos mais. O nosso interesse é ajudar cada vez mais famílias. Dar ferramentas aos pais para que sejam úteis no trabalho com os seus filhos. O nome da nossa Associação é Vencer Autismo e não Mimar o Autismo. É muito importante entender isso, porque nós não trabalhamos para que as crianças fiquem como estão. Apesar de aceitarmos as crianças tal como elas são. Agora o nosso objetivo passa pela mensagem do SRP e que muitas vezes não é entendida: *Puxar sempre pelas nossas crianças*. Não é o puxar no sentido literal da palavra, mas sim esticar todas as suas capacidades até ao máximo. Daí haver imensos objetivos e todos diferentes no Modelo de Desenvolvimento do SRP. E cada objetivo é uma base para iniciarmos o trabalho. Temos assistido a vários comentários e um dos comentários mais céticos é que é impossível melhorar a condição destas crianças. Então, uma das nossas missões é desmistificar essa crença e provar que as crianças podem realmente melhorar a sua condição. Muitas vezes os pais vão ao médico de família e recebem a triste notícia de que o filho tem autismo e ficam traumatizados quando ouvem o médico dizer que não há nada a fazer. Mas há. Porque se a abordagem do médico for diferente, incentivando os pais a trabalhar em conjunto com o filho é possível que a criança adquira algumas competências. Se a mensagem passar, certamente os pais se sentirão motivados a trabalhar. É isso que vai fazer toda a diferença na criança. Se nós não acreditamos na nossa criança desde o início e nos deixamos levar pelo desânimo, então podemos estar perante uma resignação. Eu posso dizer que o melhor que me aconteceu foi o autismo da Cauti. Porque aprendi imenso. Costumo dizer nas palestras que todos os que trabalham com crianças com necessidades especiais são uns afortunados porque recebem verdadeiras lições de vida destas crianças. Se observarmos por este ponto de vista, o autismo não é mau. É maravilhoso. Entendo que nem todos estejam preparados para absorver o que de bom o autismo nos pode dar. Agora o que nós queremos é provar que os autistas são pessoas como nós, são Seres Humanos que têm um défice relacional e que precisam de ajuda. Quando realizamos palestras em auditórios para 500/600 pessoas ou mais é para mostrar a todos que o autismo não é coisa de coitadinhos. As crianças e jovens com autismo podem ser felizes e nós temos a responsabilidade de os fazer felizes. O que nós esperamos para o futuro é que o SRP possa chegar a mais pessoas e que estas mesmas pessoas possam entender o verdadeiro significado deste Programa. Se conseguirmos isso, se conseguirmos que as pessoas

mudem de atitude perante as crianças e jovens com autismo, que acreditem nelas, então será mais fácil mudar a condição destas mesmas crianças.

**P: Divulgando ainda mais o SRP será possível fazer com que muitas famílias saiam da caixa? Deixem de ter vergonha por terem na família autistas?**

**R:** Nós nunca podemos pôr ninguém fora da caixa. São eles próprios que têm de tomar esta iniciativa. O que estamos a fazer é enviar mais mensagens de esperança, onde verificamos que as nossas crianças efetivamente evoluem. As pessoas constataam que há trabalho. A ideia de publicar vídeos com o Show da Caui é para que as pessoas vejam como é possível modificar a condição de uma criança ou jovem com autismo. Era uma miúda que não fazia contacto visual e agora faz o que faz. É claro que existem as vozes críticas a meter medo. Para que tenham cuidado com as falsas promessas da Vencer Autismo. Que este Programa apenas serve para extorquir dinheiro aos pais. Por isso realizamos palestras gratuitas por todo o país para que as pessoas possam emitir a sua opinião e que possam experimentar o programa em casa sem qualquer compromisso. Nós somos pais como eles o são com um objetivo comum: queremos o melhor para os nossos filhos. Nós seguimos o nosso caminho e não precisamos de criticar as outras terapias. Cada um é livre de escolher. Agora temos o direito de nos defender das críticas que nos fazem. A nossa atitude positiva de acreditar nas crianças vai fazer com que no futuro todos irão trabalhar seguindo as premissas do SRP. Podem até nem trabalhar o SRP, mas certamente terão a atitude que é trabalhada no SRP. Como tudo na vida, nada se consegue sem trabalho, sem atitude. Um desportista que tenha atitude tem mais chances de ganhar a medalha de ouro. É a insistência que nos levará a acreditar nas nossas crianças, aceitar a sua condição e potenciar as suas capacidades. Mais cedo ou mais tarde todos se irão render às evidências e colocar o SRP no lugar que ele merece.

**P: Vamos continuar a pintar o Mundo de Azul?**

**R:** Está cada vez mais. Continuaremos a pintar de azul entre todos. O próximo passo é aumentar a colaboração e a confiança. Procurámos sempre juntarmo-nos às outras Associações porque temos um problema comum: muitas crianças com autismo, pouquíssimos recursos e neste sentido, apesar de termos opiniões diferentes, deveríamos unirmo-nos para obter mais recursos. Eu tenho a certeza que uma criança se for trabalhada intensivamente com o Modelo ABA é melhor que nada. Quem diz o Modelo ABA, diz outros Modelos de Intervenção que existem por aí. O importante é intervencionar. Eu não poria o meu filho e nenhum destes Modelos porque são muito diferentes do SRP, mas sempre é melhor do que não fazer nada. Mais do que tentar perceber quem faz o quê, é juntos procurar obter recursos para melhorar o nosso trabalho. O Mundo ficará mais Azul se todos andarmos com o mesmo tom de Azul para pintar as paredes.

**P: Muito Obrigado pela entrevista.**

**R: Obrigado nós.**

## **Anexo 16**

### **Entrevista Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra – Guião**

A nutrição e toda a temática que envolve a alimentação dos sujeitos portadores do espectro do autismo tem vindo a ganhar terreno nas intervenções. Estudos apontam para a melhoria relacional e comportamental dos autistas sempre que estes são sujeitos a regimes alimentares específicos. A entrevista à Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra serviu para esclarecer algumas dúvidas e obter, ao mesmo tempo, sugestões que possam ser aplicadas em contexto escolar.

**P: A alimentação nos autistas deve ser diferenciada dos demais. Porque é que as pessoas que lidam com crianças/jovens portadores do espectro do autismo têm de ter noção dos cuidados a ter com a alimentação?**

**P: Podemos então afirmar que existe uma relação causa/efeito entre o tipo de alimentos que estes indivíduos comem e o tipo de relação que ela tem e estabelece com a sociedade?**

**P: O mesmo se poderá dizer em relação à capacidade de atenção e concentração na escola?**

**P: A Dr.<sup>a</sup> Daniela realizou uma formação em Nutricionismo no Centro Americano de Tratamento do Autismo, sede do Son-Rise Program. Pode-se afirmar que o Nutricionismo e o Son-Rise Program são complementares?**

**P: O nosso Estudo está relacionado com o Currículo Social no autismo com base no Son-Rise Program. É possível incluir este tipo de Intervenção Nutricional numa planificação escolar direcionada para crianças com o espectro do autismo?**

**P: Então concorda que a aprendizagem destes conteúdos pelas crianças poderá ser meio caminho andado para que elas interiorizem a necessidade de fazer uma dieta específica?**

**P: Acha pertinente a realização de Ações de Formação para Técnicos e Profissionais que lidam com crianças portadoras do espectro do autismo no sentido de os sensibilizar para a questão da dieta?**

**P: Fala-se cada vez mais na alimentação saudável nas escolas. No entanto a alimentação saudável traduz-se de modo abrangente, para todos os alunos. Como é que a escola se pode posicionar nesta área caso tenha alunos com espectro do autismo? É importante a presença de nutricionistas nas escolas para acudir a estes casos?**

**P: Por isso é que é importante no currículo das escolas os alunos aprenderem a saber ler os códigos e os rótulos?**

**P: Uma mãe ou um pai que tenha um filho autista tem muita dificuldade em elaborar uma dieta. Como é que podem ter acesso aos alimentos que o filho pode comer?**

## Anexo 17

### Entrevista Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra

A nutrição e toda a temática que envolve a alimentação dos sujeitos portadores do espectro do autismo tem vindo a ganhar terreno nas intervenções. Estudos apontam para a melhoria relacional e comportamental dos autistas sempre que estes são sujeitos a regimes alimentares específicos. A entrevista à Dr.<sup>a</sup> Daniela Seabra serviu para esclarecer algumas dúvidas e obter, ao mesmo tempo, sugestões que possam ser aplicadas em contexto escolar.

**Pergunta: A alimentação nos autistas deve ser diferenciada dos demais. Porque é que as pessoas que lidam com crianças/jovens portadores do espectro do autismo têm de ter noção dos cuidados a ter com a alimentação?**

**Daniela Seabra:** O que se tem de começar a perceber, quer sejam nas questões pessoais ou profissionais, estas crianças para além das alterações de relação e comunicação também têm alterações físicas, nomeadamente queixas gastrointestinais e alergias. Por outro lado, as alterações decorrentes do seu estado levam a que tenham necessidade de uma alimentação específica. Reagem mal a determinado tipo de alimentos, não conseguem tolerar outros. Portanto, tem de haver determinados cuidados adaptados a cada criança para melhorar, no mínimo, o bem-estar físico delas. Porque muitas vezes este bem-estar físico vai-se refletir muito naquilo que elas são, na forma como elas estão predispostas a aprender. Por outro lado, a correta alimentação vai complementar deficiências nutricionais e pode muitas vezes associar à forma como o nosso cérebro funciona, às nossas emoções. Ou seja, os comportamentos e sentimentos podem ser influenciados pelos alimentos que consumimos.

**P: Podemos então afirmar que existe uma relação causa/efeito entre o tipo de alimentos que estes indivíduos comem e o tipo de relação que ela tem e estabelece com a sociedade?**

**DS:** Muitas vezes sim. Sabemos hoje e, aliás, é um conceito que não é muito conhecido pois nos profissionais ainda ninguém parou para pensar: O nosso cérebro é um órgão e é um órgão que precisa de ter um aporte nutricional constante. Nós costumamos pensar que precisamos de cálcio para os ossos, porque para formar ossos fortes precisamos de cálcio mas esquecemo-nos de que precisamos de outros nutrientes para o cérebro funcionar. Parece que existe uma separação entre a cabeça e o resto do corpo, mas o certo é que existe pescoço. Dizemos isso um pouco na brincadeira, mas é mesmo isso: necessitamos de um aporte nutricional correto. E muitas vezes o que acontece é que quando eu não tenho determinados nutrientes, o funcionamento cerebral pode estar comprometido. E muitas vezes quando eu tenho uma alteração da função cerebral, isso faz com que eu tenha necessidades nutricionais diferentes. Portanto, pode haver aqui uma coisa bilateral em que o estado do corpo influencia o funcionamento cerebral e este vai determinar diferentes necessidades nutricionais. Agora, às vezes há uma relação causa/efeito. Por exemplo, há

determinadas crianças que reagem de uma forma muito específica ao consumo de corantes alimentares, havendo uma hiperatividade após o consumo destes corantes e os pais conseguem identificar sempre que a criança bebe aquele sumo ou come aquelas gomas com corantes ela fica com os níveis de atividade muito aumentados e nos dias em que não consome aqueles produtos ficam muito mais tranquilas. Há pais que notam uma relação direta ao consumo de açúcar, ao consumo de alguns aditivos alimentares. Há uma relação direta. Para outros miúdos há outro tipo de relação causa/efeito para além dos aditivos, como é o caso do glúten. O consumo de glúten está associado a muito mais irritabilidade, agressividade ou até mesmo ausências e quando é retirado o glúten da alimentação é possível observar melhorias significativas em relação aos comportamentos identificados.

**P: O mesmo se poderá dizer em relação à capacidade de atenção e concentração na escola?**

**DS:** Sem dúvida nenhuma. Aliás, há um exemplo claro e nem é preciso entrar nas perturbações do espectro do autismo. Há muitas pessoas que fazem quebras de açúcar e até podemos conhecer alguém que está perto da hora de almoço e não consegue raciocinar. Reações como *volvamos embora, temos de ir comer* faz com que as pessoas fiquem mais ansiosas. *Eu não consigo pensar com fome* é outro dos comentários que se ouve com frequência. Isso numa pessoa neuro típica leva-nos a pensar *Olha, lá está ele stressado com pressa para ir comer*. Quando eu já tenho um contexto em que a criança tem alguma dificuldade nisto e já tem alguma tendência para se exaltar, comendo fica muito mais acervado. Eu tenho alguns miúdos que entram na minha consulta mais ou menos tranquilos e à medida que o tempo passa, porque as minhas consultas são longas, começam a ficar mais agitados e depois comem e ficam mais tranquilos. Isso são quebras de açúcar. Isso pode acontecer, lá está, numa criança neuro típica e se entendermos que há uma série de coisas que têm de ser identificadas e adaptadas, de repente conseguimos otimizar o trabalho com aquela criança. É que uma criança com quebra de açúcar não vai conseguir estar atenta.

**P: A Dr.<sup>a</sup> Daniela realizou uma formação em Nutricionismo no Centro Americano de Tratamento do Autismo, sede do Son-Rise Program. Pode-se afirmar que o Nutricionismo e o Son-Rise Program são complementares?**

**DS:** Em primeiro lugar é preciso perceber que a alimentação vai limpar o terreno para as diferentes terapias. Focando o aspeto básico das hipoglicemias, nenhuma criança com quebras de açúcar vai estar disposta a aprender nem tão pouco terá interesse em interagir com outras pessoas. Isso é um ponto prévio. O papel da alimentação nestas crianças é otimizar e normalizar os níveis dos diferentes nutrientes (evitar as dores de barriga, por exemplo) para que a criança fique apta a aprender. Esta situação pode estar associada a qualquer terapia. Agora se incluirmos as terapias comportamentais, eu acho que o Son-Rise Program (SRP) faz todo o sentido. E o SRP tem uma característica que é dar muita importância a esta parte alimentar. Ao contrário de outras terapias como o, o ABA, o Teacch e outras que acham que a alimentação não tem nada a ver. Essa é a grande diferença que eu noto no Son-Rise. Eles dão grande importância à alimentação e aporte nutricional e a esta relação alimentação – cérebro e ao contrário das outras que continuam a achar que aquilo que comemos não influencia em nada. Aliás, basta bebermos uma garrafa de vinho para vermos como fica o nosso comportamento.

**P: O nosso Estudo está relacionado com o Currículo Social no autismo com base no Son-Rise Program. É possível incluir este tipo de Intervenção Nutricional numa planificação escolar direcionada para crianças com o espectro do autismo?**

**DS:** Sim, sem dúvida. Primeiro temos de começar a interiorizar que tudo aquilo que as crianças comem influencia. Tenho diferentes exemplos de crianças que estão a ter determinados cuidados alimentares, observando-se evolução no seu comportamento e num determinado dia chega a casa completamente agitada, com uma alteração de comportamento. E chegámos a conclusão que aquele episódio aconteceu porque a funcionária da escola que lhe deu bolachas *maria*. É um problema que se assiste com frequência nas escolas, pois as funcionárias só querem ajudar. Não conseguem entender que dar uma simples bolacha ou outro alimento que não consta do plano alimentar daquela criança e que está contraindicado pode ter efeitos prejudiciais.

**P: Então concorda que a aprendizagem destes conteúdos pelas crianças poderá ser meio caminho andado para que elas interiorizem a necessidade de fazer uma dieta específica?**

**DS:** Claro. Eu acho que temos de acabar com o conceito de que comer só um bocadinho não faz mal. Uma coisa é colocar um bocadinho mais de arroz no prato, pois não é mais uma colher de arroz que vai fazer mal. No entanto, há determinados alimentos que nalgumas crianças são prejudiciais. E aqui esse tal bocadinho a mais pode fazer toda a diferença. E estas crianças são propensas a alergias e todo o cuidado é pouco. Por outro lado, a alteração do plano alimentar condiciona o comportamento, a forma como nos sentimos.

**P: Acha pertinente a realização de Ações de Formação para Técnicos e Profissionais que lidam com crianças portadoras do espectro do autismo no sentido de os sensibilizar para a questão da dieta?**

**DS:** Acho fundamental. Voltando à história da outra funcionária que deu as bolachinhas, porque considerou que o aluno queria a bolachinha (coitadinho). Só que aquele gesto de boa vontade, a ingestão daquele alimento, pode provocar, por exemplo, noites mal dormidas àquela criança. Uma má alimentação pode fazer com que ele comece a bater com a cabeça na parede, pode fazer com que tenha dores de barriga horríveis. Aquele aluno não é um coitadinho porque não comeu a bolachinha, é coitadinho porque comeu um bocadinho de algo que não deveria ter comido. Por isso, um bom conhecimento acerca das dietas alimentares para crianças com autismo é fundamental para que não ocorram situações como aquela da bolachinha.

**P: Fala-se cada vez mais na alimentação saudável nas escolas. No entanto a alimentação saudável traduz-se de modo abrangente, para todos os alunos. Como é que a escola se pode posicionar nesta área caso tenha alunos com espectro do autismo? É importante a presença de nutricionistas nas escolas para acudir a estes casos?**

**DS:** Eu acho fundamental haver nutricionistas nas escolas. Eu vou mais longe. Acho fundamental haver nutricionistas em todos os sítios onde se fale de comida, onde se venda comida. É o especialista, por excelência, que melhor se relaciona com a alimentação e a saúde. Por isso, faz todo o sentido que sejam os nutricionistas a elaborar as ementas, que

avaliem as crianças, para não entrar em campos tão específicos como o autismo. É preciso controlar a obesidade infantil, as pesagens. Da mesma forma que há psicólogos na escola, também deve haver nutricionistas. São estes que melhor avaliam uma criança em termos de peso. Que tipo de alimentação se adequa à criança e esta avaliação tem de ser rigorosa. Nós somos o que comemos e acredito que a presença de um nutricionista na escola possa ser possível prevenir uma das doenças mais badaladas da sociedade como o é a obesidade. E tanto mais importante é se a intervenção alimentar for precocemente atacada. Uma coisa que as escolas estão a apostar e que eu acho fantástica é a introdução das Hortas Biológicas. Há muitas escolas que põem as crianças na terra, ensinam-nas a manejar a terra, ensinam-nas a respeitar os alimentos e é superinteressante perceber que estas crianças mais facilmente comem legumes. Porque os viram crescer. E depois também acho engraçado ver miúdos que basta mudar a forma como as comidas são apresentadas ou a forma como os alimentos são cozinhados para influenciar a sua alimentação. Mas isto lá está... são trabalhos que devem ser feitos por nutricionistas. Não é a versão de *vou cozinhar qualquer coisa, espeto qualquer coisa no prato do miúdo e agora come*. Não é assim que o nutricionismo funciona.

**P: Por isso é que é importante no currículo das escolas os alunos aprenderem a saber ler os códigos e os rótulos?**

**DS:** É verdade. Temos de perceber que aquilo que vemos nas prateleiras já não é comida. Eu chamo-lhe produtos teoricamente comestíveis, porque não são comida. Já estão muito longe da comida, já estão muito longe da alimentação que cozinhamos em casa. Uma coisa é a indústria alimentar pegar em determinados ingredientes e fazer umas bolachas: tudo bem, tranquilo. Se vocês lerem os rótulos e saberem que aquilo leva ovos, farinha e açúcar, pronto tudo bem. Agora, nós temos muitas vezes ingredientes ilegíveis, difíceis de ler, e as pessoas olham para a embalagem e nem sequer sabem o que estão a comer. E essa educação é fundamental ao nível escolar.

**P: Uma mãe ou um pai que tenha um filho autista tem muita dificuldade em elaborar uma dieta. Como é que podem ter acesso aos alimentos que o filho pode comer?**

**DS:** Já existe muita informação em brasileiro. Há pais brasileiros que colocam muita informação na internet e também existem sites americanos com informação completa. Mas a única recomendação que dou a todos os pais é que evitem os produtos teoricamente comestíveis e optem por comida verdadeira. E que retirem da dieta todos os produtos que contenham no rótulo nomes que não consigam pronunciar. Que procurem realizar uma alimentação preferencialmente biológica. Essa é a primeira recomendação que todos podem fazer. Toda a gente pode passar perfeitamente de uma cenoura convencional para uma cenoura biológica, podem passar de um pão com *quinientos* aditivos para um pão com farinha, água, sal e fermento. Depois é importante ter um acompanhamento nutricional para não correrem riscos.

## **Anexo 18**

### **Entrevista a Catarina Gonçalves – Guião**

O Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program foi concebido para ser uma ferramenta útil para as famílias com crianças e jovens portadoras do espectro do autismo. Sendo um programa familiar, quisemos saber junto de uma mãe que o aplicou durante um ano e meio quais os benefícios que o seu filho adquiriu e, ao mesmo tempo, procurar apurar se o Modelo pode ter alguma aplicabilidade em contexto escolar através de um currículo social.

- 1. Como teve conhecimento do Son-Rise Program (SRP)?**
- 2. Sentiu necessidade de fazer a Formação nos EUA?**
- 3. Qual o primeiro impacto quando chegou ao Centro de Massachussets?**
- 4. O que aprendeu fê-la motivar-se para aplicar os procedimentos do Modelo de Desenvolvimento com o seu filho?**
- 5. Qual a avaliação que faz sobre a implementação do Programa quando chegou à Madeira?**
- 6. Quais foram os principais obstáculos?**
- 7. Por quanto tempo desenvolveu o Programa? Apercebeu-se da evolução do seu filho? Que reações observou nele durante a implementação?**
- 8. Acha ser possível implementar o Programa Son-Rise em contexto escolar?**
- 9. A criação de um Currículo Social para Autismo na escola trará benefícios?**
- 10. A articulação entre a Família que trabalha o Programa e uma Escola com profissionais habilitados e formados no Programa é uma mais-valia para o aluno?**
- 11. A Escola está preparada para trabalhar a Relação Social segundo o Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program?**
- 12. Acha pertinente haver Formação no SRP para todos os profissionais que lidam diariamente com alunos/utentes portadores do espectro do Autismo?**
- 13. No seu entender, o que deveria ser feito em termos Legislativos para que o Son-Rise Program possa ser mais uma Metodologia a aplicar nas Escolas?**

## **Anexo 19**

### **Entrevista a Catarina Gonçalves**

O Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program foi concebido para ser uma ferramenta útil para as famílias com crianças e jovens portadoras do espectro do autismo. Sendo um programa familiar, quisemos saber junto de uma mãe que o aplicou durante um ano e meio quais os benefícios que o seu filho adquiriu e, ao mesmo tempo, procurar apurar se o Modelo pode ter alguma aplicabilidade em contexto escolar através de um currículo social.

#### **1. Como teve conhecimento do Son-Rise Program?**

Na falta de respostas por parte da comunidade médica para ajudar o meu filho a recuperar do seu autismo, iniciei uma pesquisa incessante na internet sobre o tratamento de autismo. Quando me deparei com o Programa Son-Rise, o Instituto que o estava a promover oferecia gratuitamente, um CD e uma revista, inclusive o respetivo envio, nos quais explicavam as principais técnicas e objetivos do programa. Foi amor à primeira vista. Foi a primeira abordagem com a qual me deparei em que tudo fazia sentido, pareceu-me simples e eficaz.

#### **2. Sentiu necessidade de fazer a Formação nos EUA?**

De início não, senti uma enorme vontade de começar a trabalhar e de juntar um grupo de voluntários para iniciar esta experiência com o meu filho, e assim o fiz, mas ao fim de um ano e meio foram acumulando dúvidas e curiosidades que me levaram a optar por ter uma formação mais profunda e personalizada sobre o programa, com os grandes pioneiros e especialistas desta abordagem terapêutica.

#### **3. Qual o primeiro impacto quando chegou ao Centro de Massachussets?**

O Centro é maravilhoso desde o primeiro momento ao último. Tem um ambiente calmo, organizado, acolhedor, amigável, um espaço onde são efetivamente potencializados milagres, um autêntico paraíso para pais com crianças autistas. Os professores são brilhantes, os ensinamentos são para a vida, de facto eles walk their talk, ou seja, tudo os que eles ensinam a nível relacional a desenvolver com os nossos filhos é irrepreensivelmente coerente com o que eles demonstram ser no seu relacionamento com os pais presentes. Eles têm uma vasta e profunda experiência com milhares de crianças e seus familiares e isso depreende-se facilmente ao longo de todo o curso.

#### **4. O que aprendeu fê-la motivar-se para aplicar os procedimentos do Modelo de Desenvolvimento com o seu filho?**

A motivação é um dos pontos fortes de todo o Programa Son-Rise em si, e um dos pontos fortes das sessões que assistimos lá. Os professores ajudam-nos a ter uma atitude perante

o autismo que passa primeiramente por acreditar que somos o melhor recurso para os nossos filhos, depois que é possível alcançar o nosso maior sonho, e depois dá-nos as ferramentas, as técnicas adequadas para chegarmos lá. Com esta atitude de esperança, aceitação e bem-estar como base para todas as nossas ações conseguimos, com grande motivação, entusiasmo e perseverança desenvolver o Modelo de Desenvolvimento proposto pelo Programa.

#### **5. Qual a avaliação que faz sobre a implementação do Programa quando chegou à Madeira?**

Faço uma avaliação positiva do programa que implementei com o meu filho, com a tal motivação e acreditando plenamente no Programa, todos os passos fizeram sentido e o percurso, desde o primeiro momento, superou as minhas expectativas. Eu, o meu filho e todos os intervenientes no programa ganhámos muito, aprendemos muito com o Programa Son-Rise, o qual não passa apenas por uma mudança que queremos ver nos nossos filhos, ele começa na mudança que criamos em nós próprios, de modo a podermos iniciar esta viagem com os nossos filhos.

#### **6. Quais foram os principais obstáculos?**

Os principais obstáculos para mim, não se prendem com as técnicas do Programa em si, mas sim em manter um corpo consistente de voluntários que permanecesse por um período de tempo prolongado. Dois voluntários ficaram por um ano e meio, o que foi fantástico, no entanto nunca sabemos quem vai mesmo querer ficar, aprofundar e abraçar a experiência, o que aconteceu é que muitas pessoas estavam mais interessadas em aprender o programa do que em ficar para seguir este percurso até ao fim e isso consome muito tempo, tive que estar sempre a dar formação às diferentes pessoas, e os voluntários estavam sempre em níveis diferentes de conhecimento do programa e das técnicas. Outro grande obstáculo é o facto de ter sido obrigada a interromper o programa, quando, tive que colocar o meu filho numa escola. Ninguém havia ouvido falar no programa na altura, nem nas suas técnicas, e apesar de ter transmitido muito do que aprendi, tornou-se impossível continuar o trabalho desenvolvido até então... Infelizmente não consegui deixar de trabalhar e me dedicar a 100% ao desenvolvimento do Programa, conheço alguns pais que conseguiram e obtiveram um sucesso total com os seus filhos. Lamentavelmente não consegui dar continuidade a aquilo que considero que foram os momentos mais felizes do meu filho.

#### **7. Durante o Programa apercebeu-se da evolução do seu filho?**

Sem dúvida! Desde o primeiro minuto! E nunca mais me vou esquecer da minha primeira sessão com o meu filho, em que ao correr com dele às voltas pelo quarto, a primeiríssima brincadeira que fizemos, ele ainda a correr, olha para mim, para os meus olhos por uns brevíssimos segundos e sorriu. Tudo o que havia aprendido com o programa dava resultado dia após dia. O meu filho, aos quatro anos e meio, quando iniciei o programa son-rise, estava profundamente autista, não se relacionava com ninguém, era indiferente às pessoas que estavam no mesmo espaço que ele, era indiferente para ele se era um, duas ou vinte pessoas, ele rodava sobre si próprio, deitava-se no chão, não olhava para ninguém, não reagia quando chamávamos por ele, não dizia nenhuma palavra, etc., ao fim de três meses de programa, o Alan corria para a porta para receber os voluntários que chegavam, e segurava-lhes na mão e puxava-os para o quarto son-rise para brincar, e após alguns meses, já dizia aos voluntários - anda! , e ao final de um ano e meio já dizia 12

palavras, a maior parte relacionadas com as brincadeiras que fazíamos, mas não só, começou a pedir por comida e água, etc. e, claro, as suas capacidades de relacionamento melhoraram exponencialmente.

#### **8. Acha ser possível implementar o Programa Son-Rise em contexto escolar?**

Acho perfeitamente possível! Um quarto son-rise não implica um grande investimento, umas prateleiras e uns brinquedos adequados é quase tudo o que é preciso. As técnicas são muito específicas mas fáceis de implementar e de aprender. O programa, para além disso, não só trás benefícios quase imediatos para as crianças, como proporciona um ambiente afável, de alegria, para todos os intervenientes e para o ambiente escolar. Mais importante ainda é que iria permitir uma continuidade do trabalho implementado pelos pais em casa, cuja interrupção precoce leva a um inevitável retrocesso nas aprendizagens já adquiridas, e temos de ter em conta que quanto mais tempo for investido na criança mais longe a mesma irá no seu desenvolvimento ao nível relacional.

#### **9. A criação de um Currículo Social para Autismo trará benefícios?**

O Currículo Social é essencial para o acompanhamento da criança com autismo. Precisamos saber onde estamos para podermos saber para onde temos que ir. O Currículo Social também permite acompanharmos a evolução da criança ao longo do Programa, sabermos onde estamos a ser mais eficazes e onde não estamos a ser tão eficazes, e isso dá-nos a indicação onde, em que área temos que trabalhar mais para que a criança atinja o melhor nível em todas as áreas que envolvem o desenvolvimento da criança.

#### **10. A articulação entre a Família que trabalha o Programa e uma Escola com profissionais habilitados e formados no Programa é uma mais-valia para o aluno?**

Claro que sim, é uma articulação essencial, a família e os profissionais da escola devem funcionar como uma equipa coesa e colaborativa de trabalho, que deverá passar por uma avaliação regular de todas as mudanças e progressos da criança, trocas de ideias e partilhas daquilo que foi mais eficaz ou não ao longo de um determinado período de tempo, de modo a que os ajustamentos e os planos específicos para a criança sejam os mais adequados a um melhor desenvolvimento relacional e social da criança.

#### **11. A Escola está preparada para trabalhar o Social segundo o Modelo de Desenvolvimento do Son-Rise Program?**

Atualmente acho que não, mas isso prende-se com o facto dos professores e técnicos ainda não terem a formação específica do Programa Son-Rise. Acredito que se houvesse um investimento na formação de professores nessa área, os mesmos encontrariam meios para desenvolver o Programa ajustando as respetivas escolas às circunstâncias logísticas e físicas necessárias ao desenvolvimento do Programa Son-Rise. De resto, o sistema de ensino está direcionado para a inclusão, e eu não vejo melhor estratégia de inclusão dos alunos autistas do que a de criar um Currículo Social que envolva todos os aspetos das necessidades relacionais dos mesmos com todo o seu meio escolar envolvente, possibilitando um espaço próprio para o desenvolver que não envolva a adversidade dos estímulos excessivos, muitas vezes impeditiva das aprendizagens, criando um ambiente

ótimo que tenha as condições ambientais e humanas para que uma criança autista seja capaz de se relacionar e aprender.

**12. Acha pertinente haver Formação neste programa para todos os profissionais que lidam diariamente com alunos/utentes portadores do espectro do Autismo?**

A formação é imprescindível, existem muitas áreas a aprofundar antes de podermos lidar com crianças autistas com a eficácia desejada, que vai desde aprender sobre o autismo em si, a articulação com a família da criança, a avaliação da criança, saber em que nível está dentro do espectro, aprender a criar um Currículo Social, conhecer os objetivos principais no desenvolvimento das capacidades sociais da criança, depois aprender as técnicas do próprio brincar dentro de um espaço Son-Rise, não passa por apenas brincar com a criança, é preciso saber avaliar os momentos de aprendizagem usando estratégias muito específicas que se prendem com as características do autismo e da própria criança, etc... não é possível inspirar estas crianças a crescer e a querer se relacionar com os outros e adquirir as aprendizagens sem aprender tudo isto... , aliás é muito frequente ouvir os meus colegas professores a queixarem-se que não têm formação nenhuma para lidar com crianças autistas, que não se sentem preparados para o fazer, e que se sentem frustradas porque não sabem o que fazer...e faz todo o sentido porque é de facto essencial aprender sobre autismo, sobre as características comportamentais destas crianças, porquê agem assim, como motiva-las... a formação é essencial, sem dúvida alguma!

**13. No seu entender, o que deveria ser feito em termos Legislativos para que o Son-Rise Program possa ser mais uma Metodologia a aplicar nas Escolas?**

Eu acho que o que é necessário é aplicar aquilo que a lei já prevê e permite com seriedade e responsabilidade. A própria Constituição da Republica Portuguesa é baseada na dignidade da pessoa humana, na construção de uma sociedade justa e solidária, todos temos direito à proteção legal contra a discriminação, e mais importante ainda, a lei é muito clara no direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Proporcionar um programa de aprendizagem e desenvolvimento com as características do Programa Son-Rise é, de todos os programas que conheço, o que melhor dignifica as crianças autistas, é o programa mais justo e solidário que conheço, é o programa que melhor possibilita a oportunidade de êxito social e das capacidades académicas que daí advêm. A inclusão prevista já na lei tem de ser levada a cabo de forma eficaz e não apenas cumprida através da colocação indiscriminada nas escolas, isso não é inclusão, isso é apenas cumprir com o direito à educação sem um plano de inclusão adequado a cada diagnóstico. A inclusão de uma criança autista na Escola passa por todos os passos referidos, desde a formação adequada aos professores, à criação de um espaço próprio ajustado às características da criança autista e no desenvolvimento de um Currículo Social individual para cada criança a fim de se fazer respeitar todos os direitos que já estão previsto na nossa constituição! Cabe à Secretaria de Educação e às escolas fazer as adaptações necessárias adequadas às necessidades dos seus alunos e ao cumprimento eficaz dos direitos das crianças com doença e de todas as crianças.

## Anexo 20

### Atestado Médico de Diagnóstico JF



Irmãs  
Hospitaleiras  
CENTRO DE REABILITAÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA

#### ATESTADO

**Ricardo Jorge Andrade Alves**, Médico Psiquiatra, Licenciado em Medicina pela Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra e inscrito na Ordem dos Médicos com o nº 38464, e a exercer as suas funções no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família como Director Clínico, atesta por sua honra profissional que JF é portador de quadro compatível com o diagnóstico de PEA moderado

Por ser verdade e me ter sido solicitado, passo o presente que dato e assino.

Funchal, 2 de Outubro de 2019

Ricardo Jorge Andrade Alves

M38464  
Dr Ricardo Alves



MGCh03ySr

Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus  
Caminho da Pentecosta, n.º 48 - S. Roque - 9020-105 Funchal  
Telt.: +351 291 705 830 Fax: +351 291 743 253  
[www.irmashospitaleiras.pt/crpsf](http://www.irmashospitaleiras.pt/crpsf)

## Anexo 21

### Atestado Médico de Diagnóstico MFG



Irmãs  
Hospitaleiras  
CENTRO DE REABILITAÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA

#### ATESTADO

**Ricardo Jorge Andrade Alves**, Médico Psiquiatra, Licenciado em Medicina pela Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra e inscrito na Ordem dos Médicos com o nº 38464, e a exercer as suas funções no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família como Director Clínico, atesta por sua honra profissional que MFG. deu entrada nesta instituição por quadro compatível com o diagnóstico de PEA moderado/severo.

Por ser verdade e me ter sido solicitado, passo o presente que dato e assino.

Funchal , 2 de Outubro de 2019

Ricardo Jorge Andrade Alves

M38464  
Dr Ricardo Alves



MGCh03yTp

Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus  
Caminho da Pentecosta, n.º 48 - S. Roque - 9020-105 Funchal  
Telt.: +351 291 705 830 Fax: +351 291 743 253  
[www.irmashospitaleiras.pt/crpsf](http://www.irmashospitaleiras.pt/crpsf)

## Anexo 22

### Atestado Médico de Diagnóstico JA

 **Irmãs Hospitaleiras**  
CENTRO DE REABILITAÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA DA SAGRADA FAMÍLIA

**ATESTADO**

**Ricardo Jorge Andrade Alves**, Médico Psiquiatra, Licenciado em Medicina pela Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra e inscrito na Ordem dos Médicos com o nº 38464, e a exercer as suas funções no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família como Director Clínico, atesta por sua honra profissional que JA é seguido por mim em ambulatório e portador de PEA severo.

Por ser verdade e me ter sido solicitado, passo o presente que dato e assino.

Funchal , 2 de Outubro de 2019

Ricardo Jorge Andrade Alves

M38464  
Dr Ricardo Alves  
  
MGCh03yvk

Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus  
Caminho da Pentleada, n.º 48 - S. Roque - 9020-105 Funchal  
Telf.: +351 291 705 830 Fax: +351 291 743 253  
[www.irmashospitaleiras.pt/crpsf](http://www.irmashospitaleiras.pt/crpsf)

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico