



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

O caso de um jovem autista UMA HISTÓRIA, UM PERCURSO, UMA VIDA

(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação -
Especialização em Necessidades Educativas Especiais)

Cândida Paula Belião Rocha Pereira

FARO

(2007)

NOME: CÂNDIDA PAULA BELIÃO ROCHA PEREIRA

DEPARTAMENTO: FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOUR JOSÉ ALBERTO MENDONÇA
GONÇALVES

DATA: de 200

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: *O caso de um jovem autista UMA HISTÓRIA,
UM PERCURSO, UMA VIDA*

JÚRI:

Presidente:

Vogais:

Declaro, por minha honra, que esta dissertação é original e foi elaborada por mim.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar, aqui, de testemunhar o meu sincero agradecimento a todos aqueles que me incentivaram e acompanharam todo o meu trabalho. Em primeiro lugar, a minha gratidão para com a minha amiga e colega Teresa Venâncio, sempre presente e incansável, que foi, sem dúvida, o meu primeiro pilar, a mão que me guiou de perto durante o caminho percorrido, permanentemente atenta e disponível. Um grande obrigado por me ter deixado partilhar o seu saber, o seu rigor e profissionalismo, pela sua amizade e integridade, pela sua boa disposição, estímulo e motivação nos momentos mais difíceis, pela disponibilidade em transmitir saberes e experiências, acompanhando de perto a sedimentação dos meus conhecimentos e que me deixou partilhar, a nível pessoal e profissional, a sua incomensurável força interior e empenho.

Um sincero agradecimento ao meu orientador Professor Doutor José Alberto Gonçalves, pela sua disponibilidade, dentro e fora do contexto académico, pelo estímulo às nossas capacidades, pela transmissão de tão importantes conhecimentos e experiências, pelas palavras sábias e serenas que tanta paz me trouxeram, a quem devo toda a orientação deste estudo.

À minha colega e amiga Maria João Jacinto, pelas palavras de encorajamento, pelo apoio e disponibilidade, na pesquisa de fundamentação teórica, um muito obrigada.

A toda a família do nosso protagonista, pela sua disponibilidade, simpatia e coragem. Ao Rui por toda a sua doçura, autenticidade e riqueza nos afectos, que me proporcionaram a realização deste trabalho com tanto amor.

Aos meus pais, pela disponibilidade e suporte em todo este tempo, e, finalmente, ao meu filho, por ter suportado as longas horas de ausência da mãe, pela alegria que emana e que tanta força me deu para continuar e por estar sempre presente no meu coração.

Resumo

O presente estudo visa a compreensão do desenvolvimento, nas dimensões cognitiva e social, de um adolescente de 15 anos de idade com diagnóstico do Espectro do Autismo, a partir do seu processo de acompanhamento, sistemático e estruturado, com a construção simultânea de um portefólio, como instrumento inicial no que diz respeito ao registo da nossa intervenção.

O forte vínculo relacional existente entre nós, como técnica e o jovem facilitou o reconhecimento do seu potencial e possibilitou a nossa intervenção, designadamente pelo recurso à hipoterapia como estratégia de resposta às suas características.

O processo de acompanhamento que desenvolvemos possibilitou que identificássemos, no jovem em estudo, manifestações de comportamentos inapropriados, que surgiam associados a sintomas como dificuldades no registo empático, na compreensão social e nas interacções recíprocas, que parecem ser os défices nucleares da sua problemática.

Assim e tendo como objectivo final fazer com que o jovem fosse capaz de compreender o que lhe era pedido, estabelecemos com ele uma relação privilegiada e de confiança que foi fulcral na concretização dos objectivos pretendidos, bem como na qualidade da relação afectiva estabelecida.

O estudo de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa que, a propósito, desenvolvemos, permitiu-nos caracterizar e compreender o processo de desenvolvimento do jovem, designadamente nos campos do comportamento e da comunicação. Com a elaboração deste estudo descobrimos que não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa e os seus sentimentos do que compreendê-la.

Palavras-chave: Desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento social; autismo; hipoterapia; empatia; vínculo relacional.

Abstract

The present study seeks the understanding of the development, in the cognitive and social dimensions, of a 15 year-old adolescent with diagnosis of the Spectrum of the Autism, starting from his/her attendance process, systematic and structured, with the simultaneous construction of a portefólio, as an initial instrument in what concerns the register of our inference.

The strong bond existent among us, as technique and the adolescent facilitated the recognition of his potential and made possible our intervention, namely in the resource of therapy with horses as answer strategy to their characteristics.

The attendance process that we developed made the identification possible, in the teenager in study, of manifestations of inappropriate behaviours that appeared to be associated to symptoms as difficulties in the emphatic register, in the social understanding and in the reciprocal interaction that it seems to be the nuclear deficit of his problem.

Like this, and tends as final objective to do with that the adolescent was capable to understand what was him/her asked, we established with him/her a privileged relationship of trust that was meaningful in the materialization of the intended objectives, as well as in the quality of the affective relationship established.

The study of qualitative, descriptive and interpretative nature that we developed, it allowed to characterize and to understand the process of the person's development, in the fields of the behaviour and of the communication. With the elaboration of this study we discovered that there is no easier way to truly accept a person's feelings than to understand her.

Word-key: Cognitive development; social development; autism; therapy with horses; empathy; relational bond.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Lista das Tabelas	ix
Lista dos Quadros	ix
INTRODUÇÃO	1
1. Questões de Pesquisa	2
2. Objectivos	3
Capítulo I	10
Perspectivas acerca do desenvolvimento das crianças e dos jovens	10
Introdução	10
1. Estádios de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget	11
2. Erikson e os estádios psicossociais	16
3. Vygotsky e os seus contributos	19
3.1. Vygotsky, as emoções e o seu desenvolvimento na infância	21
4. Carl Rogers e a coadjuvação do <i>Eu</i>	27
5. Teoria Cognitivo – Comportamental	32
6. Síntese Final	35
Capítulo II	37
Autismo	37
Introdução	37
1. Conceito	37
2. Causas	40
3. Do Conceito ao Diagnóstico	42
4. Perturbação Autística	47
4.1. Diagnóstico Diferencial	50
4.1.1. Autismo e Síndrome de Rett	50
4.1.2. Autismo e Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância	51
4.1.3. Autismo e Perturbação de Asperger	51
4.1.4. Autismo e Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação	51
5. Ensinar a criança com autismo	52
6. As Necessidades Educativas Especiais nas Crianças Autistas	54
6.1. Estratégias de acção	59
6.2. Estratégias de Intervenção no Autismo	63
6.2.1. O Modelo Teacch	64
6.2.2. O Programa Portage	67
6.2.3. A Hipoterapia	69
6.2.3.1. Conceito	69
6.2.3.2. A Equitação Terapêutica	70
6.2.3.3. A Equitação Desportiva Adaptada	70
6.2.3.4. Destinatários	70
6.2.3.5. Diagnóstico e intervenção	71
6.2.3.6. O Cavalo como agente terapêutico	71

Capítulo III	74
METODOLOGIA	74
1. Natureza do Estudo	74
2. Campo de Estudo	77
2.1. Caracterização da Instituição	77
2.1.1. Intervenção privilegiada – Transição para a Vida Adulta	79
2.2. Situação Geográfica	82
2.3. Historial	83
2.4. Recursos Físicos	83
2.5. Recursos Humanos	85
2.6. Caracterização da População Escolar	86
3. Protagonista do estudo	88
4. Procedimentos metodológicos	88
4.1. Recolha de dados	88
4.1.1. Análise Documental	90
4.1.2. Entrevista	91
4.1.3. Observação	94
4.2. Tratamento dos dados	95
4.2.1. Dados documentais	95
4.2.2. Análise de conteúdo	96
4.2.3. Dados da Observação	100
Capítulo IV	102
Análise e Interpretação dos dados	102
1. Introdução	102
2. Dados documentais	102
3. Dados obtidos através das entrevistas	105
3.1. Entrevistas aos Professores	105
3.1.1. Valorização atribuída às etapas do desenvolvimento do jovem	106
3.1.1.1. Estratégias utilizadas	106
3.1.1.2. Necessidade de reforços	107
3.1.1.3. Dificuldades sentidas	108
3.1.2. Caracterização do “jovem-caso”, em situação de sala	109
3.1.2.1. Adesão às tarefas propostas	109
3.1.2.2. Estratégias em situação de conflito	110
3.1.2.3. Adequação das estratégias usadas	111
3.1.2.4. Postura/ intervenção face à não sequenciação das tarefas	112
3.1.2.5. Importância atribuída ao cumprimento de regras	113
3.1.2.6. Maiores dificuldades em fazer cumprir as regras	113
3.2. Entrevistas ao Progenitor	114
3.2.1. Dados pessoais do jovem e da família	115
3.2.1.1. Cumprimento de regras	115
3.2.1.2. Actividades de tempos livres	116
3.2.1.3. Autonomia	117
3.2.1.4. Rotina	118
3.2.1.5. Relação com figuras de referência	118
3.2.1.6. Comportamento Social	119
3.2.1.7. Comportamento perante figuras desconhecidas	120
3.2.2. História Clínica do “jovem-caso”	120

3.2.2.1. Desenvolvimento	121
3.2.2.2. Tipo de acompanhamento médico	121
3.2.2.3. Medicação	122
3.2.3. Traços da personalidade do “jovem-caso”	123
3.2.3.1. Agressividade e comportamentos desadequados	123
3.2.3.2. Comportamentos sexuais	124
3.2.4. Expectativas da família face ao futuro do “jovem-caso”	124
4. Dados da Observação	125
4.1. Dados de observação na Instituição	126
4.1.1. Aspectos do comportamento (na Instituição)	126
4.1.2. Aspectos da comunicação (na Instituição)	128
4.2. Dados na observação na hipoterapia	129
4.2.1. Processo evolutivo, genericamente entendido	130
4.2.2. Aspectos do comportamento (na hipoterapia)	135
4.2.2.3. Aspectos da comunicação (na hipoterapia)	137
5. Caracterização genérica do “Caso”	138
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

LISTA DE ANEXOS

Anexo nº1 - Guião das entrevistas aos Professores (T1 e T2)	149
Anexo nº 2 - Protocolo da entrevista T1	150
Anexo nº 3 - Primeiro tratamento da entrevista T1	166
Anexo nº 4 - Pré-categorização da entrevista T1	176
Anexo nº 5 - Categorização da entrevista T1	183
Anexo nº 6 - Protocolo da entrevista T2	190
Anexo nº 7 - Primeiro tratamento da entrevista T2	201
Anexo nº 8 - Pré-categorização da entrevista T2	208
Anexo nº 9 - Categorização da entrevista T2	212
Anexo nº10 - Guião das entrevistas ao Progenitor (P1 e P2)	216
Anexo nº11 - Protocolo da entrevista P1	217
Anexo nº12 - Primeiro tratamento da entrevista P1	227
Anexo nº 13 - Pré-categorização da entrevista P1	232
Anexo nº 14 - Categorização da entrevista P1	236
Anexo nº 15 - Protocolo da entrevista P2	241
Anexo nº 16 - Primeiro tratamento da entrevista P2	251
Anexo nº 17 - Pré-categorização da entrevista P2	256
Anexo nº 18 - Categorização da entrevista P2	259
Anexo nº 19 - Síntese do registo das sessões	262

LISTA DAS TABELAS

Tabela nº1 - Evolução do Conceito de Diagnóstico (DSM-APA)	45
Tabela nº 2 - Características da População Escolar	87

LISTA DOS QUADROS

Quadro nº1 - Grelha de categorização (entrevistas T1 e T2)	98
Quadro nº 2 - Grelha de categorização (entrevistas P1 e P2)	99
Quadro nº 3 - Estratégias utilizadas	106
Quadro nº 4 - Necessidade de reforços	107
Quadro nº 5 - Dificuldades sentidas	108
Quadro nº 6 - Adesão às tarefas propostas	109
Quadro nº 7 - Estratégias em situação de conflito	110
Quadro nº 8 - Adequação das estratégias usadas	111
Quadro nº 9 - Postura/ intervenção face à não sequenciação das tarefas	112
Quadro nº 10 - Importância atribuída ao cumprimento de regras	113
Quadro nº 11- Maiores dificuldades para fazer cumprir as regras	114
Quadro nº 12 - Cumprimento de regras	115
Quadro nº 13 - Actividades de tempos livres	116
Quadro nº 14 - Autonomia	117
Quadro nº 15 - Rotina	118
Quadro nº 16 - Relação com figuras de referência	118
Quadro nº 17 - Comportamento Social	119
Quadro nº 18 - Comportamento perante figuras desconhecidas	120
Quadro nº 19 - Desenvolvimento	121
Quadro nº 20 - Tipo de acompanhamento médico	122
Quadro nº 21 - Medicação	122
Quadro nº 22 - Agressividade e comportamentos desadequados	123
Quadro nº 23 - Comportamentos sexuais	124
Quadro nº 24 - Projecto de Vida Futuro	125
Quadro nº 25 - Aspectos do comportamento (na Instituição)	127
Quadro nº 26 - Aspectos da comunicação (na Instituição)	128
Quadro nº 27 - Aspectos do comportamento (hipoterapia)	136
Quadro nº 28 - Aspectos da comunicação (hipoterapia)	137

Introdução

O presente estudo tem como objectivo a compreensão do desenvolvimento, nas dimensões cognitiva e social, de um adolescente de 15 anos de idade com diagnóstico do Espectro do Autismo, cujo processo educativo acompanhamos de forma sistemática e estruturada, servindo - nos para isso, da construção e análise de um portefólio, como instrumento de suporte de trabalho e da hipoterapia como estratégia de intervenção.

Desenvolvemos, neste contexto, a construção de um processo de auto-reflexão e, conseqüentemente, de auto-desenvolvimento, em que perspectivámos obter ganhos, quer ao nível da intervenção propriamente dita, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional do técnico envolvido, bem como, e sobretudo, no que respeita ao protagonista do estudo, em função do qual procuramos as respostas mais adequadas, pelo recurso aos meios/estratégias que se nos configuravam como mais congruentes, deste modo, e através da implementação da estruturação ao nível do comportamento, do “jovem caso”, promovemos a sua inclusão efectiva no grupo onde está inserido, assim como o sucesso no cumprimento das convenções sociais por parte do mesmo.

No quadro da nossa prática profissional, estabelecemos uma relação privilegiada com o Rui,¹ despertando-nos o mesmo, uma curiosidade/necessidade de aprofundar o estudo do seu “caso”, de forma a que o mesmo nos possibilitasse a interpretação de comportamentos inerentes à

¹ Nome fictício, que resolvemos “dar ao jovem-caso”, ao longo deste estudo.

patologia, bem como, através deste estudo, tentar encontrar as respostas possibilitadoras de uma maior adequação do comportamento do “jovem-caso” e, conseqüentemente, uma sua maior aproximação aos padrões normais de desenvolvimento.

Neste contexto, o presente “estudo de caso” teve origem na necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a patologia do Autismo (sendo o protagonista, como já referimos portador de perturbação do Espectro do Autismo), para, efectivamente, na nossa prática, em contexto clínico (sala de Psicologia), e em contexto educacional, dar-mos uma resposta eficaz às necessidades evidenciadas pelo sujeito, bem como diminuir comportamentos atípicos e adequar o seu comportamento ao padrão normal.

De salientar que um dos propósitos deste estudo foi a relação afectiva, a empatia e o vínculo estabelecido precocemente entre o técnico/observador e o “jovem-caso”, que proporcionou uma base de trabalho generosa em mais-valias, para ambas as partes.

A proximidade conquistada nesta relação (protagonista-técnico) possibilitou um reconhecimento do potencial do jovem, que proporcionou uma base de trabalho de riqueza ímpar, a partir da qual equacionámos a elaboração do estudo, partindo das questões de pesquisa que a seguir inumáramos:

1. Questões de pesquisa

Tendo em atenção a natureza do estudo e os seus objectivos, colocaram-se-nos as seguintes questões de pesquisa:

Que caracteriza o “jovem-caso” considerado?

Que necessidades educativas revela o mesmo?

Que estratégias de promoção do seu desenvolvimento usar?

Como reagirá o Rui a um processo de intervenção centrado na hipoterapia?

Servirá o portefólio para melhor caracterizar o caso em estudo?

Que vantagens trará esta estratégia a outras intervenções na área da Psicologia?

Considerando fundamentais os contributos individual, escolar e familiar, não descurando as características pessoais do protagonista do estudo, como uma forma de enriquecimento da intervenção e de promoção do seu desenvolvimento, definimos objectivos que apresentamos no ponto imediato.

2. Objectivos

Constituem-se como objectivos deste estudo:

Caracterizar o “jovem-caso”, numa perspectiva ecológico-educativa.

Definir estratégias de intervenção como resposta necessária ao “caso” caracterizado.

Promover o desenvolvimento do jovem recorrendo à hipoterapia como estratégia de acção.

Avaliar o portefólio como estratégia de investigação e intervenção, optimizando a informação recolhida, facilitadora de uma intervenção prática adequada.

Para fundamentar este estudo, partimos de questões que conduziram ao delineamento da pesquisa. Recorreremos, pois a concepções teóricas de diversos autores que se debruçam sobre estas temáticas e também à prática clínica, bem como a algumas estratégias consideradas pertinentes, com a finalidade de ajustar o comportamento do protagonista ao por nós desejado.

Optámos, de forma lógica, pela pesquisa qualitativa, que diz respeito a um tipo de investigação que se centra em dados de natureza interpretativa, de que o estudo de caso se configura como uma das estratégias.

Iniciámos o processo de recolha de dados após um contacto directo e diário com o protagonista, que nos levou a procurar aprofundar o conhecimento sobre a história de vida deste jovem, consultando, para isso, o seu processo individual, desenvolvendo conversas informais com a equipa técnica que o acompanhava, bem como com as auxiliares de acção educativa de sala, no sentido de reunir o maior número possível de dados.

Optámos por delinear uma estratégia interventiva com o objectivo de adequar o comportamento do Rui, promover e aumentar a sua comunicação expressiva e compreensiva. Sentimos, também, necessidade de proceder a uma recolha e sistematização de todos os documentos escritos e não escritos, dispersos por vários locais, relativos ao “jovem-caso”, para, posteriormente, ser elaborada a análise documental, necessária ao estudo.

Dada a natureza do estudo, optámos pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas, com a construção de guiões criteriosamente pensados em função do objecto de estudo.

Outra das técnicas por nós utilizada, foi a observação naturalista (técnica de observação directa do comportamento espontâneo em contexto natural), podendo basear-se na observação da totalidade do comportamento ou de aspectos particulares do mesmo.

A observação foi realizada em diversos locais: no estabelecimento de ensino – sala de Psicologia; refeitório; sala de aula; recreio; sala de recepção; ginásio e meio de transporte – e no espaço exterior – visitas de estudo e Centro Hípico.

Os diferentes documentos analisados possibilitaram-nos a elaboração de múltiplas “fichas de registo” acerca dos dados que considerámos mais pertinentes para a contextualização e caracterização do “caso” em estudo.

Após a realização das entrevistas, demos início à respectiva análise de conteúdo, fundamentando-nos na teoria de Bardin, sendo esta considerada pelo autor, um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos” Bardin, (1979, p.42).

Os dois capítulos iniciais do presente estudo constituem o seu suporte teórico-conceitual, centrando-se, dado o seu objecto e objectivos em diferentes perspectivas acerca do desenvolvimento das crianças e dos jovens e, necessariamente, no autismo.

Quanto ao primeiro quadro conceptual de referência, podemos dizer que, nos anos 70, que vários têm sido os contributos, de Vygotsky (1999), Bruner (1966), e de Feuerstein (1972), dando corpo a duas perspectivas de aprendizagem (a desenvolvimentista e a cognitivista), significativas para a explicação da construção do desenvolvimento humano.

Segundo Vygotsky (1999), o processo de aprendizagem, surge como factor fundamental do desenvolvimento cognitivo sendo facilitador quer ao formador/professor, quer ao educando/aluno, o desempenho de papéis significativos.

Contudo, se a maturação biológica é uma condição necessária ao desenvolvimento humano, ela não é, todavia, suficiente, pois, como evidenciou Bronfenbrenner (1979), nele concorrem, de

forma determinante, diversos sistemas relacionais, pelo que o mesmo se configura como resultado da acção conjugada dos desenvolvimentos comunitário, social, familiar e individual (Portugal, 1992).

Por seu lado, no plano educativo, a relação entre a escola e a família tem de ser de confiança recíproca, orientação positiva, consenso e objectivos comuns. Esta relação tem uma influência extremamente importante no desenvolvimento da criança/adolescente.

A presença dos pais na escola é indispensável, mas a sua vinda terá de ser voluntária, cientes do acolhimento caloroso, da presença de alguém que os ouça, da possibilidade de formação de “tétrades”, família/escola/jovens (Bronfenbrenner, 1979) que possibilitem uma troca de saberes e experiências benéficas para todos.

Tal, porém, só é possível se essas relações forem pautadas pela empatia, enquanto *“relação recíproca, assimétrica e dialéctica entre pessoas, entre sujeitos capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar, “na pele” do outro, compreendê-lo em toda a sua profundidade e riqueza sem deixar de ser ele próprio nem desenvolver qualquer atitude que pretenda subalternizá-lo e muito menos manipulá-lo ou reduzi-lo* (Tavares, 1993, p. 16).

Como o próprio Rogers (1985, p.67) afirma, “o paciente modifica-se e reorganiza a concepção que faz de si mesmo”. É nesta perspectiva que se desenvolve todo o seu modelo teórico, dizendo, a propósito que *“O indivíduo aceita cada vez com maior facilidade a sua própria responsabilidade perante os problemas que tem que enfrentar, e sente-se cada vez mais afectado pelo comportamento que perante eles manifestou. O diálogo interior torna-se mais livre, melhora a comunicação interna e reduz o seu bloqueio”*, (Rogers, 1985, p.124). Estes dois

aspectos proporcionam ao indivíduo a capacidade de se auto-orientar, tendo como base as relações de ajuda, compreensão, aceitação e valorização características de cada indivíduo.

O comportamento do indivíduo, a sua autenticidade, está directamente relacionado com o estímulo proveniente das pessoas que o envolvem, a nível social, profissional e escolar. Quanto mais o indivíduo se sentir aceite e valorizado mais verdadeiro será. O “peso” dos valores culturais existentes em cada indivíduo fazem com que este, por vezes, utilize uma “máscara” para se relacionar com os outros.

Na perspectiva de Rogers (1985), para que cada indivíduo possa ser uma verdadeira pessoa e não um mero objecto, é necessário que a relação humana tenha como referência três vectores fundamentais: a aceitação incondicional, a congruência e a empatia.

Assim sendo, devido à necessidade de relacionamento com as outras pessoas, o próprio indivíduo terá necessidade de modificar o seu comportamento à medida que a relação verdadeira de aceitação, congruência e empatia desenvolve o ambiente favorável ao seu crescimento pessoal.

Neste estudo, recorreremos a uma metodologia (Capítulo III) qualitativo-descritiva, no sentido de conhecer o mais profundamente possível o interveniente. Trata-se, de facto, de um estudo de caso, a que dão corpo os dados recolhidos através de análise documental, que pressupõe a recolha de dados que se orientam para evidenciar e/ou explicar os processos complexos que sustentam epistemologicamente o entrosamento entre pensamento e acção ou entre a vida e a reflexão sobre ela (Sá-Chaves, 2000, p. 31), a entrevista e a observação.

A abordagem qualitativa evidencia-se, cada vez mais, quando se trata de investigação em Ciências Humanas e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.11), a importância da sua utilização justifica-se por ser uma abordagem que “*contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*”.

A fonte de recolha de dados do investigador é o ambiente natural, “in vivo” (Legendre, 1983, cit. por Léssard-Hébert, Goyett e Boutin, 1994, p. 177). O objecto geral da investigação qualitativa ou “interpretativa” é, pois, o mundo humano, enquanto criador de sentido (Léssard-Hébert, Goyett e Boutin, 1994, p. 175). Assim, é preocupação do investigador apreender diferentes perspectivas dos participantes no processo e compreender o significado ou interpretação que eles próprios atribuem aos acontecimentos, bem como aos comportamentos que manifestam. Deste modo, o contacto directo com os sujeitos observados, de forma participada, impede-o de divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto e, conseqüentemente, ajuda-o a interpretar esses mesmos significados (Bogdan e Biklen, 1994).

Resta-nos referir que, tendo presentes os quadros teórico-conceituais e metodológicos que vimos enunciando no Capítulo IV, procederemos à análise interpretativa dos dados, que nos possibilitará traçar o percurso de vida e desenvolvimento do “jovem caso”, numa perspectiva *holística*, embora privilegiando, estrategicamente, as dimensões do comportamento e da comunicação, dada a natureza da patologia de que é portador.

Com o presente estudo esperamos vir a dar um contributo, pessoal e técnico ao processo de desenvolvimento e maturação do jovem em estudo, bem como proporcionar tanto no contexto familiar, social e educacional, mais-valias significativas no desempenho do mesmo, na sua integração favorável entre pares e adultos, nas suas conquistas, no seu bem-estar e na elaboração

de um projecto de vida futuro, adaptado o mais possível às suas necessidades e capacidades, potenciando os seus recursos internos, promovendo respostas adaptadas ao meio circundante.

Por outro lado, julgamos que o mesmo poderá constituir uma boa base de reflexão para trabalhos futuros, acerca de crianças/jovens portadores da síndrome do autismo, designadamente em termos de diagnóstico e intervenção, recorrendo, num e noutro caso às estratégias que utilizámos e se nos configuram como muito úteis e adequadas: o portefólio e a hipoterapia.

Ao nível pessoal, este trabalho, constituiu um desafio, enriquecendo-nos na descoberta de diferentes teorias e metodologias, bem como, numa descoberta do próprio técnico, sobretudo no aspecto intrapessoal. Neste contexto, foram adquiridas competências técnicas e aptidões relacionais, que nos permitiram vir a desenvolver outras intervenções com maior conhecimento e probabilidade de sucesso.

Capítulo I

Perspectivas acerca do desenvolvimento das crianças e dos jovens

Introdução

Actualmente, assistimos a uma cada vez maior tomada de consciência acerca da dimensão humana. Os “ciclos de pensamento”, que parecem predominar em determinadas épocas, fazem convergir pressupostos teórico-conceituais de diferentes áreas do saber, trazendo ao ser humano níveis cada vez mais elevados de conhecimento. O momento que se vem vivendo, desde meados do séc. XX, permite-nos recuperar algumas perspectivas filosóficas que se traduzem numa renovada reconceptualização da compreensão e do conhecimento acerca da individualidade e da personalidade do ser humano, numa perspectiva *holística*.

No campo da educação, do conhecimento e da aprendizagem, o desenvolvimento psicológico apresenta-se como um processo de construção pessoal que ocorre através de uma relação entre o indivíduo e o mundo, em que a hereditariedade e o meio surgem como duas áreas de influência ou pólos de interacção que permitem ao sujeito a capacidade de aprendizagem (Sousa, 1998).

No quadro da activação do desenvolvimento psicológico, pretende-se potenciar no indivíduo uma auto-actualização das suas capacidades psicomotoras, linguístico-cognitivas, axiológicas ou outras, de modo a ajudá-lo como elemento activo e gerador de auto-conhecimento.

Desde os anos 70 do século passado, vários são os contributos (Vygotsky, Brunner, e Feuerstein) que têm dado corpo a duas perspectivas de aprendizagem (a desenvolvimentista e a cognitivista), relevantes para a explicação da construção do desenvolvimento humano.

Tendo presentes estes pressupostos, o nosso estudo incide no ciclo de vida da adolescência, o que nos leva a considerar fundamental o enfoque no desenvolvimento humano, desde a primeira infância até a pré-adultez, de modo a suportar a problemática em estudo. Consideramos igualmente pertinente, neste âmbito a abordagem cognitivista de Piaget, por ser um marco no estudo do desenvolvimento humano.

1. Estádios de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget

Actualmente, acredita-se que o desenvolvimento dos processos cognitivos fundamenta uma conexão crucial – a relação – sujeito-objecto.

Existem imensos estudos, nomeadamente no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem, que nos dão explicações acerca das estruturas cognitivas, tendo como base a interacção dos dois pólos que são o suporte da relação. De facto, esta evolui em função das estruturas cognitivas do sujeito, no entanto estas só por si não se podem desligar do objecto e da realidade. A realidade interna, e mesmo a externa, evidencia-se a diferentes níveis.

A nível da assimilação e, conseqüentemente, ao nível da acomodação dos sujeitos. Na concepção de Piaget (1972) os estádios evoluem como uma espiral, de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. O autor não define idades rígidas para os estádios, mas sim que estes se apresentam numa sequência constante.

Piaget (1972) explica a génese e as transformações cognitivas resultantes das interacções entre sujeitos e objectos, destacando, em simultâneo, o papel preponderante e activo da inteligência e a acção que esta desempenha na construção do mundo objectivo e na resposta aos estímulos exteriores. Este modelo baseia-se na ideia de que a criança, no seu desenvolvimento, constrói estruturas cognitivas sofisticadas, que evoluem desde os primeiros reflexos do recém-nascido até às mais complexas actividades mentais do jovem adulto. Piaget considera a estrutura cognitiva como um "mapa" mental interno, um "esquema" ou uma "rede" de conceitos construídos pelo sujeito para compreender e responder às experiências que decorrem no contexto do seu meio envolvente.

Para o autor, o desenvolvimento processa-se de forma sucessiva e evolutiva e através de estádios, como passamos a descrever.

O estágio sensório-motor, que ocorre aproximadamente entre os 0-2 anos, em que a actividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objectos. A sua acção é directa sobre eles. Essas actividades serão o fundamento da actividade intelectual futura.

A estimulação ambiental interferirá na passagem de um estágio para o outro. Assim a criança, através de uma interacção física com o seu meio, constrói um conjunto de "esquemas de acção" que lhe permitem compreender a realidade e a forma como esta funciona. A criança desenvolve o conceito de permanência do objecto, constrói alguns esquemas sensório-motores coordenados e é capaz de fazer imitações genuínas (adquirindo representações mentais cada vez mais complexas).

O estágio pré-operatório, que ocorre entre os 2-7 anos, em que a criança desenvolve a capacidade simbólica; esta já não depende unicamente das suas sensações, dos seus movimentos, mas já

distingue um *significador* através da imagem, palavra ou símbolo, daquilo que ele significa (o objecto ausente), o significado. Este estágio aparece como uma etapa de transição e de preparação para as capacidades cognitivas. A criança é competente ao nível do pensamento representativo, mas carece de operações mentais que ordenem e organizem esse pensamento.

Sendo egocêntrica e com um pensamento não reversível, não é ainda capaz, por exemplo, de conservar o número e a quantidade. Este período caracteriza-se: pelo egocentrismo, isto é, a criança ainda não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro (o pensamento pré-operacional é estático e rígido, a criança capta estados momentâneos, sem juntá-los num todo); pelo desequilíbrio (há uma predominância de acomodações e não das assimilações); pela irreversibilidade (a criança parece incapaz de compreender a existência de fenómenos reversíveis, isto é, que se fizermos certas transformações, somos capazes de restaurá-las, fazendo voltar ao estágio original, como por exemplo, a água que se transforma em gelo e aquecendo-se volta à forma original).

O estágio das operações concretas ocorre, mais ou menos, dos 7 aos 11 anos. A criança já possui uma organização mental integrada, pelo que os sistemas de acção se reúnem em todos integrados. Piaget fala em operações de pensamento ao invés de acções. A criança é capaz de ver a totalidade de ângulos diferentes. Conclui e consolida as conservações do número, da substância e do peso. Apesar de ainda trabalhar com objectos, agora representados, a sua flexibilidade de pensamento permite-lhe um sem número de aprendizagens. Conforme a experiência física e concreta se vai acumulando, a criança começa a conceptualizar, criando "estruturas lógicas" para a explicação das suas experiências, mas ainda sem abstracção.

Por último, o estágio das operações formais, que ocorre aproximadamente dos 12 anos em diante, e em que se verifica o desenvolvimento das operações de raciocínio abstracto. A criança liberta-se inteiramente do objecto, inclusive com o representado, e opera agora situando o real no

conjunto de transformações. A grande novidade do nível das operações formais é que o sujeito torna-se capaz de raciocinar correctamente sobre proposições, em que ainda não acredita, e que ainda considera puras hipóteses, tornando-se capaz de inferir as consequências.

Têm início os processos de pensamento hipotético-dedutivos. Como resultado da estruturação progressiva do estágio anterior, a criança atinge o raciocínio abstracto, conceptual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis e sendo capaz de pensar cientificamente.

A transformação do pensamento não ocorre bruscamente, faz-se de modo gradual. Um jovem pode apresentar características de um estágio posterior ou anterior, em relação ao estágio em que se encontra. Alguns adolescentes podem apresentar maturidade em certas áreas, mas encontram-se pouco desenvolvidos noutras.

O autor defende que tem que ser desenvolvida a utilização de novos métodos para cativar os alunos, através de jogos e/ou de outras estratégias, defendendo que o método utilizado deve ser activo.

Para Piaget (1972), os jovens mais novos têm de ser ajudados a desenvolver o seu potencial, de modo a atingirem o pensamento formal, considerando muito importante a abordagem do processamento da informação. À medida que se dá o desenvolvimento da criança e esta se torna adolescente, a capacidade de processamento de informação parece aumentar. Há uma superioridade dos adolescentes em relação às crianças, no que diz respeito à capacidade do sistema de processamento da informação.

Esta característica do aumento do conhecimento acontece quando o jovem tem:

- ¾ capacidade de pensar de modo organizado e planeado;
- ¾ capacidade de desempenhar, simultaneamente, várias funções mentais;
- ¾ está sempre a obter conhecimento em diferentes áreas ou domínios;
- ¾ apresenta melhor capacidade de resolução de problemas;
- ¾ demonstra nova aquisição de conhecimentos.

As diferenças de conhecimento constituem um dos factores explicativos da habitual superioridade dos adolescentes em relação às crianças, em tarefas que envolvam capacidades cognitivas, o que lhes possibilita uma melhor capacidade na manipulação da informação e pode ficar a dever-se, em parte, ao número relativamente superior de estratégias automáticas de processamento de informação.

Consideramos então fundamental que, precocemente, se organizem actividades que ajudem os sujeitos a alargar os processos de desenvolvimento cognitivo.

Assim, o pensamento cognitivo na infância caracteriza-se por:

- ¾ pensamento limitado ao aqui e agora;
- ¾ resolução de problemas ditada pelos detalhes dos mesmos;
- ¾ pensamento limitado aos objectos e situações concretas;
- ¾ pensamento concentrado na própria perspectiva individual.
- ¾ “o que é”.

Na sequência das aquisições anteriormente alcançadas, prevê-se uma evolução nesta etapa ao nível do desenvolvimento cognitivo na adolescência, caracterizado por:

- ¾ pensar as possibilidades;
- ¾ pensar através de hipóteses;
- ¾ apresentar pensamento Pró-Activo;
- ¾ pensar sobre o pensamento;
- ¾ pensamento perspectivista.

O processo pelo qual ocorre o desenvolvimento cognitivo permite compreender melhor os esforços realizados pelos adolescentes, à medida que sofrem a transição da infância para a adolescência, sendo possível facilitar ou estimular uma modificação cognitiva naqueles adolescentes cujas capacidades para pensar e raciocinar não são adequadas às situações com que se confrontam diariamente. Todavia só poderemos oferecer ajuda a esses jovens se compreendermos como essas mudanças ocorrem.

2. Erikson e os estádios psicossociais

Tentando reforçar a ideia de que o ser humano está sempre a apreender, focamos este autor que assenta a sua concepção de desenvolvimento numa perspectiva longitudinal, considerando que o indivíduo se vai desenvolvendo ao longo da vida, tendo sido inovador pelo facto de se preocupar com o estudo do desenvolvimento do homem até à fase da “terceira idade”.

Tendo em conta o enquadramento do nosso estudo, passaremos a expor os oito estádios estabelecidos por Erikson (1976).

O primeiro estágio, denominado *Confiança versus Desconfiança Básica*, ocorre entre os 3 e os 12 meses. Este estágio está relacionado com o conflito entre a confiança ou a desconfiança que a criança possa desenvolver em relação à progenitora ou substituta. O modo como esta o alimenta, o conforta, como estabelece trocas de dar e receber, no fundo, o modo como esta díade se vincula. O sentimento de confiança estabelece-se quando a criança desenvolve um sentimento de conforto e de segurança quando a mãe responde positivamente às necessidades básicas do bebé.

O segundo estágio, *Autonomia versus Vergonha e Dúvida*, que ocorre entre os 12 e os 24 meses, focaliza-se no controlo dos esfíncteres, ou seja, na capacidade que a criança irá desenvolver no controlo da micção e dejectão. Há a necessidade de não se valorizar demasiado alguma dificuldade no controlo dos esfíncteres, pois a criança poderá desenvolver a vergonha resultante de um sentimento de incapacidade no mesmo.

O terceiro, denominado *Iniciativa versus culpa*, ocorre entre os 3 e os 5 anos e relaciona-se com a família nuclear. Sentimentos de inveja, raiva e rivalidades com iguais não são favoráveis ao desenvolvimento da resolução de conflitos pela positiva, no sentido da autonomia em relação à locomoção e à linguagem.

O quarto estágio, *Indústria versus Inferioridade*, que ocorre entre os 6 e os 11 anos, configura-se em função do mundo social, nomeadamente da escola com o grupo de pares e os professores. O *Eu* necessita de desenvolver método, *virtude* básica para a competência. Existe o perigo de ajuste às circunstâncias em relação à família, ou mesmo a aspectos exteriores, que são determinantes à vontade de aprender; por outro lado, o risco de considerar o trabalho como única obrigação de produtividade e, conseqüentemente, de se sentir valorizado.

O quinto estágio, *Identidade versus Confusão* de papéis, surge com o fim da meninice, no período da adolescência. Estabelecem-se relações com os pares, em função dos sentimentos de identidade pessoal e dos papéis sexuais, terminando na amizade heterossexual.

Neste estágio, o jovem atravessa profundas mudanças fisiológicas e realiza tarefas, que aproximam o adolescente da idade adulta. Nesta fase, os jovens estão centrados na sua aparência física, podendo, mesmo, dizer-se que passam por um tempo de crise de identidade. Existem dúvidas sobre caminhos profissionais, atracção por ideais totalitários e, principalmente, sobre a própria identidade sexual. A união com um grupo, através de super - identificação com os heróis do momento, podem ajudar a resolver a crise.

O sexto estágio, *Intimidade versus Isolamento*, ocorre sensivelmente entre os 19 e os 40 anos e está relacionado com a intimidade com o sexo oposto. Este relacionamento implica um investimento pessoal. A experiência de situações solidárias em associações próximas com grupos sociais é enriquecedora para os indivíduos. Este é um estágio em que se corre o risco de isolamento ou distanciação. A sua *virtude* básica é o amor que se nutre pelos outros, quer pelo companheiro quer pelas relações de filiação.

O sétimo estágio, *Generatividade versus Estagnação*, ocorre entre os 40 e os 65 anos e está intimamente ligado aos cuidados a prestar às gerações futuras. É uma fase de produtividade e criatividade. A *virtude* básica deste estágio é o cuidar.

O oitavo estágio, *Integridade versus Desespero*, ocorre dos 65 anos até à morte. Neste estágio, os indivíduos estabelecem uma aprofundada meditação com o lado espiritual da vida, questionam-se

e experimentam sentimentos intensos de introspecção sobre o seu lugar e o lugar da espécie no universo. A integridade deste último estágio contribui, largamente, para o sentimento de confiança que caracteriza o indivíduo e a *virtude* básica dele é a sabedoria.

3. Vygotsky e os seus contributos

De acordo com Vygotsky (1999), o processo de aprendizagem, como factor fundamental do desenvolvimento cognitivo, permite tanto ao formador/professor, como ao educando/aluno, o desempenho de papéis significativos.

Contudo, se a maturação biológica é uma condição necessária ao desenvolvimento humano, ela não é, todavia, suficiente, pois, como evidenciou Bronfenbrenner (1979), nele concorrem, de forma determinante, diversos sistemas relacionais, pelo que o mesmo se configura como resultado da acção conjugada dos desenvolvimentos comunitário, social, familiar e individual (Portugal, 1992).

Neste quadro e no plano da acção educativa, a relação entre a escola e a família tem de ser de confiança recíproca, orientação positiva, consenso e objectivos comuns. Esta relação tem uma influência extremamente importante no desenvolvimento da criança/adolescente.

A presença dos pais na escola é indispensável, mas a sua vinda terá de ser voluntária, cientes do acolhimento caloroso, da presença de alguém que os ouça, da possibilidade de formação de “tríades” (Bronfenbrenner, 1979) família/escola/jovens que possibilitem uma troca de saberes e experiências benéficas para todos.

Tal, porém, só é possível se essas relações forem pautadas pela empatia, enquanto *“relação recíproca, assimétrica e dialéctica entre pessoas, entre sujeitos capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar, “na pele” do outro, compreendê-lo em toda a sua profundidade e riqueza sem deixar de ser ele próprio nem desenvolver qualquer atitude que pretenda subalternizá-lo e muito menos manipulá-lo ou reduzi-lo* (Tavares, 1993, p:16).

Vygotsky (1999), compreendido na perspectiva psicológica contextual, considera de importância vital a interacção da criança para o processo de aprendizagem. Este autor, que não atribui grande ênfase ao papel da maturação, dedica particular atenção aos aspectos da motivação, das emoções, da percepção e da imaginação.

Até há poucos anos, as teorias do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem social foram consideradas incompatíveis. As do desenvolvimento cognitivo esqueciam o aspecto da influência do meio sócio-cultural na estruturação do conhecimento, ao passo que as da aprendizagem social estudavam a influência que o meio exercia sobre o comportamento social, mas não tinham em conta as capacidades cognitivas das crianças.

Hoje, reconhece-se a importância de ambas. Bandura (1989), por exemplo, defende que o sentimento de domínio que nasce de um comportamento eficaz induz e modifica amplamente os processos cognitivos. As teorias cognitivistas começaram também a interessar-se pelo problema do meio, e um exemplo disso são as investigações sobre desenvolvimento moral.

Embora, à primeira vista, as teorias do desenvolvimento cognitivo não atribuam grande ênfase à afectividade, actualmente não a ignoram. As teorias da aprendizagem social, pelo contrário, dão muita importância à afectividade.

3.1. Vygotsky, as emoções e o seu desenvolvimento na infância

O comportamento é um processo de equilíbrio entre o nosso organismo e o meio. É na simplicidade elementar das nossas relações com o meio que o organismo procura estabelecer os processos de equilibração (Vygotsky, 1999).

Para que o organismo adquira um certo equilíbrio com o meio, é necessário regular a balança como é necessário abrir a válvula na caldeira em que a pressão do vapor supera a resistência do seu corpo (Vygotsky, 1999).

As reacções afectivas, emocionais, não podem aparecer isoladas como elementos especiais da vida psíquica que só depois se combinam com outros elementos. A reacção emocional é o resultado singular de uma estrutura concreta do processo psíquico que mostrou as reacções emocionais iniciais, podendo estas surgir tanto na actividade desportiva, desenvolvida em movimentos externos, como na que transcorre na mente, por exemplo, no xadrez. Na verdade, evidencia-se que, nestes casos, surgem diferentes conteúdos que correspondem a diferentes reacções.

Existem estudiosos que explicam que, na idade precoce, o prazer tem a ver com a satisfação de necessidades, ao passo que, mais tarde, no adulto, o prazer tem a ver com satisfações alucinatórias (da fantasia). Mas que as primeiras constituem também formas primárias de consciência.

Assim, o atraso no desenvolvimento da linguagem representa um atraso na imaginação. Freud, Piaget e Vygotsky esclarecem sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem da criança

e a sua imaginação. Para Freud e Piaget, a fantasia infantil é provida de um pensamento não-verbal e, por conseguinte, não comunicável.

Existem vários estudos que mostram que uma séria perturbação da função verbal está relacionada com a redução da actividade imaginativa do sujeito que padece desse problema. A investigação mostra que não só a linguagem, mas a vida posterior da criança, está ao serviço do desenvolvimento da sua imaginação. Tal papel é desempenhado, por exemplo pela escola, onde a criança pode pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-lo a cabo.

Isto, sem dúvida, constitui a base do facto de que, precisamente durante a idade escolar, se estabelecem as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, ou seja, a possibilidade e a faculdade de se entregar de forma, mais ou menos consciente, a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada com o pensamento realista.

Por fim, a formação de conceitos, que representa o começo da idade de transição, é um factor de extrema importância no desenvolvimento das mais diversas e mais complexas combinações, conexões e relações que, no pensamento conceptual do adolescente, podem ser estabelecidas entre diferentes elementos da experiência. Dito de outro modo, vemos que não só o aparecimento da linguagem em si, mas também os momentos cruciais mais importantes no seu desenvolvimento são, ao mesmo tempo, momentos cruciais do desenvolvimento da imaginação infantil.

Por conseguinte, a investigação não só confirma que a imaginação infantil é uma forma de pensamento não-verbal, voltada para si, não-dirigido, mostrando também a cada passo, que o processo de desenvolvimento da imaginação infantil, assim como o processo de

desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está intimamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal da sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, à forma fundamental de actividade colectiva social da consciência infantil. O que Vygotsky quer dizer é que a fantasia é dirigida a um fim, é orientada, e que a actividade construtiva da consciência é uma ferramenta cuja base é a imaginação.

Por seu lado, o pensamento realista diferencia-se do pensamento fantástico (autista, egocêntrico, ou seja, o das primeiras fases do desenvolvimento) porque não se move com base nas emoções, ao contrário do autista que se move na dependência do desejo subjectivo. É inegável porém, a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a evolução no processo emocional. Nas crianças, os pensamentos estão muitas vezes sujeitos aos impulsos emocionais. Também na idade adulta, a actividade do pensamento se vê subordinada aos interesses emocionais.

Isso acontece, fundamentalmente, graças ao prazer imediato que se extrai dessa actividade, graças ao facto de que, juntamente com isso, se produz uma série de sensações agradáveis e, por fim, graças a que uma série de interesses e impulsos emocionais se obtém uma satisfação fictícia evidente, que é também uma substituição da satisfação real de processos emocionais.

Existe a capacidade de sonhar, mas quando pensamento realista se relaciona com uma tarefa importante situada, de alguma forma, no centro da personalidade, despertam no sujeito uma série de sensações emocionais de carácter mais considerável e verdadeiro do que a própria capacidade de imaginar e de sonhar. Isto é, se o pensamento realista estiver orientado para uma tarefa de importância vital para o sujeito, veremos que as emoções relacionadas com tal pensamento realista são frequentemente ainda mais profundas e mais significativas no sistema de pensamento do que as emoções relacionadas com pensamentos fantasiados. No entanto, tanto o pensamento

como a imaginação são actividades que devem ser encaradas como sistemas entre os quais existem dependências e nexos associativos.

Vygotsky faz referência à eventual oposição entre o pensamento realista e o pensamento visionário, fantasioso, autista, egocêntrico, referindo que:

- ^a o desenvolvimento do pensamento realista tem grande relação com o desenvolvimento da linguagem verbal. O carácter verbal do pensamento parece ser próprio da imaginação e do pensamento realista;
- ^a tanto o pensamento infantil como o pensamento realista podem ser processos dirigidos a um fim e, portanto, considerados conscientes. Por outro lado, também podem não o ser. Isto é, mesmo o pensamento realista, tal como o autista, pode não ser consciente dos seus verdadeiros motivos, objectivos e tarefas;
- ^a se, por fim, analisarmos o vínculo de ambos os processos, imaginação e pensamento, com a afectividade, a participação dos processos emocionais nos do pensamento, veremos que tanto a imaginação quanto o pensamento realista podem ser caracterizados por uma elevadíssima emocionalidade e que entre eles não existe contradição. E, pelo contrário, concluiremos que existem certas esferas da imaginação que não estão, em si, subordinadas à lógica das emoções, à lógica das sensações. Dito de outro modo, todas as contraposições aparentes, metafísicas e genéticas, que se estabelecem entre o pensamento realista e o autista, são, na verdade, fictícias, falsas (Vygotsky, 1999).

Isto parece querer dizer que as fases do desenvolvimento não são estanques no que diz respeito ao pensamento e que as emoções, embora marquem todo este processo, podem não ser a essência básica de alguns tipos de desempenho.

No desenvolvimento do pensamento infantil, o momento crítico coincide com o surgimento da linguagem. A idade escolar é o momento crucial no desenvolvimento infantil realista e autista. Dito de outro modo, vemos que o pensamento lógico e o pensamento autista desenvolvem-se numa excepcional e estreita inter-relação. Uma análise detalhada permite-nos arriscar uma afirmação mais audaz: poderíamos dizer que ambos se desenvolvem unidos, que, no seu íntimo, a evolução de cada um não se efectiva, em absoluto, de modo independente.

Mais ainda, ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista.

A imaginação permite criar imagens a partir do processo de cognição imediata e, depois, pode fantasiar até um nível mais alto do que a própria realidade circundante, o que torna *“compreensível a complexa relação existente entre a actividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do seu desenvolvimento. Torna-se compreensível que, junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva de conhecimento da realidade que antes conhecia”* (Vygotsky, 1999, p:129).

À medida que a criança vai conhecendo melhor a realidade, existe uma atitude mais liberta da consciência para com os elementos dessa realidade, o que proporciona a possibilidade de

processos cada vez mais complexos de desenvolvimento, que se enriquecem através do pensamento cognitivo.

Na perspectiva de Vygotsky (2003), o ser humano comunica por meio de signos, destacando a importância do acto pelo seu papel de ponte entre o pensamento e a linguagem, na medida em que este é recriado e transformado por aquela. Para além da sua função social e comunicativa, a linguagem desempenha um papel de suma importância como instrumento do pensamento ao serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta. É através da linguagem que nos apropriamos da cultura e interagimos socialmente.

Aqui, as crianças com deficiência mental apresentam, muitas vezes, dificuldades, quer ao nível da fala e da sua compreensão, quer no ajustamento social. Sabendo-se que os estímulos ambientais são fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo, estes problemas poderão ser, se não causa, pelo menos um factor a considerar, com grande influência no desempenho das crianças com autismo.

A discrepância entre as idades mental e cronológica provoca uma diminuição das capacidades para interagir socialmente, o que é, sem dúvida, agravado pelo facto de, muitas das vezes, estas crianças serem vistas apenas de acordo com a sua idade mental e não em relação à sua idade cronológica e colocadas fora dos grupos da sua faixa etária. No entanto, é através da interacção com os seus pares, participando nas mesmas actividades, que aprendem os comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade.

Também na perspectiva de Vayer e Roncin (1992), as interacções são uma importante fonte de sociabilização, desde o início da vida, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas somáticas e neurológicas que se repercutem no temperamento e nas aptidões gerais.

4. Carl Rogers e a coadjuvação do *Eu*

Como o próprio Rogers (1985, p.166) afirma, “O indivíduo torna-se progressivamente mais capaz de se ouvir a si mesmo, de experimentar o que se passa em si.” É nesta perspectiva que se desenvolve todo o seu modelo teórico, dizendo, a propósito, que “*o indivíduo torna-se um organismo que funciona mais plenamente e, devido à consciência de si mesmo que corre livremente na e através da sua experiência, torna-se numa pessoa que funciona de um modo mais pleno.*” (Rogers, 1985, p.170). Estes dois aspectos proporcionam ao indivíduo a capacidade de se auto-orientar, tendo como base as relações de ajuda, compreensão, aceitação e valorização, características de cada indivíduo.

O comportamento do indivíduo, a sua autenticidade, está directamente relacionado com o estímulo proveniente das pessoas que o rodeiam, a nível social, profissional e escolar. Quanto mais o indivíduo se sentir aceite e valorizado mais verdadeiro será. O “peso” dos valores culturais existentes em cada indivíduo fazem com que este, por vezes, utilize uma “máscara” para se relacionar com os outros.

Na perspectiva de Rogers (1985) para que cada indivíduo possa ser uma verdadeira pessoa e não um mero objecto, é necessário que a relação humana tenha como referência três vectores fundamentais: a aceitação incondicional, a congruência e a empatia.

Assim sendo, devido à necessidade de relacionamento com as outras pessoas, o próprio indivíduo terá necessidade de modificar o seu comportamento à medida que a relação verdadeira de aceitação, congruência e empatia desenvolve o ambiente favorável ao seu crescimento pessoal.

Rogers (1985) refere-se às atitudes da pessoa que ajuda, por um lado, e à percepção da relação por aquele que é ajudado, por outro. Neste sentido, pareceu-nos oportuno situar esta perspectiva no trabalho realizado com o jovem-caso, pela sua conotação afectivo-relacional. A intervenção incidu, maioritariamente, no referido princípio indicado pelo autor, como base de trabalho bem sucedida, pela constante disponibilidade desenvolvida ao longo do processo de acompanhamento, enriquecendo ambos os intervenientes (técnico e “jovem-caso”).

Este autor deixou-nos uma ideia fundamental para quem deseje estabelecer uma relação de ajuda de qualquer espécie, que é a de se mostrar sempre tal como é, transparente, e da importância de se estar afectivamente consciente dos próprios sentimentos, aceitando-os. Se isto vier a ser conseguido pelo prestador de cuidados, será grande a viabilidade dele poder vir a formar uma relação de ajuda com uma outra pessoa. Isto significa que, se o terapeuta conceber o desenvolvimento pessoal dos outros na relação consigo, então deverá ser possível desenvolver-se igualmente. O terapeuta tem a obrigação de compreender o outro sem se deixar envolver, e/ou perturbar interiormente.

Rogers explica, ainda, que o sucesso nas relações de ajuda passa pelo auto-conhecimento e que, para tal, é necessário que uma auto-reflexão consciente nos conduza a atitudes coerentes connosco próprios e de aceitação, empatia e compreensão para com os outros.

O autor defende três circunstâncias fundamentais para que o crescimento psicológico ocorra:

- ^a congruência do terapeuta;
- ^a consideração positiva incondicional;
- ^a empatia.

Para Rogers, sempre que este comportamento ocorre, é visível os pacientes/alunos a modificarem-se, ou seja, a reorganizarem a concepção que fazem de si mesmos, conquistando uma nova perspectiva mais capaz sobre os seus valores e sobre as suas capacidades. Uma atitude muito mais positiva em relação a si mesmos, menos defensiva e, por isso, mais aberta à sua experiência e à dos outros.

‘Tornar-se pessoa’, para Rogers (1985), significa que o sujeito se veja a ele próprio e, conscientemente, com afeição positiva, ou seja, que tenha de si uma apreciação positiva e autêntica, como uma unidade total, em permanente transformação.

Por aprendizagem significativa, Rogers (1985) entende aquela que não é mera acumulação de factos, mas que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade.

Esta aprendizagem admite que:

- ^a a pessoa se veja de um modo diferente;
- ^a se aceite de um modo mais total;
- ^a se torne mais confiante em si mesma e portanto mais autónoma;
- ^a se torne na pessoa que gostaria de ser;
- ^a se torne mais flexível e menos rígida nas suas percepções;
- ^a adopte objectivos mais realistas;
- ^a se comporte de uma forma mais amadurecida;

- ^a modifique comportamentos desadaptados;
- ^a aceite mais abertamente os outros;
- ^a se torne mais receptiva às evidências, tanto as exteriores como as interiores;
- ^a modifique as suas características de personalidade de base;
- ^a estas mudanças significativas induzam a comportamentos diferentes.

Rogers relaciona dois planos de ajuda, para explicar as condições do ensino e da aprendizagem significativa.

Assim, uma das condições, quase sempre presentes é um desejo indefinido e ambivalente que o aluno apresenta para aprender ou para se modificar, desejo este que advém de uma dificuldade sentida ao longo da vida.

A congruência do terapeuta/professor, pode, expressar-se, comunicar (não apenas verbalmente) conscientemente e duma forma unificada e sem defesas, permitindo ao aluno uma maior confiança e abertura. Ao terapeuta/professor cabe também a atitude de aceitar o outro e de compreendê-lo com empatia.

A outra condição para a aprendizagem significativa é a percepção de que o aluno deve ter das atitudes do professor/ terapeuta.

Caso se conjuguem estas condições, o aluno tornar-se-á flexível, sujeito a transformações, capaz de aprender. O motivo destas alterações deve-se ao facto da tendência que cada pessoa tem para se actualizar, ou seja, para experimentar novas formas de crescimento.

