

# **Desenvolvimento emocional e compreensão social em crianças autistas (estudo de caso) / Emotional development and social understanding in autistic children**

Ernesto Candeias Martins

*Instituto Politécnico de Castelo Branco  
(Portugal)*

ernesto@ipcb.pt

Helena Isabel F. Ceia

*Instituto Politécnico de Castelo Branco  
(Portugal)*

## **Resumo**

Este estudo, de metodologia qualitativa, aborda o desenvolvimento emocional e a compreensão social em 3 crianças com espectro autista (PEA) numa escola da cidade de Castelo Branco, inserindo-se no âmbito do Projeto de Inteligência Emocional aplicado a alunos do ensino básico na região. Analisaremos se aquelas crianças autistas desenvolvem e melhoram as suas habilidades sociais a partir Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social (PDCS), de Manuel O. Rúa. Ao aplicar o PDCS confirmaremos as suas vantagens e benefícios no desenvolvimento pessoal e social em autistas, já que elas têm muitas dificuldades na identificação de emoções e no desenvolvimento das habilidades de compreensão social, relacionadas com a aprendizagem/educação emocional para se conhecerem melhor e aos outros. Demonstraremos que há uma evolução relativamente ao número de acertos, nos sujeitos estudados, nas situações de Pré e Pós teste do PDCS. As emoções alegria e tristeza atingiram sempre o número máximo de acertos, havendo dificuldades em identificar o medo e vergonha. O PDCS constituiu um instrumento de melhoria das

crianças com PEA, quer na identificação de emoções, quer nas relações sociais. Desenvolvemos tarefas de compreensão social, observadas pelo incremento do número de acertos, assim como a redução do número de erros cometidos durante a execução das correspondências entre os modelos das figuras esquemáticas emocionais e as representações e situações relacionais apresentadas no processo de avaliação Pré e Pós-teste. Os alunos autistas em estudo passaram a compreender o significado das emoções, no processo de comunicação e interação social, confirmando que a aprendizagem realizada nessas áreas de desenvolvimento exerce uma influência decisiva na melhoria da compreensão social dos indivíduos com PEA. Houve certo insucesso nas situações de *role-playing* que não conseguimos alcançar em algumas vezes, o que implica que o programa deve ser encarado como um fator integrante de outros programas, mais globais e favorecedores do desenvolvimento da comunicação, interação social e jogo simbólico. Destacamos o valor da inter-relação de diferentes programas na prática educativa, aplicados ao desenvolvimento das diversas áreas desde que incidem na melhoria das crianças autistas, de forma que essas áreas se fundam num currículo funcional e significativo para o processo educacional.

**Palavras-chave:** Perturbação do espectro de autismo, Inventário de Espectro de Autista, Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais, estudo caso, unidade estruturada de ensino.

### **Abstract**

This study, qualitative methodology, discusses the emotional development and social understanding in 3 children with autistic spectrum (PEA) of a school of the city of Castelo Branco, in the framework of the project of emotional intelligence applied to students of basic education in the region. We will analyze if those autistic children develop and improve their social skills from Understanding Social development program (PDCS), Manuel o. Rúa. When applying the PDCS will confirm its advantages and benefits in the personal and social development in autistic, since they have many difficulties in identifying emotions and in the development of social comprehension skills related to learning/emotional education to get better acquainted and others. We will demonstrate that there is an evolution in relation to the number of hits, the subject studied, in situations of pre and posttest of PDCS. The emotions joy and sorrow were

always the maximum number of hits, and there are difficulties in identifying the fear and shame. The PDCS constituted an instrument for improvement of children with PEA, both in identifying emotions in social relations. We develop social understanding tasks, observed by the increase in the number of errors made during the execution of the correspondences between the models of the schematic representations and emotional figures and relational situations presented in the evaluation process Pre and Posttest. Autistic students in study came to understand the meaning of emotions in the process of communication and social interaction, confirming that learning carried out in these areas of development exerts a decisive influence on improving the social understanding of individuals with PEA. There was some failure in situations of *role-playing* that we can't achieve in a few times, which implies that the program should be seen as an integral factor of other programs, more global and contribute for the development of communication, social interaction and symbolic game. We highlight the value of the interrelationship of different programs on educational practice, applied to the development of several areas from which focus on improvement of autistic children, so that these areas if found in a functional resume and meaningful to the educational process.

**Keywords:** autism spectrum disorder, Autistic Spectrum inventory, Social Skills development program, case study, structured teaching unit.

## Introdução

O presente estudo, na área da educação especial, no âmbito da metodologia qualitativa, aborda a temática do desenvolvimento emocional e a compreensão social em crianças autistas numa escola na cidade de Castelo Branco, inserindo-se no âmbito do Projeto de Inteligência Emocional na Educação Básica, aplicado a crianças do ensino básico na região. Os nossos propósitos prendem-se com as dificuldades que existem, por parte das crianças autistas, na identificação de emoções e no desenvolvimento da sua habilidade de compreensão social relacionando-se, neste sentido, com a possibilidade de uma aprendizagem / educação emocional e incentivo das relações interpessoais. As emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento, na motivação, comunicação e comportamento humano. Trata-se de um estudo de caso (descritivo) sobre a realidade singular de 3 crianças com PEA (distúrbio do comportamento que consiste numa tríade de

dificuldades: de comunicação, socialização e nos jogos simbólicos ou imaginativos, além das relações sociais), ao pormenorizar cada caso e reunir informação sobre cada caso com a finalidade de interpretar com pressupostos teóricos. No âmbito da intervenção adotámos a investigação-ação ao implementar e aplicar o Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social (PDCS). Por isso, pretendemos compreender se 3 crianças diagnosticadas com a Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), pertencentes a um Agrupamento de Escolas de Castelo Branco, quando educamos as suas emoções, no âmbito do PDCS de Manuel O. Rúa, conseguem desenvolver e melhorar as suas habilidades sociais. Tendo em vista a realidade dos sujeitos autistas consideramos, através deste estudo: promover o conhecimento sobre o mundo emocional e o tipo de emoções que existem; reconhecer e imitar as expressões faciais; analisar a emoção em situação; distinguir situações, fenómenos e objetos correspondentes às emoções aprendidas; valorizar as relações sociais.

Com o PDCS queremos confirmar na prática educativa os benefícios no desenvolvimento pessoal e social nessas crianças autistas, já que elas têm dificuldades em identificar emoções e desenvolver habilidades de compreensão social, relacionadas com a aprendizagem e/ou educação emocional para se conhecerem melhor e conhecerem os outros. Demonstraremos que há uma evolução ao número de acertos, nos sujeitos estudados, nas situações de pré e pós teste do PDCS. As emoções 'alegria' e 'tristeza' atingem sempre o número máximo de acertos, as emoções 'espanto' e 'zanga' evoluem lentamente e dificuldades em identificar o medo e a vergonha. O PDCS constitui um instrumento que melhora algumas dessas dificuldades nas crianças com PEA.

## **1. Fundamentação teórico-concetual: perspetivas e enfoques**

Neste ponto analisaremos as perspetivas e enfoques sobre as emoções, as diversas funções que acarretam e como são reguladas no nosso organismo. Trataremos das emoções no contexto de pessoas com espectro do autismo. As emoções são reações comportamentais e subjetivas, produzida por uma informação proveniente do mundo externo ou interno (memória) do indivíduo, sendo acompanhada de fenómenos neurovegetativos, em que o sistema límbico é uma parte importante do cérebro, que está relacionado com a elaboração de comportamentos emocionais. Esta reação comportamental faz referência às respostas executadas pelo organismo

perante situações que representam perigo ou, por outro lado, estímulos prazerosos. Essas reações ocorrem sempre, perante um acontecimento, um evento externo ou pela conjugação de estímulos internos e externos, já que “a reação emocional é um mecanismo posto em marcha de modo automático, já que tem como finalidade realizar-se no menor tempo possível” (Bisquerra, 2012:15). O ser humano, graças ao córtex cerebral que alberga os mecanismos da consciência, reconhece as suas reações emocionais quando estas afloram ao consciente (Damásio, 2000: 78-85). Esta sensação consciente de uma determinada reação emocional são os sentimentos. As emoções são fulcrais no processo de racionalização e tomada de decisões (Damásio, 2010: 141).

### **1.1 As emoções e os seus enfoques**

Devemos enaltecer que a emoção é o que nos ‘empurra’ a viver, a querer estar vivos em interação com o mundo e conosco próprios; permite-nos planear e decidir em qualquer circunstância da nossa vida; e têm uma linguagem própria através da qual se pode facilitar ou impedir a transmissão de conhecimentos. A diversidade e a complexidade das emoções constituem, um fenómeno multifacetado, que se situa num espaço de intersecção, entre a mente e o corpo, e que nos afetam física e mentalmente (Estrada, 2008: 26). Há várias explicações sobre a diversidade das emoções (Goleman, 1997; Plutchik, 2000; Salovey & Mayer, 1997):

\*-Tendencialmente as pessoas são cautelosas relativamente ao ‘valor facial’ dos sentimentos descritos pelos outros, uma vez que em determinados contextos, se censuram os próprios pensamentos e sentimentos e se assume que os outros também o fazem;

\*-Segundo as teorias dinâmicas, os relatos subjetivos das emoções, nem sempre devem ser considerados, não só porque algumas emoções são reprimidas, mas também porque frequentemente são distorcidas por defesa do ‘ego’;

\*-Apesar de vários estudos e tentativas de uniformização de linguagem técnica persiste o desacordo relativamente ao significado emocional atribuído a cada termo;

\*-Existem diferentes conceções emocionais correspondentes a diferentes tradições históricas (tradição evolucionista, psicofisiológica, neurológica, psicodinâmica, cognitiva).

Neste seguimento, é pertinente reservar a 'emoção' para um programa de ações de relativa complexidade desencadeada por um estímulo emocionalmente competente. Nesta assunção enquadram-se as chamadas emoções universais, por exemplo, o 'receio', a 'fúria', a 'tristeza', a 'felicidade', o 'nojo' e 'surpresa', que são distintas de outros dois grupos, diferenciados por Damásio (2010) as emoções de fundo e as emoções sociais (Damásio, 2010: 161). Se por um lado, às emoções universais lhe conferimos um carácter inato, as emoções de fundo são caracterizadas pela possibilidade de funcionarem de forma encoberta, sem que nos apercebamos da sua presença.

Efetivamente, as emoções são a nossa resposta pessoal e singular aos acontecimentos significativos da nossa vida. Esta resposta é fruto da combinação de um conjunto de fatores internos e externos, inatos e aprendidos que não podem ser considerados de forma independente. Ou seja, uma emoção é muitas coisas: biologia e aprendizagem, estímulo e resposta, impulso e ação, sensação e cognição. A desregulação das emoções deve ser entendida na base de 'padrões de regulação da emoção que põem em perigo ou prejudicam o funcionamento, e tais padrões podem favorecer ou tornar-se sintomas de psicopatologia" (Estrada, 2008:74). Essa desregulação cumpre uma função regulatória, com graves consequências para o desenvolvimento e funcionamento do indivíduo. Existem fatores de risco que podem conduzir à psicopatologia, no domínio da regulação das emoções, por exemplo, um trauma, uma disfunção cerebral ou dificuldades na vinculação. Se o surgimento da psicopatologia ocorre, isso significa que a regulação do afeto não foi bem-sucedida (Bradley, 2003: 9). Elevamos o valor funcional das emoções ao nível biológico, cognitivo e social. A regulação, a aprendizagem do manuseamento das emoções, convertem o indivíduo num ser emocionalmente inteligente.

## **1.2 Educar e aprender: inteligência emocional**

É importante no processo ensino-aprendizagem os aspetos cognitivos, contextuais e emocionais. Gardner (1995: 89) distingue sete tipos de inteligência: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente acrescenta outros dois tipos: a inteligência existencial e a inteligência naturalista. Das inteligências enumeradas, as inter e intrapessoal são as que se relacionam diretamente com a inteligência emocional uma vez que,

esta última é formada pelos precedentes (Mayer, Caruso & Salovey, 1999: 267-273). A inteligência interpessoal coincide com o que se define como inteligência social e constitui-se pela capacidade de observar os outros, compreendê-los e relacionar-se positivamente, resolver conflitos, trabalhar cooperativamente (Bisquerra, 2003). A inteligência intrapessoal considera a capacidade de formar uma imagem precisa de si próprio e utilizá-la de forma apropriada para agir de forma consistente ao longo da vida. Este tipo de inteligência influencia, em grande medida, o desenvolvimento da inteligência interpessoal, uma vez que o entendimento sobre nós próprios influenciará o nosso comportamento com os outros (Denham, 1998; Salmurri, 2004: 34-45).

Segundo Salovey e Mayer (1997: 10), a inteligência emocional consiste na habilidade de manipular os sentimentos e emoções, discriminá-los e utilizar estes conhecimentos para direccionar os próprios pensamentos e ações. Posteriormente conceberam a inteligência emocional como um modelo de quatro componentes: percepção emocional (as emoções são entendidas e expressadas); integração emocional (as emoções sentidas entram no sistema cognitivo, influenciadores da cognição); compreensão emocional (sinais emocionais em relações interpessoais); regulação emocional (os pensamentos promovem o desenvolvimento emocional, intelectual e pessoal). Por outro lado, a competência emocional é um conceito amplo que inclui diversos processos e provoca uma variedade de consequências. A sua primeira discrepância aparece na própria designação, já que alguns autores se referem a competência emocional, outros designam-na de competência socio-emocional e outros ainda preferem o desígnio no plural competências emocionais ou socio-emocionais. Podemos identificar cinco dimensões básicas das competências emocionais: 'cooperação', 'assertividade', 'responsabilidade', 'empatia', 'autocontrolo'. Estas dimensões relacionam-se com o conceito de inteligência emocional de Goleman (1995), que em conjunto com Boyatzis e Mckee, propõem quatro domínios e dezoito competências associadas (Quadro n.º 1).

**Quadro 1** – Domínios da inteligência emocional e competências associadas

<b>COMPETÊNCIA PESSOAL</b>	<b>COMPETÊNCIA SOCIAL</b>
<b>Consciência de si mesmo</b> – Consciência emocional de si mesmo. – Valorização adequada de si mesmo. – Confiança em si mesmo.	<b>Consciência social</b> – Empatia. – Consciência da organização. – Serviço.
<b>Autogestão</b> – Autocontrolo emocional. – Transparência. – Adaptabilidade. – Realização. – Iniciativa. – Otimismo.	<b>Gestão de Relações</b> – Liderança. – Influência. – Desenvolvimento dos outros. – Catalisar a mudança. – Gestão de conflitos. – Estabelecer vínculos. – Trabalho em equipa e colaboração.

Bisquerra e Pérez (2007: 69) definem competências emocionais como o “conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais”, acrescentando-lhes a da cidadania efetiva e responsável; o seu domínio potencia uma melhor adaptação ao contexto e o encarar das circunstâncias da vida com maiores probabilidades de êxito. Os aspetos favorecidos pelas competências emocionais são os processos de aprendizagem, relações interpessoais, solução de problemas, etc.

As competências emocionais podem agrupar-se em cinco blocos facilmente perceptíveis pela própria: Consciência emocional; Regulação Emocional; Autonomia Pessoal; Competência Social; Habilidade para a vida e bem-estar. As aplicações da educação emocional podem ser exercidas em diversas situações como a comunicação efetiva e afetiva, a resolução de conflitos, a tomada de decisões, a prevenção de comportamentos de risco (Bisquerra y Pérez, 2007:75). No fundo, trata-se de desenvolver a autoestima, com expectativas realistas sobre si próprio, desenvolver a capacidade de realizar experiências ótimas e a capacidade de adotar uma atitude perante a vida. Tudo isto possibilita e concorre para um maior bem-estar subjetivo e um maior bem-estar social. É fundamental que o Projeto de Escola contemple atividades sobre esta área emocional bem como momentos de reflexão no intento de encontrar as melhores estratégias para a sua. Quando falamos em ensinar e praticar uma educação emocional devemos encará-la como uma referência para construir uma auto estima mais alta, obter um bom auto controlo, tanto do comportamento como das emoções, cultivar o pensamento positivo assim como erguer relações interpessoais adequadas.

### 1.3 As crianças com espectro autistas e as competências sociais

Sabemos que o autismo é um diagnóstico médico, sendo os tratamentos no âmbito educacional da criança (Huerta, Bishop, Duncan, et al., 2012: 1058-1061). Trata-se de um transtorno que inclui três diagnósticos (classificação do DSM-IV e correspondente no CID-10 de doenças): transtorno autista; distúrbio generalizado do desenvolvimento e outros não específicos; e doença de síndrome de Asperger. Todas as crianças com perturbações deste espectro devem ter terapia intensiva, embora essa intervenção não explique os resultados. Daí que a família é imprescindível para o desenvolvimento das competências emocionais, já que são os primeiros a verbalizar os sentimentos para que completem e ampliem o vocabulário emocional dos seus filhos. Devem trabalhar com eles a causa original da emoção sentida e, em conjunto, encontrar a melhor forma de expressá-la, identificando os gestos relacionados com cada emoção (Marques, 2000). A expressão emocional é fundamental para compreender as emoções dos outros, saber como se sentem e para poder partilhar emoções. Também a comunicação não-verbal – a postura, o tom e a intensidade da voz, o olhar, os gestos, etc. – é crucial nas relações interpessoais. Educar os filhos de uma forma emocional, desde a compreensão à conexão com os mesmos, trata-se, pois, de ensiná-los a encarar o mundo a partir dos próprios olhos e tentar compreender a situação vivida do próprio ponto de vista assim como a emoção desencadeada (Landriagan, Lambertini, Birnbaum, 2012: 1258-1260).

Tratando-se de crianças autistas reconhecemos certas dificuldades de socialização, com alterações de comportamento social, o que significa dificuldade em relacionar-se com os outros, incapacidade de partilhar sentimentos, gestos e emoções e a sua discriminação entre diferentes pessoas. O sintoma mais típico nesta perturbação é a falta de reciprocidade na relação social. O desenvolvimento do comportamento social decorre com ausência absoluta de resposta emocional; as chaves da empatia são factos ausentes ou são rudimentares, com incapacidade para partilhar com os seus pares as sensações experimentadas, pelo que a sua alegria ou tristeza podem parecer completamente enigmáticas. O défice social é mais evidente nos primeiros anos de vida ainda que muitas vezes estas crianças pareçam ser bastante afetivas por se aproximarem de outros abraçando-os e tocando-os, quando na verdade esta postura é indiscriminada, sem diferenciar pessoas/lugares. Alguns estudos, na base da Teoria da Coerência Central, demonstram que os autistas detêm a sua

atenção nos detalhes das expressões faciais localizadas. Além disso, não existem diferenças substanciais entre pessoas autistas, com alto funcionamento cognitivo ou não, no que respeita à capacidade de realizar previsões quanto ao comportamento pessoal a partir da observação do estado de ânimo manifesto nas expressões emocionais (Plutchik, 2000). É notório, que estas respostas de previsão são menos frequentes, perante situações influenciadas pelo humor como variável de influência no comportamento e todavia menor quando se refere a estados de ânimos que dependem de informação implícita que não é transmitida de forma clara e precisa. Assim, se explicita a importância da memória mecânica no processamento da informação (Huerta, Bishop, Duncan, et al., 2012: 1057-1059).

As crianças com autismo revelam dificuldades de aprendizagem muito específicas por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais, comunicação verbal e não-verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e redução da capacidade de imaginação e de fantasia. A sua aprendizagem pode ser melhorada se utilizarmos métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar essas dificuldades, criando ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados (Bradley, 2003).

## **2. Metodologia: técnicas e procedimentos**

O estudo é de metodologia qualitativa. Como método de investigação para a análise da realidade dos sujeitos utilizámos o estudo de caso, que consiste numa descrição (descritivo) e análise pormenorizada e destinando-se à compreensão de realidade singular (interpretação sobre os sujeitos) (Simons, 2011: 19-21). A investigação associou-se à aplicação e desenvolvimento da investigação-ação, através de um programa de intervenção do PDCS, que esteve orientado para a mudança das emoções e competências sociais em 3 crianças com PEA, numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico na cidade de Castelo Branco (XX), integrada num Agrupamento Vertical urbano, que possui gabinete para apoio, complemento educativo e atendimento (Unidade de Ensino Estruturado –UEE, utilizando o Modelo Teach). Ou seja, a investigação-ação realizada concebeu-se como uma actividade dirigida para a transformação das práticas educativas, pondo ênfase na necessidade de desenvolver autoconhecimento e controlo das emoções nessas crianças.

Estabelecemos as seguintes questões de investigação: Questão 1- Serão as crianças autistas com PEA, capazes de identificar as emoções e as expressões que destas derivam; Questão 2: Será eficaz o PDCS aplicado a 3 crianças autistas; Questão 3: Quais os efeitos/eficácia do PDCS nessas crianças autistas?

O sexo masculino foi estabelecido por apresentar maior incidência desta síndrome e a idade contempla um período em que as crianças já experimentam contactos sociais mais amplos do que a família, como os pares. Uma vez selecionada a escola, esta foi contactada para esclarecimentos quanto à natureza e objetivo do estudo. Após o consentimento da instituição, selecionou-se as crianças entre o grupo delineado com autismo, com as características previamente estabelecidas. Foram contactados os pais/encarregados de educação das crianças para obtenção do termo de Consentimento e Livre Aceitação e esclarecimentos necessários e, desta forma, ser possível a consulta dos processos individuais de cada uma. O consentimento assinado pelos pais quanto à participação das crianças foi imprescindível, e assumindo o critério de confidencialidade sobre a identidade das mesmas. Quer no protocolo legal de formalização à Escola, quer aos pais foi-lhes garantido o anonimato, confidencialidade e privacidade das informações e dados recolhidos.

As técnicas de recolha de dados, para além das notas de campo e análise de conteúdo, serão: a observação naturalista na sala TEACH e recreio (indicadores: individual, colegas, professores e nas tarefas), documental (relatórios médicos, dos terapeutas, professores -Programa Educativo Individual-PEI) e participante (durante o PDCS); entrevistas semiestruturadas à professora de ensino especial (Pré e Pós o PDCS); Inventário do Espectro de Autismo (IDEA); e implementação e avaliação do PDCS, durante dois meses, em períodos matinais diários de 45 minutos. Na fase interpretativa aplicámos a técnica da triangulação de dados, efetuando, paralelamente a análise de conteúdo às entrevistas (codificação e categorização da Pré, com sete categorias de análise e a Pós com 5 categorias) e os registos observacionais (grelhas).

## **2.1 Os sujeitos de estudo e o seu contexto**

Os 3 alunos de estudo são do sexo masculino, idade entre os 7 e 12 anos e diagnosticadas com espectro de autismo. Caracterizemos cada um dos alunos (A, B, C) no seu percurso escolar, historial familiar e história clínica, fruto das informações/

dados recolhidos por observação documental, entrevistas informais e formal (Pré) à professora.

\*-Criança A (12 anos). O seu percurso escolar começou aos 3 anos frequentando a creche (instituição particular) até 6 anos, passando para a escola pública. Frequenta o 7.º ano escolaridade tem apoio diário Unidade de Estudo Estruturado e apoio terapia da fala. Tem um comportamento difícil, recusando-se a realizar tarefas e agitação psicomotora. Está medicamentada. O ambiente familiar é um pouco disfuncional (pais divorciados). A mãe preocupa-se bastante. O Programa Educativo Individual indica que apresenta dificuldades nas funções intelectuais. As competências de interação com colegas são limitadas. O seu Currículo Específico Individual aborda principalmente a área da autonomia, desenvolvimento físico, língua portuguesa e matemática, personalidade, socialização, comportamento e ajustamento sociais e vida diária. As tarefas são estimuladas, através materiais aliciantes, atividades curtas e motivadoras.

\*-Criança B (7 anos). Foi sinalizado e encaminhado para o Projeto Intervenção Precoce pela equipa Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra onde se submeteu a avaliações que diagnosticaram a perturbação de autismo. Frequenta a pré-escolar com apoio UEE e tem terapia de fala. Possui comportamento difícil, recusando-se a realizar tarefas e agitação psicomotora. O ambiente familiar é positivo com interesse dos pais, mãe desempregada dedica-se imenso à criança. Os testes confirmam dificuldades nas capacidades comunicação, interação social e autonomia. O seu Currículo Específico Individual apresenta dificuldades nas funções intelectuais, psicossociais globais, cognitivas básicas na área da autonomia, desenvolvimento físico, língua portuguesa e matemática, personalidade, socialização, comportamento e algumas limitações de aprendizagem e aplicação conhecimentos ao nível imitação, aquisição conceitos e competências básicas. As tarefas são estruturadas na adaptação dos conteúdos às capacidades e interesses do aluno.

\*-Criança C (9 anos). Esta criança mostrou sinais de perturbação no desenvolvimento global. Nos primeiros anos foi sinalizado e encaminhado para Projeto de Intervenção Precoce pela equipa Autismo do Hospital Pediátrico Coimbra. Percurso escolar normal frequentando creche, ensino pré-escolar, apoiado por técnicos especializados. Frequenta 3.º ano. Com apoio UEE. Possui comportamento difícil, recusando-se a realizar tarefas e agitação psicomotora. O ambiente familiar é positivo com interesse dos pais. Os testes confirmam dificuldades nas capacidades comunicação, interação

social e autonomia. Apresenta dificuldades nas funções intelectuais, psicossociais globais, cognitivas básicas, na área da autonomia, desenvolvimento físico, língua portuguesa e matemática, personalidade, socialização, comportamento, limitações de aprendizagem. As tarefas são estruturadas, atividades curtas e motivadoras, no reforço da valorização dos comportamentos e atitudes com colegas.

## **2.2 Aplicação do Inventário do Espectro de Autismo (IDEA)**

O Inventário do Espectro Autista (IDEA) foi preenchido com o auxílio da professora de ensino especial, responsável pelo grupo/turma, uma vez que este questionário requer um conhecimento mais profundo e contínuo de cada criança, unido aos dados provenientes de cada processo individual, observações (grelhas) e informações da professora. Este Inventário engloba diferentes manifestações comportamentais, carências e excessos que podemos verificar nestas crianças. Agrupa os comportamentos em 4 grandes dimensões: socialização; comunicação e linguagem; antecipação e flexibilidade; simbolização. Cada dimensão é subdividida em três subdimensões. O IDEA apresenta três utilidades principais: estabelecer inicialmente, no processo de diagnóstico, a severidade dos traços autistas que apresenta cada indivíduo, ou seja, o seu nível de autismo nas diferentes dimensões; ajudar a formular estratégias de tratamento de cada dimensão em função das pontuações obtidas; submeter a avaliação as modificações produzidas pelo tratamento, valorizando a eficácia e possibilidades de evolução. A pontuação total oscila entre os extremos 0 e 96, assinalando-se os seguintes níveis: Nível 1 -Autismo Clássico tipo Kanner (pontuações: 70 a 90); Nível 2 -Autismo Regressivo (pontuações: 50 e 70); Nível 3 -Autismo de Alto Funcionamento (pontuações entre 40-50). As pontuações obtidas inicialmente no IDEA nos 3 alunos variaram entre os 40 e 70 pontos, denotando-se uma grande margem diferencial entre a pontuação mais baixa e a mais alta.

\*-A criança A obteve uma pontuação de 42 pontos passíveis de serem personalizados, por Autismo de Alto Funcionamento e o Síndrome de Asperger. Na verdade, esta criança apresenta parâmetros que se sobrepõem entre os dois domínios, isto é, apesar de a sua linguagem ser um fator presente, a presença de uma estreita faixa de interesses e rotinas repetitivas originam obsessões recorrentes e difíceis de gerir. Em contrapartida a estas duas características do Autismo de Alto Funcionamento, o aluno A revela competências acima da média em áreas específicas

mas, ainda assim, as suas relações sociais estão sempre marcadas pela incapacidade de entender as classes sociais e pela pouca empatia estabelecida.

\*-A criança B foi a que apresentou a pontuação mais alta – 68 pontos – conotada ao nível do Autismo Regressivo, devido à perda das capacidades aprendidas, em que depois de uma etapa evolutiva, aparentemente normal, perde-se o contacto ocular, a linguagem e outras habilidades cognitivas. Para justificar esta categorização, as pontuações de cada área variam entre os 14 e os 18 pontos, tendo cada dimensão um intervalo pontual entre os 4 e os 8 pontos. As suas áreas mais fracas são a Socialização, a Antecipação e Flexibilidade e a Simbolização – 18 pontos, excluindo-se a Linguagem e Comunicação, com 14 pontos. Estas classificações vão de encontro ao predito na caracterização da criança onde se apurou, através de testes realizados, que as suas capacidades, em especial, na comunicação, interação social e autonomia, são inferiores à média esperada para a sua idade cronológica, demonstrando limitações moderadas a graves de carácter permanente nestes domínios.

\*-A criança C obteve uma pontuação total de 40 pontos passíveis de serem integrados no Autismo de Alto Funcionamento e no Síndrome de Asperger. Apresenta parâmetros no seu desenvolvimento que se sobrepõem aos dois domínios, ou seja, no que respeita ao Autismo de Alto Funcionamento, apesar de a linguagem ser um fator presente é também patente a presença de uma estreita faixa de interesses que se tornam, por vezes, difíceis de gerir. É notório o seu pouco envolvimento em relações sociais distintas pela pouca empatia estabelecida. Os factos descritos justificam-se através das pontuações obtidas, isto é, em termos gerais, em cada área esta criança obtém pontuações relativamente baixas em relação à total possível, sendo que as dimensões de cada uma são pontuadas entre os 2 e os 6 pontos. As suas áreas menos afetadas (com uma pontuação menor) são a socialização e a antecipação e flexibilidade com pontuações comuns de 8 pontos. A área da Simbolização predomina como a área mais afetada obtendo uma pontuação total de 14 pontos. O seu PEI indica que apresenta dificuldades nas funções intelectuais, justificando as pontuações mais altas na dimensão Ficção e Imaginação, o 'Jogo simbólico', em geral pouco espontâneo e obsessivo. Finalmente, as pontuações da área da Antecipação e Flexibilidade colocam-na ao nível das áreas menos afetadas e justifica-se este fato através das pontuações obtidas em comunhão com os dados obtidos através do PEI. Assim, na dimensão da antecipação são obtidos 2 pontos através de "Alguma capacidade para regular o próprio ambiente e de lidar com as mudanças. Preferência

de uma ordem clara e um ambiente previsível” e na dimensão da ‘Flexibilidade’ onde são conotados os mesmos 2 pontos delinham-se “Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Perfeccionismo rígido”. A área do ‘Sentido de Atividade’, pontuada ao nível de 4 indica que esta criança desenvolve “Atividades autónomas de curta duração que não se vivem como partes de projetos coerentes e cuja motivação é externa” (Entrevista Pré à Professora).

### **2.3 Programa de Desenvolvimento de competências sociais (PDCS)**

Enquanto à aplicação do PDCS que, não sendo um programa de complexidade elevada, procura o desenvolvimento de uma das competências cruciais da Inteligência Emocional, necessária à evolução da criança autista enquanto ser emocional. Este programa trabalha 15 emoções básicas (sessões): alegria, raiva, tristeza, interesse, medo, dor, ilusão, surpresa, cansaço, vergonha, ciúmes, pena/lástima, aborrecimento, diversão, ilusão e desejo. O processo ensino-aprendizagem de cada emoção comparte-se em três procedimentos distintos: (1)- ‘As emoções’, referidas ao processo de ensino – aprendizagem do conceito emocional, que está subdividido em sete níveis de intervenção aos quais correspondem sete passos de execução ordenadamente (reconhecimento das expressões faciais; aprendizagem por imitação das expressões faciais; análise das partes das expressões faciais; construção gestalt da emoção; identificação de emoções baseadas nas crenças); (2)-Role-Playing, como referência à construção de aprendizagens mediante a experiência ativa de simulações dos conceitos previamente aprendidos, cujo objetivo é facilitar os processos de diferenciação cognitiva dos estados emocionais anteriores baseado em 3 tarefas (imitação expressão facial dirigida pela professora; atividades de discriminação da emoção; resposta aprendida às ações indicadas na atividade); (3) ‘Discriminação dos estados emocionais básicos’ estruturados na base das crenças cognitivas, em relação estados emocionais produzidos pelas emoções primárias (alegria, tristeza).

Por exemplo, na primeira sessão ‘Alegria’ a metodologia foi a seguinte. Após um breve diálogo com o intuito de motivar cada criança, foi disposta uma imagem com a expressão “alegre” para que o aluno a observasse e assinalasse com o dedo, ou com a palma da mão, a cara indicadora da expressão e / ou o expressasse oralmente (passo 1). De seguida, depois do investigador gesticular e verbalizar a expressão – “Eu estou alegre!” - foi solicitado à criança que realizasse a imitação em pleno em frente

ao espelho para que se observasse a si própria (passo 2). Para todas as crianças estas foram tarefas relativamente fáceis demonstrando todas elas conhecimento sobre esta emoção básica. As etapas seguintes delinearão-se sobre a expressão plástica sendo solicitado ao aluno que desenhasse a mesma expressão numa cara pré-feita (passo 3). Cada um, ainda que com um desenho sequencial diferente, conseguiu alcançar o objetivo proposto bem como o seguinte em que era necessário recortar partes de uma cara e colar as respetivas construindo a expressão (passo 3). Na atividade posterior a tarefa consistia em recortar três caras alegres e fazê-las corresponder a uma situação consoante o gosto do próprio aluno (passo 4). Todo o grupo amostra fez corresponder todas as caras e situações deixando em aberto se o tinham realizado pelo sentimento que as situações causavam em si mesmos ou se as correspondiam indiferenciadamente. Quando questionados respondiam que “gostavam de todas”. Na tarefa seguinte, todos os alunos responderam positivamente assinalando a expressão “alegre” como consequência da atividade descrita na imagem (passo 5). De seguida, conseguiram também diferenciar, nos passos 6 e 7 da atividade, as situações que os deixavam a eles próprios “alegres” das que não gostavam. Finalmente enaltece-se a atividade de ‘role-playing’. A esta etapa, os alunos demonstraram grandes dificuldades uma vez que a atividade foi realizada em grupo. Demonstraram falta de atenção para com o investigador não imitando a expressão solicitada e à fase seguinte, em que era pretendido a interação entre elementos da amostra, não houve qualquer resposta. Recusaram-se a participar demonstrando uma total falta de interesse sobre a atividade e os respetivos companheiros.

As sessões que tiveram algumas dificuldades foram ‘interesse’, ‘surpresa’, ‘vergonha’, ‘ciúmes’ e ‘ilusão’. Houve pouco ou nenhuma resposta das crianças ao role-playing. Aplicado o PDSC executou-se o respetivo Pós-teste com o objetivo de verificar a existência de melhorias referente ao reconhecimento das emoções primárias/básicas.

Ao analisarmos o Quadro n.º 2, verificamos o aumento do número total de acertos nas crianças, alcançando melhorias ao nível da identificação de emoções básicas e respetiva associação a expressões características. Por outro lado, se realizarmos uma análise individual comparativa entre os dois momentos do PDSC (Pré e Pós), podemos ver que a única emoção sobre a qual não existiram alterações foi a ‘alegria’ uma vez que todos os alunos realizaram com sucesso a sua associação entre as expressões e as situações características. Quanto às restantes, verifica-se que os

alunos A e C progrediram também ao nível da emoção 'tristeza' alcançando o número possível total de acertos; o aluno B alcançou-o em ambos os momentos. No que se refere à emoção 'zanga', existiu uma progressão para todos os alunos, acertando cada um em mais uma associação entre a emoção e a expressão característica. Quanto à emoção 'espanto', existiu também um maior número de acertos pelos alunos B e C; o aluno A manteve o número de acertos. No geral, importa referir que apenas o aluno C alcançou o número total possível de acertos relativo a todas as emoções. As restantes crianças alcançaram-no também relativamente às emoções básicas 'alegria' e 'tristeza', mas não o conseguiram no que diz respeito às emoções 'zanga' e 'espanto'. É de enaltecer que os erros cometidos no Pós-teste (crianças A e B) diferenciaram-se do Pré-teste. Isto é, ao associar as expressões à emoção correspondente fizeram-no através de imagens diferentes em ambos os momentos, ainda que sempre em relatividade às emoções 'zanga' e 'espanto'.

**Quadro 2** — Alterações verificadas nos resultados da aplicação do PDCS nas 3 crianças

<b>CRIANÇA</b>	<b>PDCS - PRÉ - TESTE N.º TOTAL DE ACERTOS</b>	<b>PDCS -PÓS - TESTE N.º TOTAL DE ACERTOS</b>
<b>A</b>	11	14
<b>B</b>	12	14
<b>C</b>	13	16

As entrevistas 'Pré' e 'Pós', à professora validaram o programa e aprofundaram o trabalho desenvolvido nas unidades estudo estruturado (Sala Teach).

Em síntese, as dificuldades dos autistas são: dificuldade de socialização ou em relacionar-se com os outros; incapacidade de identificar e partilhar sentimentos, gestos e emoções. O sintoma mais típico na PEA é a falta de reciprocidade social manifestada em graves défices no que respeita à aquisição deste desenvolvimento, incluindo, imensas dificuldades para compreender e oferecer razões às emoções experimentadas por outrem.

## 2.4 Análise dos resultados: Triangulação de dados

Foi possível constatar-se que os alunos com PEA a quem foi aplicado o PDCS melhoraram sensivelmente as tarefas de compreensão social, observado através do incremento do número de acertos, assim como da redução do número de erros cometidos durante a execução das correspondências entre os modelos das figuras esquemáticas emocionais e as representações e situações relacionais apresentadas no processo de avaliação pré e pós-teste.

Quanto aos resultados obtidos no PDCS aplicado às 3 crianças, os elementos da mesma demonstraram melhorias ao nível da identificação e nomeação de emoções bem como na sua associação a situações características. Porém, ao nível da competência social, não existiu evolução no que diz respeito à interação com o Outro. Estes factos foram também identificados pela professora de educação especial. Na nossa opinião, estes acontecimentos são perfeitamente aceitáveis e justificados. Para além de ser revisto em toda a bibliografia que uma das grandes problemáticas do autismo coincide com a dificuldade de aquisição da Competência Social, pudemos também observar, do que foi possível, que esta não é uma área trabalhada no currículo das crianças em estudo. Ou seja, no dia-a-dia não existe um momento para a aquisição e desenvolvimento das habilidades inerentes à competência social. Por outro lado, justificamos as melhorias obtidas ao nível da identificação e nomeação de emoções pelo facto de ser implementado o PDSC ao qual são inerentes tarefas atraentes e entusiasmantes para as crianças autistas. Relembramos que a implementação de programas deste tipo a longo prazo tem revertido a favor do desenvolvimento da Compreensão Social dos indivíduos autistas.

### **As questões de investigação enunciadas foram verificadas no estudo:**

**\*-Questão 1** — O conhecimento emocional assume-se como fundamental no desenvolvimento global do indivíduo uma vez que tem impacto ao nível do seu ajustamento social e favorece a construção de relações sociais positivas, assim como o seu desempenho escolar (Bisquerra 2012). Ao apresentarem dificuldades nas habilidades relativas à compreensão social, é fulcral que os professores criem metodologias e estratégias que as auxiliem na construção do saber emocional. Neste sentido, através do aproveitamento dos momentos naturais das aulas, de

modificações no currículo, por exemplo, a criação de momentos específicos para o desenvolvimento desta área ou a implementação de programas de desenvolvimento destas habilidades (Denham,1998). É possível ensinar as crianças acerca dos conceitos inerentes às emoções bem como a sua identificação.

**\*-Questão 2** — Os objetivos dos programas facilitadores da compreensão social, tal como referem Bisquerra y Pérez (2007), devem passar pela aquisição da capacidade de compreensão das intenções de outrem, através da expressão facial ou do próprio discurso sendo que o ensino destas habilidades depende da forma prática, do treino e do perfeccionismo executado. Este tipo de programas deve pois ser executado a longo prazo uma vez que incide numa das áreas que acarreta mais dificuldades para os indivíduos autistas. Porém, por este mesmo motivo, os seus resultados podem não corresponder às expectativas construídas no seu todo já que, principalmente ao nível da interação social, as respostas das pessoas com PEA são mínimas. Neste sentido, é imperativo que à implementação de qualquer programa de desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais se juntem outras estratégias como a adequação do currículo à área da Compreensão Social, oferecendo a esta espaços e momentos próprios para a sua execução (estrada, 2008). Além disso, o processo de desenvolvimento destas competências deve apelar também ao trabalho de equipa de todos os professores que trabalham com estes indivíduos bem como da sua família para que, deste modo, o seu processo de execução seja um processo diário, prático e com resultados positivos.

**\*-Questão 3** — Além do sentido preventivo deste da educação emocional, as crianças devem experimentar um maior bem-estar pessoal apresentando mais probabilidades de alcançar um bom rendimento académico assim como relações sociais proveitosas para a vida (Hadwin, Baron-Cohen, & Howlin, 2006: 348-356). Pois bem, do que pudemos observar e registar, concluímos que o PDCS teve efeitos positivos nas crianças autistas a quem foi implementado contribuindo para o desenvolvimento da identificação e nomeação das emoções bem como para o reconhecimento de situações associadas á origem das mesmas. No entanto, e não correspondendo às expectativas, o PDCS não contribuiu para o desenvolvimento da interação social das crianças. Este facto era esperado uma vez que, ao conhecerem e identificarem algumas emoções, as crianças deviam ser capazes de reconhecê-las

em outrem. Ainda assim, compreendemos a necessidade de uma implementação deste tipo de programas a longo prazo, um maior acompanhamento de estratégias diversificadas e associadas ao currículo (Salmurri, 2004).

Assim, a aplicação do PDCS melhorou a compreensão do significado das emoções dos alunos objetivado durante o processo de comunicação e interação social propostos e, em consequência, justifica-se a afirmação de que a aprendizagem realizada sobre estas áreas de desenvolvimento exerce uma influência decisiva na melhoria da compreensão social dos indivíduos com PEA. Salientamos, ainda a falta de sucesso nas situações de role-playing que não conseguimos alcançar em algumas vezes, o que implica que o programa implementado deva ser encarado como um fator integrante de outros programas mais globais favorecedores do desenvolvimento da comunicação, interação social e jogo simbólico. Deve fazer-se ênfase no valor da inter-relação de diferentes programas na prática educativa, aplicado ao desenvolvimento das diversas áreas que incidam na melhoria das crianças autistas, de forma que as mesmas áreas se fundam num currículo funcional e significativo para o processo educacional. Estas são características necessárias à efetividade dos resultados educativos propostos sendo fundamental, sobretudo, para facilitar a criação de relações significativas entre os conteúdos educacionais e as ações da vida quotidiana.

### **(In) Conclusões**

Os poucos estudos nas áreas relacionais das emoções e autismo apontam para a identificação de competência social nestas crianças (Bonhert, Crnic & Lim, 2003). Esta é uma habilidade que depende de um conjunto de medidas, por exemplo, da formação dos professores, apoio das famílias assim como de serviços e recursos (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Procurámos fazer uma clarificação conceptual da problemática do PEA, bem como da sua etiologia, diagnóstico, intervenção e dificuldades inerentes ao desenvolvimento da compreensão social (Bradley, 2003). Os resultados a que chegámos estão de acordo com a literatura revista, acentuando que as maiores dificuldades encontradas nas crianças autistas dizem respeito à sua competência social que, pouco desenvolvida, provoca problemas comportamentais e de interação social, provocando na totalidade dificuldades a todo o seu desenvolvimento global (Fridja, 2004). Além do défice na interação social, caracterizado pela incapacidade

de desenvolver relações com os colegas, pela ausência da tendência espontânea em partilhar prazeres e interesses e pela falta de reciprocidade social, foi visível nas 3 crianças de estudo, características relacionadas com a comunicação, padrões de comportamento e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, assim como os défices no jogo simbólico (Estrada, 2008).

Neste âmbito, revêem-se nesta inserção a legislação atual que rege a educação especial, através do Dec. Lei 3 / 2008, de 7 de Janeiro, que decreta a inclusão de todos os alunos com NEE no sistema regular de ensino. Prevê-se, também a execução de práticas educativas inclusivas com o uso de metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa preponderante ao sucesso de qualquer aluno (diversidade, flexibilidade, adequabilidade das respostas educativas). O referido diploma explica a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual para os alunos com NEE. Institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro autista e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. Esta inclusão não é apenas a colocação física do aluno num dado espaço e tempo, é uma participação ativa e concreta nas atividades escolares que irão proporcionar uma educação diferente, tendo como base as adaptações necessárias para cada caso. O programa de intervenção cognitivo-comportamental de Manuel Rúa oferece um novo olhar, uma nova perspetiva, sob a forma de contributo para trabalhar e compreender as crianças com PEA e as suas dificuldades.

## Referencias

- Bisquerra, R.** (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, p. 7 - 43.
- Bisquerra, R.** (2012). *Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Lobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. & Pérez, N.** (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, V: 10, p. 61 - 82.
- Bonhert, A., Crnic, K. & Lim, K.** (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 31, p. 79-91
- Bradley, S.J.** (2003). *Affect regulation and the development of psychopathology*. N. York: The Guildford Press

- Damásio A.** (2000). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (20ª ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América
- Damásio, A.** (2010). *O Livro da Consciência: A construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Denham, S.** (1998). *Emotional development in young children*. N. York: The Guildford Press.
- Estrada, R.** (2008). *"Era uma vez...": Emoções, defesas e fantasias*. Lisboa: Univ. Fernando Pessoa
- Fridja, N.** (2004). 'The psychologist's point of view'. M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of emotions* (59-74). New York: The Guildford Press.
- Gardner, H.** (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D.** (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S. & Howlin, P.** (2006). *Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? Development and Psychopathology*, V: 8, p. 345 – 365
- Huerta, M.; Bishop, SL; Duncan, A.; Hus, V.; Lord, C.** (2012). Application of DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder to Three samples of Children With DSM-IV Diagnoses of Pervasive Development Disorders. *American Journal Psychiatry*, 169 (10), p. 1056-1064
- Landriagan, PJ; Lambertini, L.; Birnbaum, LS** (2012). A Research Strategy to Discover the Environmental Causes of Autism and Neurodevelopmental Disabilities. *Environ Health Perspect*, 120 (7), p. 1258-1260
- Marques, C.** (2000) *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P.** (1999). Emotional intelligence meets traditional standees for intelligence. *Intelligence*, Vol. 27, p 267-298.
- Plutchik, R.** (2000). *The Theory of Emotion* (2ª ed.). Michigan: Academic Press/University.
- Salmurri, F.** (2004). *Libertad Emocional: Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. & Mayer, J.D.** (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Simons, H.** (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata