



C612 A A Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) ao longo do percurso escolar

TRABALHO INDIVIDUAL FINAL

A avaliação de alunos com PEA

Formanda | Graça Maria Pinto Vilela Marques

Formadora | Cristina Nunes

Turma | A

Data | Junho 2017

Local | CFAE Matosinhos – Escola Secundária Augusto
Gomes

1. INTRODUÇÃO

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”.

(Nelson Mandela)

“A educação é o dever fundamental do homem para com o homem, a responsabilidade que ninguém poderá negligenciar sem contradição”.

(Cauly, 1995)

“Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes. Daí se segue também que, quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros”.

(Coménio, 2006)

Concebida a Educação como um direito inalienável de todos e como um dever de Cidadania, no mundo ocidental, ela é adotada como uma dimensão obrigatória para todos os cidadãos, no respeito integral pela multiculturalidade: género, raça, etnia ... em suma, no respeito pela diferença e pelas diferenças.

Com efeito, a história da Educação Especial permite-nos concluir que assim é, já que foram os princípios acima descritos, que orientaram a sociedade rumo (podemos afirmar) a ruturas paradigmáticas na forma como se concebe a educação para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente, na rejeição total da exclusão e da segregação e na valorização da integração que prossegue a inclusão.

Adotado, então, como universal o paradigma da inclusão cujo *“objetivo ... não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade”* Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994) assume-se a afirmação de Paulo Freire quando defende que *“aprende-se com as diferenças e não com as igualdades”* e, logo, a educação tem que ser individualizada face aquilo que se considera adequado e fundamental para qualquer pessoa.

É neste registo que a educação a disponibilizar a crianças e jovens com perfil de funcionalidade compatível com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) se inclui

e por isso nascem em 2008, com a publicação do D/ 3 as Unidades de Ensino Estruturado.

Se bem que o registo legal determina e clarifica que o trabalho que se desenvolve numa UEE tem que assentar no modelo de ensino estruturado, as equipas que aí trabalham, rapidamente concluem que são inúmeros os desafios que se lhes colocam, e por isso, a criatividade e a reflexão são a constante do quotidiano destes profissionais.

Com a frequência desta ação, mais especificamente, com a realização do trabalho individual, é nosso objetivo começar a desbravar o caminho do desafio da avaliação, ou seja, empreender uma tarefa que nos ajude a clarificar o desafio da avaliação de crianças e jovens a quem disponibilizamos como resposta educativa, o definido no art.º 25.º do DL 3/2008, nomeadamente, o ensino estruturado.

Com efeito, apesar de cumprimos o definido legalmente para a avaliação de alunos e de até entendermos que conseguimos inovar, nesta matéria, uma vez que no nosso agrupamento a avaliação sumativa interna (final de período) de alunos que frequentam as UEE se sustenta na avaliação em contexto ecológico aos desempenhos dos alunos; assume como referência o Programa Educativo Individual; ocorre no registo de avaliação único e normalizado e acontece numa dimensão transdisciplinar com envolvimento dos pais, é sentimento da equipa a carência de protocolos internos de avaliação de alunos com PEA que nos permitam:

- Por um lado, realizar a avaliação diagnóstica, contínua, que nos permita avaliar o impacto da intervenção e definir novas abordagens;
- Por outro lado, quando trabalhamos no desenvolvimento do Projeto das nossas UEE, como por exemplo, quando definimos conceitos, clarificamos metodologias ou adotamos resoluções, estarmos “certos” que os destinatários para quem decidimos abordagens possam ser enquadráveis em grupos, mais ou menos, similares, porque avaliados segundo protocolos previamente definidos.

Ora, é na base do registado neste capítulo que a realização deste trabalho se corporiza. Deste modo clarifica-se que não pretende fazer diagnósticos ou catalogar pessoas, antes procuramos:

1. Esclarecer a justificação e o propósito da avaliação em educação, mais especificamente nas PEA.

-
2. Apresentar/pesquisar/explorar e adotar instrumentos de avaliação, padronizada, a utilizar nas UEE do AEFPO e que respondam às dificuldades acima apresentadas.

2. CORPO DO TRABALHO

2.1. Porquê avaliar em educação?

Sempre que falamos sobre educação, consideramos obrigatoriamente três conceitos que se interligam: ensino, aprendizagem e avaliação, que, englobados no conceito de Educação, nos obriga a considerá-los como uma totalidade. Vejamos com mais precisão esta asserção:

- O ensino é considerado como a organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo aluno;
- A aprendizagem, como um processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e lhe permite construir conhecimento;
- A avaliação, como um componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da prática docente e da trajetória educativa do aluno.

Com efeito, em educação e de forma geral, a avaliação tem como função:

- O diagnóstico – neste sentido entende-se a avaliação como um processo que fornece elementos ao docente e ao aluno, sobre a forma com o ensino e aprendizagem estão, ou não, a obter sucesso. Isto com o objetivo de refletir e reorientar a ação.
- A classificação – a este nível valoriza-se o produto, ou seja, a atribuição de uma valoração, quantitativa/qualitativa que permita medir, no aluno, a aprendizagem ou a apropriação dos conteúdos em exploração.

Em síntese podemos afirmar que a avaliação tem que ser uma constante no desenvolvimento da ação educativa, constituindo-se como base para a ação do professor/equipas e como fonte de informações sobre a aprendizagem do aluno. Embora sobressaia, no imediato, que a natureza e a origem da avaliação é a necessidade de informar sobre o desempenho do aluno, não se reduz, de forma alguma, a essa função. Mais importante do que o carácter classificativo da avaliação

é a obtenção de elementos sobre o processo educativo que permita a compreensão das causas que podem condicionar o sucesso da intervenção. A dimensão que aqui defendemos, sobre a necessidade de avaliação em educação, é a pertinência que se lhe associa ao possibilitar a criação de um diagnóstico que possibilite o conhecimento sobre o estado da aprendizagem do aluno e das estratégias/metodologias que é necessário empreender/adotar para atingir os objetivos que se pretende alcançar.

Assim sendo, fica claro o caráter de imprescindibilidade da avaliação na aprendizagem, porque permite identificar estados de aprendizagem, refletir sobre os mesmos, de forma a rever programas, objetivos, estratégias e metodologias, em suma, adequar a intervenção ao aluno.

2.2. Porquê e como avaliar nas PEA?

“... uma avaliação cuidadosa possibilitará uma planificação pedagógica individualizada mais adequada” (Bereohff, 1993).

Em termos do cumprimento legal (DL 3/2008), a avaliação de alunos NEE apoia-se em primados ecológicos, biopsicossociais e sistémicos, e materializa-se na mobilização de observações informais aos desempenhos dos alunos, que se sintetizam na utilização da checklist criada a partir da Classificação da Funcionalidade e da Incapacidade (CIF), na qual se apoia a caracterização dos descritores elencados como fundamentais para a definição do perfil de funcionalidade de cada aluno avaliado. Este “protocolo” de avaliação acontece, aquando da referenciação/elegibilidade de alunos para aplicação do DL 3/2008 e no final do ano letivo para elaboração dos Relatórios Circunstanciados.

Ora, a consideração concetual do autismo, que de seguida transcrevemos, rapidamente nos leva a conclusão que o primado da avaliação registado no DL 3/2008 tem que assentar noutras dinâmicas porque é imperioso que contribua para a intervenção de forma sistemática. Senão vejamos:

Autismo: *“ síndrome neuro-comportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o normal desenvolvimento da criança Os*

*sintomas ... incluem três grandes domínios de perturbação: **social, comportamental e comunicacional.***” (American Psychiatric Association, 2013).

Ora, obrigatoriedade em adotar o modelo de ensino estruturado nas estruturas educativas que o Ministério da Educação (ME), criou, por quadro legislativo, enquanto resposta educativa a disponibilizar aos alunos com PEA, concretamente as UEE-A, determina que se considerem como obrigatórios os princípios básicos da perspetiva educacional do modelo TEACCH, Mesibov, Shea e Schopler (2005), nomeadamente:

- Trabalhar a partir dos pontos fortes e interesses do aluno (processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais), de modo a que a aprendizagem seja funcional;
- **Valorizar uma avaliação cuidadosa e contínua;**
- Ajudar os alunos a compreender o mundo que os rodeia;
- Estruturar o ambiente;
- e considerar o comportamento negativo como falta de compreensão e não falta de cumprimento

Na operacionalização do princípio destacado (negrito e sublinhado) assume papel determinante a equipa da UEE-A, já que, ao competir-lhe individualizar o ensino às particularidades de cada aluno tendo como prioridade a estruturação do espaço do tempo, das atividades e dos materiais (devendo a estrutura ser diminuída à medida que a compreensão do aluno aumenta) (Marques & Mello, 2005), tem que se sustentar esta individualização na avaliação enquanto fonte de diagnóstico como apresentamos no capítulo 1 deste trabalho.

Pese embora, o nível de reciprocidade e de retorno que os alunos com esta problemática, podem devolver, perante a avaliação diagnóstica, bem como ser-lhes (conforme a severidade) muito difícil, reduzido ou condicionado o envolvimento no seu percurso formativo, a avaliação é sempre o ponto fulcral.

Isto porque, a avaliação constituiu-se como uma ferramenta essencial da intervenção educativa junto de alunos com PEA, pois determina como é fundamental avaliar o aluno, a nível comportamental e de realização, bem como aplicar uma dimensão compreensiva e interpretativa das informações obtidas, de forma a

constituírem-se como alavancas de atividades e tarefas, leia-se intervenção, tendo em conta as necessidades do aluno em questão (Correia, 1999 e 2013).

Ainda segundo o último autor citado a avaliação junto de alunos NEE/PEA deve ser realizada por uma equipa multidisciplinar e assumir-se como multidimensional, tendo em conta diversas áreas, visando determinar qual o nível de funcionamento intelectual, de comportamento adaptativo e de realização escolar da criança para, em conformidade, se desenvolverem programas de intervenção adequados (1999).

Klin et al (2006) defende a obrigatoriedade em adotar, na avaliação de crianças com PEA, uma perspetiva desenvolvimental ampla, uma vez que esta problemática implica

disrupções em múltiplas áreas do desenvolvimento, pois é fundamental a valorização de múltiplas áreas de funcionamento e o impacto recíproco de habilidades e deficiências. Por seu lado Leon (2002) defende que os processos de avaliação dos indivíduos com PEA se tem apoiado na abordagem desenvolvimentista, ou seja, na consideração de que todo o ser humano cresce e muda com a idade, independentemente da tipologia (típica ou atípica) que apresentem.

Assim sendo, para avaliar alunos com PEA é fundamental que se considere, face ao desenvolvimento normal, que as PEA se definem por um conjunto de comportamentos considerados atípicos. Deste modo, deve-se determinar nestes alunos quais os aspetos do comportamento humano que podem ser avaliados, qual a finalidade da avaliação e quais os diferentes tipos de instrumentos utilizados no processo avaliativo (Jorge, 2003).

Mais uma vez reforça-se que os instrumentos/metodologias de avaliação a utilizar devem potenciar a identificação dos modos particulares de funcionamento cognitivo, bem como verificar o nível de realização nas várias áreas de desenvolvimento, que normalmente apresentam-se nestes alunos de forma divergente (Mota, 2008).

Para tal, a avaliação deve ser interdisciplinar, com avaliação das múltiplas áreas de funcionamento, bem como, seja garantida a coerência transdisciplinar que evite a emissão de pontos de vista diferentes sobre o aluno.

Para além de tudo registado é necessário incluir neste trabalho o posicionamento de Kwee et al. (2009) quando afirmam que a avaliação deve ser compreensiva e personalizada e deve adotar tanto um processo de avaliação formal (aplicando os

testes mais adequados), quanto informal (observações sensatas dos pais, professores e outras pessoas em contato regular com o aluno).

2.4. O nosso Protocolo (complementar)

As UEE do AEFPO destinam-se a alunos de 1.º e 2.º Ciclo cujas idades se encontram compreendidas entre os 6 e os 14 anos.

Face aos pressupostos teóricos que mobilizamos para este trabalho, que sustentam as nossas decisões, e em face dos instrumentos que nos foram apresentados nesta formação, no próximo ano letivo, iremos analisar em equipa a forma mais adequada para rentabilizar a formação, ou seja, os moldes em que vamos utilizar os instrumentos, que agora elencamos, e para os quais preparamos os respetivos materiais. A finalidade da utilização deste material é a de avaliar de forma mais sustentada e com caráter diagnóstico, a intervenção a disponibilizar aos alunos, bem como o próprio percurso educativo dos mesmos:

Sigla	Autor	Objetivos da avaliação	Aplicação da pontuação
CARS Childhood Autism Rating Scale	Schopler, Reichler, DeVellis & Daly, 1980; Schopler, Reichler & Renner, 1988	Identificar crianças autistas daquelas que apresentam distúrbios no desenvolvimento. Pode ser usada em crianças a partir de 2 de idade	A sua aplicação é breve e feita por observação direta com a criança. Está dividido em 15 subescalas com pontuação de 1.0 a 4.0 em cada, podendo-se usar meio ponto entre os inteiros.
PEP / PEPR Psychoeducational Profile – Revised	Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990.	Designada para avaliar competências e limitações de crianças com autismo. Concebido como um instrumento voltado para o planeamento de programas educacionais especiais individualizados, tendo como ponto de partida a identificação de habilidades emergentes.	Composto de 131 itens de desenvolvimento e 42 de comportamento. Os itens de Desenvolvimento estão distribuídos em 7 áreas: imitação, percepção, coordenação motora grossa e fina, coordenação visomotora e habilidades conceituais verbais e não-verbais, com pontuação dividida em 3 níveis: passou, emergente ou reprovada. Os comportamentos são avaliados como: adequado, moderado ou grave

Legenda: Escalas de avaliação em autismo (Jorge, 2003)

CARS – (Childhood Autism Rating Scale)

Tem como objetivo *“identificar crianças com autismo e distingui-las de crianças com atraso no desenvolvimento sem autismo”* (Lampreia, 2003), permitindo avaliar a gravidade do autismo, diferenciando o autismo leve e moderado do grave, podendo ser utilizado em crianças a partir dos dois anos de idade (Jorge, 2003; Pereira, 2007; Pereira, Riesgo & Wagner, 2008).

As fontes para a avaliação dos comportamentos da criança são, múltiplas e podem consistir na observação, testagem psicológica ou participação em sala de aula, entrevistas com os pais, registos históricos e observações diretas da criança. Trata-se de uma escala de aplicação fácil e rápida. Esta escala avalia os seguintes domínios: relação com pessoas; imitação; resposta emocional; uso do corpo; uso de objetos; adaptação à mudança; resposta visual; resposta auditiva; resposta e uso do paladar, olfato e tato; medo ou nervosismo; comunicação verbal; comunicação não verbal; nível de atividade; nível e consistência da resposta intelectual; e impressões gerais.

Após a obtenção de todos os dados mediante as diversas fontes disponíveis, classifica-se a criança em cada item, utilizando-se a seguinte pontuação: 1 ponto – normal, 2 pontos – levemente anormal, 3 pontos – moderadamente anormal e 4 pontos – severo, podendo-se utilizar meio ponto entre os inteiros, ou seja, intervalos de 0,5 ponto. A soma da pontuação varia de 15 a 60 pontos, sendo que o ponto de corte para PEA corresponde a 30, a pontuação entre 30 a 36 apontam para autismo leve a moderado e acima de 37 pontos indica autismo grave (Schopler, Reichler & Renner)

PEP – R (Perfil Psicoeducacional Revisto)

Possibilita a avaliação descritiva do perfil psicoeducacional que permite avaliar áreas de habilidades e em déficit, obtendo-se um perfil de desenvolvimento que permite apoiar a intervenção com base no ensino estruturado. O PEP-R é um instrumento de medida da idade de desenvolvimento de crianças com autismo ou com transtornos da comunicação. Possibilita avaliar não só as competências e limitações destas crianças, mas também comportamentos considerados típicos do autismo. Este teste pode ser aplicado em crianças com a faixa etária entre um e os doze anos (Jorge, 2003; Leitão, 2004; Leon et al., 2004).

O PEP-R é formado pela escala de desenvolvimento e pela escala de comportamento. A primeira foi elaborada mediante as normas estabelecidas empiricamente, considerando os desempenhos obtidos em crianças com desenvolvimento típico e oferecendo informações relativas a sete áreas específicas, cada uma com provas específicas, nomeadamente: imitação (dezasseis itens), percepção (doze itens), motricidade global (dezoito itens), motricidade fina (dezasseis itens), coordenação óculo-manual (quinze itens), realização cognitiva (vinte e seis itens), cognição verbal (vinte e sete itens), perfazendo um total de cento e trinta e um itens. A escala de comportamento foi baseada na CARS (Schopler, Reichler & Renner, 1971), bem como nos critérios de Creak (1961), considerando comportamentos atípicos em quatro dimensões, designadamente: relacionamento e afeto, brincar e interesse por materiais, respostas sensoriais e linguagem, englobando um total de quarenta e três itens (Leon et al., 2004).

No final da aplicação do teste efetua-se a avaliação de desenvolvimento de acordo com os critérios proporcionados pelo instrumento. Para cada resposta existem três possibilidades de registo: (P) passou, quando o aluno realiza a tarefa com sucesso; (E) emergente, a criança concretiza a tarefa com auxílio do examinador; (R) reprovado, o aluno não conseguiu cumprir a tarefa. A resposta “emergente” é assinalada e pontuada quer quando o aluno possui conhecimento parcial sobre o que é necessário para completar a tarefa com êxito, quer quando o aluno compreende a tarefa mas realiza-a de modo diferente ao modelo do examinador. O resultado final é obtido pela soma das respostas de passou (P) e emergente (E). O sistema de cotação para os itens da escala de comportamento é diferente ao da escala de desenvolvimento, baseando-se em observações, podendo ser classificado em (A) adequado, se o comportamento é adequado para a idade (mental), (L) ligeiro, quando um comportamento é ligeiramente ou moderadamente pouco usual ou (S) severo, quando a qualidade, a intensidade e as manifestações do comportamento são claramente exageradas e perturbadoras (Lampreia, 2003; Jorge, 2003; Leon et al., 2004).

Para além destas escalas consideramos importante a seleção/adoção de um instrumento que avalie o comportamento adaptativo permitindo uma avaliação compreensiva da capacidade da criança/jovem em lidar com as condições do seu ambiente, mediante a análise de diversas condutas, situações e atividades diárias.

3. CONCLUSÃO/REFLEXÃO INDIVIDUAL

De forma genérica a realização desta ação permitiu-me ouvir outras experiências, que expuseram formas de intervir e analisar, que me ajudaram a refletir sobre as minhas próprias práticas, quer enquanto docente da UEE, bem com adjunta com funções delegadas para a organização e acompanhamento da Educação Especial no meu agrupamento. Com efeito, este é o carácter mais relevante deste tipo de formações “normalizadas”, pois permite a aprendizagem em mediação com os pares, porque assume como base os saberes e os posicionamentos de cada um.

Quanto ao caminho seguido pelo meu grupo de trabalho, apresentado neste trabalho de compilação concetual, revelou-se como muito gratificante já que me foi possível investir numa área que desde longa data pairava no meu pensamento e que era: definir um protocolo de avaliação de alunos com PEA que permitisse “normalizar” a avaliação, nas nossas UEE-A, de forma a garantir a uniformização de procedimentos de avaliação e intervenção, não com carácter categorial ou prescritivo, mas de apoio e diagnóstico à intervenção.

Sobre o grau de satisfação que este trabalho me proporcionou, devo registar que foi muito grande, por sentir que conseguimos atingir o objetivo, pese embora, ainda resida alguma insatisfação, que decorre da insegurança na aplicação dos instrumentos por não ter sido possível testá-los.

Globalmente, considero o esforço que fiz para frequentar a ação, como rentabilizado e válido, face aos objetivos atingidos.

4. REFERÊNCIAS

Bereohff, A. (1993). *Autismo: uma história de conquistas*. *Aberto*

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora

Jorge, L. (2003). *Instrumentos de avaliação de autistas: revisão de literatura*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas. Campinas

Kwee, C.S., Sampaio, T. M. M., & Atherino, C.C.T. (2009) *Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH*. *Revista CEFAC*

Klin, A. (2006). *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. *Revista Brasileira*

de *Psiquiatria*, 28 (Supl I)

Lampreia, C. (2003). Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. *Psicologia em Estudo*

Leitão, L. (2004). Relações terapêuticas: um estudo exploratório sobre Equitação Psico- Educacional (EPE) e autismo. *Análise Psicológica*

Leon (2002). *Estudo das propriedades psicométricas do perfil psicoeducacional PEPR: Elaboração da versão brasileira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.

Marques, M. B., & Mello, A. M. S. R. (2005). TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. In: Camargos, Walter Jr. E Col. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. 3º Milênio: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília.

Mota, M. (2008). Avaliação da maturação percepto-cognitiva e do comportamento motor em crianças com transtorno autista: indicações ao trabalho do educador. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (reid)*, 1, ISSN: 1989-2446.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1997.

Pereira, A. (2007). *Autismo infantil: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Porto Alegre, Brasil.

Pereira, A., Riesgo, R., & Wagner, M. (2008). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *Jornal de pediatria*. Vol. 84, n.º 6.

Pereira, E. (2000). Autismo: o processo do significado como conceito central. *Revista Portuguesa de Psicossomática*.

Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*,.