



Instituto Superior de Ciências Educativas

Curso de Mestrado
em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor

**O Funcionamento de uma Unidade de Ensino Estruturado
para Alunos com
Perturbações do Espectro do Autismo:
*"Um Estudo de Caso"***

Aluna: Carla Tomaz Marques

Orientador: Professor Doutor Jorge Joaquim Martins Vaz

Felgueiras

Setembro

2013



Instituto Superior de Ciências Educativas

Curso de Mestrado
em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor

**O Funcionamento de uma Unidade de Ensino Estruturado
para Alunos com
Perturbações do Espectro do Autismo:
*"Um Estudo de Caso"***

Aluna: Carla Tomaz Marques

Orientador: Professor Doutor Jorge Joaquim Martins Vaz

Felgueiras

Setembro

2013

*"Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse
feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus,
não sou o que era antes."*

Marthin Luther King

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes contributos de natureza diversa que não podem, nem devem, deixar de ser realçados e sem os quais não se teria tornado uma realidade. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização e aos quais estarei eternamente grata.

Assim, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Joaquim Martins Vaz, pela disponibilidade e atenção dispensadas, e acima de tudo pela sua competência científica e acompanhamento constante do trabalho, traduzido em críticas, correções e valiosas contribuições feitas durante a orientação. A ele, o meu apreço e estima.

Agradeço ao Diretor do Agrupamento de Escolas que autorizou a realização deste estudo, permitindo e facilitando o acesso à UEEA, assim como à coordenadora de estabelecimento do Centro Escolar onde se insere a unidade, pelo carinho e atenção com que sempre me acolheu.

Agradeço o precioso contributo dos professores de educação especial, das educadoras de infância e das mães que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder ao questionário e tornaram assim possível a realização desta dissertação.

Agradeço em absoluto aos meus filhos, porque suportaram tantas horas de trabalho quando, tal como eu, desejavam que eu estivesse mais acessível. À minha irmã e aos meus pais, pela paciência para tolerar os meus momentos de desânimo. Por, de uma forma ou de outra, sempre terem estado ao meu lado nas horas que chorei e nas horas que sorri, nas horas que me lamentei e nas horas que demonstrei total alegria.

À minha colega e amiga Carla Lopes, por toda a energia e encorajamento prestado ao longo de todo este trabalho, pela amizade, apoio e inúmeras palavras de incentivo em muitos momentos marcadamente difíceis. Pelas inúmeras trocas de impressões, correções e comentários ao trabalho.

Agradeço também, a todos aqueles que, pelo apoio moral e estímulo constante contribuíram de alguma forma para que esta dissertação fosse uma realidade.

Por último, agradeço a Deus, pela saúde e pela força que me concedeu, para que conseguisse chegar até aqui.

DECLARAÇÃO DA AUTORA

Declaro que o presente trabalho é original, exceto onde indicado por referência especial no texto. Quaisquer visões expressas são as da autora e não representam de modo nenhum as visões da instituição onde a dissertação/tese é apresentada. Este trabalho, no todo ou em parte, não foi apresentado para avaliação noutras instituições de ensino superior portuguesas ou estrangeiras.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura:

RESUMO

O autismo é uma síndrome comportamental com características de um distúrbio de desenvolvimento que afetam as áreas da comunicação, interação social e comportamento, sendo que cada pessoa com autismo tem a sua própria personalidade, sendo um indivíduo único. Nesta medida, as UEEA podem representar um valioso recurso pedagógico no atendimento a crianças com PEA no sentido de melhorar a sua qualidade de vida, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão.

Nesta investigação foram considerados os objetivos estabelecidos e as questões de pesquisa levantadas, na tentativa de aprofundarmos os conhecimentos relativamente à problemática das PEA, conhecer e constatar da importância da organização e funcionamento de uma UEEA, assim como, conhecer o modelo de intervenção da unidade e constatar do tipo de resposta que este representa, analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA, conhecer o tipo de articulação que se estabelece entre a escola e a família, aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar, e por último, verificar do grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.

A abordagem metodológica adotada, tendo em conta os objetivos que norteiam este estudo e fundamentam este trabalho, é de natureza qualitativa e o objeto de estudo induziu a um desenho de investigação de natureza descritiva e interpretativa, sob a forma de estudo de caso interpretativo.

No contexto de operacionalização desta pesquisa recorreremos a uma variedade de instrumentos para recolha de dados, tais como entrevistas semiestruturadas a três tipos de sujeitos intervenientes no contexto da UEEA em estudo (dois professores de educação especial, duas educadoras do ensino regular e duas mães), pesquisa documental e fotografias, sem excluir a nossa observação não participante.

A recolha e análise dos dados permitiram concluir que a UEEA em estudo possui os requisitos necessários para o seu bom funcionamento, proporcionando uma resposta educativa especializada benéfica e adequada no atendimento a crianças com

PEA. A existência da UEEA e a sua integração e funcionamento numa escola de ensino regular contribui decisivamente para uma verdadeira inclusão destas crianças junto dos seus pares.

Palavras-chave: Autismo, perturbações do espectro do autismo, métodos de intervenção educacional, unidades de ensino estruturado, inclusão.

ABSTRACT

Autism is a behavioural syndrome with characteristics of developmental disorders which affect the communication areas, social and behavioural interactions, and every person with autism having their own personality, being an unique individual. In that extend, the UEEA (unit of structured classes for autistic students) may represent a valuable psychological recourse in the reception of children with ADS (autism spectrum disorders) in the aim to improve their live quality, increase their autonomy level and the participation in classes, next to their pairs, stimulating their inclusion.

In this investigation the established objectives and the raised research questions were considered, in the attempted to expand the knowledge in relation of the ADS problematic, know and realize the importance of the organization and the functioning of the UEEA, such as getting to know the intervention unit model and realizing the type of answer which this represents, analysing the relevancy of structured teaching with pedagogic intervention for students with ADS, getting to know the articulation type between school and family, assess the contribution of the UEEA in the inclusion process of children with ADS in the pre-school education, and lastly verify the satisfaction level of the different interveners in view of the UEEA.

In regard of the objectives, which guide this study and which this work is based on, the adopted methodological approach are of qualitative nature and the study object induced an investigation design of descriptive and interpretive nature, under the form of an interpretive case studies.

In the context of this research operationalization there was an use of a variety of instruments to gather data, such as semi-structured interviews to three types of intervener subjects in the context of the UEEA in study (two teachers of special needs education, two teachers of mainstream classes and two mothers), documentary research and photography, without excluding our non participant observation.

The gathering and analysing of the data allow concluding that the UEEA in study possess the necessary requirements for its good functioning, providing an educative specialized beneficial answer and appropriated reception of children with

ADS. The existence of UEEA and its integrity and functioning in mainstream schools contributes decisively to a true inclusion of these children next to their pairs.

Key-Words: Autism, autism spectrum disorder, methods of educational intervention, unit of structured classes, inclusion.

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

AAP – Academia Americana de Pediatria

ABA – Análise Comportamental Aplicada (*Applied Behavior Analysis*)

AE – Agrupamento de Escolas

APA – *American Psychiatric Association*

DIR – Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação (*Developmental Individual-Difference Relationship-Based*)

DL – Decreto-Lei

DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª edição (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition*)

DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª edição, revisão de texto (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*)

DTT – *Discrete Trial Training Interventions*

ICD-10 – Classificação Estatística das Doenças e Problemas de Saúde Relacionados, 10ª revisão, da Organização Mundial de Saúde

ICDL – *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders*

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MECP2 – *Methyl-CpG-binding protein 2*

ODE – Órgão Diretivo da Escola

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PECS – Sistema de Comunicação por Figuras (*Picture Exchange Communication System*)

PGD SOE – Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

PIPA – Programa Integrado para o Autismo

PIPSE – Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar

PRT – *Pivotal Response Training*

SA – Síndrome de Asperger

SOE – Sem Outra Especificação

TEA – Transtornos do Espectro Autista

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
-------------------------	----

PARTE I

ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I - AUTISMO	27
1. Definição Conceptual do Autismo	27
2. Diagnóstico das PEA	31
2.1. Perturbação Autística	35
2.1.1. Perturbação das competências sociais.....	35
2.1.2. Perturbação das competências de comunicação	37
2.1.3. Perturbação do comportamento	40
2.2. Perturbações globais do desenvolvimento - subtipos	42
2.2.1. Perturbação de Rett	42
2.2.2. Perturbação desintegrativa da segunda infância	44
2.2.3. Perturbação de Asperger.....	46
2.2.4. Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação	49
3. As comorbilidades nas PEA.....	50
3.1. Autismo e défice cognitivo.....	50
3.2. Autismo e síndrome do X frágil	52
3.3. Autismo e perturbação de hiperatividade com défice de atenção	54
3.4. Autismo e perturbações do sono.....	55
3.5. Autismo e perturbações alimentares	56
4. Etiologia do autismo	57

CAPÍTULO II - INTERVENÇÕES NAS PEA	61
1. Intervenções eficazes para crianças com PEA	61
1.1. Intervenções ao nível da linguagem.....	62
1.1.1. Intervenções isoladas de tentativas de treino	62
1.1.2. Intervenções comportamentais naturalistas	63
1.1.3. Intervenções desenvolvimentistas-pragmáticas	64
1.1.4. Abordagens complexas de intervenção ao nível da linguagem	66
1.2. Intervenções de competência social.....	67
1.3. Intervenções destinadas a comportamentos indesejados.....	70
2. Intervenções educacionais para alunos com PEA em idade escolar.....	71
3. Outras abordagens terapêuticas	74
4. Tratamento farmacológico nas PEA.....	76
5. Intervenção e importância da família.....	78
CAPÍTULO III - A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PEA	83
1. Os princípios da Educação Especial	83
2. O que é a escola inclusiva?	87
3. A resposta educativa para alunos com PEA.....	91
3.1. O ensino estruturado para alunos com PEA	94
3.1.1. Estrutura física	97
3.1.2. Organização do espaço	98
3.1.3. Organização do tempo	102
3.1.4. Recursos.....	103
4. Métodos pedagógicos de intervenção educacional.....	104
4.1. Método TEACCH	104
4.2. Método ABA	107
4.3. Método PECS	109
4.4. Modelo DIR - <i>Floortime</i>	112

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	117
1. Contexto do problema.....	117
2. Objetivos do estudo	118
CAPÍTULO V - METODOLOGIA E OBJETO DE ESTUDO	121
1. Metodologia	121
3. Amostra.....	123
2. Instrumentos.....	126
4. Procedimentos	130
CAPÍTULO VI - TRATAMENTO DE DADOS	133
1. Apresentação e análise dos resultados.....	133
1.1. Caracterização da UEEA.....	134
1.2. Articulação	137
1.3. Inclusão	138
2. Discussão dos resultados.....	139
2.1. Como se encontra organizada e como funciona a UEEA?	139
2.1.1. Caracterização da UEEA.....	140
2.2. Qual o modelo de intervenção adotado na UEEA? Este representa a melhor resposta para estas crianças?	147
2.3. Qual a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para crianças com PEA?	149
2.4. Que articulação se estabelece entre a escola e a família?	151
2.5. Que articulação se estabelece entre o ensino regular e a UEEA?	154
2.6. Que papel desempenha a UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar?	155

2.7. Qual o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA?.....	158
1.4. Outros assuntos.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
Bibliografia	167
Sitografia.....	171
Legislação	176
ANEXOS.....	179

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Perturbações globais do desenvolvimento: perturbações do espectro do autismo	30
Figura 2 Perturbações globais do desenvolvimento: perturbações do espectro do autismo	30
Figura 3 Planta de uma UEEA.....	98
Figura 4 Área de transição - horário no sentido horizontal	99
Figura 5 Área de transição - horário no sentido vertical	99
Figura 6 Área de reunião	99
Figura 7 Área de reunião	100
Figura 8 Área de trabalhar	100
Figura 9 Área de brincar ou lazer.....	101
Figura 10 Área de trabalhar em grupo.....	101
Figura 11 Área do computador	101
Figura 12 O cartão de transição encontra-se no final do plano de trabalho	102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Critérios de diagnóstico para a perturbação autística	41
Tabela 2 Critérios de diagnóstico para a perturbação de Rett.....	44
Tabela 3 Critérios de diagnóstico para a perturbação desintegrativa da segunda infância	46
Tabela 4 Critérios de diagnóstico para a perturbação de Asperger	48

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Caracterização dos entrevistados.....	125
-------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Guião de entrevista aos Professores de Educação Especial (PEE)

Anexo 2 – Guião de entrevista às Educadoras do Ensino Regular (EER)

Anexo 3 – Guião de entrevista às Mães (M)

Anexo 4 – Entrevistas aos PEE e análise de conteúdo

Anexo 5 – Entrevistas às EER e análise de conteúdo

Anexo 6 – Entrevistas às M e análise de conteúdo

Anexo 7 – Quadros comparativos

Anexo 8 – Planta da UEEA

Anexo 9 – Fotografias da UEEA

Anexo 10 – Projeto de criação da UEEA

Anexo 11 – Ações de formação promovidas pelo AE

Anexo 12 – Pedidos de autorização

INTRODUÇÃO

Várias são as designações atribuídas às diferentes perturbações do espectro do autismo (PEA), sendo o "autismo" o termo mais reconhecido e utilizado de um grupo de distúrbios coletivamente designados, pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV), por perturbações globais do desenvolvimento (PGD). Trata-se de uma das mais graves perturbações do desenvolvimento que pode afetar o ser humano, caracterizado pela presença de uma tríade de distúrbios que afetam as áreas da comunicação, da interação social e do comportamento. Estas disfunções graves e precoces do neurodesenvolvimento persistem ao longo da vida e podem mesmo coexistir com outras patologias. São perturbações que se manifestam na infância antes dos três anos de idade e afetam, no geral, quatro a cinco vezes mais nos rapazes do que nas raparigas.

Não obstante esta variabilidade de combinações que permitem efetuar um diagnóstico clínico, "as perturbações do espectro do autismo constituem uma síndrome - o que significa que os indivíduos afectados não apresentarão *todos* os sinais e sintomas a ela associados" (Siegel, 2008, p. 27), não existindo, portanto, duas pessoas afetadas da mesma forma.

Na opinião de muitos autores a perturbação do espectro do autismo é um dos distúrbios mais estudado e menos conhecido e, apesar da existência de diversas teorias propostas para determinar a origem do autismo desde 1943, não se consegue ainda assegurar que se conhecem ao certo as causas do quadro clínico do autismo. Por se tratar de um distúrbio tão complexo, em que cada pessoa é diferente da outra, permanece assim desconhecida qualquer etiologia específica.

"*El autismo no se «cura» (...)*" (Rivière, 2010, p. 23). Porém, as muitas investigações e trabalhos levados a cabo, concluíram e provaram que as crianças com autismo podem realizar progressos significativos, ao reduzir os seus efeitos e perturbações invasores do seu desenvolvimento, com determinados modelos de intervenção especializada e terapias. Como destacam Santos e Sousa (n.d., p. 22), parafraseando Falcão (1999), "(...) apesar de não existir cura para o autismo é possível reduzir algumas limitações a esta problemática. A intervenção terapêutica pode ajudar a

diminuir os comportamentos indesejados e a educação deve ensinar actividades que promovam maior independência da pessoa com autismo".

Identificar todas estas particularidades é reconhecer que os alunos com PEA necessitam de respostas educativas diferenciadas que, através da maximização das competências fortes da criança, se minimizem os défices, no sentido de promover a sua autonomia, de estimular para a aprendizagem e de se ajudar a colmatar as dificuldades de comunicação, de interação e problemas de comportamento (Pereira, 2008).

É pois neste contexto que as unidades de ensino estruturado podem constituir um valioso recurso pedagógico das escolas. Em Portugal, a primeira sala data de 1996. Desde então muitas foram abrindo. Porém, foi apenas a partir de 2008 que o Ministério da Educação regulamentou a sua criação, através do Decreto-Lei n.º 3/2008. Neste quadro de equidade educativa, muitos agrupamentos de escolas são agrupamentos de referência para a intervenção nesta área, com recurso ao método TEACCH.

Um dos aspetos pedagógicos mais importantes deste método é o ensino estruturado. O objetivo desta resposta educativa específica é tornar o ambiente em que a criança se insere mais previsível e acessível, ajudando-a a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens, de modo a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, "(...) aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade" (Pereira, 2008, p. 5).

Contudo, e para que isto seja uma realidade, é necessário garantir a adequação dos métodos de ensino, dos meios pedagógicos e dos currículos, dos recursos humanos e materiais e ainda dos espaços educativos. É, ainda, fundamental que a intervenção seja o mais precoce possível, que envolva as famílias e encare a criança numa perspetiva ecológica, tendo em conta a sua individualidade própria e as características do meio em que está inserida. Esta intervenção, deverá pois resultar, sempre que possível, da articulação e colaboração dos vários intervenientes, atuando numa base multi-profissional e transdisciplinar.

Importa ainda salientar que o direito a ser diferente exige uma educação que, por ser educação não poderá ser discriminatória, pelo contrário um fator de inserção social. A Escola, como responsável e elemento importante na comunidade, pode e deve tornar-se num dos agentes mais ativos e válidos em todo este processo, afirmar-se como "o

modelo de escola para todos (...) que opta pela educação especial integrada, fazendo frente à educação especial segregada que se realiza à parte da educação geral regular" (Bautista, 1997, p. 21).

Em termos de estrutura, esquematizámos a presente investigação em duas partes, subdividas, por sua vez, em capítulos alusivos e complementares à parte teórica e à parte metodológica. Numa primeira parte, é feito o enquadramento teórico do tema em que são explicitados os suportes teóricos e científicos sobre o autismo (capítulo I), sobre as intervenções nas PEA (capítulo II) e sobre a inclusão de crianças com PEA (capítulo III).

Numa segunda parte, é apresentado o estudo empírico, de cariz qualitativo, cujo principal objetivo é conhecer e constatar da importância da organização e funcionamento de uma UEEA. Aqui se incluem o contexto do problema e os objetivos do estudo (capítulo IV), a descrição e fundamentação do procedimento metodológico adotado, dos instrumentos utilizados e a caracterização do objeto de estudo, assim como os procedimentos efetuados (capítulo IV), e ainda a apresentação e discussão interpretativa dos dados (capítulo VI), finalizando com as respetivas considerações finais, em que se destacam os aspetos mais relevantes do estudo efetuado.

Por fim, é ainda apresentada a bibliografia, sitografia e legislação consultada. Para complementar toda a informação relacionada com a componente empírica do estudo apresentamos, em anexo, todos os documentos que considerámos fundamentais para uma melhor compreensão do trabalho de investigação em causa.

PARTE I

ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I - AUTISMO

Neste capítulo propomo-nos apresentar um breve esclarecimento sobre o que comumente se designa de "autismo" e sublinhar as características de diagnóstico que lhe estão subjacentes. De seguida descrevemos as estranhas e fascinantes perturbações do espectro do autismo, denominadas de perturbações globais do desenvolvimento pelo DSM-IV-TR, onde se incluem a perturbação autística, perturbação de Rett, perturbação desintegrativa da segunda infância, perturbação de Asperger e perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação. No seguimento destas PGD, damos a conhecer outras patologias que podem encontrar-se associadas ao quadro de autismo, tais como défice cognitivo; síndrome do X frágil; perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA); perturbações do sono; e perturbações alimentares, que agravam o quadro existente.

Por último, expomos resumidamente a etiologia do autismo. A sua causa permanece ainda sem explicação evidente mas consideramos conveniente expô-la no sentido de percebermos que os enfoques teóricos e práticos sobre a etiologia modificaram ao longo dos tempos, deixando de lado velhas teorias que apontavam para os pais como sendo estes os responsáveis pelo quadro clínico de autismo.

1. Definição conceptual do autismo

Definir autismo não é tarefa fácil. Desde sempre que o autismo nos é apresentado como um mundo distante, estranho e cheio de enigmas. Leo Kanner, pedopsiquiatra austríaco no hospital universitário John Hopkins, foi quem pela primeira vez o fez em 1943, num artigo científico da sua autoria "Autistic disturbance of affective contact", publicado na revista *Nervous Child*, (vol. 2, pp. 217-250). Este médico estudou e descreveu a condição de onze crianças (oito rapazes e três raparigas) consideradas especiais, "(...) cujo comportamento

descreveu como sendo «marcadamente e distintivamente» diferente do da maioria das outras crianças" (Hewitt, 2006, p. 7), e que tinham em comum um "«isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da rotina», denominando-as de «autistas»" (n.d.)¹.

No ano seguinte, Hans Asperger, pediatra de Viena, na sua tese de doutoramento, publicada na revista *Archiv fur psychiatrie und Nervenkrankheiten*, apresentou um trabalho onde "(...) descreve um grupo de rapazes que tinha um QI médio ou acima da média, mas para quem era «difícil encaixar-se socialmente»" (Hewitt, 2006, p. 9). Hans constatou que estas crianças revelavam "(...) frequentemente uma preferência pelo jogo solitário, em vez de se juntarem aos jogos das outras crianças. A maior parte delas denunciava ansiedade ou perturbação se ocorriam mudanças inesperadas no seu quotidiano (...)" (Hewitt, 2006, p. 9). Verificou contudo, trataram-se de crianças "(...) que tinham a capacidade de falar fluentemente, mas que tinham em comum uma falta de compreensão e de capacidade relativamente à importância e ao uso da conversação social" (Hewitt, 2006, p. 9). Esta forma semelhante de distúrbio, uma síndrome mais ligeira foi denominada de *Asperger syndrome*. Lima (2012, p. 1) afirma que Hans caracterizou a síndrome de Asperger "(...) por um contacto social inapropriado com comunicação peculiar, criando palavras originais, com pobreza de expressões faciais e de gestos e com movimentos estereotipados, inteligência normal ou acima da média".

Hewitt (2006, p. 9) refere que dos estudos decorrentes de Kanner e de Hans, sobressai porém que ambos os grupos de crianças apresentavam características intimamente ligadas, especialmente no que toca à propensão "(...) para manterem interesses obsessivos ou invulgares, e uma preferência pelas rotinas".

Em 1979 foi criada a expressão "espectro do autismo" por Lorna Wing e Judith Gould quando, através de um estudo epidemiológico realizado com 35.000 crianças, concluíram que um vasto número de crianças revelava "(...) algum tipo de dificuldade na interação social, associada a dificuldades na comunicação e falta de interesse em atividades, no entanto, não enquadravam o diagnóstico formal

¹ Disponível em <http://www.autismoinfantil.com.br/>

para o autismo. Nesse sentido, criaram o conceito de *spectrum*" (Lima, 2012, p. 1). Segundo Wing e Gould, a noção de um espectro de perturbações autísticas é baseada numa tríade de transtornos ao nível dos domínios social, de comunicação e de comportamento.

Corroborando as características até aqui apresentadas, Siegel (2008, p. 21) ilustra uma definição do autismo como sendo:

"(...) uma perturbação do desenvolvimento que afecta múltiplos aspectos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências. As crianças com autismo não denotam o interesse habitual na interacção social. A atenção e a aprovação dos outros não tem a importância que habitualmente assumem para as crianças em geral. O autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização desse desejo".

Em 1980 foram definidos os primeiros critérios de diagnóstico no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-III). Atualmente, e a partir dos critérios constantes no DSM-IV-TR, a perturbação do espectro do autismo é definida como sendo uma perturbação global do desenvolvimento, assente num défice grave e global de três áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento, cujas características analisaremos mais à frente.

Segundo Siegel (2008) são várias as designações atribuídas às diferentes perturbações do espectro do autismo, sendo o "autismo" o termo mais reconhecido e utilizado de um grupo de distúrbios coletivamente designados por perturbações globais do desenvolvimento. O autismo (ou perturbação autística) é assim considerado um subtipo de uma categoria mais ampla de PGD, englobando outros transtornos como a síndrome de Asperger, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (SOE), síndrome do X frágil, síndrome de Rett, e perturbação desintegrativa da segunda infância, cujas características de diagnóstico se encontram intimamente relacionadas com as de autismo.

Em suma, poderemos afirmar que a expressão "perturbações globais do desenvolvimento" constante no DSM-IV reporta-se às "perturbações do espectro do autismo" servindo estas para designar o autismo e as PGD não autistas tal como ilustram as Figuras 1 e 2. Estas figuras ilustram pois o campo do autismo em relação às várias outras PGD, clarificando igualmente as ligações de

proximidade entre o autismo e outras PGD, com as quais é por vezes confundido. Siegel (2008, p. 23) sublinha porém, que "os diagramas não podem reflectir na totalidade a exacta imbricação, ou a exacta extensão de cada um destes grupos de diagnóstico, pretendendo sim dar uma ideia geral de como vários termos usados nos diagnósticos se relacionam entre si".

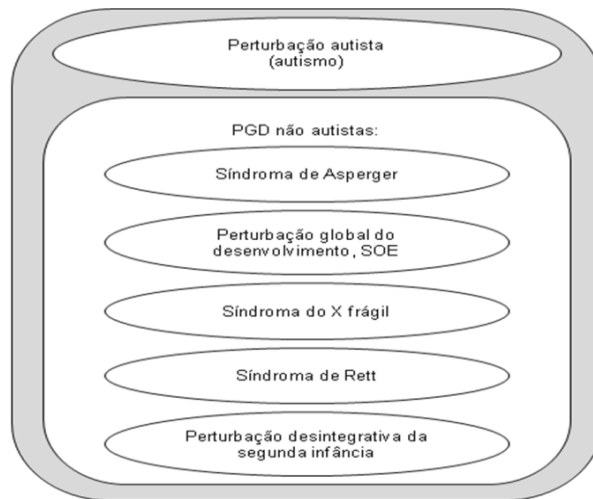


Figura 1 Perturbações globais do desenvolvimento: perturbações do espectro do autismo

Fonte: Siegel (2008, p. 22)

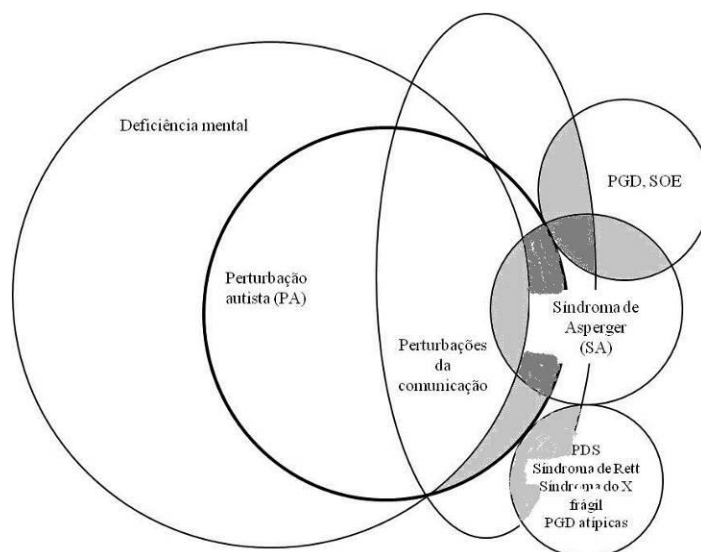


Figura 2 Perturbações globais do desenvolvimento: perturbações do espectro do autismo

Fonte: Siegel (2008, p. 22)

No DSM-IV-TR (2002), e como Lima (2012) igualmente nos apresenta, nas perturbações globais do desenvolvimento incluem-se a perturbação autística, perturbação de Rett, perturbação desintegrativa da segunda infância, perturbação de Asperger, e perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação, não sendo aqui enquadrada a síndrome do X frágil tal como o era no DSM-IV. Siegel (2008, p. 39) porém, refere que "a síndrome do X frágil nem sempre é estritamente considerada uma «PGD não autista» porque, ao contrário de outras PGD, a sua causa é conhecida". Defende contudo, que a síndrome do X frágil possa ser vista como uma PGD não autista devido aos numerosos sintomas de autismo ou de PGD, como são os de comportamento.

Mas, em que consistem afinal todas estas estranhas e fascinantes perturbações do desenvolvimento que acarretam consequências para a vida? Dedicaremos a próxima secção a proporcionar uma visão descritiva suficientemente precisa quer do autismo (perturbação autística), quer de outros transtornos do desenvolvimento que se relacionam de algum modo com ele, constantes do DSM-IV-TR.

2. Diagnóstico das PEA

Como atrás referimos, o autismo é definido como um espectro de distúrbios relacionados que afetam o cérebro em desenvolvimento, sendo que cada criança apresenta sintomas que diferem em intensidade, variando de leve a bastante grave. Neste sentido, Siegel (2008, p. 27) explica que "as perturbações do espectro do autismo constituem uma síndrome - o que significa que os indivíduos afectados não apresentarão todos os sinais e sintomas a ela associados". Dada esta peculiaridade, muitos autores têm salientado a dificuldade que existe no estabelecimento de um conjunto de sinais e sintomas específicos, capazes de identificar as perturbações do autismo. Ora, esses distúrbios sempre foram difíceis de diagnosticar e de tratar pois apresentam muitos sintomas em comum com outros distúrbios. Mais, Ozonoff (2003) salienta que este diagnóstico está dependente de um juízo clínico devidamente informado em termos de

desenvolvimento, uma vez que o mesmo não se define por critérios objetivos tal como acontece com estados de deficiência mental ou mesmo através de medidas quantitativas como acontece nas perturbações de aprendizagem.

É pois, neste contexto que surge a denominação espectro do autismo para referir uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, que se pode manifestar através de várias combinações possíveis de sinais e sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade. Apesar desta variabilidade de combinações que permitem efetuar um diagnóstico clínico, é imperativo salientar que não existem duas pessoas afetadas da mesma forma, pelo que podem mesmo ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo (ME/DGIDC, 2008).

A perturbação do espectro do autismo, quer segundo os critérios de diagnóstico ínsitos no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria, quer segundo o Código Internacional de Doenças, 10.^a edição (CID-10) da Organização Mundial de Saúde, assenta em três dimensões: perturbação qualitativa da relação, alterações da comunicação e linguagem e falta de flexibilidade mental e comportamental (Rivière, 2010). A PEA é assim definida como sendo uma PGD, caracterizada por um desenvolvimento desigual ou alterado, que se reflete numa dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos, tais como respostas inusitadas à sensação, movimentos/comportamentos repetitivos e estereotipados e insistência nas rotinas ou uniformidade. Kutscher MD (2011, p. 77) sublinha que as

"Perturbações do espectro do autismo (PEA) são aquelas que incluem problemas de comunicação não-verbal (nomeadamente, problemas com a socialização/empatia). Por outras palavras, todas as perturbações do espectro do autismo partilham dificuldades com a teoria da mente, a socialização, a pragmática da linguagem e as actividades de dramatização. Podem ser acompanhadas, ou não, de problemas adicionais ao nível da fala".

Klin (n.d.)² corrobora o mencionado anteriormente, classificando estas perturbações como "(...) transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces" conduzindo

² Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500002&script=sci_arttext

concludentemente a uma intermissão dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação.

A evidência científica confirma que as PEA são perturbações que perduram por toda a vida, que afetam o desenvolvimento do cérebro, a socialização, a pragmática da linguagem e as atividades de dramatização e que se manifestam na infância antes dos três anos de idade, afetando, no geral, quatro a cinco vezes mais rapazes do que raparigas.

Segundo os critérios constantes no DSM-IV-TR (2002), e como já foi referido, as pessoas com autismo apresentam uma tríade de transtornos afetando três áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Cada uma destas áreas, de que falaremos mais adiante, engloba quatro critérios específicos, correspondendo cada um destes a um diferente sintoma. Os critérios específicos de cada uma das áreas encontra-se por uma ordem de prioridade significando que o primeiro corresponde ao que, em geral, "(...) é aquele que pode ser detectado mais precocemente e os restantes são aqueles que se tornam aparentes mais tarde, durante o processo de desenvolvimento do sujeito" (Siegel, 2008, p. 30). Importa ainda salientar que a avaliação de cada critério deve ser efetuada de acordo com o nível de desenvolvimento mental da criança, sob pena de se confundirem os atrasos no desenvolvimento com sintomas de autismo, podendo este ser estabelecido através de um teste de QI (inteligência), ou de testagem do comportamento adaptativo, como forma de avaliar o uso que a criança faz das suas capacidades cognitivas para se adaptar aos desafios diários, ou se o faz de todo.

Segundo Siegel (2008), e tendo em consideração algumas das investigações mais profícuas, e como forma de refletir acerca dos sintomas de autismo, aquando da avaliação de cada critério de diagnóstico, este deveria ser estabelecido em função do nível de desenvolvimento mental não-verbal da criança. Esta linha de pensamento assenta no facto de défices de aptidão verbal poderem resultar numa falácia de muitos indicadores de autismo. Assim, Siegel (2008, p. 31) esclarece que

"O funcionamento intelectual não verbal inclui aptidões não linguísticas, o que, no caso de muitas crianças pequenas, pode ser avaliado verificando até que ponto conseguem montar bem puzzles, separar objectos e copiar acções que observam. Estas aptidões podem ser comparadas com as da inteligência verbal que envolvem o uso da linguagem e a sua compreensão - aspectos que estão sempre de alguma forma afectados nas crianças com autismo. Assim, através do funcionamento da criança em áreas não tão directamente afectadas pela presença dos sintomas de autismo, é medido o seu desenvolvimento mental, com o fim de avaliar os sintomas da perturbação em causa".

Esta psicóloga do desenvolvimento protesta ainda a necessidade imperiosa de se efetuar uma avaliação criteriosa aquando da realização de um diagnóstico numa criança com autismo ou com PGD,

"(...) a fim de compreender que comportamentos fazem parte do autismo ou da PGD da criança, quais os que podem ser o reflexo de um certo grau de deficiência mental, quais os que decorrem de traços de personalidade e ainda quais os que constituem um reflexo da maneira como a criança age, como forma de compensar os seus défices". (Siegel, 2008, p. 27)

Apresentamos de seguida, mais detalhadamente, cada uma das cinco perturbações do espectro do autismo de acordo com os critérios definidos pelo DSM-IV-TR. Convém, porém, antes salientar que está em estudo uma proposta da APA (American Psychiatric Association), de revisão do DSM-IV-TR, através da elaboração do DSM-V, que propõe a redução da categoria do autismo. A justificação é a seguinte:

"Como o autismo é definido por um conjunto comum de sintomas, estamos admitindo que ele seja melhor representado por uma única categoria diagnóstica, adaptável conforme apresentação clínica individual, que permite incluir especificidades clínicas como, por exemplo, transtornos genéticos conhecidos, epilepsia, deficiência intelectual e outros. Um transtorno na forma de espectro único, reflete melhor o estágio de conhecimento sobre a patologia e sua apresentação clínica. Previamente, os critérios eram equivalentes a tentar «separar joio do trigo»". (n.d.)³

Ou seja, esta revisão, que está a ser organizada para ser lançada em janeiro de 2013, contempla, entre muitas outras alterações, a eliminação dos subtipos - perturbação autística, síndrome de Asperger, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (SOE) e perturbação desintegrativa da segunda infância - e a sua inclusão numa mesma entidade. Existirá apenas uma

³ Disponível em <http://www.autismoerealidade.com.br/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>

denominação: Transtornos do Espectro Autista (TEA), nova categoria, justificada com o facto de serem perturbações muito próximas e representarem um contínuo de sintomas que vão do ligeiro para o mais grave (Lima, 2012).

A este propósito, Laurent (2012, p. 50) esclarece que a publicação do DSM-5⁴ estava inicialmente programada para 2012. Foi contudo adiada, devido a uma onda de protestos que provocaram um verdadeiro escândalo. A angústia "(...) *de perdre leur spécificité diagnostique (...)*" foi, desta forma, manifestada pelas associações de sujeitos ditos Asperger aquando de uma conferência de imprensa. Estes demonstravam

"(...) l'absurdité de l'opposition que l'on prétend leur appliquer en dissociant leurs facultés cognitives, intactes, et leur supposée incapacité à lire les émotions ou les affects des autres. Refusant d'être confondus avec ceux qui n'ont pas leurs capacités cognitives, ils ont fait front pour revendiquer leur spécificité et échapper à un spectre qui ne cesse de s'élargir".

2.1. Perturbação Autística

A perturbação autística, normalmente referida como "autismo", é um transtorno do desenvolvimento, uma desordem grave da linguagem verbal e não-verbal que afeta a capacidade de sociabilização, comunicação e comportamento, atualmente designadas como Tríade de Incapacidades, que passamos a descrever.

2.1.1. Perturbação das competências sociais

Segundo o DSM-IV-TR a criança com PEA apresenta um défice grave na interação social, revelado pelo menos por duas das seguintes características:

⁴ A passagem dos números romanos para os árabes é justificada no sítio do DSM-5, disponível em <http://www.dsm5.org/about/Pages/faq.aspx#3>: "*This change reflects APA's intention to make future revision processes more responsive to breakthroughs in research with incremental updates until a new edition is required. Since the research base of mental disorders is evolving at different rates for different disorders, diagnostic guidelines will not be tied to a static publication date but rather to scientific advances. These incremental updates will be identified with decimals, i.e. DSM-5.1, DSM-5.2, etc., until a new edition is required*".

- *"Acentuado déficit no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como o contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos para regular a interação social;*
- *Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao seu nível de desenvolvimento;*
- *Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (não mostrar, não trazer ou indicar objetos de interesse);*
- *Falta de reciprocidade social ou emocional".* (Lima, 2012, p. 2)

Estas crianças revelam muitas dificuldades em estabelecer a atenção conjunta, ou seja, manifestam incapacidade de partilhar a atenção com outro sobre um objeto dirigindo o olhar e/ou o sorriso quer para o objeto quer para o outro. Citando Lima (2012, p. 2), a criança "(...) não sorri em resposta ao sorriso dos pais, não olha na mesma direção, não acompanha o olhar dos pais, não aponta e não procura a partilha social, mas sim o objeto concreto em si". Como forma de obter o que pretende, a criança com PEA socorre-se da mão do adulto para o conduzir ao local que pretende a fim de obter o objeto desejado, não chegando sequer a formalizar qualquer tipo de pedido, nem mesmo a olhar para o objeto que pretende, o que dificulta ao adulto a tarefa de perceber o que deseja a criança. Por sua vez, Kutscher MD (2011, p. 76) realça que "o atraso na capacidade de apontar para obter uma atenção conjunta poderá ser um sinal de PEA, mesmo antes de se reparar num atraso na fala".

Outra dificuldade notória nestas crianças relaciona-se com o chamamento e o estas não responderem ao nome, transmitindo, no dizer de Rivière (2010, p. 16), uma sensação de que as pessoas simplesmente deixaram de existir para elas, permanecendo a maior parte do tempo isoladas e alheadas do mundo dos seus pais, irmãos e familiares; "(...) *es como si hubiera cerrado sus puertas al mundo*". Ora, tal dificuldade não se prende com problemas auditivos, mas sim com as implicações que este apelo tem com a interação social. Tratando-se de crianças com uma forte tendência para o isolamento e com um envolvimento excessivo no que estão a fazer, facilmente se compreende o seu desinteresse na interação com os outros. Desinteresse este que conduz os sujeitos mais jovens a não ter amizades ou ter amizades muito restritas revelando "(...) pouco ou nenhum interesse em estabelecer amizades", e "os mais velhos podem ter interesse na amizade mas

falta-lhes a compreensão das convenções na interacção social" (DSM-IV-TR, 2002, p. 70).

Contudo, importa sublinhar que as crianças que apresentam síndrome de Asperger não se afastam propriamente dos outros, existem mesmo tentativas frequentes de aproximação social e de procura desesperada de integração social, mas estas resultam com frequência em frustração e perturbação (Hewitt, 2006).

Kutscher MD (2011) sublinha ainda que as crianças que sofrem deste distúrbio apresentam problemas significativos de comunicação não-verbal, como a linguagem corporal, contacto visual e expressões faciais conduzindo, conseqüentemente, a um desenvolvimento social perturbado, manifestamente diferente dos padrões habituais, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento interpessoal. A criança com PEA pode, por isso, isolar-se, no entanto, pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais.

A acrescentar, uma criança com PEA revela também

"(...) dificuldade em compreender a perspectiva dos outros, ou seja, a «Teoria da Mente», que remete para a capacidade de compreender que as pessoas têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos (...). Por estas razões, as crianças com PEA têm dificuldade em partilhar, em mostrar empatia e em confortar". (Lima, 2012, p. 3)

2.1.2. Perturbação das competências de comunicação

Kutscher MD (2011, p. 72) esclarece que

"(...) o termo «comunicação» é utilizado no sentido mais lato possível (incluindo a fala, sinais não-verbais, competências sociais e a capacidade de utilizar a imaginação e representações simbólicas). Com tantas coisas envolvidas, é espantoso que os humanos consigam comunicar de todo. Não é então de admirar que algumas pessoas tenham problemas com alguma parte do processo".

Assim, no que concerne ao domínio da comunicação e linguagem, a comunicação, tanto verbal como não-verbal, é deficiente e desviada dos padrões habituais, e traduz-se também na falta de uma comunicação através de brincadeiras imaginativas. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos e a fala costuma ser estereotipada e/ou repetitiva, sendo que muitas pessoas com autismo não chegam a desenvolver linguagem durante toda a vida.

Lima (2012, p. 3) confirma existirem défices qualitativos na comunicação, referindo que os mesmos são manifestados pelo menos por uma das seguintes particularidades:

*"Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento".*

Kutscher MD (2011, p. 75) corrobora estas características e sublinha que "a incapacidade de desenvolver brincadeiras de dramatização/simbólicas/faz-de-conta é um sinal marcante das perturbações do espectro do autismo".

A este propósito, Lima (2012) relata que a preocupação imediata dos pais quando se apercebem de que a criança, por volta dos 18 meses, apresenta um atraso de linguagem constitui motivo suficiente para recorrerem a um especialista na área. Contudo, na maioria das vezes o atraso da linguagem não é o único problema. Queremos dizer que a criança que, para além de não ter linguagem, também não demonstra intenção e interesse em comunicar e não recorre a outros meios de comunicação não-verbais, como gestos, ou como bem ilustra Kutscher MD (2011), os problemas significativos que se constatarem existir na linguagem verbal não são compensados por gestos, suspeita-se pois, tratar-se de uma PEA.

Ainda assim, importa salientar que dependendo naturalmente, de criança para criança, umas podem verbalizar palavras isoladas de forma inconsistente, podendo ser ditas uma só vez como ser repetidas durante algum tempo e desaparecerem da mesma forma que surgiram, sem razão aparente. Por outro lado, quando a linguagem está presente, a mesma é reduzida a um vocabulário restrito ou a frases aprendidas, podendo "(...) observar-se uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros (...) ou um uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática" (DSM-IV-TR, 2002, p. 70), sem função comunicativa.

Quando a criança com PEA apresenta um tipo de linguagem dentro da média, Lima (2012, pp. 3-4) salienta que o seu conteúdo porém, se regista muitas

vezes alterado, fora do contexto, "(...) ou com uma linha de discurso demasiado pedante ou formal, ou demasiado pormenorizado, tornando-se exaustivo no seu discurso e na sua comunicação com os outros". Consequentemente, dificultam o diálogo uma vez que revelam dificuldade em respeitar a sua vez na conversação, porque se mantêm demasiadamente no seu próprio discurso e sem dar oportunidades a outros para participarem. As alterações de prosódia, tais como o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou a acentuação, são também um distúrbio existente na linguagem destas crianças.

Lima (2012, p. 4) destaca porém que, e apesar das preocupações primárias dos pais se reportarem à existência ou não da fala, a questão coloca-se muito antes desta, ao nível da comunicação não-verbal através de indícios como:

- *"Ausência de contacto ocular;*
- *Ausência de expressões de prazer que acompanham o olhar;*
- *Ausência da reciprocidade de conversação entre as vocalizações da criança e a verbalização dos pais que ocorre por volta dos 6 meses;*
- *Ausência no reconhecimento da voz da mãe e do pai;*
- *Ausência de resposta ao nome;*
- *Atraso na aquisição do balbúcio, que ocorre aos 9 meses;*
- *Diminuição ou ausência de gestos pré-verbais (apontar, dizer adeus, mostrar);*
- *Ausência de resposta a expressões dos pais".*

Para além disso, Kutscher MD (2011) e Lima (2012) realçam que as crianças com autismo revelam também uma incapacidade ao nível das brincadeiras simbólicas, ou seja, uma falta de comunicação através de brincadeiras imaginativas ou de imitação. Kutscher MD (2011, p. 75) ilustra esta incapacidade com a experiência de se dar "(...) à criança uma caixa branca com rodas e com uma cruz vermelha desenhada no lado. A capacidade de compreender que este objeto, na verdade, representa uma ambulância é um tipo de comunicação". Todavia, a criança com autismo não revela esta capacidade de reconhecer o significado representacional de um brinquedo. Para ela, o objeto/brinquedo limita-se a uma simples "(...) exploração ritualista e estereotipada (...)", a uma simples averiguação mecânica, que se traduz no simples "(...) rodar rodas dos carros, alinhar carros, andar com os objetos nas mãos" (Lima, 2012, p. 4), voltando-se os interesses destas crianças essencialmente para

brinquedos de causa-efeito, brinquedos com som, jogos de encaixe, *puzzles*, jogos de computador ou objetos informatizados.

Estas incapacidades para desenvolver jogos em parceria e jogos cooperativos acentuam a vontade destas crianças prolongarem a fase da exploração individual e conduzem inevitavelmente a um maior isolamento com os outros.

2.1.3. Perturbação do comportamento

Neste domínio uma criança com PEA apresenta modelos de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que, de acordo com Lima (2012, pp. 4-5) se expressam pelo menos por uma das seguintes características:

- *"Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objetivo;*
- *Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não-funcionais;*
- *Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);*
- *Preocupação persistente com partes de objetos".*

Além disso, a criança com PEA assume uma enorme dependência de rituais e rotinas ao nível de atividades, de sequência de tarefas a realizar, de objetos dispostos sempre no mesmo sítio, e até mesmo rotina de contextos (por exemplo, caminho casa/escola). A quebra de uma qualquer rotina, provoca elevados níveis de ansiedade e traduz-se numa reação negativa manifestando-se "(...) com birras, comportamentos heteroagressivos (morder, arranhar, dar pontapés, etc.) e auto-agressivos (bater com a cabeça, morder-se, bater nela própria)" (Lima, 2012, p. 5). Tais comportamentos indesejados são, porém minimizados quando a criança é previamente preparada para uma mudança.

Realça Kutscher MD (2011, p. 79) que a pessoa com autismo revela um "(...) fascínio intenso e excessivo por um determinado objeto ou poderá ficar demasiado concentrado nas partes que constituem um objecto". Por seu lado,

Lima (2012) salienta que este fascínio, que classifica como comportamentos disfuncionais, constituem um entrave quer à interação social quer à realização de novas aprendizagens.

Na Tabela 1, apresentamos os critérios de diagnóstico definidos pelo DSM-IV-TR para perturbação autística frisando que aqui se incluem apenas aquelas características aceites como universais e específicas do autismo e que, de certa forma, permitem aos profissionais colocar alguma objetividade na definição desta, e doutras perturbações, num campo particularmente subjetivo (Rivière, 2010).

Tabela 1 Critérios de diagnóstico para a perturbação autística

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.00 PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA [F84.0]

- A. Um total de 6 (ou mais) itens de 1) 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), e 1 de 2) e de 3).
- 1) défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por 2 das seguintes características:
 - (a) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão fácil, postura corporal e gestos reguladores da interação social;
 - (b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
 - (c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
 - (d) falta de reciprocidade social ou emocional.
 - 2) défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:
 - (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
 - (b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
 - (c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
 - (d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;
 - 3) padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:
 - (a) preocupação absorvente por 1 ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;
 - (b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
 - (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
 - (d) preocupação persistente com partes de objectos.
- B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem usada na comunicação social 3), jogo simbólico ou imaginativo.
- C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.
-

Note. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (2002, p.75).

Importa ainda sublinhar que na maioria dos casos, a perturbação autística está associada a um diagnóstico de deficiência mental, que pode variar de moderada a profunda. Também alterações ao nível da conduta alimentar, do sono e alterações por vezes inexplicáveis de estados de humor, falta de resposta a perigos reais e também o oposto, medo excessivo e intenso de estímulos inofensivos são frequentes, mas não constituem critérios necessários para diagnosticar autismo.

2.2. Perturbações globais do desenvolvimento - subtipos

O DSM-IV-TR considera ainda a existência de quatro outras PGD, que embora pertençam a esta categoria, são apresentadas como subtipos por se distinguirem da perturbação autística: perturbação de Rett, perturbação desintegrativa da segunda infância, perturbação de Asperger e perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (PGD SOE).

2.2.1. Perturbação de Rett

De entre as perturbações globais do desenvolvimento, a perturbação de Rett, também denominada síndrome de Rett, na classificação de diagnóstico do DSM-IV-TR, situa-se no extremo oposto da síndrome de Asperger. Significa isto que se trata de um transtorno sempre acompanhado de um nível severo ou profundo de atraso mental (Rivière, 2010).

A perturbação de Rett, descrita pela primeira vez em 1966 pelo Dr. Andreas Rett de Viena, Áustria, conjecturada de origem genética devido a uma mutação dominante no gene MECP2 (*methyl-CpG-binding protein 2*) localizado no cromossoma X, é uma alteração neurológica e evolutiva extremamente rara que só se observa em crianças do género feminino e cujo diagnóstico pode ser estabelecido entre o segundo e o sexto ano de vida. É degenerativa e constitui, como já foi referido, um prognóstico mais grave comparativamente à síndrome de Asperger e mesmo ao de autismo.

Lima (2012, p. 9) afirma tratar-se "(...) de uma perturbação cuja característica essencial é o desenvolvimento de múltiplos défices específicos após um período de funcionamento normal depois do nascimento". Como afirma Siegel (2008), significa que as meninas com esta patologia tendem a apresentar um desenvolvimento aparentemente normal até sensivelmente aos dois anos de idade, altura em que estagnam na sua evolução e começam a perder aptidões previamente adquiridas (como fala, capacidade de andar e uso intencional das mãos) e surgem as estereotípias manuais (como movimentos repetitivos e involuntários das mãos), sendo esta a característica marcante da doença. Assomam por conseguinte, os seguintes sinais de regressão física e neurológica:

"(...) desaceleração do crescimento da cabeça entre os 5 e os 48 meses; perda das competências manuais úteis previamente adquiridas entre os 5 e os 30 meses, com subsequente desenvolvimento de movimentos estereotipados das mãos (tipo escrita ou lavar as mãos); perda prematura da interação social (apesar de frequentemente a interação social se desenvolver mais tarde); movimentos provavelmente coordenados do andar ou do tronco; grave disfunção de desenvolvimento de linguagem expressiva e recetiva com atraso grave no desenvolvimento psicomotor". (Lima, 2012, p. 9)

A síndrome de Rett provoca assim um comprometimento progressivo das funções motora, sendo nesta mais acentuado, e intelectual assim como distúrbios de comportamento, que se traduz no seguinte:

"Os bebés começam a perder a capacidade de usar as mãos, mostram ter problemas de equilíbrio, deixam de falar, podem perder a marcha, ficam mentalmente diminuídos e demonstram sérios problemas de relacionamento com os outros, evitando, por exemplo, o contacto visual. A estereotípiia mais característica do síndrome é, no entanto, a que se assemelha a um constante esfregar de mãos e que é o sintoma mais comum". (n.d.)⁵

Siegel (2008, p. 37) descreve o comprometimento da função motora, ao nível dos movimentos manuais, ilustrando que uma mão, a "principal", apresenta movimentos repetidos e a outra, constitui-se como a "escrava", no sentido de a tenta segurar e manter quieta. Esta autora acrescenta ainda que a maior parte destas raparigas "(...) perde a capacidade de caminhar e quase sempre desenvolve deficiência mental grave a profunda".

⁵ Disponível em http://anpar.planetaclix.pt/atalhos_SR.htm

Monnerat (2009), salienta que "quando os primeiros sintomas da síndrome de Rett estão surgindo, muitas pacientes são diagnosticadas de forma equivocada como autistas (...)". Siegel (2008, p. 37) corrobora esta afirmação sublinhando que estas crianças respondem por vezes "(...) positivamente a critérios de diagnóstico de autismo ou de PGD, devido a um marcado défice no envolvimento social (...)". Contudo, esse défice tende a atenuar-se após os anos pré-escolares, em que a criança, se torna, de facto, mais sociável em relação aos seus pares.

A esperança média de vida da maioria destas crianças é reduzida, sendo que muitas não chegam a atingir a idade adulta, embora se conheçam casos de doentes que chegam aos cinquenta anos de idade.

A Tabela 2 apresenta os critérios de diagnóstico propostos pelo DSM-IV-TR para a perturbação de Rett.

Tabela 2 Critérios de diagnóstico para a perturbação de Rett

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.80 PERTURBAÇÃO DE RETT [F84.2]

A. Todas as características seguintes:

- 1) desenvolvimento pré-natal e perinatal aparentemente normais;
- 2) desenvolvimento psicomotor aparentemente normal durante os primeiros 5 meses após o nascimento;
- 3) perímetro craniano normal ao nascimento.

B. Após um período normal de desenvolvimento, aparecimento de todas as características seguintes:

- 1) desaceleração do crescimento craniano entre os 5 e os 48 meses;
- 2) perda das aptidões manuais intencionais, previamente adquiridas, entre os 5 e os 30 meses de idade, com subsequente desenvolvimento de movimentos manuais estereotipados (por exemplo, escrever ou lavar as mãos);
- 3) perda do envolvimento social no início da perturbação (ainda que muitas vezes a interacção social se desenvolva mais tarde);
- 4) aparecimento de má coordenação da marcha ou dos movimentos do tronco;
- 5) incapacidade grave no desenvolvimento da linguagem receptiva-expressiva com grave atraso psicomotor.

Note. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (2002, p. 77).

2.2.2. Perturbação desintegrativa da segunda infância

A perturbação desintegrativa da segunda infância, também conhecida como a síndrome de Heller, é outra variante das perturbações globais do desenvolvimento e é bastante rara. Trata-se de uma doença degenerativa do

cérebro e apresenta como principal característica "(...) uma acentuada regressão em múltiplas áreas do funcionamento a seguir a um período, de pelo menos 2 anos, de desenvolvimento aparentemente normal (...)" período após o qual a criança regride significativamente nas aptidões anteriormente adquiridas em pelo menos duas das áreas seguintes: "(...) linguagem expressiva ou receptiva, competências sociais ou comportamento adaptativo, controlo intestinal ou vesical, jogo ou competências motoras (...)" (DSM-IV-TR, 2002, pp. 77-78), passando a ter comportamentos semelhantes aos do autismo.

Como refere Siegel (2008, p. 38), a criança por volta dos cinco anos de idade começa a "(...) «desintegrar-se», até as suas dificuldades comportamentais serem basicamente as mesmas sentidas por uma criança à qual foi diagnosticado autismo ou perturbação global do desenvolvimento SOE". Ozonoff e Rogers (2003, p. 34) classificam esta regressão como uma "(...) catastrófica perda de capacidades (...)" que acontece subitamente e dura entre quatro a oito semanas. Durante este curto espaço de tempo, a criança é assaltada por sentimentos de agitação e pânico, culminando num quadro de autismo grave e de deficiência mental igualmente grave. Estes autores sublinham porém, que contrariamente a situações de autismo típico, as crianças que sofrem desta perturbação, mesmo após tratamento, não conseguem ver grandes melhoras no desenvolvimento. Mais acrescentam que este distúrbio permanece como uma incapacidade crónica e grave.

Tal como se ilustra na Tabela 3, esta regressão envolve um anormal funcionamento em pelo menos dois dos seguintes domínios: alteração qualitativa das interações sociais, tais como, alteração dos comportamentos não verbais, como o apontar, incapacidade para estabelecer relações com os pares, ausência de reciprocidade social ou emocional; alteração qualitativa da comunicação, como são exemplo, a perda da linguagem expressiva e compreensiva, incapacidade para encadear ou manter uma conversação, utilização de uma linguagem estereotipada e repetitiva, ausência de diversidade de jogos de "faz de conta"; e défice ao nível do contacto ocular; perda de controlo intestinal, perda das capacidades motoras, como correr e segurar objetos.

Tabela 3 Critérios de diagnóstico para a perturbação desintegrativa da segunda infância

**CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.10
PERTURBAÇÃO DESINTEGRATIVA DA SEGUNDA INFÂNCIA [F84.3]**

A. Desenvolvimento aparentemente normal pelo menos durante os 2 primeiros anos após o nascimento, manifestado pela presença de comunicação verbal e não verbal, relação social, jogo e comportamento adaptativo adequados à idade.

B. Perda clinicamente significativa de aptidões previamente adquiridas (antes da idade dos 10 anos) pelo menos em 2 das seguintes áreas:

- 1) linguagem expressiva ou receptiva;
- 2) competências sociais ou comportamento adaptativo;
- 3) controlo intestinal ou vesical;
- 4) jogo;
- 5) competências motoras.

C. Anomalias no funcionamento em pelo menos 2 das seguintes áreas:

- 1) défice qualitativo da interacção social (por exemplo, défice dos comportamentos não verbais, incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, ausência de reciprocidade social ou emocional);
- 2) incapacidades qualitativas na comunicação (por exemplo, atraso ou perda da linguagem falada, incapacidade para iniciar ou manter uma conversa, uso de linguagem estereotipada ou repetitiva, ausência de jogo simbólico variado);
- 3) padrões de comportamento, interesse e actividades restritivos, repetitivos e estereotipados, incluindo estereotipias motoras e maneirismos.

D. Esta perturbação não é melhor explicada pela presença de outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou pela Esquizofrenia.

Note. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (2002, p. 79).

De acordo com Siegel (2008), não foram até hoje evidenciadas diferenças comportamentais declaradamente distintas dos comportamentos evidenciados por crianças com autismo ou com perturbação global do desenvolvimento SOE, pelo que, a perturbação desintegrativa da segunda infância é tratada da mesma forma que o autismo e outras formas de PGD. Para se distinguir da perturbação autística, a perda de funções e capacidades previamente adquiridas pela criança, tem que se revelar depois dos dois anos de idade e antes dos dez e tem que se assegurar que antes da regressão existia um desenvolvimento claramente normal de competências de linguagem, comunicação não-verbal, jogo, relações sociais e condutas adaptativas (Rivière, 2010).

2.2.3. Perturbação de Asperger

Apesar da perturbação de Asperger já ter sido descrita há mais de 60 anos pelo pediatra austríaco Hans Asperger, o termo e diagnóstico de síndrome de

Asperger (SA) surge apenas incluído no DSM-IV e no ICD-10 como um novo diagnóstico "oficial". Este tipo de perturbação apresenta em comum com o autismo as incapacidades sociais e os comportamentos restritos e repetitivos. Contudo, as capacidades da linguagem encontram-se bem desenvolvidas e o funcionamento cognitivo não apresenta défices (Ozonoff & Rogers, 2003).

Segundo (Rivière, 2010), para alguns investigadores, as pessoas com perturbação ou síndrome de Asperger não são mais do que autistas de nível intelectual e linguístico superior, embora não exista uma diferença qualitativa em casos mais graves. Para outros, a SA deve distinguir-se significativamente da perturbação autística. No DSM-IV-TR surge exatamente esta distinção tal como se apresenta na Tabela 4.

Já anteriormente referimos que a perturbação ou síndrome de Asperger é uma PGD, que apresenta distúrbios semelhantes ao da perturbação autística, mas que se distingue no entanto desta, por não se registarem atrasos significativos no início ou na evolução precoce da linguagem. Distingue-se ainda pelo facto do diagnóstico ser mais tardio relativamente ao da perturbação autística, uma vez que os atrasos não são tão evidentes e por norma, estas crianças não apresentam debilidade mental nem limitações ou alterações formais da linguagem (Rivière, 2010). A propósito do diagnóstico tardio, Hewitt (2006, p. 10) considera que o mesmo é muitas vezes protelado precisamente devido à presença de características subtis referentes à síndrome de Asperger.

Segundo Lima (2012, p. 8) as principais características da perturbação de Asperger são "(...) o défice grave e persistente na interação social, o desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e atividades restritivas e repetidas". Contudo, a mesma autora salienta que contrariamente ao diagnóstico de perturbação autística, não se verifica neste distúrbio

"(...) um atraso geral da linguagem clinicamente significativo (...) e não há um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento das aptidões de autonomia próprias da idade, no comportamento adaptativo [distinto da interação social] e na curiosidade acerca do meio ambiental durante a infância". (Lima, 2012, p. 8)

Tabela 4 Critérios de diagnóstico para a perturbação de Asperger

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.80 PERTURBAÇÃO DE ASPERGER [F84.5]

- A. Défice qualitativo da interacção social, manifestado pelo menos por 2 das seguintes características:
- 1) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como: contacto olhos nos olhos, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
 - 2) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
 - 3) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
 - 4) falta de reciprocidade social ou emocional.
- B. Padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:
- 1) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objectivo;
 - 2) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
 - 3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
 - 4) preocupação persistente com partes de objectos.
- C. A perturbação produz um défice clinicamente significativo da actividade social, laboral ou de outras áreas importantes do funcionamento.
- D. Não há um atraso geral da linguagem clinicamente significativo (por exemplo, uso de palavras simples aos 2 anos de idade, frases comunicativas aos 3 anos de idade).
- E. Não há atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento das aptidões de auto-ajuda próprias da idade, no comportamento adaptativo (distinto da interacção social) e na curiosidade acerca do meio ambiental durante a infância.
- F. Não preenche os critérios para outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

Note. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (2002, p. 84).

Existe porém, um comprometimento da linguagem que, como refere Kutscher MD (2011, pp. 74-79) se situa apenas ao nível da linguagem pragmática, isto é, existe um défice na "(...) capacidade prática de utilizar a linguagem num ambiente social: saber o que é apropriado dizer, onde e quando o dizer e estabelecer trocas de conversação". As pessoas com Asperger revelam portanto, dificuldades na perceção dos segundos sentidos das expressões, na compreensão da ironia, na adequação do discurso ao contexto e ao interlocutor, na manutenção de um diálogo. O discurso destas pessoas é pedante, formal e entediante, incluem alterações da prosódia com uma voz peculiar, didática, verbosa e monótona.

Hewitt (2006) afirma que socialmente, as crianças com perturbação de Asperger fazem tentativas frequentes de aproximação social, procurando, por vezes, desesperadamente integrar-se. Contudo, tais atos resultam na maioria das

vezes em frustração e perturbação pelas razões que apontámos anteriormente. É neste sentido que Lima (2012) afirma que estas crianças não parecem ter qualquer interesse na aceitação social, não tendo por isso amigos ou, quando têm, são amigos restritos, com interesses geralmente desajustados ao seu grupo etário. Lima (2012, p. 8), acrescenta ainda que as crianças que sofrem deste distúrbio "têm interesses muito intensificados e restritos em relação a um tema específico (animais, comboios, horários, etc.) e são habitualmente obsessivos e têm rituais que perturbam a sua integração social".

2.2.4. Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação

Por fim, surge reconhecida no DSM-IV-TR um último subtipo de PGD cujo conceito constitui, em si mesmo, uma demonstração de que desconhecemos ainda uma definição suficientemente precisa e rigorosa destes transtornos. Trata-se da perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação cujo termo é utilizado quando falta clareza suficiente para se decidir por um dos quadros até aqui referidos ou se apresentam de forma incompleta os sintomas do autismo. Lima (2012, p. 8) exemplifica que este conceito é utilizado quando estamos na presença de

"(...) um défice grave e global no desenvolvimento da interação social recíproca, associado a um défice nas competências de comunicação verbal e não-verbal ou na presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, mas que não cumprem os critérios para o diagnóstico formal nas outras patologias existentes na PGD específica".

Por outras palavras, no diagnóstico desta perturbação, estão presentes menos itens e de menor intensidade característicos no diagnóstico do autismo, além de que apresenta um menor compromisso cognitivo e consequente atraso mental. De acordo com Ozonoff e Rogers (2003) uma criança a quem tenha sido diagnosticada PGD SOE apresenta dificuldades em pelo menos dois dos três grupos de sintomas identificados para o autismo. Ou seja, apresenta dificuldades no relacionamento com os outros e dificuldades de comunicação ou

comportamentos repetitivos, mas que não se encaixam nos critérios definidos para as outras PGD. Em termos práticos, usa-se a mesma lista de sintomas indicada na Figura 3, "(...) mas apenas se exige uma dificuldade da área «interacção social recíproca» e um sintoma dos «défices de comunicação», ou dos «comportamentos repetitivos e restritos»" (Ozonoff & Rogers, 2003, p. 34).

Estes autores exemplificam um despiste de diagnóstico de PGD SOE:

"(...) uma criança pode receber o diagnóstico de PGDSOE se manifestar apenas 4 dos sintomas do DSM-IV (assim se excluindo a perturbação autística), manifestar atraso no início da linguagem (excluindo a síndrome de Asperger) e não manifestar regressão do desenvolvimento (o que exclui tanto a perturbação de Rett como a perturbação desintegrativa da segunda infância)". (Ozonoff & Rogers, 2003, p. 34)

3. As comorbilidades nas PEA

As perturbações do espectro do autismo podem encontrar-se associadas a uma variedade de outras patologias do neurodesenvolvimento que acentuam negativamente o quadro existente e prenunciam o futuro nível de funcionalidade da pessoa que sofre destas perturbações. A este propósito Gillberg (2005, p. 15) alerta "(...) que há alguma coisa além do autismo, quando alguém tem autismo", e exemplifica que além da epilepsia, deficiência mental, deficiências motoras e visuais, devemos pensar em perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA), em tiques, em depressão, ansiedade, entre outros.

Lima (2012) corrobora estas afirmações e refere que os distúrbios mais relevantes são: défice cognitivo; síndrome do X frágil; perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA); perturbações do sono e perturbações alimentares.

3.1. Autismo e défice cognitivo

Ozonoff e Rogers (2003, p. 36) afirmam que, e baseados na maioria dos estudos realizados, a deficiência mental é uma condição que acompanha

frequentemente o autismo. Aproximadamente 75% dos sujeitos com autismo são intelectualmente incapacitados, situando-se, metade destes "(...) no grupo com funcionamento da deficiência mental ligeira a moderada e a outra metade no grupo da deficiência mental grave a profunda". Porém, investigações recentes revelaram uma diminuição da percentagem (de até 25%-50%) nos casos dos que tinham deficiência mental. Este facto, referem estes autores, deve-se ao maior reconhecimento de que o autismo é uma perturbação de espectro e ao aumento da deteção dos casos ligeiros e, frisam, que "um QI que aumenta também reflecte o efeito das intervenções precoces" Ozonoff e Rogers (2003, p. 37). Esta conclusão é também destacada por Lussier (n.d.), embora de outro ponto de vista, quando afirma que uma criança com PEA que não teve a oportunidade de ser submetida a um programa intensivo e precoce de estimulação cognitiva tem fortes probabilidades de retardar o desenvolvimento da sua inteligência.

O DSM-IV-TR (2002, p. 41) define a deficiência mental como um funcionamento intelectual global inferior à média, associado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas:

*"Comunicação;
Cuidados próprios;
Vida doméstica;
Competências sociais / interpessoais;
Uso de recursos comunitários;
Autocontrolo;
Competências académicas funcionais;
Trabalho;
Tempos livres;
Saúde;
Segurança".*

Este manual de diagnóstico distingue, na deficiência mental, quatro graus de gravidade: ligeiro, moderado, grave e profundo, dependendo o prognóstico do grau de incapacidade intelectual. Assim, os sujeitos portadores de um défice cognitivo com grau ligeiro "(...) tendem a ter uma evolução positiva, com probabilidade de serem funcionais, autónomos e eventualmente terem um trabalho desde que devidamente apoiados (...)" (Lima, Garcia & Gouveia, 2012, p. 23). Ao contrário, os sujeitos com grau profundo apresentam um prognóstico mais

reservado e "não existe a possibilidade de na idade adulta terem autonomia e ou realizar algum tipo de profissão" (Lima, Garcia & Gouveia, 2012, p. 24).

De acordo com o preceituado no DSM-IV-TR (2002), a deficiência mental acompanha muitas vezes as perturbações globais do desenvolvimento, sendo que o autismo se encontra frequentemente associado a um défice cognitivo que conduz a uma perturbação da aprendizagem e da sociabilização. Mais, Lima (2012) sublinha que a relação entre PEA e o défice cognitivo é muito variável, isto é, entre estes sujeitos, encontramos indivíduos com um perfil cognitivo muitas vezes heterogéneo, com competências superiores e inferiores à sua média. Não obstante, apresentam características comuns dentro do funcionamento cognitivo: são fortes nas competências perceptivas, espaciais e relacionadas com o processamento de detalhes; e menos fortes na abstração e formação de conceitos. Lima (2012) refere ainda que o perfil cognitivo das crianças com PEA se centra essencialmente nas áreas da atenção, pensamento, memória e funções executivas, características que expusemos na secção dedicada à perturbação autística.

Em suma, dependendo de vários fatores, particularmente do facto da criança com PEA ter ou não desenvolvido linguagem, assim, e de um modo geral, o perfil cognitivo desta criança difere. Ou seja, o perfil cognitivo de uma criança com PEA apresenta um maior investimento em competências cognitivas não-verbais quando esta não tem oralidade. Por sua vez, a criança que revela oralidade apresenta um perfil cognitivo que lhe permite atingir competências mais complexas que envolvem abstração e compreensão verbal.

3.2. Autismo e síndrome do X frágil

Afirmam Hansen e Hagerman (2003) que a síndrome do X frágil é uma perturbação genética que se crê estar causalmente relacionada com o autismo. Trata-se da causa herdada mais frequente do atraso mental em indivíduos do género masculino e representa 30% das causas de deficiência mental associada ao cromossoma X. Fenotipicamente encontramos nestes indivíduos várias características comuns, nomeadamente "(...) uma estrutura corporal esguia, queixo proeminente/protuberante, orelhas grandes, tecido conjuntivo laxo e nos rapazes

aumento do volume testicular após a puberdade" (n.d.)⁶. Lima, Garcia e Gouveia (2012, p. 26) especificam ainda outras características como: "face alongada; testa alta e proeminente; (...) cabeça grande; hipotonia; pés planos, presentes em 80% dos rapazes; hiperextensibilidade articular; pele macia; palato alto; dentes cavalgados; maxilar inferior proeminente, geralmente após a puberdade (...)".

Não obstante, as crianças com X frágil, na sua maioria, revelam alguns sinais característicos do autismo. Afirma Gilberg (2005, p. 26) que "pessoas com síndrome do X Frágil, (...) não toleram o contacto ocular". Pelo que, acrescenta, obrigar uma criança a olhar para nós seria demasiado perigoso, e ensinar a fazê-lo seria uma missão impossível. Hansen e Hagerman (2003, p. 113) ressaltam também esta característica e acrescentam outras, também comuns, como: "(...) abanar e morder as mãos (...), defensiva táctil, discurso perseverante e défices sociais". Relativamente a este último sintoma, estes teóricos alertam para o facto da maioria das crianças com X frágil se interessar pelas interações sociais, ao contrário das crianças com autismo clássico, muito embora se possa verificar uma interferência com a socialização ótima devido a fatores como a hiperativação sensorial e a ansiedade.

Existem ainda, outros problemas a considerar nas crianças com X frágil. Quando pequenas, manifestam muitas vezes hipotonia na primeira infância, têm refluxo, resultando em vômito, problemas de alimentação durante os primeiros meses de vida, pelo que a deficiente sucção e a irritabilidade são frequentes. Revelam ainda dificuldades do sono, hiperatividade, impulsividade, falta de atenção e acessos de cólera.

Ainda assim, e mesmo perante tantos problemas,

"(...) que podem ocorrer em diferentes combinações e com gravidade variável, estas crianças possuem numerosas aptidões e competências que podem e devem ser maximizadas com uma intervenção e enquadramento adequados: uma notável empatia e sociabilidade; uma excelente memória; uma grande intensidade nos interesses; uma extraordinária capacidade de imitação; um incrível sentido de humor". (n.d.)⁷

Torna-se portanto, e também na área da síndrome do X frágil, fundamental o diagnóstico e a intervenção terapêutica precoces no sentido de ajudar a

⁶ Disponível em <http://www.chc.min-saude.pt/servicos/Genetica/x-fragil.htm>

⁷ Disponível em <http://www.apsxf.org/>

maximizar as aptidões destas crianças. Dado também não existir ainda cura para esta síndrome, segundo Hagerman (2002a); Scharfenaker et al. (2002), citados por Hansen e Hagerman (2003) estas dificuldades podem ser atenuadas a partir de uma intervenção clínica e farmacológica e pela terapia ocupacional.

3.3. Autismo e perturbação de hiperatividade com défice de atenção

De acordo com Lima, Garcia e Gouveia (2012), a hiperatividade, a desatenção e a impulsividade são outras características que coexistem quase sempre nas PEA e que podem prejudicar o desempenho da criança. Este diagnóstico coexistente/comorbilidade é defendido por Gilberg, citado por estas autoras, pela relação que apresenta ao nível dos sintomas de hipercinesia. Gilberg e também Connor (2008), citados por Lima, Garcia e Gouveia (2012, p. 29) afirmam que na consideração entre um diagnóstico de PEA ou de PHDA, deve ser considerado "(...) como diagnóstico primário aquele que é mais incapacitante, e merecendo atenção prioritária na intervenção". Uma leitura diferente desta é apresentada no DSM-IV, onde um diagnóstico de PHDA é perentoriamente excluído ante a existência de uma PEA. Porém, sublinham estas autoras que a coexistência das características de PHDA com as de PEA constituem uma incapacidade adicional na execução das atividades diárias da criança, como bem reconhecem os profissionais que lidam com crianças com PEA. Por esta razão, defendem que devem, para o efeito, ser estas crianças medicadas. Não obstante, Lima, Garcia e Gouveia (2012, p. 29) realçam que

"há que ter presente que os diagnósticos em neurodesenvolvimento não são estanques e evoluem com a idade da criança, podendo, por exemplo, ser numa idade predominante um e quando a criança é mais velha ser o outro. Em qualquer das idades, há que sopesar qual é a perturbação mais incapacitante, e considerá-la como diagnóstico prioritário".

Significa que, o tratamento farmacológico a administrar deverá sempre estar dependente destas evoluções e ser determinado de uma forma individualizada, recorrendo a frequentes ajustes conforme os sintomas mais

salientes em cada momento. Lima, Garcia e Gouveia (2012) acrescentam ainda que o propósito primordial deste tratamento é minorar os sintomas principais e os associados, através da modelação do comportamento das crianças com PEA, no sentido de permitir um melhor benefício ao nível das intervenções educativas.

3.4. Autismo e perturbações do sono

Afirmam Siegel (2008) e Lussier (n.d.) que à perturbação autística encontra-se ainda associada uma incidência elevada de perturbações do sono que podem afetar o funcionamento cerebral a diversos níveis. Muitos investigadores sugerem que estas perturbações estão relacionadas com a função de certos neurotransmissores cerebrais. Na verdade, para os pais de crianças autistas, esta explicação serve-lhes de pouco quando têm os filhos acordados até tarde, quando durante a noite permanecem acordados durante longos períodos de tempo (dissonias), quando durante a noite despertam frequentemente, com terrores noturnos, pesadelos, bruxismo e períodos de mais agitação (parassonias) ou até mesmo quando durante o dia se recusam a fazer as sesta. Existem no entanto, formas de melhorar o problema do sono através do recurso a estratégias comportamentais como as que se utilizam com uma criança que apresenta um desenvolvimento normal, sem eventualmente ter que passar pela intervenção farmacológica.

Fatores como os problemas comportamentais e altos níveis de ansiedade revelados pelas crianças autistas podem, segundo Lima, Garcia e Gouveia (2012) estar na origem destas dificuldades do sono e/ou nos despertares frequentes. De resto, também se constata estas associações em crianças com desenvolvimento normal, sendo que em crianças com PEA poderá constituir uma maior amplitude dos medos, das ansiedades e dos problemas de sono.

Para esta problemática do sono, e como prevenção ou tratamento deste distúrbio, estas autoras sublinham particularmente, a importância de uma boa higiene do sono. Esta poderá passar pelo cumprimento de horários uniformes de deitar e levantar; por medidas ambientais que ofereçam à criança tranquilidade, tais como: temperatura do quarto, nível de luminosidade, nível de barulho; pelo

cumprimento de determinados hábitos como: evitar comer e /ou ingerir bebidas potencialmente excitantes antes de deitar e durante a noite, não praticar brincadeiras excitantes antes do momento de deitar, etc.. Na verdade, falamos de hábitos saudáveis que devem servir para qualquer criança e, muito especialmente, se tem PEA.

Para concluir, sublinhamos a importância também do tratamento das dificuldades de sono nas crianças com PEA, sendo que o mesmo deve ser igualmente individualizado, com abordagens comportamentais e/ou, tendo em conta uma avaliação das comorbilidades existentes, o tratamento poderá também passar por uma terapêutica farmacológica.

3.5. Autismo e perturbações alimentares

Problemas alimentares são também reconhecidos como frequentes em crianças com autismo. Lima, Garcia e Gouveia (2012) referem que o problema mais frequente neste domínio é a seletividade, praticamente cingida a alimentos ricos em hidratos de carbono, ainda que isso não signifique que estas crianças se revelem malnutridas. Esta limitação de alimentos, que se traduz numa inflexibilidade na mudança de um qualquer ritual alimentar, poderá ser imputado a uma característica peculiar das crianças com PEA: "(...) a sensibilidade a texturas, ou também ao gosto, cheiro e aparência" (Lima, Garcia & Gouveia, 2012, p. 33). Embora tendo presente que cada criança é única, a seleção alimentar recai sobre uma de quatro categorias de alimentos: doces, azedos, amargos e salgados. A seletividade recai também em especificidades como a textura (estaladiço, cremoso), a temperatura (habitualmente, a temperatura ambiente), o aspeto do alimento (nomeadamente a cor, ou mesmo o facto de ter que ser servido num determinado prato, ou com uma determinada disposição no prato) entre outras particularidades.

Ora, esta acérrima triagem alimentar, tal como nos descrevem Lima, Garcia e Gouveia (2012), constitui mais um entrave quer na dinâmica familiar quer na vida social destas crianças, na medida em que uma simples ida a um restaurante ou uma festa familiar se podem traduzir num motivo de perturbação.

Contudo, e tendo presente que se trata de mais um comportamento ritualizado, torna-se imperioso agir com calma no sentido de inspirar nestas crianças uma mudança gradual nos hábitos alimentares, cujo comportamento deve merecer várias estratégias. Por último, estas autoras rematam que o comportamento alimentar melhora ligeiramente com a idade, ainda que a seletividade quase sempre se mantenha.

4. Etiologia do autismo

Na opinião de muitos autores a perturbação do espectro do autismo é um dos distúrbios mais estudado e menos conhecido e, apesar da existência de diversas teorias propostas para determinar a origem do autismo desde 1943, não se consegue ainda assegurar que se conhecem ao certo as causas do quadro clínico do autismo. Por se tratar de um distúrbio tão complexo, em que cada pessoa é diferente da outra, permanece assim desconhecida qualquer etiologia específica.

Uma das teorias assentava no "(...) papel supostamente etiológico dos pais relativamente a esta doença, justificados com estilos de educação destituídos de empatia" (Jensen, 2003, p. 19). Por outras palavras, era a teoria de que os pais eram incapazes de proporcionar o afeto necessário à criança, tornando-se assim os responsáveis pelo extremo isolamento desta. No final da década de 60, Kanner, durante a primeira assembleia da National Society for Autistic Children, hoje Autism Society of America (ASA) desresponsabilizou publicamente os pais de serem a causa do desenvolvimento da síndrome autística dos seus filhos, provando que tais ideias eram falsas e incorretas. Kanner voltou então à sua primeira hipótese de que o autismo é um distúrbio inato do desenvolvimento (n.d.)⁸.

Ainda durante esta década, e a partir de estudos realizados a casos de gémeos e de doenças genéticas associadas ao autismo, nomeadamente o quadro do X frágil, a investigação científica comprovou a existência de um fator genético multifatorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem.

⁸ Disponível em <http://www.autismoinfantil.com.br/>

Diversas são as causas que refletem a multiplicidade das pessoas com autismo que vão desde fatores hereditários a fatores pré-natais (como rubéola materna, hipertiroidismo) fatores perinatais (como prematuridade, baixo peso ao nascer, infecções graves neonatais, traumatismo de parto) e grande incidência de epilepsia na população autista.

Corroborando estes fatores, García e Rodríguez (1997, p. 250) referem que existe a certeza de que, e citando Rivière (1989) "(...) «o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter uma origem biológica»". García e Rodríguez (1997) referem que ainda que não exista uma causa fisiológica evidente associada, crê-se que o déficit cognitivo possa ser um fator terminante na gênese do autismo. Permanece também a dúvida sobre a gênese do autismo ser devida a um agente etiológico ou mesmo à combinação de vários, de onde destacamos, de entre as teorias genéticas, a síndrome do cromossoma X frágil, que apresentámos anteriormente, as anomalias bioquímicas, de tipo infeccioso, teoria da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo e teorias imunológicas.

Na mesma linha de pensamento, Siegel (2008, p. 23) afirma que, resultando o autismo, "(...) de uma anomalia na estrutura e no funcionamento do cérebro", é defensável que esta anomalia sobrevenha durante a gravidez - "devido a algo que causa danos cerebrais ou devido a um factor genético que interfere com o crescimento típico do cérebro". Do mesmo modo, sendo o autismo e a PGD SOE classificados como perturbações do desenvolvimento, isso mesmo designa "(...) que se trata de condições que se acredita serem congénitas, ou então que a criança nasceu com o potencial para as desenvolver".

Siegel (2008, p. 24) vai mais longe ao considerar que nenhuma das inúmeras teorias propostas para determinar a origem do autismo conseguiu até agora sustentar "(...) qualquer diferença estrutural específica a nível cerebral ou anomalia genética particular que pareça constituir a causa física do autismo".

Hoje em dia, e graças ao aparecimento de novas tecnologias tais como estudos histológicos *post mortem*, a imagiologia por ressonância magnética *in vivo*, a tomografia por emissão de positrões e a ressonância magnética funcional, é

cada vez mais possível melhorar a compreensão das causas e interdependências de perturbações do autismo e afastarmo-nos das velhas noções de "pais-frigorífico".

Brown e Rogers (2003, p. 244), citando informação recolhida no *Department of Health and Human Services* (2002), referem que "embora não exista cura conhecida para o autismo, há alguns tratamentos eficazes que melhoram o potencial da criança, de forma a que esta obtenha os máximos benefícios com as terapias correntes (...)" tal como daremos conta nos capítulos seguintes.

Não obstante, fica assim claro que existe ainda um longo caminho a percorrer no campo das investigações, no sentido de se vislumbrar a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico do autismo. Até lá, concluímos que é contudo fundamental que seja feita uma intervenção intensiva e tão precoce quanto possível e de acordo com as potencialidades individuais de cada criança.

Como pudemos constatar, de acordo com o Código Internacional de Doenças, da Organização Mundial de Saúde - ICD-10 -, o autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta as funções cerebrais, não sendo mais considerado como uma afetação psicológica ou mesmo uma doença psiquiátrica.

Para designar o autismo, são utilizadas diferentes terminologias como: autismo, perturbação autística, perturbações do espectro autista, perturbações globais do desenvolvimento. De qualquer forma, qualquer um destes termos se reporta à representação de um distúrbio severo e precoce do desenvolvimento da criança, caracterizado por um isolamento, uma perturbação das interações sociais, perturbações ao nível da linguagem, da comunicação não-verbal e actividades estereotipadas com acentuada restrição de interesses. Em conclusão, três elementos cumulativos tipificam o autismo: a perturbação das relações sociais, a perturbação das competências de comunicação, e as perturbações do comportamento.

Contudo, às perturbações do espectro do autismo encontram-se ainda associadas uma variedade de outras patologias do neurodesenvolvimento que acentuam a gravidade do quadro existente. Reportamo-nos a patologias como

deficiência mental, síndrome do X frágil, perturbação da hiperatividade com déficit de atenção, perturbações do sono e perturbações alimentares.

Concluimos ainda que as manifestações do autismo constituem um grupo bastante heterogéneo, sendo que cada criança apresenta sintomas que diferem em intensidade, variando de leve a bastante grave. Até hoje, desconhece-se uma cura para estas perturbações do espectro do autismo. Porém, para muitas crianças, os sintomas melhoram com o tratamento e a idade como veremos nos capítulos seguintes. Quando adultos, algumas crianças com autismo conseguem mesmo ter uma vida normal ou quase normal, graças às terapias e intervenções comportamentais que podem atuar sobre sintomas específicos e determinar melhoras consideráveis.

CAPÍTULO II - INTERVENÇÕES NAS PEA

Dedicamos o segundo capítulo deste estudo à apresentação de alguns dos diferentes tipos de tratamentos e terapias existentes para o autismo, que embora não constituam uma cura para o mesmo, que não se cura, permitem que a criança realize significativos progressos, ao reduzir os seus efeitos e perturbações invasores do seu desenvolvimento. Pretendemos também aqui salientar que assim como existe um largo espectro do autismo, como já vimos no primeiro capítulo, da mesma forma os objetivos das intervenções educacionais para estas crianças deverão ser forçosamente diferentes, dependendo do grau de comprometimento nas diversas áreas.

1. Intervenções eficazes para crianças com PEA

Afirmam Ozonoff e Rogers (2003) que noutros tempos se chegou a considerar que para o diagnóstico de autismo não havia grandes perspetivas de melhoras e que o mesmo não tinha tratamento. Tal facto, ficou a dever-se à escassez de conhecimentos do transtorno e ao seu prognóstico sombrio e enigmático. Por estas razões, umas vezes o diagnóstico era protelado e noutras, nem sequer era realizado.

Porém, hoje a realidade é totalmente outra. Embora continue a não existir cura para o autismo, as muitas investigações e trabalhos levados a cabo, concluíram e provaram que as crianças com autismo podem melhorar significativamente com determinados modelos de intervenção especializada e terapias. Estas metodologias de tratamento, de que daremos conta nas secções seguintes, englobam intervenções comportamentais e ao nível da linguagem, medicação psicoativa, treino de competências sociais e intervenções de base escolar.

Importa contudo salientar que, independentemente do modelo ou tipo de intervenção escolhido e aplicado, os investigadores assinalaram que os tratamentos que se revelaram como sendo os mais eficazes têm em comum as seguintes características:

iniciam-se cedo (precocemente), são intensivos, são individualizados e apropriados ao desenvolvimento e são centrados na família.

1.1. Intervenções ao nível da linguagem

Realizar intervenções ao nível da linguagem assume sempre uma enorme importância para as crianças com PEA. Lotter (1994) e Rutter (1984), citados por Mastergeorge, Rogers, Corbett e Solomon (2003), salientam que uma grande limitação no funcionamento da linguagem de uma criança por volta dos cinco anos de idade, representa um forte indício de grave incapacidade na idade adulta, pelo que se justificam intervenções intensas e específicas a este nível no sentido de desenvolver capacidades de fala.

Neste sentido, e para aquisição de capacidades básicas de linguagem são utilizadas várias abordagens. Passaremos, de seguida, a descrever três de acordo com o descrito por Mastergeorge et al. (2003): intervenções isoladas de tentativas de treino (*discrete trial training interventions*), intervenções comportamentais naturalistas (*naturalistic behavioral interventions*) e intervenções desenvolvimentistas-pragmáticas (*developmental-pragmatic interventions*).

1.1.1. Intervenções isoladas de tentativas de treino

Uma das técnicas com êxito para aquisição das capacidades básicas da fala e da linguagem, provavelmente hoje a mais conhecida, envolve o uso das técnicas comportamentais descritas por Lovaas, conhecida como tentativas de treino isoladas: *discrete trial training interventions* (DTT). Esta técnica consiste no ensinamento das competências através de várias tentativas (*trials*) de treino isoladas. Tal como nos descrevem Mastergeorge et al. (2003) e Lima (2012), a criança recebe uma instrução e/ou um reforço, ao que se segue uma resposta comportamental da criança e consequente reforço caso a resposta seja correta, ou um castigo, caso a mesma seja incorreta. Trata-se de uma técnica de condicionamento utilizada para modelar o comportamento da criança com PEA. Lima (2012, p. 44) destaca que "as tarefas são

definidas de forma muito específica de maneira a que a criança consiga acertar o máximo possível" e são "(...) repetidas de forma contínua até a criança dominar a resposta".

Mastergeorge et al. (2003) e Lima (2012) apontam, contudo, as limitações desta teoria que se traduzem na dificuldade da generalização da linguagem adquirida através da DTT e dos comportamentos, a outros ambientes e situações, e, citando Lima (2012, p. 44), "(...) sobretudo pelo facto de condicionar tanto o comportamento que dificulta a sua espontaneidade e a manutenção dos comportamentos aprendidos em ambientes pouco estruturados".

1.1.2. Intervenções comportamentais naturalistas

As intervenções comportamentais naturalistas envolvem técnicas para ensinar capacidades básicas da linguagem e, em simultâneo, técnicas comportamentais. Mastergeorge et al. (2003, p. 158) referem-se a dois modelos de abordagem desenvolvidas a partir do trabalho de Hart e Risley (1975): "(...) exercícios educativos de resposta com *pivot* (*pivotal response training*, PRT; L. K. Koegel et al., 1998; Pierce e Scheibman, 1997) e exercícios educativos à base de incidentes (*incidental teaching*) (McGee et al., 1983, 1985)".

O PRT é um modelo de intervenção behaviorista que "(...) ensina comportamentos *pivot* de comunicação que podem ter amplos efeitos na linguagem, tais como fazer pedidos" (Mastergeorge et al., 2003, p. 158). Ou seja, este tipo de instrução vai além do ensino de respostas verbais específicas, como o caso das palavras isoladas, usado na análise aplicada do comportamento.

O *incidental teaching* é um treino incidental que começa com o aluno, diferente portanto, do ensino por tentativas discretas (DTT). Traduz-se no seguinte: o instrutor prepara um ambiente motivador, deixando disponíveis objetos, brinquedos, atividades desejáveis para o aluno com o intuito de originar a comunicação. Esta estratégia intervencional aproveita ainda toda e qualquer iniciativa de comunicação por parte da criança para chegar a formas de comunicação mais elaboradas.

Em suma, estas abordagens naturalistas aplicam episódios isolados de ensino partindo da criança a iniciativa da comunicação, usualmente com um pedido. O adulto

responde a este pedido "(...) com uma comunicação a nível mais amadurecido (...)" e satisfaz o pedido da criança após a sua resposta (Mastergeorge et al., 2003, p. 158).

Comparando com a técnica de treino DTT, o *incidental teaching* apresenta as seguintes diferenças:

"1) a comunicação é usada pela criança e não por directiva do adulto; 2) uso de reforço intrínseco e não extrínseco; 3) instrução num contexto natural e não à mesa usando exercícios e a prática". (Mastergeorge et al., 2003, p. 158)

Nas abordagens naturalistas de ensino é necessário que sejam proporcionadas oportunidades de comunicação para que as mesmas sejam bem sucedidas. Ou seja, o instrutor deve arquitetar um ambiente, originar uma situação de modo a conduzir a criança a realizar comunicação espontaneamente. Atingir o seu objetivo (alcançar um objeto desejado, por exemplo) constitui o reforço da comunicação, em vez de ser o adulto a dar um reforço. Da mesma forma naturalista são realizadas as repetições do comportamento para praticar.

Sublinham, porém, Mastergeorge et al. (2003, pp. 158-159) que,

"Dados comparativos sugerem que os paradigmas naturalistas conduzem a uma generalização mais rápida das capacidades de linguagem e ao uso mais espontâneo desta (...). Porém, as abordagens naturalistas exigem que a criança seja motivada para objectos e actividades, e produza qualquer forma de comunicação espontânea. Algumas crianças, especialmente as que têm taxas de iniciativa muito baixas, podem ter de começar por uma abordagem DTT mais orientada pelo adulto, antes de conseguirem tirar o máximo partido dos paradigmas naturalistas".

1.1.3. Intervenções desenvolvimentistas-pragmáticas

As abordagens de intervenção desenvolvimentistas-pragmáticas assentam nos princípios do desenvolvimento da criança, traduzidos no princípio de que é através da troca afetiva e da troca de interações sociais que se desenvolvem as capacidades de comunicação e cognição.

Constituem pois objetivos essenciais das terapias desenvolvimentistas-pragmáticas o "(...) alimentar o entusiasmo e o prazer nos relacionamentos, motivando a criança para comunicar e ensinando que a comunicação com os outros é gratificante e divertida" (Mastergeorge et al., 2003, p. 159).

Autores como Greenspan e Wieder (1997), citados por Mastergeorge et al. (2003) desenvolveram um modelo de abordagem terapêutica, denominado DIR (*Developmental Individual-Difference Relationship-Based*) onde descreveram e assinalaram os ganhos de linguagem e afetivos das crianças.

Lima (2012, p. 43) retrata este modelo salientando que

*"O modelo **DIR** (modelo baseado no **D**esenvolvimento, nas **D**iferenças **I**ndividuais e na **R**elação) [...] é um modelo de intervenção intensiva e global, que associa a abordagem Floortime com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas (integração sensorial, terapia da fala) e a articulação e integração nas estruturas educacionais".*

Segundo nos relata Lima (2012), o modelo DIR tem pois como objetivo principal a promoção da relação, interação social e emocional, recorrendo à realização de atividades de jogo executadas em sessões de chão (*floortime*). O intuito da abordagem *floortime* é envolver a criança numa relação afetiva a partir de um modo de intervenção interativa não dirigida, o que se traduz nos seguintes princípios básicos:

- *"Seguir a atividade da criança;*
- *Entrar na sua atividade e apoiar as suas intenções;*
- *Através da nossa própria expressão afetiva e das nossas ações, levar a criança a envolver-se e a interagir connosco;*
- *Abrir e fechar ciclos de comunicação (comunicação recíproca);*
- *Alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo;*
- *Alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial;*
- *Adaptar as intervenções às diferenças individuais;*
- *Tentar mobilizar em simultâneo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional (atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional)".* (Lima, 2012, p. 44)

Esta autora, e ao contrário do que postulam Mastergeorge et al. (2003) cuja exposição apresentámos nos primeiros parágrafos desta secção, aponta porém que este modelo não tem em conta a estimulação de aprendizagens cognitivas e académicas, áreas fundamentais para um desenvolvimento no autismo. Para além disso, Lima (2012) afirma não existirem estudos que comprovem os efeitos terapêuticos do modelo. Por seu lado, Mastergeorge et al. (2003) afiançam que, e apesar de comprovados ganhos de linguagem e afetivos das crianças, a literatura empírica que comprova a eficácia desta abordagem existe, embora seja reduzida.

1.1.4. Abordagens complexas de intervenção ao nível da linguagem

Sabemos que muitas crianças com autismo, ainda que falem, revelam muitas dificuldades ao nível da iniciativa da comunicação. Ora, no sentido de melhorar a pragmática da comunicação, foram desenvolvidas diversas abordagens criativas como a iniciativa da comunicação, o uso de gestos e da linguagem corporal e a tomada de vez. Mastergeorge et al. (2003), citando Krantz e McClannahan (1993), expõem uma abordagem criativa baseada nas boas capacidades visuais geralmente reveladas pelas crianças com autismo: o uso de cartões integrado no programa de aula da criança. Nestes cartões são escritas instruções que incitam a criança a aproximar-se de um colega e transmitir-lhe alguma coisa e à medida que as instruções eram cumpridas, as mesmas iam sendo eliminadas progressivamente. Asseguram estes autores que esta abordagem aumentou não só a iniciativa como os comentários feitos espontaneamente aos outros.

A articulação e os gestos constituem outra capacidade de comunicação complexa. Os mesmos podem ser significativamente melhorados com o recurso a técnicas de treino resposta com *pivot*, no caso da primeira; e os gestos, são aumentados e normalizados durante uma conversação, através da realização de um tratamento comportamental (Mastergeorge et al., 2003).

Quanto às crianças com PEA que não falam, Mastergeorge et al. (2003) consideram que, a estas, devem ser ensinadas outras formas de comunicação, tão precocemente quanto possível. Estes autores sugerem pois estratégias de comunicação alternativas e aceitáveis a fim de modificarem os comportamentos não desejados de que estas crianças se socorrem para atingirem os seus objetivos. Assim, ao invés da criança fazer uma birra ou gritar para comunicar que não está contente, por exemplo, poder-lhe-á ser ensinado outro comportamento, como levantar o braço ou tocar uma campainha para mostrar que necessita de ajuda. Como nos transmitem Mastergeorge et al. (2003, p. 160), "esta abordagem usa o efeito do reforço do objectivo internamente motivado da criança para sustentar o comportamento comunicativo recém-ensinado, em vez do comportamento comunicativo indesejado que ela usava anteriormente".

Atualmente, no tratamento do autismo de crianças que ainda não falam, as capacidades de comunicação funcional são realizadas através de sistemas visuais, sendo o recurso aos símbolos pictóricos das estratégias mais frequentemente ensinadas. O

sistema de figuras mais utilizado é o *Picture Exchange Communication System* (PECS) descrito por Bondy e Frost (1994). "Ao contrário da maioria dos sistemas de figuras, o programa PECS ensina a criança a *iniciar* o pedido de uma figura e persistir na comunicação até que o parceiro responda" (Mastergeorge et al., 2003, p. 161). É de acrescentar que noutros sistemas de comunicação visual as figuras são variadas incluindo desenhos, fotografias, objetos e cartões com palavras impressas, como no modelo TEACCH, o qual abordaremos no capítulo seguinte.

Mastergeorge et al. (2003, p. 161) sublinham que muitos estudos revelam que

"(...) as crianças não comunicativas estarão mais estimuladas para aprender a falar se já compreenderam algo sobre a comunicação simbólica. Para as crianças para as quais é difícil falar, estes sistemas alternativos constituem uma forma de atribuir significado a um símbolo. Como os símbolos aumentativos são sempre acompanhados pela palavra falada (ou deveriam ser), o significado e poder da palavra falada pode, na verdade, ser sublinhado pelo uso de símbolos alternativos".

Em suma, na perspectiva de Mastergeorge et al. (2003) é de extrema importância quer para o desenvolvimento cognitivo, quer para o emocional, que as crianças consigam comunicar os seus anseios e experiências e consigam perceber as comunicações das outras pessoas. Assim, torna-se pois fundamental que qualquer programa de tratamento contemple um sistema de comunicação simbólica adequado à criança e que esta possa utilizar de forma espontânea e autónoma.

1.2. Intervenções de competência social

Existem vários métodos de ensino criativos e eficazes para ajudar as crianças com PEA a melhorarem as suas capacidades sociais, desenvolvendo comportamentos sociais apropriados. Estas técnicas de ensino variam no que toca a alguns aspetos importantes, como são: "(...) quem inicia a troca social [adulto ou companheiro], o contexto [ensino individual ou ensino em grupo] e o objectivo social específico que está a ser ensinado [iniciativa ou resposta, jogo, etc.] (Mastergeorge et al., 2003, p. 163). Apresentamos de seguida, ainda que de forma resumida, algumas técnicas de ensino, com fundamentos empíricos, para melhorar as capacidades sociais das crianças com PEA.

Uma das técnicas assenta nos designados **grupos de capacidades sociais** e é administrada por adultos. Para muitos investigadores e médicos o comportamento social de crianças com PEA deve ser ensinado no próprio contexto social e não em ambientes de ensino individualizado, pelo que as intervenções de grupo são aqui regularmente incluídas. Estes grupos de capacidades sociais podem englobar apenas crianças com a mesma patologia, ou podem incluir outras crianças e de participação aberta. É de salientar que a maioria dos grupos, alvo de estudo empírico e descritos na literatura, foi desenvolvida para crianças com PEA que falam e têm um grau de funcionamento consideravelmente elevado. A fim de pôr em prática as capacidades sociais, os grupos sociais recorrendo a variadas atividades como, «lições» sociais didáticas, jogos, atividades de grupo, períodos de conversação, atividades relacionadas com alimentação, e por vezes, passeios de campo, exercitam, normalmente em ambiente escolar,

"(...) muitas vezes a linguagem corporal apropriada e o contacto visual, o reconhecimento e compreensão de emoções, a assunção de um ponto de vista e capacidades de conversação. Os comportamentos básicos importantes para as interações, tais como apresentar-se a si mesmo, juntar-se a um grupo, cumprimentar, negociar, partilhar e esperar pela sua vez (...). Adicionalmente, estes grupos ensinam também capacidades de resolução de problemas sociais, tais como lidar com situações como a chacota e ouvir um «não», ser deixado de fora, e regular e expressar as emoções de forma adequada à idade". (Mastergeorge et al, 2003, p. 163)

Dentro da variedade de propostas e programas destacamos as intervenções, igualmente mediadas por adultos, como histórias sociais, mais conhecidas como **técnica das histórias de Carol Gray** (Mastergeorge et al., 2003; Valdez, 2005). São histórias escritas, ou "conversações desenhadas" que traduzem ensinamentos e regras sociais, como saber esperar pela sua vez, saudar as pessoas, saber partilhar, etc., com o intuito de clarificar interações sociais. São materiais manuseados num contexto individualizado e adaptados a cada caso dependendo do nível de desenvolvimento de cada criança, constituindo um suporte visual que facilita a aprendizagem de condutas sociais apropriadas em contextos específicos. As **pistas visuais** constituem outro recurso criativo de estímulo das iniciativas sociais, descrito por Krantz e McClannahan e consistem em deixar pistas impressas no trabalho diário das crianças com a finalidade de estimular as iniciativas sociais. **Os jogos sociais**, que consistem em pequenas dramatizações realizadas durante um intervalo na escola, aumentam também as interações entre colegas. Outro sistema de intervenção pode passar pela prática de

técnicas sociais para serem usadas **em ambiente doméstico**. Estas, para que tenham maior êxito, devem ser praticadas de forma diária e contar com a colaboração dos pais no desenvolvimento e implementação destas em casa. Outra abordagem ainda apresentada por Mastergeorge et al. (2003, p. 166) "(...) para ensinar o comportamento social (e também muitas outras capacidades) é a **modelização por vídeo** (Dorwick e Jesdale, 1991)". Esta abordagem educativa, também apontada por Valdez (2005), consiste na recriação de situações sociais a partir da realização de uma gravação vídeo, de segundos apenas, com a representação, por parte de um "modelo" (adulto ou colega), de um determinado comportamento ou situação socioculturalmente definida com o objetivo de ser posteriormente imitado. Mastergeorge et al. (2003, p. 166), citando Krantz *et al.* (1991), sublinham a importância e eficácia desta técnica para os sujeitos com PEA "(...) já que capitaliza as suas habitualmente boas capacidades visuais e também o seu interesse natural pela televisão e pelos meios audiovisuais".

Outro tipo de intervenções destinadas a melhorar o comportamento social, e com elevado grau de sucesso no aumento das interações sociais das crianças pequenas com autismo, são as **técnicas mediadas pelos companheiros**. Aqui, os mediadores são efetivamente os companheiros da criança. Num contexto atual de preocupação crescente pela inclusão escolar de crianças com incapacidades, não é pois de estranhar que esta abordagem assumia tanta importância. Esta técnica consiste pois, em ensinar os colegas em idade pré-escolar, que não revelam incapacidades, a iniciar comportamentos de faz de conta subordinados a temas como partilhar, ajudar, demonstrar afeto e apreço para com as crianças com autismo. O treino destes jogos de faz de conta começa por ser realizado entre as crianças "normais" e os adultos, até as crianças terem bem assimiladas as estratégias. Num momento seguinte, estas crianças são conduzidas a interagir, "dramatizar" com as crianças-alvo. Inicialmente, estes pequenos "atores" são reforçados pelos adultos pelos seus esforços, mas é depois gradativo e cuidadosamente retirado.

Por último, referimos as **técnicas comportamentais naturalistas** no ensino de comportamentos sociais em contexto de aprendizagem também mediadas pelos companheiros. Trata-se de uma abordagem semelhante à que expusemos na secção dedicada à linguagem com resultados positivos tanto ao nível do comportamento social recíproco, como das iniciativas sociais, bem como ao nível da maior aceitação dos companheiros.

Após a apresentação das variadas intervenções sociais para crianças com PEA, podemos assim concluir que as inabilidades sociais características do autismo são remediáveis. Todas estas técnicas de ensino criativas foram desenvolvidas com o fim de melhorar a qualidade e a frequência dos comportamentos sociais destas crianças. Contudo, e particularmente eficazes, parecem ser as mediadas pelos companheiros, uma vez que existe uma maior facilidade de generalização das interações com os companheiros.

1.3. Intervenções destinadas a comportamentos indesejados

Mastergeorge et al. (2003, pp. 169-170) sublinham a importância que assume para os clínicos que trabalham com crianças com autismo, o tratamento dos comportamentos indesejados "(...) especialmente autolesivos, agressão e comportamentos estereotipados, (...) já que estes excessos de comportamento são altamente preocupantes para as famílias e professores e podem afectar significativamente o êxito de outras intervenções".

Contudo, acrescentam estes autores que, e apesar de frequentemente ser dada primazia no tratamento destas situações problemáticas com o recurso à medicação, os tratamentos comportamentais devem também ser bem considerados "(...) enquanto tratamentos empiricamente validados para comportamentos indesejados e devem ser a primeira intervenção a aplicar" (Mastergeorge et al., 2003, p. 170).

Grande parte dos tratamentos bem desenvolvidos baseiam-se na técnica da análise do comportamento funcional. Esta técnica parte do princípio que os comportamentos existem na pessoa porque lhes serve para um determinado fim, para alcançar determinado objeto ou situação, ou uma fuga a determinado evento indesejado, constituindo assim uma espécie de ganho. Ora, estes comportamentos devem ser tratados quanto mais cedo melhor e assim, mais eficaz será a sua modificação. Inicialmente, deve proceder-se a uma cuidadosa observação, definição e avaliação de um dado comportamento. De seguida, devem determinar-se as situações ou eventos que desencadeiam o comportamento e os ganhos que a pessoa obtém pela realização do mesmo. O ganho obtido representa desta forma a função do comportamento. O tratamento passa pois, por **abordagens comportamentais positivas**. Neste tipo de

abordagem é fundamental questionarmo-nos sobre o que pretendemos que a criança faça, em vez do comportamento indesejado, para conseguir o ganho que procura. Desta abordagem ressaltam dois valores fundamentais:

"Primeiro, o objectivo não é eliminar um comportamento do repertório da criança ou extinguir o desejo da criança por uma certa consequência. (...) existe um respeito subjacente pela criança e o reconhecimento do direito aos seus objectivos (incluindo o direito de dizer não). O segundo valor desta abordagem é que o objetivo é agora ensinar a criança a substituir um comportamento em vez de eliminar um comportamento de um conjunto de comportamentos já de si limitado". (Mastergeorge et al., 2003, p. 171)

Referem ainda Mastergeorge et al. (2003, p. 171) que "(...) a análise funcional pode ainda ser usada para prevenir que se desenvolvam problemas do comportamento, para além de os tratar se eles ocorrerem". A prevenção realiza-se através de uma análise cuidada e controlo dos ambientes e contextos que precedem o comportamento problemático, uma vez que se estes forem alterados poder-se-á impedir a ocorrência do comportamento indesejado.

2. Intervenções educacionais para alunos com PEA em idade escolar

Como destacou penetrantemente Rivière (2010, p. 23), *"el autismo no se «cura» actualmente, aunque pueda mejorar muy significativamente, gracias sobre todo al paciente trabajo de la educación"*. A PEA é, portanto, uma doença crónica que exige um acompanhamento ao longo da vida. Muito embora exista uma grande variabilidade no prognóstico dentro da população com autismo, e tal como também já o afirmámos, as características comportamentais destas crianças possam ser modificadas ao longo da vida, certo é que a "(...) maioria dos sujeitos mantém algum tipo de necessidade nas áreas da autonomia, emprego e relações sociais" (Lima, 2012, p. 41).

Santos e Sousa (n.d., p. 22), parafraseando Falcão (1999), corroboram o que foi mencionado anteriormente afirmando que

"(...) apesar de não existir cura para o autismo é possível reduzir algumas limitações a esta problemática. A intervenção terapêutica pode ajudar a diminuir os

comportamentos indesejados e a educação deve ensinar actividades que promovam maior independência da pessoa com autismo".

Nos casos de autismo são frequentemente associadas características aparentemente contraditórias e que tornam, por isso, particularmente necessária uma avaliação cuidadosa das capacidades e necessidades educativas da criança. Apesar da enorme quantidade de investigações já realizadas, e tal como já referimos no primeiro capítulo, o autismo "*(...) sigue ocultando su origen y gran parte de su naturaleza, y presenta desafíos difíciles a la intervención educativa y terapéutica*" (Rivière, 2010, p. 15).

Após a utilização de métodos de ensino baseados em técnicas de comportamento, que se confirmaram realmente eficazes, a partir da década de 70, estes métodos foram reconhecidos como "*(...) a melhor forma de melhorar a qualidade de vida destas crianças e de os aproximar do mundo das outras pessoas*" (García & Rodríguez, 1997, p. 255). Segundo estes teóricos, para escolarizar uma criança autista, como qualquer outra criança com dificuldades, torna-se fundamental questionarmos objetivamente sobre o que queremos ensinar-lhe e como o vamos fazer, conduzindo-nos a uma metodologia de trabalho. Mastergeorge et al. (2003, pp. 174-175), parafraseando Cipani e Spooner (1994), reforçam esta ideia acrescentando que

"(...) a intervenção educacional (...) envolve a avaliação das capacidades existentes, a definição de metas e objectivos, a escolha e implementação de técnicas apropriadas, a avaliação dos progressos e a adaptação das técnicas de ensino, de forma que os estudantes atinjam as metas estabelecidas para as capacidades (...)".

Reconhecendo que a resposta a estas questões não é tarefa nada fácil, dado que uma criança autista não se ajusta às formas habituais de avaliação, ainda assim, "*as técnicas de observação mais ou menos estruturadas e os questionários exaustivos são as formas que mais informação nos podem transmitir*" (García & Rodríguez, 1997, p. 255).

Importa contudo salientar que, e porque não existe cura para o autismo, apenas se tentam desenvolver na criança/jovem aptidões e competências ao nível da linguagem, do comportamento e ao nível social. Como afirma Lima (2012), a intervenção deve pois ser capaz de estimular as áreas da cognição, sociabilização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas, sendo crucial que a mesma seja realizada atempadamente no sentido de dar resposta a todas as áreas que se

encontram perturbadas, ajudando a diminuir os comportamentos indesejados. Nunca é demais salientar que quanto mais cedo for a intervenção, melhor serão os resultados. Lima (2012, p. 41) refere ainda que a Academia Americana de Pediatria (AAP) preceitua como primeiro objetivo de qualquer intervenção o "(...) minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, aliviando o stress familiar".

Na senda deste desiderato, temos assistido ao longo dos anos ao desenvolvimento de várias metodologias de intervenção. A maioria destas é de origem americana e são aplicadas e desenvolvidas de forma muito precoce e intensa, podendo ser categorizadas em função da sua orientação teórica em metodologias comportamentais, desenvolvimentais ou ensino estruturado (Lima, 2012). As intervenções educacionais junto de crianças com PEA em idade escolar apoiam-se nas técnicas descritas anteriormente incluindo o ensaio isolado, os princípios comportamentais naturalistas, a mediação dos companheiros, as pistas visuais e a organização e estruturação cuidadosas do ambiente. Sendo que, muitas destas intervenções se direcionam, sobretudo, para o desenvolvimento de métodos de estimulação educacional/comportamental, tais como: o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), o método DIR-Floortime (Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação - *Developmental Individual-Difference Relationship-Based*), o método PECS (Sistema de Comunicação por Figuras - *Picture Exchange Communication System*) e o método ABA (Análise Comportamental Aplicada - *Applied Behavior Analysis*), que apresentaremos no capítulo seguinte.

O mais utilizado em Portugal é, sem dúvida, o modelo TEACCH, através da abertura de salas estruturadas dentro das escolas do ensino regular. O programa DIR foi outra metodologia que surgiu de forma estruturada, associada à Unidade da Primeira Infância. A metodologia ABA é também atualmente utilizada em Portugal, embora a título particular.

Merece a pena salientar que para além destas três metodologias, existem outras terapias que são aplicadas de forma isolada e não são integradas num programa global, como são a terapia ocupacional, a terapia da fala, a integração sensorial, musicoterapia, hipoterapia, entre muitas outras.

Porém, apesar das distintas terapias terem técnicas de aplicação e modelos teóricos diferentes, Lima (2012) refere que a AAP considera que todo e qualquer tipo de intervenção deve seguir as seguintes linhas de orientação:

- *"Iniciar intervenção o mais precoce possível, assim que existe uma suspeita de diagnóstico e não esperar para que o diagnóstico seja formalmente feito;*
- *Iniciar terapia intensiva com o mínimo de 25 horas por semana e 12 meses por ano através de um programa planeado com atividades específicas para trabalhar os objetivos identificados;*
- *Número reduzido de alunos por professor para permitir tempo suficiente de trabalho 1-1 e em pequeno grupo para que se possam trabalhar e atingir os objetivos propostos;*
- *Inclusão dos membros da família através de treino parental;*
- *Promover oportunidades de interação com pares com um desenvolvimento normal de modo a conciliar os objetivos terapêuticos;*
- *Reavaliação do programa para efetuar reajustamentos necessários aos objetivos estabelecidos;*
- *Incorporar um bom grau de estrutura através de elementos como uma rotina previsível, horários visuais de trabalho, e limites físicos claros para minimizar as distrações;*
- *Implementação de estratégias para aplicar os conhecimentos adquiridos a novos ambientes e situações (generalização) e para manter um uso funcional destas novas competências;*
- *Estabelecer um programa de intervenção que trabalhe as seguintes áreas: comunicação funcional e espontânea, competências sociais (atenção conjunta, imitação, interação recíproca, autocontrolo), competências funcionais que preparem a criança para ter mais responsabilidade e mais autonomia, diminuição dos comportamentos disruptivos, recorrendo à avaliação comportamental;*
- *O programa deve ainda estimular a área da cognição e competências académicas como leitura e cálculo". (Lima, 2012, pp. 41-42)*

3. Outras abordagens terapêuticas

Como já foi supra referido, o autismo é considerado um distúrbio cujas causas, tratamento ou cura permanecem desconhecidos. No entanto, existem terapias complementares e alternativas para as PEA, embora sem reconhecimento científico, que podem ajudar a melhorar a qualidade de vida de um autista, independentemente do nível de distúrbios comportamentais identificados em cada caso. Com o recurso a estas terapias, as crianças autistas podem assimilar factos bastante naturais e comuns, mas que fazem toda a diferença na qualidade de vida destas crianças. Exemplo disso são o

simples ato de cumprimentar uma pessoa, seguir direções, lavar os dentes, comer sozinho, etc..

Lima (2012, p. 40) destaca que muitas famílias, a par das terapias convencionais, se socorrem das terapias alternativas como estratégias de intervenção e aceitação de diagnóstico. Assim, e de entre os agentes biológicos mais utilizados estão a "(...) vitamina B6, magnésio, dietas sem glúten e sem caseína, antifúngicos, probióticos, secretina, imunoterapia endovenosa, agentes quelantes, e dimetilglicina (...)". No que se reporta às terapias alternativas, as mais usuais passam pelas massagens, ioga, reiki, musicoterapia. A terapia ocupacional é outra técnica disponível e tem por objetivo aperfeiçoar a motricidade fina nas atividades do quotidiano como escrever, escovar os dentes, comer sozinho e nas capacidades sensório-motoras que incluem o equilíbrio, perceção da posição do corpo no espaço e toque. Neste contexto, esta técnica ajuda as crianças autistas a adaptarem-se e a moverem-se no seu meio físico e social. Os terapeutas ocupacionais recorrem a tarefas direcionadas para os interesses da criança.

O apoio psicopedagógico, apoio psicológico, terapia da fala, hipoterapia, hidroterapia, ludoterapia, *holding therapy*, a arte terapia, o canto, a dança, entre muitas outras terapias, propiciam inúmeras oportunidades de desenvolvimento, de autoconhecimento e de comunicação, desenvolvendo a interação social que pode ser crucial para a terapêutica. Por sua vez a culinária, a jardinagem ou a costura, facultam não só oportunidade de aplicação da criatividade, como constituem uma possível e futura saída profissional para as crianças autistas.

Neste contexto, Laurent (2012, p. 11) considera que *"tant pour les personnes autistes que pour leurs parents, il est crucial de maintenir une pluralité d'approches, ainsi que des interlocuteurs venant d'horizons multiples"*.

Em suma, e na opinião de Gillberg (2005) não existe um conceito terapêutico que possa ser aplicado a todas as crianças, pelo que se deve explorar um conjunto de possibilidades mas sempre de forma muito individualizada. Nesta linha de pensamento, Lima (2012, p. 40) considera

"Fundamental que os técnicos que trabalham estas crianças e famílias tenham conhecimentos de TODAS as intervenções utilizadas, no sentido de melhor integrar todas as terapias bem como as suas possíveis interações e um balanço entre os riscos e os benefícios".

4. Tratamento farmacológico nas PEA

Afirma Siegel (2008) que não há medicação para o autismo como um todo. A explicação é simples: os fármacos tratam sintomas, logo não há medicamentos que sejam considerados eficazes no tratamento do autismo. Na mesma linha de pensamento, Laurent (2012, pp. 36-37) atesta que *"ce signifiant [autismo] ne renvoie pas à une maladie, puisque les médicaments ne guérissent pas l'autisme. C'est un handicap"*.

Como demonstrámos no primeiro capítulo, o autismo é uma síndrome, isto é, engloba vários sintomas, sendo que estes variam de criança para criança. A PEA surge assim associada a outras patologias e o importante é controlar as manifestações clínicas da enfermidade e comorbilidades associadas com o objetivo primordial de proporcionar à criança a máxima otimização da autonomia e de qualidade de vida, promovendo o seu desenvolvimento.

Nascimento (2012) afirma que a par dos habituais cuidados de vigilância de saúde infantil para tratamento da doença aguda, outros terão que ser tidos em consideração. Refere-se esta autora a certas particularidades que sobressaem nas crianças com PEA tais como: perturbações do sono, epilepsia, problemas gatrointestinais, alterações do comportamento e sintomas psiquiátricos associados, que merecem uma especial atenção e tratamento. Tratam-se pois, de manifestações clínicas bastante heterogéneas e de intensidade muito variável ao longo do tempo, o que obriga a uma vigilância constante.

O tratamento de crianças com PEA, com recurso a fármacos, deve seguir as recomendações habituais para as crianças sem PEA, devendo, contudo, ser tidos em consideração alguns princípios básicos em psicofarmacologia:

- *"A identificação das comorbilidades associadas;*
- *A intervenção farmacológica deve ser sempre iniciada após otimização das terapias comportamentais e educacionais para controlo dos sintomas;*
- *A escolha do fármaco mais adequado a cada criança deve ser sempre feita pelo médico assistente, tendo em consideração os possíveis riscos e benefícios associados;*
- *A opinião dos pais, dos professores, dos terapeutas e demais prestadores de cuidados deve ser sempre ouvida;*
- *O início deve ser feito com a menor dose e o aumento gradual, de acordo com a resposta clínica e efeitos desejados;*
- *A monoterapia deve ser a primeira opção; quando tal não é possível, o clínico deve ter em consideração as interações medicamentosas;*

- *O tratamento obriga a uma vigilância regular em consulta de todo o protocolo terapêutico (fármaco, forma de apresentação, dose, horário, administração, efeitos adversos e compliance)". (Nascimento, 2012, p. 37)*

Existem muitos medicamentos, desenvolvidos para outras condições, que são eficazes no tratamento de alguns dos sintomas e dos comportamentos encontrados frequentemente nos indivíduos com autismo. Alguns destes incluem: hiperatividade, impulsividade, dificuldades de atenção, e ansiedade. O objetivo dos medicamentos é reduzir estes comportamentos para permitir que o indivíduo com autismo tenha vantagem nos tratamentos educacionais e comportamentais.

Infelizmente, não existe, ainda, cura para o autismo, como já foi por diversas vezes referido, e apenas as suas manifestações podem ser tratadas através de terapias comportamentais e outros tratamentos. Porém, está em curso intensa investigação nas áreas da genética, substituição proteica e psicofarmacologia, que permite acalantar esperanças para futuras intervenções. Reportamo-nos a investigações recentes levadas a cabo por pesquisadores suíços da Universidade de *Bâle*, em colaboração com pesquisadores dos laboratórios *Roche*, que creem ter conseguido dar um passo importante no tratamento do autismo através de meios medicamentosos (Ferard, 2012).

Tal como referimos no capítulo anterior, as pessoas com autismo padecem de um transtorno invasivo do desenvolvimento do cérebro. Precisamente neste domínio, e segundo relata Ferard (2012), estes investigadores evidenciaram ser possível reverter as perturbações dos circuitos neuronais, específicas do autismo. Em traços gerais, e baseados nos estudos realizados com ratos, trata-se de reativar a produção de neurelina 3, gene apontado como um dos principais fatores de risco desta patologia, a fim de que possam ser restabelecidas as ligações entre as células nervosas. Sendo este gene o responsável por estas ligações, significa que a sua perda perturba consequentemente a transmissão dos sinais, daí resultando numa perturbação do desenvolvimento do cérebro.

De acordo com Ferard (2012) e também notícia avançada no *Le nouvel observateur* (2012) os resultados deste importante estudo publicado na revista *Science*, trazem uma nova confiança no tratamento do autismo a partir de uma intervenção farmacológica adequada, com a esperança de que esta perturbação possa ser tratada com sucesso no futuro.

5. Intervenção e importância da família

Tanto na perturbação do espectro autista como noutras perturbações, o envolvimento da família é muito importante. Na PEA, por maioria de razão. Pela sua especificidade, e particularmente, porque os seus sintomas se manifestam de forma constante, independentemente dos contextos ou situações, as PEA envolvem não apenas a pessoa que sofre desta perturbação como todos os contextos em que está inserida.

Rivière (2010) expressa que do ponto de vista do equilíbrio familiar, o autismo representa um transtorno particularmente devastador. Para os pais, ser confrontado com a realidade de que o filho é autista, é algo que constitui, e cremos que sempre constituirá, uma experiência angustiante e assustadora. E, se para alguns pais o diagnóstico é uma completa surpresa, para outros é apenas a confirmação de uma intuição, em muitos casos antiga. Consideramos não ser difícil compreender as razões que estão na base desta angustiante e assustadora surpresa. Se tivermos em conta o percurso típico de desenvolvimento de uma criança, quando esta nasce é de aparência normal, e até ao primeiro ano de vida é também normal. Nada pressupunha pois que esta criança registasse qualquer alteração. Porém, de forma insidiosa e simultaneamente rápida, desabrocham os primeiros distúrbios, ainda que pouco claros, e da mesma forma abstrusa vão aparecendo comportamentos estranhos e uma espécie de solidão. Rivière (2010, p. 97) crê que inicialmente os pais devem "*(...) tener la sensación de que no interactúan con el niño (...)*", permanecendo obscura a culpa de repetidos fracassos de aproximação. Neste contexto, não é pois de estranhar que, e como fizemos referência no primeiro capítulo, durante vinte anos, os pais tivessem acreditado na hipótese falsa de que eram eles os responsáveis pelos distúrbios do seu filho.

A propósito ainda destas velhas ideias sobre a etiologia, que como alertam Ozonoff e Rogers (2003, p. 48) "*(...) ainda persistem sob diferentes formas*", nunca é demais ressaltar e explicar inequivocamente às famílias que "*(...) o autismo não é provocado pela incompetência parental, nem por qualquer outra variável social ou ambiental*".

Não obstante, os pais e as famílias de crianças com PEA, como nos relata Rivière (2010), passam por um processo psicológico complicado até chegar à autêntica

assimilação do problema. Porém, a longo prazo, dão-se conta que a convivência com pessoas autistas

"(...) puede ser muy satisfactoria y gratificante. En muchos aspectos, tanto o más que la convivencia entre las personas llamadas «normales» (pues los autistas tienen sus peculiares «virtudes»: en general no mienten ni tienen malas intenciones. Son mucho menos complicados y enrevesados que los normales. Poseen una conmovedora ingenuidad, y su afecto es directo, nunca fingido). Pero, para llegar a eso, hay que pasar por un largo camino. Y en ese largo camino la ayuda profesional es imprescindible". (Rivière, 2010, p. 99)

Após este impacto com a frustração e ansiedade, surge então o esforço desesperado dos pais em encontrar ajuda profissional e esclarecimento para o estranho enigma da solidão e alterações de comportamento do filho.

Os profissionais que trabalham com estas famílias, quer sejam médicos, quer sejam professores/educadores ou outros, devem antes de mais saber escutar as suas preocupações e depositar nos pais alguma esperança quanto ao futuro dos seus filhos, tendo em conta as intervenções e tratamentos existentes. Ozonoff e Rogers (2003, p. 49) acrescentam que de todas as intervenções terapêuticas que um médico pode realizar, uma das mais poderosas "(...) é ajudar os pais a intervirem activamente no tratamento e desenvolvimento dos seus filhos", já que, segundo Rogers (1998), parafraseado por Ozonoff e Rogers (2003, p. 49) "todos os tratamentos eficazes envolvem uma determinada intervenção dos pais".

Afirma Rivière (2010) que a ajuda profissional aos pais assume pois uma importância vital a três níveis: ao nível terapêutico, que quase sempre é necessário prestar, ao nível da "formação" dos pais, ou seja, é necessário dar-lhes informação suficiente sobre o autismo, verdadeira, real mas com um enfoque positivo, e ao nível da capacidade de os tornar co-terapeutas, contar com eles para intervir ativamente nos processos de ensino/aprendizagem dos seus filhos. Os pais, como principais educadores, têm direito de possuir a informação sobre as melhores formas de auxiliarem os seus filhos e de, em conjunto com o terapeuta, perceber quais são os objetivos mais importantes para a criança. Como tal, devem estar consciencializados que a sua relação com os terapeutas deve ser harmoniosa e de confiança, de modo a obterem o melhor para o seu filho. Assim, os pais não são apenas aconselhados pelos profissionais/terapeutas, são co-terapeutas na medida em que participam no processo de

delineação dos objetivos da intervenção, únicos e específicos para aquela criança, na medida em que:

"A investigação demonstrou que o interesse dos pais pelo sucesso escolar dos seus filhos e, eventualmente a sua ajuda, constituem um dos principais factores que contribuem para esse mesmo sucesso (Wang, 1994). Nesta medida, os pais devem ser considerados como um recurso fundamental que caberá à escola, na medida do possível, incentivar e apoiar, criando as condições para que sintam que são encarados como verdadeiros parceiros". (Costa, 2001, p. 109)

Partindo do princípio de que as expectativas dos pais e dos professores/educadores relativamente à criança "(...) se pretendem similares, torna-se como tal crucial o papel dos pais, uma vez que são eles quem melhor conhece a criança. Estes possuem informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional" (Correia, 2008, p. 155). Por esta razão, considerar a família em todo o processo assume pois um papel de suma importância, no sentido de colaborar e participar na avaliação, tendo em conta o exclusivo conhecimento que tem do seu filho, tais como interesses, rotinas, rituais, conhecer as inquietações da família quanto ao futuro, ir de encontro às suas necessidades e/ou prioridades na organização e elaboração do PEI, criar espaços de comunicação para a família poder expressar preocupações, anseios, contrariedades e alterações do PEI decorrentes de avaliações e reavaliações (Pereira, 2008).

No trabalho a desenvolver com as famílias, Ozonoff e Rogers (2003, p. 49) salientam ainda a importância do destaque que deve ser dado aos pontos fortes das crianças com autismo. Querem com isto dizer que o enfoque deve passar também pela acentuação dos talentos destas crianças, e não apenas no sublinhar das fraquezas, "(...) muitas vezes necessário para garantir que a criança é elegível para beneficiar de serviços e recursos especiais". Estes autores recordam que "a descrição inicial de Kanner de crianças muito afetadas com a síndrome estava permeada de exemplos de talentos" tais como:

"(...) a capacidade de leitura precoce, a memória prodigiosa e as capacidades visuais-espaciais bem desenvolvidas (...) a paixão e convicção que as pessoas com autismo manifestam por certos assuntos, o seu desejo de ordem e a consequente disposição para respeitar regras e rotinas (...)". (Ozonoff & Rogers, 2003, p. 49)

Como constatamos, o autismo é uma perturbação que não se encontra de forma alguma desprovida de pontos fortes. Torna-se assim da maior importância auxiliar os

pais a reconhecê-los e a usar estes pontos fortes, na expectativa de que possam constituir um meio útil e esperançoso de libertação da angústia.

Por fim, acresce referir que existem programas específicos bastante úteis destinados a famílias de pessoas com autismo, tais como:

"(...) sistemas de atención terapéutica, incremento de apoyos sociales, formación de padres, relación estructurada padres-profesores, capacitación de los padres como co-terapeutas, intervención sistémica en las redes familiares, etc". (Rivière, 2010, p. 102)

Sendo sempre certo que os profissionais que atendem crianças autistas não devem descurar as necessidades de atenção familiar, que nalguns casos, são bem mais difíceis de tratar do que as da própria criança com autismo.

Podemos concluir que num contexto social solidário, e acima de tudo de extrema importância para o sucesso dos tratamentos, estas famílias não devem sentir-se sós, nem desamparadas. Para tal, é necessário, é imperativo pôr em prática o preceituado no DL n.º 3/2008: promover o

"(...) regular envolvimento e participação da família (...) organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado (...) colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo (...) planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos". (n.º 6, art. 25.º, DL n.º 3/2008)

Podemos concluir que decidir sobre as intervenções mais adequadas para qualquer criança com PEA exige uma avaliação contínua dos pontos fortes e necessidades da criança. Como ficou demonstrado, não existe qualquer intervenção adequada a todas as crianças com autismo, ou mesmo uma cura para todas as suas necessidades em termos de desenvolvimento por se tratar de um grupo muito heterogéneo. Por esta razão, as intervenções e/ou terapias devem ser adaptadas minuciosamente a cada criança e a cada família, não sendo demais frisar a importância de que todo e qualquer tratamento será tanto mais eficaz se iniciado precoce e intensivamente para que se obtenham benefícios com o mais longo prazo possível.

CAPÍTULO III - A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PEA

Consideramos, por fim, importante dedicar parte deste capítulo aos princípios da educação especial e à evolução da problemática da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular. Objetivamos pois, apresentar uma visão geral, ainda que de forma concisa, da forma como se tem processado ao longo do tempo o atendimento a pessoas com deficiências. Mais adiante, centrar-nos-emos na problemática da inclusão de crianças autistas na escola regular que, atendendo às suas especificidades, requer a prestação de apoios diferenciados e adequados. Atendendo a esta circunstância, passaremos de seguida a apresentar as unidades de ensino estruturado que constituem um precioso recurso pedagógico para os alunos com PEA. Completaremos o capítulo com uma apresentação dos diferentes modelos de intervenção direcionados sobretudo, para o desenvolvimento de métodos de estimulação educacional/comportamental, tais como: o método TEACCH, o método DIR-*Floortime*, o método PECS e o método ABA.

1. Os princípios da Educação Especial

A Constituição da República Portuguesa garante o direito de todos os Portugueses à educação e à cultura, consagrando, assim, uma das grandes conquistas da revolução democrática do 25 de Abril de 1974. Em Portugal, o processo de democratização do sistema educativo, propiciou o acesso à escola de milhares de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, muitas das quais decorrentes da presença de deficiências.

O processo de integração do direito das crianças com necessidades educativas especiais, a terem uma educação adaptada e fornecida em escolas regulares terá sido feito em duas etapas fundamentais: numa primeira fase entre 1973/74 e 1982/83, procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se estruturas regionais, publicou-se importante legislação sobre o assunto, mas em termos de resultados, os passos dados

foram modestos. Na segunda fase, entre 1983/84 e 1994, o sistema expandiu-se e consolidou-se o "ensino integrado", assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelo país.

O grande salto qualitativo deu-se, só a partir de 1984, quando se alterou o próprio conceito de deficientes para crianças com necessidades educativas especiais. Estas crianças deixam de ser apenas os cegos, os surdos-mudos, etc., para serem também todas aquelas que no seu percurso escolar são marcadas pelo insucesso. Assiste-se a partir de então, ao lançamento de diversas iniciativas destinadas a estas crianças com dificuldades educativas. Em 1987, é criado o PIPSE- Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar. Poucos anos depois, a figura das chamadas "escolas de intervenção prioritária", abrangendo todas as escolas que sejam frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência. Outras iniciativas prosseguiram nesta mesma direção.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro⁹) não só consagra no âmbito da escolaridade obrigatória o ensino universal e gratuito como determina: "É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade e oportunidades no acesso e sucesso escolares" (n.º 2, art. 2.º) e acrescenta que "a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais" (n.º 1, art. 17.º) e organiza-se "(...) preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados" (n.º 1, art. 18.º).

Finalmente, a Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto, no seu art. 4.º, proíbe e pune as práticas discriminatórias em razão de deficiência e da existência de risco agravado de saúde, designadamente, no acesso a estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, "(...) assim como a qualquer meio de compensação/apoio adequado às necessidades específicas dos alunos com deficiência".

No plano internacional, existem referências fundamentais, que não podem deixar de ser tidas em consideração. Em 1993, as Normas das Nações Unidas sobre Igualdade

⁹ Alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto, e 85/2009, de 27 de Agosto

de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, viriam afirmar a igualdade de direitos à educação para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, determinando que esta educação deve ser realizada em estruturas educativas especiais e em escolas do sistema regular de ensino.

Por sua vez, em 1994 através da Declaração de Salamanca, que o Estado Português subscreveu, afirmava-se o princípio estruturante da educação especial de que as "(...) escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras".

Mais recentemente, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) viria reiterar os princípios de uma escola inclusiva, ao consagrar que as pessoas com deficiência, numa base de igualdade de oportunidades, devem ter acesso, nas comunidades em que vivem, a um ensino básico inclusivo, de qualidade e gratuito e ao ensino secundário.

Inúmeros foram os modelos organizativos da escola, as medidas educativas e os apoios especializados preconizados na legislação, a enquadrar a evolução do sistema educativo. Desde a ação das Divisões do Ensino Especial das ex-Direções Gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário que, através de professores destacados em equipas locais, a quem facultaram formação, apoiaram a integração de alunos deficientes nas escolas regulares, até aos núcleos de apoio à deficiência auditiva e visual, às Equipas de Educação Especial, ao Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro¹⁰, que tornou obrigatória a frequência do ensino básico também para os alunos com necessidades educativas específicas (explicitando que estes não poderiam ser isentos da sua frequência, como, até aí, vinha acontecendo), às medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, aos Apoios Educativos previstos no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, às medidas de apoio às diversas instituições de educação especial.

Influenciado pelas conclusões da Conferência Internacional de Jomtien (Tailândia) "Educação para Todos em 2000", o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto veio assumir uma ruptura de paradigma com as experiências de integração anteriores, ao preconizar:

¹⁰ Alterado pelo DL n.º 55/2009, de 2 de Março

- "A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos";
- "A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência, ou com dificuldades de aprendizagem";
- "A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de «escola para todos»";
- "Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos";
- O princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se deve processar no meio o menos restritivo possível.

Estes preceitos podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais:

- **O Direito à educação.** Contemplado na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, em que todas as crianças, mesmo as que apresentem uma qualquer deficiência, tenham acesso gratuito ao ensino.
- **O Direito à igualdade de oportunidades,** proporcionando um atendimento individualizado que responda às características e necessidades educativas; adequação dos métodos de ensino, dos meios pedagógicos utilizados e dos próprios currículos; adequação de recursos humanos e materiais, bem como dos espaços educativos. Para que a intervenção possa dar uma igualdade de oportunidades é necessário que envolva a participação das famílias e que seja o mais precoce possível.
- **O Direito de participar na Sociedade,** permitindo que a criança com deficiência possa viver no seu ambiente familiar e na comunidade em que a família reside, sem deixar de, por isso, usufruir das respostas educativas de que necessita. Este direito de participação na Sociedade traduz-se também, numa preparação adequada para uma vida pós-escolar, que proporcione uma autonomia tão plena quanto possível na vida familiar, nas atividades de lazer, na utilização dos recursos da comunidade e na vida profissional.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, modifica-se o quadro jurídico da Educação Especial, rompendo com o paradigma educativo preconizado no Decreto-Lei n.º 319/91 e na própria LBSE. Segundo Correia (2008, s.p), e admitindo até que a filosofia da inclusão tenha estado na base da reestruturação dos serviços da educação especial por parte do Governo português, "o novo decreto-lei" [3/2008] "(...) não considera um conjunto de

condições que caracterizam o que comumente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE [...] "o decreto-lei em questão contém um misto de aspetos negativos, de cariz acentuadamente grave, que nos leva a refletir se realmente o seu objetivo é o de promover aprendizagens efetivas e significativas nas escolas regulares para todos os alunos com NEE". Correia afirma ainda que este diploma legal "(...) não operacionaliza conceitos (de *inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais...*), deixando-os, como vem sendo costume, às mais variadas interpretações, nada condizentes com os direitos dos alunos com NEE e das suas famílias".

A educação dos alunos com necessidades educativas especiais implica, além da sua colocação em escolas de ensino regular, grandes alterações estruturais no plano da cultura pedagógica. A atenção às diferenças individuais e o atendimento escolar personalizado exige necessariamente uma flexibilização da organização escolar, ao nível das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do *curriculum*, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais.

Contudo, decorre da operacionalidade destes princípios, no contexto da atual legislação, uma enorme limitação que respeita à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade.

2. O que é a escola inclusiva?

Na Declaração de Salamanca (1994) encontramos a seguinte demanda,

"O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades".

Uma das principais alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas foi a tentativa de democratizar verdadeiramente o ensino para todos, numa perspectiva de uma escola inclusiva, "(...) aberta a todos, sendo factor de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sociocultural, e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos" (Jesus, 1998, citado por Jesus, 2000, p. 5).

Segundo Martins (2000), constata-se uma progressiva tomada de consciência de que o atendimento às crianças e jovens com NEE se deve processar no seio da estrutura do ensino regular. Importa, pois, determinar quais os objetivos educativos, traçar metas comuns relativamente a todos os alunos, tomar decisões acerca do currículo, sequências de aprendizagem e critérios de avaliação e de coordenação dos métodos de ensino de cada professor, são tarefas e decisões muito importantes na assunção de um projeto educativo e organização global da escola, a qual se pretende seja mais inclusiva.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, dos documentos relativos às "Normas orientadoras para a realização dos apoios educativos nas escolas" e, no entendimento da escola Inclusiva, a utilização das estratégias educacionais que facilitam o processo de reabilitação das crianças/alunos com NEE, implica o desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar e uma reflexão coletiva acerca do modo como se adapta o currículo e organiza a escola, de forma a oferecer a estrutura educativa mais adequada.

O papel do Órgão Diretivo da Escola (ODE) é de ser responsável "(...) em conjunto com que todos os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar -(...)- os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão" (Correia, 2010, p. 32) e garantir o desenvolvimento do processo de atendimento dos alunos com NEE, desde que o problema é detetado até a organização das respostas educativas consideradas mais adequadas. Importa certificar a existência e justificar a correspondência entre as medidas propostas no regime educativo especial e as necessidades do aluno, resultantes da avaliação feita.

Ao professor do ensino regular cabe um papel primordial, considerando que a intervenção junto de alunos com NEE deve estar centrada no processo de ensino/aprendizagem e não necessária e exclusivamente no aluno. Além disso, importa tentar

corresponder às necessidades de cada aluno com NEE em âmbito da classe regular. Ou seja, a resposta educativa adequada à maioria dos alunos com NEE necessita, reside na qualidade do processo pedagógico, incluindo a adequação dos currículos e dos métodos de ensino, a natureza dos materiais a utilizar, a organização do espaço, a gestão do tempo, etc..

Ainda o citado Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho vem definir as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas e consagra a natureza e abrangências dos mesmos. O conjunto de apoios educativos que tradicionalmente se encontrava centrado na criança com NEE, e da responsabilidade do professor do ensino especial alarga-se a toda a comunidade educativa, incluindo os órgãos de gestão e coordenação pedagógica, as famílias e comunidade em geral.

Em conjunto, cabe aos professores de apoio educativo e do ensino regular reconhecerem e valorizarem o papel dos pais, prestando-lhes toda a colaboração possível. Esta colaboração traduz-se em informação e reforço das atitudes positivas, quer na execução de determinadas tarefas quer em outras formas de apoio.

Contudo, e para que isto seja uma realidade, é necessário garantir a adequação dos métodos de ensino, dos meios pedagógicos e dos currículos, dos recursos humanos e materiais e ainda dos espaços educativos. É, ainda, fundamental que a intervenção seja o mais precoce possível, que envolva as famílias e encare a criança numa perspetiva ecológica, tendo em conta a sua individualidade própria e as características do meio em que está inserida. Esta intervenção, deverá pois resultar, sempre que possível, da articulação e colaboração dos vários intervenientes, atuando numa base multi-profissional e transdisciplinar.

Num contexto de inclusão, a educação deve refletir mais do que o ensino de conteúdos académicos. A educação deverá desenvolver os alunos como um todo e cultivar todas as competências, atitudes e conhecimentos necessários à sua plena integração na sociedade (Katz & Mirenda, 2002).

Entretanto, a escola para se tornar inclusiva, necessita de uma pedagogia da complexidade, capaz de ensinar com alto nível em classes que são heterogéneas do ponto de vista académico linguístico, racial, étnico, social, para que as tarefas académicas sejam atraentes e desafiadoras (Gimeno Sacristán, 2003).

Hunt, Soto, Maier e Doering (2003) corroboram o pensamento de Gimeno destacando que uma educação inclusiva assenta na crença de que todas as crianças podem aprender e, que todas as crianças têm o direito a serem educadas com os seus pares em salas heterogêneas, etariamente adequadas e na sua comunidade.

Desta longa caminhada científica sobre esta problemática, resultou em termos educativos, a ideia de que qualquer criança, independentemente das suas características específicas, é antes de mais, uma criança que necessita menos de classificações e tipologias e mais de cuidados que lhe permitam atingir os seus máximos potenciais. Mas, isto não invalida nem nega a existência de dificuldades específicas que algumas crianças apresentam.

Importa pois, e talvez por isso, salientar que o direito a ser diferente exige uma educação que, por ser educação não poderá ser discriminatória, pelo contrário um fator de inserção social. A escola, como responsável e elemento importante na comunidade, pode e deve tornar-se num dos agentes mais ativos e válidos em todo este processo.

A atenção às diferenças individuais exige uma flexibilização da organização escolar ao nível das estratégias de ensino, da gestão de recursos e da flexibilização de currículos. O objetivo é proporcionar um desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e necessidades individuais de cada um.

A educação inclusiva é pois entendida como o processo de inclusão dos indivíduos portadores de necessidades educativas especiais em todos os níveis da rede comum de ensino. É pois "o modelo de escola para todos (...) que opta pela educação especial integrada, fazendo frente à educação especial segregada que se realiza à parte da educação geral regular" (Bautista, 1997, p. 21).

Neste processo de inclusão, não podemos descurar uma estratégia, considerada por Hewitt (2006), de extrema importância designada familiarização. Segundo esta autora, da aplicação desta técnica poderão sobressair benefícios, particularmente para as crianças e jovens com PEA, tendo em conta a sua generalizada resistência à mudança. Assim, numa situação de iniciar numa nova escola, Hewitt (2006) sugere várias estratégias como sendo:

- Realizar uma visita inicial fora do horário escolar;
- Facultar aos pais fotografias do edifício no sentido de preparar a criança para a visita, assim como dos profissionais com quem a criança irá ficar;

- No primeiro dia, realizar o mesmo trajeto até à entrada da sala que a criança irá percorrer nos dias seguintes;
- Na visita inicial, a criança deve ser sempre acompanhada por um progenitor ou encarregado de educação;
- Deve dar-se liberdade à criança para passear e explorar o novo espaço;
- Apresentar todos os funcionários, sem descurar os que supervisionam os períodos de almoço.

Esta autora realça ainda que esta apresentação carinhosa e individual é reconhecida como necessária e importante, pelas escolas que trabalham de uma forma inclusiva com crianças com PEA.

No mesmo sentido, Grinfeld (2013) alerta para este processo, que denomina de adaptação da criança na escola. Esta psicóloga, classifica este processo como "(...) um período de múltiplas integrações: criança-família, criança-escola, família-escola, não se restringindo apenas às crianças que ingressam na vida escolar", admitindo, porém que "(...) a grande transformação ocorre quando a criança vai pela primeira vez para a escola".

Embora não se refira em particular a crianças com PEA, Grinfeld (2013) considera que cada indivíduo é único e tem a sua maneira própria de lidar com as mudanças, separações e novidades. Por estas razões, considera que várias condições devem estar reunidas para que a transição do ambiente familiar para o escolar decorra da melhor forma, de que destacamos três: a relação de confiança que deve existir entre a escola e a família; dar previamente a conhecer à criança o ambiente escolar; o pai ou a mãe devem acompanhar a criança no processo de adaptação.

3. A resposta educativa para alunos com PEA

Atendendo à especificidade das crianças com PEA, já muito se discutiu sobre a melhor resposta educativa a ser dada a estas crianças e sobre o quanto as vivências em contexto escolar regular representam para o seu desenvolvimento.

Como já anteriormente foi referido, os principais documentos e normativos legais que amparam a declaração de políticas públicas de educação especial, preconizam a igualdade e o direito à educação para todo o cidadão, independentemente da diferença de cada um e impõem assim os desejáveis contextos inclusivos. No mesmo sentido, o preâmbulo do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, preceitua a promoção de uma escola inclusiva que responda "(...) à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)" cabendo à escola o enorme desafio de oferecer uma resposta educativa individualizada. Mais se determina através deste diploma legal, que para além de todas as medidas de apoios especializados para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente como são: "(...) a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio (...)" um apoio especializado pode também passar por medidas de mudança no contexto escolar.

Ora, se nos reportarmos a uma criança com autismo, e dada toda a singularidade contida em cada criança com PEA, torna-se crucial avaliar alguns aspetos essenciais para o que possam constituir as suas necessidades educacionais "caso contrário, a inclusão pode representar intenções de «normalização» ou ainda uma violência à identidade autista" (Serra, 2010, p. 164).

Vieira e Pereira (2012, p. 25) corroboram o mencionado anteriormente, evidenciando que

"A individualização do ensino é a consequência lógica de um ensino centrado nas necessidades educativas do aluno; a interligação dos processos de ensino e de avaliação resultam de uma necessidade de controle sobre as aprendizagens realizadas pelo aluno, o que vai agir sobre as técnicas, métodos e quantidade de trabalho utilizados".

Do mesmo modo, Rivière (2010) sustenta a ideia de que os sistemas de ensino homogéneos e os modelos de ensino pouco individualizados do processo de ensino-aprendizagem são incapazes de responder às necessidades das crianças com PEA, uma vez que o autismo exige do sistema educativo dois aspetos fundamentais: diversidade e personalização. Todavia, "(...) dada la enorme heterogeneidad de los cuadros de autismo y TPD, debe ser la valoración específica y concreta de cada caso la que indique las soluciones educativas adecuadas" (Rivière, 2010, p. 81). Podemos dizer que

o simples rótulo de autismo não é por si só suficiente para definir desde logo um critério de escolarização. Tal como já o dissemos, cada criança apresenta um quadro diferente de autismo pelo que se torna absolutamente necessário ter em conta as diversas características para determinar "(...) *muy concreta y particularizada (...)*", para cada caso, uma orientação educativa.

Neste sentido, e para cada caso em particular, devemos ponderar e avaliar qual o local escolar mais adequado para cada criança com PEA. O mesmo poderá passar por ser uma escola dita normal/regular, sempre que seja possível, uma sala de aula especial numa escola regular, um centro específico mas não específico de autismo, ou um centro específico para crianças com PEA. Rivière (2010, p. 81) sublinha ainda que nenhuma destas soluções deve ser excluída *a priori* "(...) *por razones puramente ideológicas*". Não obstante, expõe cinco observações que deverão ser tidas em conta no momento de decidir:

- O facto de se considerar uma dada solução escolar numa determinada fase do desenvolvimento de uma criança não significa que esta tenha que ser permanente;
- Contrariamente ao que se possa pensar, o objetivo da integração de uma qualquer criança com PEA não deve realizar-se apenas em situações em que esta se relaciona com crianças ditas "normais" e consegue atingir os mesmos sucessos académicos;
- Ter em atenção que no caso de crianças pequenas autistas é muitas vezes o professor de uma determinada instituição educativa que, pelo seu conhecimento do caso (do problema) e pela sua relação de proximidade com a criança, consegue exercer uma grande influência no seu desenvolvimento;
- É imprescindível que exista um acompanhamento e apoio externo, por parte dos profissionais com formação adequada na área (psicopedagogos), aos educadores/professores que lidam com crianças com PEA, por forma a que estes superem a frequente existência de sentimentos de frustração, ansiedade e impotência, precisamente porque não contam com os apoios suficientes;
- É igualmente imprescindível a existência de uma colaboração estreita entre a família e o professor/escola, constituindo esta relação, e na opinião de muitos investigadores, um dos fatores mais relevantes no êxito das tarefas educativas e terapêuticas com crianças autistas.

Na esteira destes princípios, foi criada institucionalmente pelo DL n.º 3/2008, a figura da Unidade, consubstanciando uma resposta educativa para alunos com PEA,

cujas características descreveremos de seguida, inserida num contexto específico da escola regular, embora modificada de acordo com a problemática de cada aluno.

3.1. O ensino estruturado para alunos com PEA

Na perspetiva de González (2010, p. 62) "a finalidade das escolas inclusivas centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos". Significa isto que, e para que este objetivo seja cumprido, se deve respeitar a individualidade e promover uma cultura de colaboração inserida numa filosofia de escola para todos e de abertura à diferença, exigindo que se encontrem formas flexíveis, diversificadas e adequadas de organização do processo educativo e da relação pedagógica, como meio para conseguir uma melhoria educativa.

São estas formas de encarar a educação que podem, em grande parte, contribuir para uma verdadeira escola inclusiva, indo ao encontro dos cidadãos, proporcionando a todos, independentemente da sua origem socioeconómica e cultural, toda a educação a que têm direito. E, segundo Lopes (2001), para que seja possível a inclusão na escola regular é forçoso contar com salas de apoio e professores especializados para que haja uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE. É neste quadro de equidade educativa que se procuram diversos tipos de estratégias que permitam dar resposta às diferentes necessidades educativas dos alunos.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008, pode ler-se que:

"Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar".

Foi, pois, na senda destes desígnios, e com o propósito de dar uma resposta educativa especializada a crianças com PEA, que surgiram as unidades de ensino estruturado.

Powers (1992), citado por Rivière (2010), já evidenciava que os métodos educativos para crianças autistas teriam que passar pelo ensino estruturado e baseados nos conhecimentos existentes para modificação do comportamento. Sublinhava também que os mesmos deveriam ser evolutivos e adaptados às características individuais de

cada criança, deveriam implicar a família e a comunidade e, ainda, ser intensivos e precoces.

Relativamente a esta última característica, Rivière (2010, p. 89) acentua que, se por um lado, e sobretudo em crianças autistas em idade pré-escolar, os contextos educativos intensivos e individualizados, se podem revelar de grande eficácia e modificar significativamente a longo prazo o prognóstico inicial, também é verdade que os ambientes menos restritivos e que implicam oportunidades de interação com os seus pares, se revelam bastante eficazes no desenvolvimento e promoção das competências sociais. Encontramo-nos pois perante um dilema: a compatibilização do tratamento individualizado de oito horas por dia e o ambiente minimamente restritivo. Rivière (2010) considera que a "oferta ideal", em idade pré-escolar, passa pela integração da criança num centro de educação infantil e conciliação entre as duas situações: contexto individualizado e contexto de grupo, mas sempre com apoio permanente.

Em Portugal, o modelo de ensino estruturado, é utilizado desde 1996, em escolas do ensino regular como resposta educativa específica para alunos com PEA, promovida pelo Ministério da Educação. Contudo, foi apenas institucionalizado em 2008, através do já citado diploma legal - DL n.º 3/2008 - com a criação de redes de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEEA). De acordo com o disposto no art. 4.º do referido diploma, cada UEEA é criada por despacho do diretor regional de educação competente, ante uma proposta do conselho executivo de uma escola ou agrupamento de escolas, deliberada depois de ouvido o conselho pedagógico.

Esta resposta educativa é desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas (AE) que concentram grupos de alunos que manifestem este tipo de transtornos, e a sua organização "(...) deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos" (art. 25.º, DL n.º 3/2008). Como defende Rivière (2010) vem de encontro ao que deve ser uma resposta educativa individualizada de acordo com as capacidades e necessidades educativas de cada criança. Assim,

"3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:
a) Promover a participação dos alunos com perturbações
do espectro do autismo nas actividades curriculares e de
enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que
pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família". (art. 25.º, DL n.º 3/2008)

As UEEA funcionam pois em escolas ditas regulares e constituem um recurso pedagógico especializado, dentro do próprio agrupamento de escolas, destinadas a apoiar a educação de crianças com PEA. Estes alunos encontram-se integrados numa turma de referência, que frequentam, e usufruem das UEEA no sentido de obterem uma resposta educativa diferenciada (Pereira, 2008).

No que toca à promoção e participação destes alunos junto dos pares da turma a que pertencem, e não contrariando o que acima foi referido, Rivière (2010, p. 65) alerta contudo que, em certos casos de crianças autistas com condutas de isolamento acentuado, este contexto coletivo de aprendizagem não assegura reais oportunidades de aprendizagem. Assim, torna-se pois indispensável proceder a uma análise e avaliação frequente e específica das interações sociais concretas da criança autista com os colegas e professores, no sentido de serem encontradas as soluções educativas adequadas. Em suma, trata-se do princípio por várias vezes sublinhado ao longo deste estudo de que, e mais do que em qualquer outro tipo de deficiência, dificuldade, problema, nos sujeitos autistas "cada caso é um caso". No geral, atender às observações de Rivière (2010) já anteriormente expostas.

As alterações necessárias à organização e estruturação do espaço das unidades encontram-se também consignadas nos números 7 e 8, do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008:

"7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado".

Com esta organização e estruturação do espaço, do tempo, dos materiais e atividades pretende-se criar um ambiente mais calmo, previsível e acessível no sentido favorecer e facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA. O ensino estruturado pretende pois constituir uma resposta específica, individualizada e eficaz aos alunos com PEA "(...) aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade", reduzindo também a ocorrência de problemas de comportamento (Pereira, 2008, p. 5).

Tratando-se de uma resposta específica e individualizada para alunos com PEA, com características específicas de trabalho a desenvolver, Pereira (2008) sugere que em cada unidade de ensino estruturado o número de crianças a apoiar não seja superior a 6.

Vejamos pois, como se apresenta e organiza todo o trabalho de ensino estruturado:

3.1.1. Estrutura física

Pereira (2008) evidencia que o ambiente numa unidade de ensino estruturado é organizado com o intuito de oferecer ao aluno uma fácil informação, visualmente clara, de modo a que este se organize o mais autonomamente possível. Este espaço proporcionará ainda a estabilidade e concentração necessárias para a aquisição das aprendizagens.

De acordo com as normas orientadoras apresentadas por esta autora, numa UEEA podem ser "arquitetadas" diferentes áreas adaptadas em função das necessidades específicas de cada criança. Esta delimitação concreta e bem definida dos diferentes

pontos de referência permitem que a criança entenda melhor o seu ambiente material e social e a sua interação, assim como uma previsibilidade temporal, indispensáveis para assegurar a estabilidade. Trata-se pois de um ensino estruturado que transmite rotinas à criança através de uma informação clara, proporcionada por um ambiente calmo. Desta forma, a sala deve conter áreas bem específicas para cada atividade, tal como exibimos na Figura 3 e passamos a descrever.

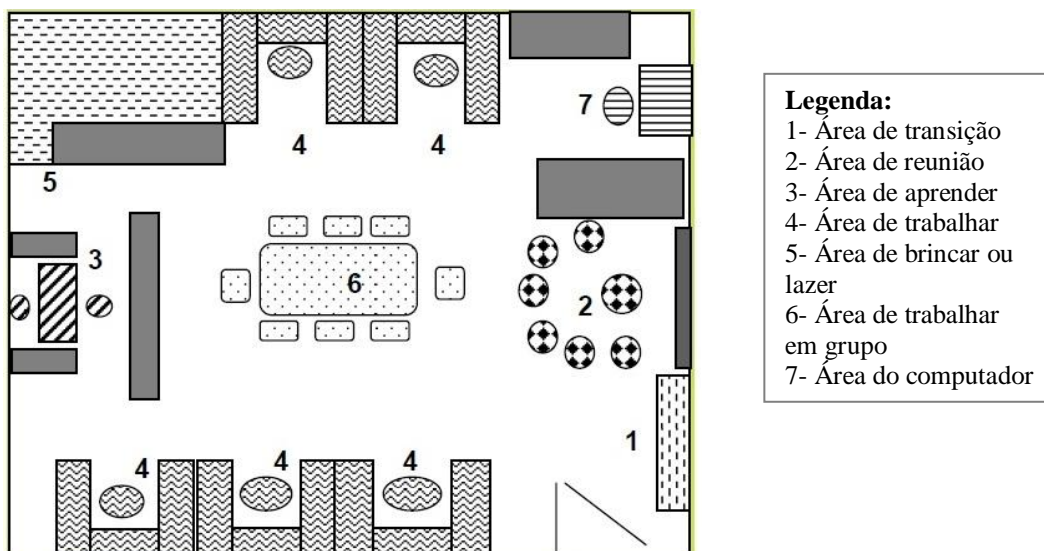


Figura 3 Planta de uma UEEA

Fonte: Pereira (2008, p. 18)

3.1.2. Organização do espaço

1- **Área de transição** - Espaço onde se encontram os horários individuais, concebidos com pistas visuais (objetos reais, imagens desenhadas, fotografias, pictogramas, entre outras, e sempre com a palavra escrita) contendo informação sobre *onde, quando e o que fazer* ao longo do dia ou parte deste. Estes horários, elaborados em função de cada aluno, constituem um plano previsível do que irá acontecer ao longo do dia. A disposição do horário deverá ser no sentido horizontal (da esquerda para a direita), tal como se apresenta na Figura 4, ou na vertical (de cima para baixo), como se exhibe na Figura 5. Deste modo, ajudam a criança a ultrapassar a resistência à mudança ou as alterações de rotina. Pereira (2008) realça a importância da noção de sequência

temporal na facilitação da compreensão de ordens verbais assim como na diminuição dos problemas de comportamento e desenvolvimento da autonomia.



Figura 4 Área de transição - horário no sentido horizontal
Fonte: Pereira (2008), p. 24)



Figura 5 Área de transição - horário no sentido vertical
Fonte: Pereira (2008), p. 24)

2- **Área de reunião** - Espaço, exemplificado na Figura 6, destinado a promover a comunicação e a interação social, podendo ser desenvolvidas atividades nesta área em vários momentos do dia desde que todos os alunos ou a maioria se encontrem na unidade. Pereira (2008, p. 25) sugere algumas atividades e/ou situações que podem ser trabalhadas nesta área:

- *"Explorar o tempo, calendário, mapas de presenças;*
- *Explorar objectos, imagens, sons, fantoches;*
- *Aprender e cantar canções;*
- *Ouvir histórias;*
- *Aprender a escolher;*
- *Imitar batimentos, gestos, acções;*
- *Aprender a estar sentado;*
- *Organizar/relatar experiências vividas;*
- *Planificar e introduzir novos temas;*
- *Generalizar aprendizagens em conjunto".*



Figura 6 Área de reunião
Fonte: Pereira (2008, p. 26)

3- **Área de aprender** - Espaço destinado ao ensino individualizado, projetado sem qualquer estímulo distrator, adequado para desenvolver a capacidade de atenção e a concentração (Figura 7). Para a realização das tarefas "são utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e



Figura 7 Área de reunião
Fonte: Pereira (2008, p. 24)

também actividades que vão ao encontro dos interesses do aluno" (Pereira, 2008, p. 24). Em cima da mesa, no designado plano de trabalho, são apresentadas, através dos símbolos, as tarefas a realizar.

Por sua vez, estes símbolos correspondem aos que se encontram nos tabuleiros, previamente organizados à esquerda da criança. Deste modo, a criança executa sequencialmente as atividades pegando no primeiro símbolo do plano de trabalho e no respetivo tabuleiro aqui fixando o símbolo que tem na mão, resultando em dois símbolos iguais lado a lado no tabuleiro. A criança após a realização da tarefa, coloca-a de seguida dentro do tabuleiro e arruma-o no local que corresponde a *acabado*, à sua direita. Procede de igual forma em relação às outras tarefas.

O plano de trabalho assume pois, particular importância na medida em que permite a visualização das tarefas a realizar (o que fazer, quanto fazer e quando acabar). Esta apresentação visual transmite à criança uma rotina securizante, representa uma ajuda na aquisição das noções de princípio, meio e fim e é essencial na aquisição de autonomia na realização dos trabalhos.

4- **Área de trabalhar** - Espaço apresentado na Figura 8, destinado à realização das atividades já aprendidas por parte da criança de forma autónoma, sendo que cada aluno deve dispor de uma área de trabalho reservada. À semelhança da área de aprender, o aluno dispõe de um plano de trabalho transmitido a partir de elementos visuais sobre o que fazer e qual a sequência.



Figura 8 Área de trabalhar
Fonte: Pereira (2008, p. 25)

5- **Área de brincar ou de lazer** - Espaço exemplificado na Figura 9, destinado a aprender a relaxar, a aprender a descontraír, a aprender a brincar, a trabalhar o jogo simbólico, a permitir as estereotípias e a realizar atividades criativas e estimulantes. Neste espaço deverá existir material que auxilie na execução destas atividades tais como: tapetes, almofadas, sofás, brinquedos variados, música, entre outros.



Figura 9 Área de brincar ou lazer
Fonte: Pereira (2008, p. 26)

6- **Área de trabalho de grupo** - Espaço similar ao apresentado na Figura 10, destinado ao desenvolvimento de trabalhos em conjunto, onde todos os alunos devem participar, independentemente do seu nível de funcionamento. Pereira (2008) destaca para esta área algumas atividades, que considera prioritárias, tais como: atividades expressivas como musicais, plásticas e outras e jogos de grupo, como lotos, dominós e jogos de memória. Através destas, os alunos adquirem competências de interação e de partilha com os seus pares, aprendem a esperar e a dar a vez, assim como a escolher e a generalizar aprendizagens.



Figura 10 Área de trabalhar em grupo
Fonte: Pereira (2008, p. 26)

7- **Área do computador** - Espaço exemplificado na Figura 11, destinado à aquisição de várias competências tais como: trabalhar de forma autónoma e trabalhar em parceria (aprendendo a esperar, a dar a vez e a realizar uma tarefa partilhada). O recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação podem ainda revelar-se extremamente úteis para superar "(...)



Figura 11 Área do computador
Fonte: Pereira (2008, p. 27)

eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação". Permitem ainda melhorar e/ou aperfeiçoar "(...) a coordenação

óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação" (Pereira, 2008, p. 27).

3.1.3. Organização do tempo

O tempo é organizado através do horário individual atrás descrito na área da transição. Este representa uma forma de facultar à criança a ideia de sequência, ilustrando-lhe as tarefas e atividades que irá desenvolver ao longo do dia, ajudando-a na antecipação, na previsão e na organização. No final de cada plano de trabalho, encontra-se um cartão, designado cartão de transição (Figura 12), que informa o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir. Este pode ser um objeto, o cartão com o seu nome ou qualquer outra pista visual adequada à funcionalidade do aluno. Toda a organização do tempo através do horário individual tem como propósito diminuir "(...) a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração da rotina" (Pereira, 2008, p. 20).



Figura 12 O cartão de transição encontra-se no final do plano de trabalho

Fonte: Pereira (2008, p. 23)

3.1.4. Recursos

De acordo com as normas orientadoras apresentadas por Pereira (2008, pp. 32-33), emanadas da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), para cada UEEA, e como já foi referido neste capítulo, com um número máximo de 6 alunos, tendo em conta o seu nível de funcionamento e o horário de funcionamento, considera-se conveniente a designação dos seguintes recursos humanos:

- *"Dois docentes com formação especializada do Quadro de Educação Especial do agrupamento, preferencialmente com experiência ou formação na área das perturbações do espectro do autismo e ensino estruturado;*
- *Duas auxiliares da acção educativa, do Quadro do agrupamento com o intuito de garantir estabilidade e continuidade e, sempre que possível, familiarizadas com a problemática do autismo e o ensino estruturado;*
- *Terapeuta da fala, em tempo a determinar, de modo a contribuir para:*
- *identificar, avaliar e intervir nas alterações da comunicação, linguagem e fala muito específicas desta perturbação;*
- *reeducar as alterações da fala aplicando métodos e técnicas específicas;*
- *definir e implementar estratégias de intervenção na comunicação;*
- *definir qual o meio aumentativo e alternativo da comunicação;*
- *Psicólogo, em tempo a determinar, para a intervenção com a família e para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos".*

Esta autora ressalva contudo que estes dois últimos técnicos poderão pertencer ao agrupamento de escolas ou a serviços exteriores à escola, nomeadamente instituições de educação especial ou centros de recursos especializados. Forçoso porém, é que todo o trabalho realizado quer pelo terapeuta, quer pelo psicólogo tenha que ser desempenhado em

"(...) estreita e sistemática articulação com os restantes intervenientes no processo educativo (família, docente da turma/conselho de turma e docentes e auxiliares das UEEA), atendendo aos objectivos definidos, aos diferentes domínios e respeitando sempre as dinâmicas de trabalho intrínsecas a cada área de intervenção". (Pereira, 2008, p. 33)

No que respeita a recursos materiais, Pereira (2008, p. 33) sublinha a necessidade de elaboração e/ou adaptação de material, tendo em conta a forma diferenciada e específica que caracterizam a aprendizagem destes alunos. Neste sentido, a autora elenca algum material que considera ser substancial nas UEEA, tal como: "(...) material informático (computador, impressora, scanner, software educativo, software de

comunicação aumentativa/alternativa...), máquina de plastificar, material audiovisual, material didático, material de desgaste (velcro autocolante, papel autocolante)".

Outro tipo de material indispensável numa UEEA é a existência de mobiliário próprio para arquitetar as diferentes áreas respeitantes à organização do espaço físico, anteriormente referidas, designadamente estantes/armários, mesas de trabalho individual, mesas de trabalho de grupo, cadeiras, sofás e outros.

4. Métodos pedagógicos de intervenção educacional

4.1. Método TEACCH

A metodologia TEACCH surgiu nos anos 60 na sequência de um projeto de investigação desenvolvido por Eric Schopler, que tinha como propósito ensinar aos pais de crianças com PEA técnicas comportamentais e métodos de educação especial que correspondessem às necessidades dos seus filhos. Na sua tese de doutoramento, Schopler pretendia provar que o autismo não era uma doença emocional e que a sua origem em nada se relacionava com as eventuais relações frias de vinculação entre pais e crianças. Eric quis assim demonstrar que o autismo

"(...) seria um modo perturbado de experienciar e compreender o mundo, incluindo um défice nos processos sensoriais, modos de pensamento e compreensão não usuais, interações sociais restritas, perturbação da comunicação e interesses restritos". (Lima, 2012, p. 47)

Este método foi depois desenvolvido na década de 70, por este psicólogo americano, e seus colaboradores, no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, como resposta a uma falta de atendimento educacional para as crianças com autismo nestes dois estados. Este projeto tinha como propósito coligir todas as informações e recursos necessários para o desenvolvimento e implementação de programas de tratamento psicoeducacional individualizado para crianças com autismo, a partir da co-terapia entre pais e terapeutas, com a missão de permitir aos indivíduos autistas participarem o mais possível, significativa e independentemente, na comunidade. O programa centra-se, portanto, não só na ajuda às pessoas com PEA como também às suas famílias, sempre com uma

preocupação superior de preparar os autistas para serem mais autônomos e atenuarem os seus comportamentos não desejados, "(...) para que vivam ou trabalhem de forma mais autônoma possível em casa, na escola ou no local de trabalho" (Pereira & Serra, 2006, p. 51).

Monte e Santos (2004, p. 9) referem que a metodologia TEACCH se baseia:

"(...) na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente".

No mesmo sentido, Lima (2012, pp. 47-48) descreve o modelo TEACCH como

"(...) um modelo de ensino que através de uma «estrutura externa», organização de espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente «estruturas internas» que devem ser transformadas pela própria criança em «estratégias» e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados. O objetivo final é ajudar a criança com Autismo a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta".

Por outras palavras, o programa de tratamento e educação TEACCH baseia-se em ensinar de forma estruturada com uma variedade de ambientes, incluindo a casa da criança e a escola. Trata-se pois, de um programa estruturado assente na premissa que os autistas, em geral, aprendem melhor por visualização e apreciam rotinas estruturadas. A este propósito, Nelles (n.d., p. 55) realça a importância dos meios visuais ilustrando que

"Les repères visuels c'est un peu pour la personne autiste ce qu'est la canne blanche pour les aveugles. La canne rassure et rend autonome, peu importe le trajet, l'activité. Mais tant qu'il sera non-voyant, l'aveugle aura besoin de sa canne".

Assim, o ambiente de uma sala organizado de acordo com o método TEACCH conjuga variados materiais visuais para organizar o ambiente físico através de rotinas e sistemas de trabalho, com o objetivo principal de tornar o ambiente mais compreensível, com vista à independência do sujeito autista. Desta forma, a criança aprende a estruturar o seu quotidiano e a comunicar através do uso de figuras. Como refere Nelles (n.d.) a previsibilidade do dia, o desenvolvimento de cada atividade, o dispor de um meio de comunicação visual, evita e mesmo previne muitas crises de angústia e ansiedade no

sujeito autista, assim como comportamentos difíceis. Com a finalidade de atingir estes objetivos, e como já anteriormente referimos, este programa apoia-se na perspectiva desenvolvimental, no ensino estruturado e na colaboração dos pais e professores.

De acordo com os princípios do programa TEACCH, para que uma sala esteja bem estruturada são indispensáveis cinco fatores:

- Estruturação física do espaço;
- Organização visual, como o horário diário ou os modelos visuais;
- A gestão de problemas de comportamento;
- Elaboração de um sistema de comunicação expressiva-recetiva;
- Desenvolvimento de um plano de intervenção personalizado que permita aos educadores avaliar os progressos da criança.

O ensino estruturado inclui a utilização de uma rotina de trabalhos. Deste modo a sala tem que ser um espaço com áreas bem definidas e separadas por fronteiras físicas (armários, biombos, etc.). Na sala existe o espaço para aprender, trabalhar, brincar e lanchar. Assim, a criança saberá o que se espera dela quando se dirige para cada uma das referidas áreas, dado que as aprendizagens destas crianças se constroem em rotinas organizadas. O horário é também importante porque dá à criança uma noção de sequência das atividades que irá efetuar durante o dia. Este é colocado à entrada da sala e o tipo do mesmo varia de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Deste modo, podem ser utilizados horários com objetos reais, fotografias, imagens, pictogramas e palavras. Todos os símbolos devem ter as palavras associadas e a disposição do horário pode ser na vertical de cima para baixo, ou na horizontal da esquerda para a direita. Não menos importante, é o plano de trabalho, pois informa a criança do que tem que fazer numa determinada área. Aqui, esta cumpre o trabalho sem supervisão do professor, o que contribui para a sua autonomia. Nesta área, a mesma executa as tarefas que já aprendeu anteriormente na área da sala destinada a «aprender». O plano de trabalho é, assim, organizado e estipulado pelo professor. As tarefas, que dele constam vão sendo diversificadas de acordo com as aprendizagens efetuadas.

Este modelo baseado no ensino estruturado e na individualização procura compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais presentes no autismo. Em suma, e como referem Monte e Santos (2003, p. 29),

"O método TEACCH não utiliza o ensino estruturado como uma técnica para organizar o ensino da criança, mas sim para encontrar a forma de estrutura e organização que melhor se adapte à criança e pela qual ela possa compreender melhor o seu ambiente e, assim, aprender de forma mais eficiente".

No mesmo sentido, Nelles (n.d.) ilustra a filosofia do programa TEACCH com a imagem de um quadro. Ou seja, esta psicóloga sublinha que não se trata de integrar um autista num determinado quadro, mas de criar, construir e adaptar um quadro (estrutura) em função de cada autista, com o objetivo principal de dar à pessoa autista os meios para melhor compreender o que se passa à sua volta, para melhor se poder expressar e para melhor viver.

4.2. Método ABA

Segundo Educaprof¹¹ (2010), as teorias subjacentes à Análise do Comportamento Aplicada são da autoria de Skinner. Porém, os primeiros estudos nesta área foram desenvolvidos na década de 60 pelo Dr. Ivar Lovaas e colaboradores, da Universidade da Califórnia do Norte em Los Angeles, sendo este um dos modelos de intervenção educacional mais conhecidos, e com mais sucesso, para trabalhar com autistas. Tal como já foi sublinhado ao longo deste estudo, não é uma cura, pois a mesma não existe, ainda, mas de acordo com documentação científica de centenas de investigadores que comprovam a sua eficácia, é a terapia com melhores resultados "(...) no desenvolvimento de um grande leque de competências importantes e na redução de problemas comportamentais em indivíduos com autismo" (Educaprof, 2010, s.p.).

Corroborando o atrás mencionado, num artigo publicado no *scienceblogs*, Arantes (2010) ostenta Lovaas como "(...) pioneiro da Análise do Comportamento Aplicada e (...)" como "(...) um dos maiores pesquisadores e difusores do método ABA para o tratamento de pessoas com autismo e outros déficits cognitivos". Sublinha porém, citando James T. Todd, não ter sido o seu inventor. Todd, professor do Departamento de Psicologia da Eastern Michigan University, citado por Arantes (2010), elucida que

¹¹ Disponível em <http://educaprof.wordpress.com/>

"A contribuição especial de Lovaas foi mostrar que é possível, com a aplicação integral e intensiva de princípios da teoria da aprendizagem, tratar efetivamente, e de forma eficaz, o autismo como um todo, em um número considerável de indivíduos, ou ao menos levar melhorias substanciais para aqueles que não alcançam totalmente os benefícios do tratamento".

Este método, tal como o nome indica, aplica os princípios do behaviorismo (Skinner) para modificação do comportamento. Consiste na realização de uma avaliação do comportamento (em termos de frequência, intensidade e duração) para melhor o adaptar ao ambiente, com o objetivo de aumentar, reforçar, manter ou implantar comportamentos adaptados e desejados à convivência social para os generalizar a novos ambientes e situações e eliminar os indesejáveis (Serra, 2010). O princípio desta avaliação do comportamento assenta no facto de que "(...) todo o comportamento disruptivo é reforçado pelas suas consequências tais como ter a atenção do adulto, ter o objeto desejado, ou escapar de uma situação de trabalho" Lima (2012, p. 44). Neste sentido, é necessário recolher toda a informação do problema do comportamento não desejado, o mais descritiva e clara possível, assim como dissecar a motivação que constitui a base do comportamento com a finalidade de melhor direcionar a criança e levá-la a adaptar o seu comportamento. Por outras palavras, recorre-se à observação e à avaliação do comportamento do indivíduo, com o intuito de potenciar a sua aprendizagem e fomentar o seu desenvolvimento e autonomia.

Os programas ABA incluem e combinam diversas técnicas de aprendizagem cientificamente validadas, algumas das quais já descritas no capítulo II, tais como: *Discrete Trial Training* (DTT) e *Incidental Teaching*, *Pivotal Response Training* (PRT), sempre adaptadas individualmente. Estas técnicas envolvem o ensino da linguagem, o desenvolvimento cognitivo e social e competências de auto-ajuda em vários contextos. O ensino destas habilidades é dividido em pequenas tarefas ou etapas, que são ensinadas de forma estruturada e hierarquizada, assumindo particular importância a recompensa/reforço das respostas corretas e/ou comportamentos desejados/adequados, ignorando/minimizando e redirecionando/desencorajando comportamentos indesejáveis/inadequados (Educaprof, 2010). Na mesma linha de pensamento, Todd, citado por Arantes (2010, s.p.), define ABA como:

"O uso sistemático de princípios de aprendizagem cientificamente estabelecidos, técnicas de condicionamento comportamental e modificações ambientais relacionadas para criar terapias baseadas em evidências, comprovadamente eficazes e humanas,

com o objetivo principal de estabelecer e reforçar habilidades de vida independente, socialmente funcionais e importantes".

Para uma eficácia da aplicação do método ABA, Serra (2010) sublinha que é necessário que sejam respeitados alguns princípios: ambiente de aplicação similar ao ambiente natural da criança, como garante de generalização da aprendizagem; aplicação contínua e intensa, uma vez que a rotina assume grande importância nos autistas; horários constantes; envolvimento evidente dos aplicadores; clara definição dos objetivos que se pretendem alcançar; individualização do processo; e assegurar a participação da família no processo educacional dos seus filhos, funcionando esta como co-terapeuta no processo.

Gillberg (2005, pp. 26-27) sublinha todavia, que

"Elementos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA - Applied Behavioral Analysis) e também da terapia comportamental cognitiva podem ser usados com algum sucesso em autismo. Mas elas não devem nunca ser vistas como a base principal do tratamento ou o único tratamento. Ninguém com autismo pode ter só um tipo de tratamento. As pessoas com autismo precisam ser entendidas como pessoas e terem uma abordagem ampla e completa. Você não pode, por exemplo, simplesmente ter terapia uma hora por semana. Isto seria inútil para a maioria das crianças com autismo. Você deve pensar sobre o dia todo, a semana toda, a vida toda da pessoa com autismo".

4.3. Método PECS

O PECS (*Picture Exchange Communication System*) foi criado em 1985, depois da sua utilização enquadrada num programa para crianças e jovens com autismo do Estado de Delaware, nos Estados Unidos, pelo psicólogo e terapeuta comportamentalista, Dr A. Bondy, e pelo ortofonista Lori Frost. Como o próprio nome indica, trata-se de um sistema de comunicação por troca de imagem/cartão que permite compensar ou aumentar a comunicação das crianças autistas, ou mesmo de outras crianças que revelem um défice na comunicação social. Furic (2006) classifica este sistema como "aumentativo", explicitando que

"(...) il permet d'augmenter la quantité et la qualité de la communication. Il ne se substitue pas au langage parlé, peut être utilisé en parallèle, et généralement, lorsque le système est bien utilisé, il génère l'apparition du langage parlé".

Serra (2010, p. 167) corrobora o que foi mencionado anteriormente e acrescenta que este sistema "(...) não requer um material complexo e nem técnicas sofisticadas (...)" sendo de fácil manuseamento e portabilidade.

Como relata Lepemp (n.d.), o método PECS objetiva incitar a criança, que de outra forma o evitaria de fazer, a comunicar com os outros, realizando-o de forma gradual. Assim, num momento inicial, pretende-se que a criança aprenda a pedir os objetos que deseja, modificando as imagens com a ajuda de um colega de comunicação e de um incentivo físico (uma bebida, um brinquedo, etc.), para, mais tarde, passar a fazê-lo de forma independente e começar a colocar e responder a questões, assim como fazer comentários. Furic (2006) realça que quando uma criança conhece e utiliza o PECS as possibilidades de comunicação são imensas, aliado ao facto de caber à criança a iniciativa e o controle da comunicação. Torna-se desta forma gratificante e extremamente importante para uma criança autista, apoiar-se nas referências visuais e passar a "traduzir" em linguagem falada.

Para a utilização deste método são formalmente distinguidas seis etapas, as quais passaremos a descrever:

Fase I - A troca fisicamente assistida;

Nesta etapa, é ensinada à criança a base da comunicação através da troca de uma imagem pelo objeto desejado. Nesta primeira fase, o objetivo é que a criança seja capaz de pegar numa imagem do objeto desejado e se dirija ao seu interlocutor que por sua vez lhe fornece esse mesmo objeto.

Fase II - Aumento da espontaneidade;

O objetivo nesta fase é que a criança, voluntária e espontaneamente, se dirija ao seu quadro de imagens ou quadro de comunicação, retire a imagem do objeto desejado e a entregue aos diferentes intervenientes consoante a representação que cada um possui.

Fase III - Discriminação de figuras;

Nesta etapa pretende-se ensinar à criança a discernir as imagens e a seleccionar aquela que corresponde ao objeto desejado. O objetivo é que a criança, de entre uma grande variedade de possibilidades, consiga seleccionar a imagem apropriada, seja capaz de se dirigir à pessoa com quem pretende estabelecer uma comunicação e lhe entregue a imagem.

Fase IV - Estruturação das frases;

A finalidade desta fase é a de ensinar à criança a fazer uma frase estruturada para formular o seu pedido, sob a forma de "Eu quero". Pretende-se, pois, que a criança seja capaz de pedir os objetos (quer presentes, quer fora do seu campo de visão) através da utilização do símbolo "Eu quero", que colocará sobre um velcro para construir uma frase com o objeto que deseja. Chegada a esta fase, a criança é capaz de comunicar com variados interlocutores, sendo que o seu quadro de comunicação apresenta já uma escolha de representações de aproximadamente cinquenta imagens.

Fase V - Resposta à questão "O que é que tu queres?";

Esta etapa corresponde ao pedido de objetos realizado espontânea e autonomamente pela criança e à sua capacidade de resposta à questão "O que é que tu queres?". Inicialmente é utilizado o cartão frase e imagem "Eu quero". O adulto aponta para a imagem "Eu quero" e pergunta à criança "O que é que tu queres?". Posteriormente, vai-se retardando a incitação gestual (o apontar para a imagem), até que se elimina.

Fase VI - Resposta e comentários espontâneos;

O objetivo desta etapa é que a criança, de uma forma espontânea, seja capaz de tecer comentários sobre situações que se passam à sua volta e responder a questões tipo "O que é que tu queres?", "O que vês?", "O que tens na mão?", ou a questões similares, quando estas são colocadas por acaso, isto é, fora de um contexto de exercício. Convém sublinhar a importância da utilização de reforçadores tangíveis e sociais sempre que a criança completa uma troca. Para além disso, salienta-se que o treino é realizado com uma ajuda inicial gestual que vai sendo diminuída gradualmente alternando as questões colocadas.

Em suma, com a utilização do PECS, as crianças aprendem a procurar o seu interlocutor para lhe entregar a imagem do objeto ou da atividade que desejam, em troca deste objeto ou atividade. Como acabámos de verificar, num primeiro momento, a criança inicia um comportamento de comunicação para fazer um pedido. Posteriormente a criança enriquece este pedido construindo uma frase simples em imagens, até chegar a fazer um comentário sobre o que vê e sobre o que se apercebe à sua volta. Após um certo tempo de utilização do PECS, muitas crianças desenvolvem a linguagem oral (Lepemp, n.d.).

4.4. Modelo DIR - *Floortime*

Silva, Eira, Pombo, Silva, Silva, Martins, Santos, Bravo e Roncon (2003) e Lima (2012) apresentam o método DIR (assente no **D**esenvolvimento, nas **D**iferenças **I**ndividuais do Indivíduo e na **R**elação), como um modelo de intervenção que, sob a direção de Stanley Greenspan e Serena Wieder, tem vindo a ser desenvolvido pelo *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders* (ICDL, 2000), nos Estados Unidos da América. Trata-se de um modelo integrador da abordagem dos distúrbios da comunicação e da relação baseado num novo modelo de desenvolvimento da mente a partir de abordagens desenvolvimentistas-pragmáticas, dando destaque aos relacionamentos e ao afeto através do jogo, no sentido de ajudar as crianças com PEA e as suas famílias a construir uma estrutura social, emocional e intelectual mais saudável, para além da linguagem e de outras capacidades do desenvolvimento.

De acordo com o descrito por estes autores, é um modelo de intervenção intensivo e global que associa a abordagem *Floortime* (sessões de chão) com uma intervenção transdisciplinar, envolvendo a família, terapia da fala, terapia ocupacional, intervenção biomédica (se for o caso) e a articulação e integração nas estruturas educacionais. Nishawala (n.d.) realça porém que esta intervenção grupal é focalizada nos interesses emocionais da criança, com o objetivo central de construir sucessivamente níveis mais altos de capacidades intelectuais, emocionais e sociais. Para aqui chegar, são realizadas sessões de chão, através da abordagem *Floortime*, em que o terapeuta/adulto é encorajado a entrar no mundo da criança e a jogar segundo as condições impostas por esta, para depois expandir gradualmente o jogo a fim de chegar a novas ideias. Ou seja, através destas atividades de jogo, a criança irá, pouco a pouco, expandindo o seu repositório de jogo e aprenderá a interagir com os demais. Constituem, portanto, objetivos principais do método *Floortime* "(...) *la comunicación bidireccional, el pensamiento lógico, la atención e intimidad, y la expresión y el uso de sentimientos e ideas*" (Nishawala, n.d.), sempre com a preocupação central de promover a interação social.

A abordagem *Floortime* caracteriza-se por ser um modo de intervenção interativa não dirigida centrada na preocupação de envolver a criança numa relação afetiva, respeitando os princípios descritos por Greenspan (1992b) e Wieder (1998), citados por Silva et al. (2003, p. 32) e Lima (2012, p. 44):

- *"Seguir a actividade da criança;*
- *Entrar na sua actividade e apoiar as suas intenções, tendo sempre em conta as diferenças individuais e os estádios do desenvolvimento emocional da criança;*
- *Através da nossa própria expressão afectiva e das nossas acções, levar a criança a envolver-se e a interagir connosco;*
- *Abrir e fechar ciclos de comunicação (comunicação recíproca), utilizando estratégias como o «jogo obstrutivo»;*
- *Alargar a gama de experiências interactivas da criança através do jogo;*
- *Alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial;*
- *Adaptar as intervenções às diferenças individuais de processamento auditivo e visuo-espacial, planeamento motor e modulação sensorial;*
- *Tentar mobilizar em simultâneo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional (atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional)".*

Para além das interações não dirigidas da abordagem *Floortime*, o método DIR conjugadas com estas, aplica também interações semiestruturadas de exercícios de resolução de problemas conduzindo a criança a "(...) cumprir objectivos específicos de aprendizagem através da criação de desafios dinâmicos que a criança quer resolver" (Silva et al., 2003, p. 32).

Sobre este método de intervenção Nishawala (n.d.) destaca quatro vantagens:

- *"Se enfatiza en el juego y las relaciones sociales positivas para aumentar las habilidades emocionales y sociales.*
- *Se hace más énfasis en la calidez, la reciprocidad y el placer en las relaciones comparado con el ACA y el TEACCH.*
- *Se concentra en transformar las acciones de los niños en interacciones.*
- *Se les enseña a los padres a hacer participar a los niños de manera más relajada y feliz".*

Esta autora, aponta contudo, também desvantagens: os escassos estudos realizados neste domínio que comprovem os seus efeitos terapêuticos e o facto deste método não se centrar noutras áreas específicas de competências como as aprendizagens cognitivas e académicas.

Nunca é demais sublinhar o enorme desafio que compete à escola no sentido de ser capaz de responder adequadamente à diversidade das necessidades das crianças com PEA. Como evidenciam Domingues e Ferreira (2009, p. 4792), (...) a grande vitória acontecerá quando (...) um aluno com Necessidades Educativas Especiais deixar de ser encarado pela sua problemática e em vez desta atitude redutora passar a ser visto pela

sua educabilidade". É necessária pois, uma resposta educativa personalizada, uma forma de trabalho diferente e objetivos educacionais inovadores, sustentados em métodos de trabalho próprios e amparados por um currículo de caráter funcional, com o desígnio de promover o sucesso educativo e a autonomia destes alunos. O ensino estruturado vai ao encontro das especificidades destes alunos, com a criação de imprescindíveis ambientes estruturados e securizantes, a par de uma promoção e efetiva participação dos alunos em atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares na turma a que pertencem, assim como um envolvimento e participação constante e fundamental da família em todo o processo. Não obstante, Gillberg (2005, p. 35), médico, Professor de Psiquiatria Infantil e do Adolescente nas Universidades de Gotemburgo, de Strathclyde, de Londres e de Bergen evidencia que

"(...) o mais importante é que as pessoas que se relacionam com a pessoa com autismo conheçam muito mais sobre o autismo, os professores saibam quais suas principais características. Para que não haja pessoas que digam às pessoas com autismo: você deve mudar, você deve se tornar sociável! Você não diz para uma criança cega: você precisa enxergar. Sua deficiência social e de comunicação é tão real como a cegueira: assim como você não força um cego a ver, você não pode forçar as pessoas com autismo a ser o que não são".

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

1. Contexto do problema

Afirma Reis (2010) que uma situação problemática constitui sempre o ponto de partida de qualquer investigação. Como tal, este problema irá exigir uma melhor inteção do facto observado ou a correspondente explicação.

Na mesma linha de pensamento, Freixo (2009, p. 157) assegura que "a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais delicada, porventura a mais difícil, de um processo de investigação" e que a sua formulação "(...) consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender".

No nosso estudo, o ponto de partida situou-se na preocupação e curiosidade particular sobre o autismo, originada pela observação de uma realidade. Por sua vez, esta formulação inicial caminhou para preocupações educativas, designadamente ao nível da resposta educativa especializada para crianças e alunos que manifestam perturbações enquadráveis nesta problemática.

Constituiu pois, nossa preocupação procurar aceder a um conhecimento mais atualizado sobre uma unidade de ensino estruturado no atendimento a alunos com PEA. Pretendemos de modo mais específico caracterizar uma unidade de ensino estruturado no que respeita aos recursos humanos, físicos e materiais, assim como as estratégias de trabalho adotadas no atendimento a estas crianças e formas de colaboração entre técnicos e famílias, conhecer o modelo de intervenção pedagógica adotado na unidade e aferir se este representa a melhor resposta. Atendendo ao exposto, procurámos aceder ao que pensam os professores de educação especial, as educadoras e as mães sobre o funcionamento da UEE no atendimento educativo a alunos com perturbações do espectro de autismo.

Foi pois neste contexto, e depois de abordada a problemática em estudo, que chegámos à formulação da questão de partida para a nossa investigação:

Como funciona uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo?

Ao longo do nosso trabalho de investigação, e decorrentes da problemática inicial do estudo, várias foram as questões específicas que foram surgindo, pelo que o nosso trabalho foi construído no sentido de obtermos resposta para as seguintes questões:

- Como se encontra organizada e como funciona uma UEEA?
- Qual o modelo de intervenção adotado na UEEA? Este representa a melhor resposta para estas crianças?
- Qual a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para crianças com PEA?
- Que articulação se estabelece entre a escola e a família?
- Que papel desempenha a UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar?
- Qual o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA?

Atendendo ao exposto, procurámos aceder ao que pensam os professores de educação especial, as educadoras e as mães sobre o funcionamento da UEE no atendimento educativo a alunos com perturbações do espectro de autismo. Procurámos ainda obter informação documental junto do agrupamento de escolas e ainda através da nossa observação da realidade em causa, complementada por registo fotográfico deste meio.

2. Objetivos do estudo

O propósito deste estudo é procurar aceder a um conhecimento mais atualizado das PEA e do funcionamento de uma UEE no atendimento a alunos com PEA. Pretendemos assim conhecer o significado do que se confere ao objeto estudado, pontos de vista, processos, perceções, abstrações, enfim, aceder a um conhecimento do

funcionamento de uma UEEA a partir da perspectiva dos entrevistados, da pesquisa documental e de fotografias da UEEA.

Para a consecução da presente investigação, norteia este estudo o seguinte **OBJETIVO GERAL**:

Conhecer a organização e funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Este, por sua vez, foi operacionalizado em **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** ao longo do processo:

- Aprofundar os conhecimentos relativamente à problemática das PEA;
- Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA;
- Conhecer o modelo de intervenção da UEEA e aferir se este representa a melhor resposta;
- Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA;
- Aferir do tipo de articulação que se estabelece entre a escola e a família;
- Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar;
- Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.

CAPÍTULO V - METODOLOGIA E OBJETO DE ESTUDO

1. Metodologia

Na condução de qualquer investigação é necessário traçar um rumo, uma direção. A metodologia representa pois, essa condição necessária no estabelecimento de passos a percorrer e dos meios que conduzem aos resultados. Por outras palavras, a metodologia é, como nos define Reis (2010, p. 57),

"(...) um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões e, como tal, um caminho ou conjunto de fases progressivas que conduzem a um fim (...) um sistema de técnicas, métodos e procedimentos utilizados para a realização de uma pesquisa".

Neste contexto, e no âmbito deste estudo, o rumo foi delineado a partir de questões que foram surgindo ao longo da revisão da literatura. Após esta fundamentação, com o intuito de procurar aceder a um conhecimento concreto e profundo da realidade abordada, delineámos a metodologia a seguir.

1.1. Método de investigação

Método deriva do termo grego *methodos*, que "(...) significa literalmente «caminho para chegar a um fim»" Freixo (2009, p. 77). Método é, portanto, o "(...) «caminho pelo qual se chega a determinado resultado (...)»" (Hegenberg, 1976, citado por Freixo, 2009, p. 78).

Assim, e tendo presente o nosso objetivo principal, de procurar aceder a um conhecimento mais atualizado sobre o funcionamento de uma unidade de ensino estruturado no atendimento a alunos com PEA, considerámos de todo pertinente a opção por uma metodologia qualitativa, por ser aquela que melhor se adapta aos objetivos desta investigação.

Esta opção é sustentada pelo que afirmam Bogdan e Biklen (2010, p. 16) que na investigação qualitativa

"Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo (...) formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...) a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação".

Do mesmo modo, a natureza do objeto de estudo induziu a um desenho de investigação de natureza interpretativa de carácter descritivo - **estudo de caso interpretativo**. Como qualifica Freixo (2009, p. 146) neste tipo de investigação, o investigador "(...) observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objectivo (...) é descrever ou interpretar, mais do que avaliar". Reis (2010, p. 63) sublinha o mesmo pensamento afirmando que "a pesquisa qualitativa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, sendo uma pesquisa descritiva. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva". Como concluem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010, pp. 169-170) "reconhecemos aqui uma atitude própria das abordagens qualitativas situadas no âmbito do paradigma interpretativo".

Estes autores, citando Bruyne et al. (1975), destacam ainda que o estudo de caso se caracteriza também "(...) pelo facto de que reúne informações «tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual ele se socorre de técnicas variadas de recolha de informação (observações, entrevistas, documentos)»", tal como daremos conta no ponto seguinte.

Importa, pois, salientar que não houve pretensão de chegar a conclusões demonstrativas, generalizáveis, fora do contexto em que decorreu a pesquisa. Foi antes nossa pretensão conhecer e enunciar situações/problemas de modo abrangente na expectativa de que constituíssem pontos de referência válidos para a reflexão sobre o tema focado.

2. Amostra

Considerando o tipo de pesquisa subjacente a este trabalho de investigação, procedemos à seleção dos sujeitos que participaram neste estudo, relevando que o tamanho da amostra, e conseqüentemente a questão da representatividade não se aplicam. Nesta medida, o critério que determinou o tamanho da amostra justifica-se pela adequação aos objetivos que norteiam este estudo.

Assim, a parte qualitativa desta investigação incide num estudo realizado a três grupos de sujeitos, a saber: dois professores de educação especial, duas educadoras e duas mães. Todos estes partilham uma relação comum e direta com um Centro Escolar do concelho de Viseu, que integra uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo.

A seleção do grupo de sujeitos foi intencional. No que toca aos sujeitos propriamente ditos, a sua seleção foi ocasional, com exceção dos professores de educação especial por estes serem únicos na UEEA em questão. A participação de todos os entrevistados foi condicionada pela disponibilidade dos mesmos.

Importa sublinhar que por razões de confidencialidade, qualquer um dos nomes próprios constantes neste estudo empírico são fictícios, por forma a manter a confidencialidade e o anonimato a que os sujeitos da investigação têm direito.

2.1. Caracterização da amostra

Como acima foi referido, a seleção dos sujeitos da amostra assentou no facto destes possuírem uma característica comum: a relação direta com uma unidade de ensino estruturado para crianças com PEA. No Quadro 1 ilustramos as características dos sujeitos da investigação, sistematizando os aspetos que se consideraram mais relevantes para a caracterização dos entrevistados.

Deste modo, dos seis entrevistados, dois são professores de educação especial desta unidade; duas são educadoras do ensino regular de crianças com PEA da unidade de ensino estruturado; e duas são mães de crianças que frequentam esta UEE.

Os professores de educação especial e as duas educadoras do ensino regular possuem 13 e 29 anos de serviço e 20 e 31 anos, respetivamente, sendo que apenas os primeiros possuem formação especializada, ambos no domínio cognitivo e motor. Ainda sobre formação especializada é de realçar que uma mãe possui igualmente formação especializada, embora em saúde mental, mas onde, como frisou, se incluem as perturbações do espectro do autismo.

A experiência profissional dos professores de educação especial em UEEA é bastante reduzida, sendo num caso de um ano e meio e no outro de apenas este ano letivo constituir o primeiro ano de experiência quer em educação especial, quer em unidade de ensino estruturado para alunos com PEA. No que toca à experiência de trabalho com crianças com PEA, as educadoras confessam ser este apenas o segundo ano.

Sobre as dificuldades que sentem no trabalhar/lidar com crianças com PEA, todos os sujeitos da amostra revelaram sentir dificuldades, excetuando uma mãe que perentoriamente assegura que *"não, a não ser a falta de tempo que era preciso mais"* (M2). Senão, as dificuldades situam-se *"(...) sobretudo ao nível da comunicação (...)"* (EER1), quando *"(...) não sabem [as crianças] ainda utilizar a linguagem como meio de comunicação (...)"* (PEE2) e também ao *"(...) nível do comportamento (...)"* (EER2), dependendo da criança. O PEE1 considerou apenas sentir *"(...) as dificuldades que sentimos no dia a dia com uma turma normal"*. Acrescentou ainda que *"(...) trabalha-se a um ritmo diferente, trabalha-se com miúdos com algumas diferenças... que ao fim e ao cabo (...) numa turma normal também o acontece, são todos diferentes, há ritmos diferentes (...) portanto, aqui acaba por ser a mesma coisa (...) são as dificuldades do dia a dia, normais (...)"*.

Relativamente a formação na área das PEA, todos os entrevistados revelaram possuir formação nesta área obtida a partir de ações de formação e autoformação. É de salientar que no caso dos professores de educação especial, a sua formação neste domínio também passou pelo curso de especialização em educação especial, domínio cognitivo e motor, onde, ainda que de forma breve, foi abordada e trabalhada a temática.

Quadro 1 Caracterização dos entrevistados

Perfil dos entrevistados	Professores do Ensino Especial (PEE)	Educadoras do Ensino Regular (EER)	Mães (M)
Anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> - "13." (PEE1) - "29." (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) sensivelmente, 20 (...)." (EER1) - "30, a caminho de 31." (EER2) 	
Formação especializada	<ul style="list-style-type: none"> - "Sim (...) domínio cognitivo e motor." (PEE1) - "Sim... domínio cognitivo e motor." (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Não." (EER1) - "Não." (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) a nível profissional (...) especialidade em saúde mental, é abrangente e abrange qualquer perturbação e nisso está incluído o autismo." (M2)
Anos de experiência em UEEA	<ul style="list-style-type: none"> - "É o primeiro ano, é o único, é só este ano, é a experiência que tenho é apenas a deste ano, nunca tive mais nenhum." (PEE1) - "Um ano e meio. Este é o segundo ano que estou a trabalhar numa UEEA." (PEE2) 		
Experiência com crianças com PEA		<ul style="list-style-type: none"> - "No ano passado (...) e este." (EER1) - "(...) comecei no ano passado (...) a mesma criança." (EER2) 	
Formação na área das PEA	<ul style="list-style-type: none"> - "A única formação que tenho... é na especialização, ao tirar a especialização... no trabalho de projeto era, foi sobre o autismo (...) e o resto é formação contínua (...) a minha formação é dentro dessa base... e depois autorreciação, procurando algumas coisas..." (PEE1) - "(...) aquela que me foi dada aquando da especialização... sobre autismo e aquela que tenho ido buscar a ações de formação... outra formação contínua e algumas formações sem ser contínua..., formação autodidata, comprar livros... sobre PEA, ir à internet procurar, ver vídeos sobre autismo, ver como se trabalhava com as crianças com autismo... muito investimento pessoal na área do autismo." (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Sim... Ainda este ano sim." (EER1) - "Formação sim (...)." (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) eu procurei não só ser autodidata, mas também procurei ter formação para pais, há uma formação para pais na APPDA, que está ainda a decorrer, estamos a ter essa formação... é uma formação ABA (...)." (M1) - "Possuo a nível profissional e depois a nível individual." (M2) - "(...) pesquisei (...) a nível profissional fiz também formação (...)." (M2) - "(...) e procurei alguma formação... em jornadas, em congressos." (M2) - "(...) tenho a minha especialidade em saúde mental (...) e abrange qualquer perturbação e nisso está incluído o autismo." (M2)
Dificuldades no trabalho com crianças com PEA	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) sente-se as dificuldades que sentimos no dia a dia com uma turma normal." (PEE1) - "(...) trabalha-se a um ritmo diferente, trabalha-se com miúdos com algumas diferenças... que ao fim e ao cabo (...) numa turma normal também o acontece, são todos diferentes, há ritmos diferentes (...) portanto, aqui acaba por ser a mesma coisa (...) são as dificuldades do dia a dia, normais (...)." (PEE1) - "(...) pelo menos com estas crianças são maneiras diferentes de trabalhar, são miúdos muito pequeninos, são miúdos do pré- 	<ul style="list-style-type: none"> - "E é sobretudo ao nível da comunicação que sinto essa dificuldade." (EER1) - "(...) no início senti-me... a nível de comunicação... a nível de comportamento... de vez em quando,... ele está muito bem, mas de vez em quando se a gente não fizer o que ele quer... fazia uma birra, depois bate nos outros, ele vinga-se a bater nos outros e a apertar o pescoço... quando tem... estes comportamentos é difícil (...)." (EER2) - "(...) é mais ao nível do comportamento (...)." (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Muitas, todos os dias... Comportamento, linguagem... em tudo... saber... as dificuldades que ele tem.. aprender a brincar..." (M1) - "Não, a não ser a falta de tempo que era preciso mais." (M2)

	<p><i>escolar, mas não se está a ensinar nada, nem a trabalhar nada diferente do que não se trabalhasse com outros miúdos..., aqui tem-se, é um apoio mais individualizado que estes miúdos têm o privilégio de ter... que é o que têm a mais do que os outros, é o apoio individualizado." (PEE1)</i></p> <p><i>- "Sinto dificuldade, sim. Principalmente naquelas que recorrem muito à ecolália, e que não sabem ainda utilizar a linguagem como meio de comunicação (...)" (PEE2)</i></p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

De salientar igualmente, a formação especializada em saúde mental que abrange qualquer perturbação, onde se inclui o autismo, que uma mãe manifestou possuir, adquirida a nível profissional e que, posteriormente, com o diagnóstico da sua filha procurou a nível individual realizar mais e mais formação. Esta procura individual de informação e de formação foi, como atrás referimos, destacada por todos os entrevistados como uma necessidade, e que realizam.

3. Instrumentos

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010, p. 141) asseveram que

"O pólo técnico de um processo de investigação corresponde à instância metodológica segundo a qual o investigador recolhe, ou «obtem», dados sobre o mundo real, assumindo que este é susceptível de ser observado pelos sentidos".

Neste sentido, explicitam que "(...) seleccionar um *modo de pesquisa*, uma ou mais *técnicas de recolha de dados* e um ou vários *instrumentos de registo* dos dados" torna-se imperativo para a prossecução da articulação entre "(...) o «mundo empírico» e o «mundo teórico»". Trata-se pois, no dizer de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010, p. 141) de "(...) «instrumentar» a sua investigação", procedimento classificado por estes como inevitável dada a impossibilidade de observação de toda a realidade.

Assim, e no contexto de operacionalização deste projeto de investigação qualitativa, assumimos uma variedade de fontes de dados de forma a que as nossas

conclusões sejam convincentes: por entrevista, por pesquisa documental e através da observação com recurso à fotografia que passamos a defender:

a) Entrevista

Por se tratar, como afirma Tuckman (2000, p. 517) de "um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno (...)", refletindo, as respostas dos entrevistados, as suas perceções e interesses. Porque, e como alude Estrela (2008, p. 342), "a finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo".

Consequentemente, a pesquisa de campo foi realizada com recurso a entrevistas semiestruturadas, a partir de uma combinação de questões abertas e fechadas, com a finalidade de obter dados relevantes referentes ao funcionamento das UEEA. A escolha deste tipo de entrevista perspetivou "(...) *obtener descripciones del mundo de la vida (...)*" dos entrevistados "(...) *con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos*" (Kvale, 2011, p. 30). Objetivou ainda "(...) balizar a informação que se pretende recolher" (Reis, 2010, p. 86), com possibilidade de recurso a uma eventual interrupção do discurso e pensamento dos entrevistados com uma ou outra questão, assim como diminuir o grau de ambiguidade. Destacamos também neste tipo de entrevista, e de acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 81), a liberdade que é dada ao entrevistado, apesar da existência de um guião, "(...) embora não o deixe fugir muito do tema".

Assim, e para a consecução das entrevistas foram, previamente, elaborados três guiões (e.g. Anexos 1, 2 e 3), destinados a cada uma das categorias de entrevistados - professores de educação especial, educadoras do ensino regular e mães -, contendo uma série de tópicos e questões a abordar nas entrevistas, com a "(...) vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado" (Sousa & Baptista, 2011, p. 81). A este propósito, e na mesma linha de pensamento, destaca Kvale (2011, p. 85), que "*una guía de entrevista es un guión que estructura el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada*".

Para cada um dos guiões de entrevista foi realizado um pré-teste a fim de se identificarem eventuais falhas/problemas de redação e/ou clareza e pertinência das questões apresentadas. Através deste, foi-nos possível aferir a relevância, a clareza e a compreensão das questões apresentadas.

Ao elaborarmos cada entrevista, tivemos a preocupação de o fazer de forma clara, simples e concisa. Todas as entrevistas foram precedidas de uma breve explicitação dos objetivos deste estudo. Por último, foi igualmente nossa preocupação pugnar por garantir o anonimato de todos os entrevistados.

Para o registo de dados, socorremo-nos de um sistema tecnológico, o gravador, por, e em consonância com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010, pp. 154-155), "(...) garantir a *conservação* intacta da informação «em bruto», isto é, tal qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo" e porque

"Os dados que dela se extrairão posteriormente poderão ser sempre revistos através do confronto com o registo original e poderão igualmente ser postos em relação com os dados recolhidos por meio de uma outra técnica ou de outro sistema de registo". (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 155)

O recurso a um bom sistema tecnológico de gravação constituiu igualmente uma nossa preocupação atendendo ao descrito por Kvale (2011, p. 110) em que *"la calidad de las entrevistas originales es decisiva para la calidad del análisis, la verificación y el informe posterior de los hallazgos. Un análisis teórico sofisticado basado en entrevistas de dudosa calidad puede ser un edificio magnífico construido con pilares de barro"*.

Outra particularidade dos métodos de gravação áudio, é-nos também descrita por Kvale (2011, p. 125) sublinhando que, com o recurso ao registo áudio, o entrevistador pode *"(...) concentrarse entonces en el tema y la dinámica de la entrevista. Las palabras y su tono, las pausas y otros aspectos análogos se registran en una forma permanente a la que es posible volver una y otra vez para nuevas audiciones"*.

Assegurados estes princípios, as entrevistas e os trechos das entrevistas, citados neste estudo, foram transcritos com as pausas, com os gestos e reações dos entrevistados com vista a uma melhor exatidão na apresentação dos factos.

b) Pesquisa documental

A opção por este modo de recolha de dados fundamenta-se no facto desta constituir no dizer de Reis (2010, p. 80) "(...) uma ferramenta utilizada na procura de elementos para o enriquecimento da dissertação do mestrado (...)" mas principalmente por constituir uma "(...) fonte de inspiração para a elaboração de directrizes, no sentido de uma argumentação que viabilize a utilização de dados e de informação". Por sua vez, a análise documental irá permitir "(...) recolher dados e informações que podem ser cruzados com os resultados de outros instrumentos, como as entrevistas (...) e observações, que ajudam a confirmar factos observados e respostas fornecidas".

Assim, e de acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 180), a partir destes documentos pretendemos "(...) ter acesso à «perspectiva oficial» (...)", que no contexto do nosso objeto de estudo, se situa ao nível da organização e funcionamento da UEEA.

c) Fotografia

Bogdan e Biklen (2010, p. 149) consideram que para além dos materiais registados ativamente pelos investigadores, tais como transcrições de entrevistas, "os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como (...) fotografias (...)".

No seguimento deste pensamento, e tendo em conta que a recolha de dados feita a partir da observação apresenta como limitação a subjetividade do observador, tal como nos salienta Reis (2010), recorreremos à fotografia como forma de ultrapassar este constrangimento. Desta forma, podemos afirmar que a nossa observação se caracteriza por ser não participante porque "(...) o investigador presencia o facto mas não participa no mesmo" (Reis, 2010, p. 80).

Assim, e para o trabalho de investigação que estamos a conduzir, elegemos a fotografia pois tal como sublinham Bogdan e Biklen (2010, p. 149) "as fotografias dão-nos fortes dados descritivos (...)". Estes autores confirmam ainda que a fotografia se encontra intimamente ligada à investigação qualitativa e as imagens/fotografias, no estudo em apreço, irão fazer eco das palavras recolhidas a partir de outros instrumentos de registo de dados.

4. Procedimentos

Numa primeira fase, recorreremos ao órgão de Administração e Gestão do Agrupamento de Escolas a que pertence o Centro Escolar que integra a Unidade de Ensino Estruturado em estudo, sita no concelho de Viseu. A nossa deslocação ao agrupamento teve lugar no dia oito de fevereiro de dois mil e treze. Aqui solicitámos, junto de uma assistente operacional, o agendamento de uma reunião com o Diretor a fim de lhe dar a conhecer os objetivos da investigação, assim como o modo como a mesma iria decorrer no terreno e conseqüentemente solicitar, por escrito, a sua autorização no sentido de que o trabalho de campo pudesse ser concretizado. É de ressaltar que o Diretor se disponibilizou para nos receber no imediato momento e, no mesmo momento, anuiu na consecução do projeto, procedendo à assinatura e carimbo da devida declaração de autorização (e.g. Anexo 12).

Ainda no mesmo dia, deslocámo-nos ao Centro Escolar e na qualidade de investigadora, estabelecemos, casualmente, um contacto preliminar com o professor de educação especial, através da coordenadora deste Centro. Estabelecidas as apresentações, justificámos a nossa presença aqui e depois de explicitados os objetivos da investigação, o tipo de estudo, o papel que cada um desempenharia, o tempo aproximado de que iríamos dispor, e de assegurarmos ainda a confidencialidade do protocolo, questionámos o professor no sentido de saber se o mesmo estava disposto a colaborar, tendo sido a resposta prontamente afirmativa.

No dia dois de março, foi estabelecido o segundo contacto pessoal, com outro dos intervenientes neste estudo, a professora de educação especial, que desde este momento revelou total disponibilidade para cooperar com a realização da entrevista. Este contacto proporcionou-se, por intermédio igualmente da coordenadora de estabelecimento do Centro Escolar em questão, num intervalo de uma ação de formação sobre PEA, que nos encontrávamos a frequentar, e cuja organização estava a cargo destes professores de educação especial em colaboração com outras entidades.

Numa nova deslocação ao Centro Escolar, e no seguimento de uma conversaçãõ com estes professores, e sem que tenha havido necessidade de solicitar para visitar as instalações do Centro Escolar e em particular a sala de ensino estruturado, os professores de educação especial tiveram a amabilidade de nos dirigir esse convite.

Aqui, solicitámos autorização para fotografar o espaço com o intuito das fotografias nos fornecerem uma perceção geral do meio, de como se encontrava organizada a sala de ensino estruturado e para podermos usar em conjugação com outras fontes. Prontamente, o professor de educação especial ofereceu-se para nos facultar as fotografias que havia tirado para a ação de formação atrás referida, às quais tínhamos acedido visualmente, como todos os outros participantes.

Tendo sido tiradas com o objetivo de dar a conhecer aos participantes a organização e funcionamento da sala de ensino estruturado, tal como nos transmitiu o docente de educação especial desta unidade, solicitámos a sua autorização para as podermos utilizar (e.g. Anexo 12) dado que se enquadrava no nosso contexto de estudo. "Desta forma, uma fotografia é como todas as outras formas de dados qualitativos" (Bogdan & Biklen, 2010, p. 185).

Posteriormente, e por intermédio da docente de educação especial, estabelecemos contacto telefónico com as educadoras e com as mães que, após auscultação por parte desta professora, se disponibilizaram para participar neste estudo. A explicitação dos objetivos da investigação, o tipo de estudo, o papel que cada um desempenharia, o tempo aproximado de que iríamos dispor e a asseveração da confidencialidade do protocolo, foram informações transmitidas telefonicamente e posteriormente, aquando da realização da entrevista.

O agendamento de todas as entrevistas foi feito através de contacto telefónico, sem que, no caso das educadoras e das mães, tenha havido contacto pessoal anterior. As entrevistas ocorreram entre os meses de abril e junho de 2013, de acordo com a disponibilidade de cada um dos intervenientes, tendo-se verificado a necessidade de proceder a novos agendamentos com as educadoras e com as mães, devido a contratempos quer da nossa parte, quer da parte destas entrevistadas.

Quanto ao local para a realização das entrevistas foi sempre sugerido pelos entrevistados correspondendo, no caso dos professores e educadoras, a salas livres, tranquilas e adequadas do próprio Centro Escolar, em horário pós atividade letiva; e no caso das mães, à esplanada de umas piscinas por questão de aproveitamento de tempo, já que aqui teriam que aguardar pelos seus filhos, enquanto decorria a aula de natação. Este espaço era igualmente tranquilo, bastante agradável e propício à concretização das

entrevistas, tendo as mesmas decorrido no mesmo dia, ainda que em horas diferentes, e sem qualquer interrupção.

Após a realização destas, e tal como já foi referido neste capítulo, as entrevistas e os trechos das entrevistas, citados neste estudo, foram transcritos com as pausas, com os gestos e reações dos entrevistados com vista a uma melhor exatidão na apresentação dos factos. É de sublinhar que, e de forma a assegurar esta exatidão, todos os entrevistados autorizaram a gravação integral da entrevista a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma e a sua destruição no término do estudo.

Após a conclusão de cada entrevista, procedemos de imediato à sua transcrição de forma a assegurar a maior fidelidade da reprodução das expressões corporais e não-verbais, as quais se encontram expressas nas observações (e.g. Anexos 4, 5 e 6). A representação destas expressões surge numa tentativa de impedir o que Kvale (2011, p. 124) reconhece estar disponível de imediato para os participantes, aquando da realização de uma entrevista, isto é, a "*(...) interacción social viva en donde la extensión temporal, el tono de la voz y las expresiones corporales (...) pero no son accesibles al lector fuera del contexto de la transcripción*".

A transcrição integral de cada uma das entrevistas e respetiva análise de conteúdo encontram-se em anexo (e.g. Anexos 4, 5 e 6), correspondendo todo o seu conteúdo, ao discurso oral dos interlocutores.

Por último, no dia nove de julho de dois mil e treze, deslocámo-nos novamente à sede do Agrupamento de Escolas, onde mantivemos contacto pessoal com o Diretor solicitando cópia da proposta de criação da UEEA e respetivo despacho da Direção Regional de Educação competente, assim como informação sobre as parcerias e/ou protocolos que o Agrupamento tem celebrados com outras entidades para a UEEA. Mais uma vez, houve um bom acolhimento por parte deste, diligenciando desde logo, no sentido de nos encaminhar para a docente responsável pela área para que esta nos facultasse os referidos documentos, que viemos a obter no dia onze, através de solicitação escrita (e.g. Anexo 12), tal como havia sido combinado.

No capítulo seguinte apresentamos os principais resultados da pesquisa de campo.

CAPÍTULO VI - TRATAMENTO DE DADOS

Como afirmam Miles e Huberman (1984), citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010, p. 118) a fase de tratamento de dados consiste na "(...) «estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões»". Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010, p. 117) clarificam que se trata de extrair do seu contexto "natural" um conjunto de segmentos pertinentes para a temática em questão, agregá-los e transferi-los para um "(...) contexto «conceptual» do documento analítico". Este último, irá assim aglomerar unicamente todos os elementos dos dados concernentes ao mesmo sistema conceptual. Como descrevem estes autores,

"Isto representa uma «categoria» e vai permitir ao investigador olhar para os dados sob um novo prisma conceptual e atribuir-lhes um sentido dentro de um processo de modelização e de interpretação a que chamamos habitualmente análise qualitativa".

Assim, dedicamos este capítulo à apresentação, análise e discussão dos dados resultantes da nossa pesquisa de campo, assentes no conhecimento e/ou experiência de dois professores de educação especial, duas educadoras de infância e duas mães de crianças com PEA e nas nossas observações acerca da organização e funcionamento da UEEA, assim como nos documentos legais de criação da unidade e de parcerias estabelecidas.

Tendo em conta a estratégia investigativa adotada e considerando o material obtido, o modo de apresentação e análise de dados, o nosso estudo tomou a configuração de uma abordagem individual revestida de estudo de caso interpretativo.

1. Apresentação e análise dos resultados

Primeiramente, expomos a análise de cada um dos dados dos blocos e correspondentes subcategorias, decorrentes da análise de conteúdo feita a partir de cada uma das entrevistas. Para este fim, e de forma a estruturar todas as informações, recorreremos a quadros (e.g. Anexos 7) "(...)" que irão permitir que se extraíam conclusões

que, por sua vez, permitam a sua análise e reflexão na fase seguinte, a «interpretação dos dados» e consequente tomada de decisões" (Freixo, 2009, pp. 152-153).

Miles e Huberman (1984), citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2010, p. 119) realçam igualmente a importância da redução e da organização dos dados com recurso a modos de apresentação, uma vez que estes constituem "(...) «uma importante via de aperfeiçoamento da análise dos dados qualitativos»".

Por último, procuramos interpretar os dados obtidos, sustentados na revisão de literatura e em função dos aspetos pesquisados na componente empírica desta investigação.

Ocupemo-nos pois, de seguida com a apresentação e análise dos resultados decorrentes da pesquisa de campo.

1.1. Caracterização da UEEA

a) Caracterização do grupo

A sala de ensino estruturado do nosso estudo concentra "(...) apenas cinco (...)" (PEE1) crianças que manifestam perturbações do espectro do autismo. Estas, por sua vez, encontram-se distribuídas e integradas em diferentes salas do ensino regular constituídas por vinte crianças "(...) porque há uma redução do número de crianças por ter o «Rui» que é autista, e por ter uma outra criança (...) que está integrada no «3» (EER1). Outra educadora referiu ter integrados no seu grupo "(...) dois autistas" (EER2).

b) Recursos humanos

Ao nível dos recursos humanos desta UEEA, e declarado pelos professores de educação especial e pelas mães, constituem "(...) oferta do agrupamento (...) a terapeuta da fala e os dois professores de educação especial (...)" (PEE1) e "(...) a assistente operacional (...)" (M2).

c) *Recursos materiais*

No que diz respeito aos recursos materiais existentes na sala de ensino estruturado, os professores de educação especial fizeram apenas referência aos "(...) quadros interativos, que é uma coisa que eles gostam muito (...)" (PEE1), e "(...) alguns jogos (...) material didático (...)" (PEE2), tendo sido sublinhado "(...) que nestes alunos (...) e nestas idades não me parece que falte muita coisa (...)" (PEE1).

A partir das fotografias confirmamos a existência de material informático, material audiovisual, material didático, material de desgaste, assim como toda uma série de mobiliário destinado à criação de áreas de fronteiras definindo os diversos espaços adequados às necessidades das crianças com PEA: mesas de trabalho individual e de trabalho de grupo, estantes, armários e cadeiras (e.g. Anexo 9).

d) *Espaço físico*

Relativamente à organização da sala de ensino estruturado, verificámos através do testemunho dos professores de educação especial, que existe "(...) uma organização do tempo, do espaço (...)" (PEE2). Foi explicado que "(...) os alunos ao chegarem, têm o horário (...) estipulado logo pela manhã... e onde estão todas as atividades que vão ser realizadas ao longo do dia... e as atividades estão no horário sempre com o recurso à imagem, à visualização... e cada aluno vai tirar o cartão e mediante o horário que tem, sabe a zona onde se há de dirigir (...)" (PEE1).

Sobre a organização do espaço os docentes descreveram que "(...) os espaços da sala estão separados por várias áreas de trabalho (...)" (PEE1) reconhecidos como "(...) o espaço da reunião, o espaço do trabalhar em grupo, o espaço do computador, o espaço do aprender, o espaço... do brincar (...)" (PEE2) sendo sublinhado que "(...) isso ajuda, facilita muito a vida deles (...) ajuda-os a organizar-se também, eles próprios se organizam" (PEE2). Foi também realçado o pormenor de que cada "(...) cadeira tem a sua cor (...)" (PEE2) sabendo cada criança a que lhe corresponde (e.g. Anexos 8 e 9).

e) *Organização do tempo*

Relativamente à organização do tempo na sala de ensino estruturado foi destacado que *"cada aluno tem o seu horário, tem momentos que estão juntos, em que chegam a estar os 5 juntos, mas depende da dificuldade dele, dependendo das capacidades que cada um tem, poderá ter mais ou menos horas... mas, em média vai desde as 4 horas até às 10-12, 13 horas, e temos um que tem 14 horas"* (PEE1) (e.g. Anexo 9).

f) *Parcerias*

De acordo com o testemunhado por um dos nossos entrevistados, o Agrupamento de Escolas tem formalizada *"(...) alguma parceria (...) com a própria associação de portadores de autismo, que é a APPDA (...)"* concretizada na cedência, por parte do AE, das instalações onde *"(...) uma técnica do ABA, que penso, trabalha na APPDA (...) vem aqui (...)"* (PEE1).

A convicção da PEE2 é a de que ao nível das parcerias *"(...) não têm, específico (...) não têm ainda (...)"* e salientou que *"(...) era importante o agrupamento fazer parceria, por exemplo com a APPDA, porque realmente eles têm técnicos, que podiam realmente ajudar estas crianças, ou então a escola também poderia contratar um técnico (...) Ministério talvez, (...) de psicomotricidade, uma psicóloga para estas crianças... seria (...) benéfico (...)"* (PEE2).

Por seu turno, uma mãe confirmou igualmente a existência de parceria com a escola, ao nível de *"(...) uma psicóloga que tem protocolo com a APPDA, (...) conseguimos fazer protocolo com a escola no sentido de também ela poder fazer na escola, (...) numa sala à parte, mas com o ambiente da escola, para ele se ambientar. Agora por fim, ele já está integrado portanto na sala do regular e esta psicóloga já está a fazer, portanto também um acompanhamento próprio do menino nos trabalhos a desenvolver da sala do regular no sentido de o preparar pro ano que vai para a primária (...)"* (M1).

g) *Modelo de intervenção educativo*

Nesta subcategoria os entrevistados são unânimes no conhecimento do método de intervenção utilizado nesta UEEA - "*(...) é o modelo TEACCH*" (M2). Quanto ao fundamento da opção por este método os professores de educação especial apontaram que "*(...) não depende da nossa escolha (...)*" (PEE2) justificando ainda que este "*(...) é o único que há em Portugal, oficial, no Ministério da Educação (...)*" (PEE2). Uma mãe revelou esta mesma percepção: "*porque é o que ao nível do Ministério da Educação, neste momento ainda está aceite e foi instituído assim e nunca mais ninguém se lembrou de rever esse assunto... creio eu*" (M2). Por seu lado, as educadoras confessaram desconhecer as razões aventando, porém, que "*será por ser mais conhecido, mais antigo, não faço ideia*" (EER2).

1.2. Articulação

a) *Escola / Família*

A existência de articulação entre a escola e a família foi sublinhada por todos os entrevistados como "*(...) importante (...)*" (EER1) e "*(...) fundamental (...)*" (M1). Contudo, colocada a questão sobre se ela é posta em prática nesta unidade de ensino estruturado, as opiniões destoaram. Assim, de acordo com o transmitido pelos professores de educação especial e pelas educadoras "*há uma ligação muito grande e há uma abertura muito grande entre nós e os pais (...)*" (PEE1), concretizada "*(...) através de reuniões (...) em conversas informais*" (EER2) e através de "*(...) um caderninho (...) de recados que vai para a mãe, vai para a educadora, passa por nós (...)*" (PEE1).

Por seu lado as mães assumiram a existência de "*conversas, às vezes, muitas vezes e ou então com um caderno (...) em que dizem o que é que fizeram, o que é que não fizeram*" (M1) mas declararam, apesar disso, que articulação "*não fazem (...) comigo não fazem! A única coisa (...) é a informação escrita num caderninho «O que é que se anda a trabalhar» (...)*" e que o trabalho colaborativo "*(...) esse trabalho é feito numa avaliação final de trimestre, que eu acho que é pouco*" (M2).

b) UEEA / Ensino Regular

Relativamente à articulação que é realizada entre a sala do ensino regular e a sala de ensino estruturado, professores e educadoras asseguraram a sua existência. *"Esta articulação é feita através de reuniões, de conversas informais, muitas vezes (...)"* (EER1), *"(...) também vamos à sala (...)"* (PEE2) e *"(...) eles têm conhecimento do nosso plano de atividades, sabem do que é que nós andamos (...) a falar e (...) envolvem-se da mesma forma (...) estamos todos envolvidos no mesmo"* (EER2).

1.3. Inclusão

A partir da análise das respostas dadas pelos entrevistados (e.g. Anexo 7) facilmente se constata que todos concordam e consideram fundamental a inclusão das crianças com PEA no grupo regular. Termos e expressões como *"concordo"* (EER1), *"(...) não podemos criar uma política de redoma (...)"* (PEE1) e *"eu acho que sim, é fundamental"* (M1) ilustram indubitavelmente a sua posição de concordância face à inclusão destas crianças no ensino/grupo regular.

A mesma posição de acordo foi revelada por todos os intervenientes neste estudo face ao contributo da UEEA no processo de inclusão. Assim, foi considerado que a UEEA desempenha um papel preponderante neste processo, uma vez que *"(...) faz com que haja mais inclusão porque se o aluno é trabalhado na sala, ele até chega à sala do regular, até pode fazer melhor do que realmente os que já lá estão e... porque já leva alguns conhecimentos, do que se não tivesse este apoio"* (PEE2).

Do mesmo modo, e indagados, os nossos entrevistados, sobre a aceitação das crianças com PEA pelos pares, as respostas, como se podem constatar através da consulta do Anexo 7 "Inclusão", espelham uma incontestável aceitação destas crianças pelos seus pares: *"(...) eles próprios [os pares] protegem, acabam por proteger bastante o «Rui» (...)"* (EER1) e *"todas... [todas as atitudes comprovam] os meninos gostam dela, mal veem a «Mariana», vêm logo ter com ela"* (M2).

Quanto ao facto das UEEA se encontrarem integradas em escolas do ensino regular todos os sujeitos da amostra afirmaram a sua total concordância, sublinhando que *"(...) é pertinente porque a dita inclusão será mais facilitada"* (M2) e *"(...) é muito*

importante estarem no mesmo espaço (...) facilita a comunicação entre os pares, entre nós e os professores do ensino especial, entre as nossas crianças e as crianças que frequentam a sala... nos próprios intervalos... acho que sim, é muito importante." (EER2).

2. Discussão dos resultados

Nesta etapa do nosso trabalho de investigação visamos, através de uma análise triangular dos resultados alcançados com a utilização de todos os instrumentos aplicados para o efeito, conduzir a um encadeamento descritivo e compreensivo da realidade abordada, partindo dos referenciais teóricos subjacentes à sua formulação.

Assim, e considerando os objetivos estabelecidos no início da investigação, assim como as questões de pesquisa que serviram de base para o evoluir deste estudo, vamos, através da triangulação desses dados, dar respostas a essas questões e tentar perceber se os objetivos a elas inerentes foram ou não atingidos. Assim:

2.1. Como se encontra organizada e como funciona a UEEA?

No capítulo III do nosso estudo abordámos a questão do ensino estruturado para alunos com PEA. Daqui ficou explícito que, e ao nível do que se encontra legislado nesta matéria, as UEEA funcionam em escolas ditas regulares, como é o caso da UEEA em estudo. Ainda neste capítulo apresentámos as características respeitantes à organização e ao funcionamento das UEEA, nomeadamente ao nível da estrutura física, da organização do espaço, da organização do tempo e ao nível dos recursos humanos e materiais. Atentemos agora na análise mais detalhada dos dados obtidos, e a partir dos quais procurámos verificar se os mesmos vêm ao encontro dos doutos teóricos referidos no presente estudo.

2.1.1. Caracterização da UEEA

a) Caracterização do grupo

A partir do testemunho dos professores de educação especial, constatámos desde logo que a unidade de ensino estruturado se encontra a funcionar com respeito pelo número máximo de crianças sugerido nas normas orientadoras apresentadas por Pereira (2008), assegurando, a título de exemplo, um dos entrevistados que "(...) *na unidade temos apenas 5 (...)*" (PEE1).

b) Recursos humanos

No que toca aos recursos humanos, já anteriormente referimos que esta UEE integra dois professores de educação especial com formação especializada em educação especial, uma assistente operacional e uma terapeuta da fala, confirmados por todos os elementos da nossa amostra (e.g. Anexo 7). Contudo, e para além destes recursos, o projeto de criação previsto para esta UEEA contempla ainda outro assistente operacional, um terapeuta ocupacional e um fisioterapeuta (e.g. Anexo 10). O PEE1 e a M1 atestaram ainda a presença de uma psicóloga, que embora não sendo um recurso do AE, vem por intermédio da APPDA com quem o AE tem estabelecida uma parceria, tal como descreveremos mais adiante. Porém, esta posição não é confirmada pela PEE2 que afirmou "(...) *nós não temos nenhuma psicóloga*".

No que diz respeito à terapeuta da fala, encontra-se assegurado o apoio a este nível, tal como se encontra estabelecido na alínea d), do n.º 6, do art. 25.º, do DL n.º 3/2008 e também referenciado por Pereira (2008).

A integração de docentes de educação especial com formação especializada em educação especial corresponde igualmente ao exigido no já citado diploma legal, desta feita, no seu n.º 5 do mesmo artigo. O número "dois" (docentes de educação especial) corresponde ao que Pereira (2008) considera como recursos convenientes numa sala de ensino estruturado. Importa, porém, desde já salientar que estas normas, apresentadas por Pereira, decorrem do DL n.º 3/2008, sendo que este apenas determina que "as escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram

docentes com formação especializada em educação especial" (n.º 5, art. 25.º). Não é portanto quantificado o número de professores de educação especial, nem mesmo feita qualquer referência ao facto de terem de possuir experiência na área das PEA ou mesmo em EE, situação que é então apresentada por Pereira e, sublinhamos, como requisitos tidos por convenientes.

Assim, o facto dos professores entrevistados não possuírem experiência (PEE1) ou apenas um ano de experiência (PEE2) em ensino estruturado não é expresso por Pereira (2008) como requisito vinculativo, pelo que a ausência ou pouca experiência não contraria as normas expostas por esta autora, no manual da DGIDC.

Em desacordo, porém, com este carácter "preferencial" apontado por Pereira (2008), encontra-se a M1 que lamentou o facto dos professores de educação especial não possuírem experiência na área, ilustrando que "*(...) não tem experiência nenhuma (...) caiu lá de paraquedas, nunca tinha lidado com crianças com autismo*".

Relativamente ao facto de possuir formação na área das PEA é considerado igualmente por Pereira (2008) como requisito "preferencial", logo não tem, do mesmo modo, carácter obrigatório. Ainda assim, constatámos que os PEE da nossa amostra, na área das PEA, possuem essencialmente formação contínua, assim como as educadoras, e "*(...) aquela que me foi dada aquando da especialização... sobre autismo (...)*" (PEE2). No que toca ainda a formação na área das PEA, os PEE revelaram ter igualmente realizado pesquisas sobre a temática, procurando ser autodidatas.

Situação similar se passa com a existência de apenas uma assistente operacional nesta UEEA. Apesar de se encontrarem previstas duas auxiliares da ação educativa, quer no manual da DGIDC, quer no projeto de criação da UEEA, tal facto não constitui uma irregularidade de funcionamento dado que, como salienta Pereira (2008, p. 32) "a atribuição dos recursos humanos deverá ter em conta o número de alunos, o seu nível funcional e o horário de funcionamento". Para além disso, não existe qualquer referência à sua existência no DL n.º 3/2008 pelo que se torna infundada a convicção da M1 ao afirmar que "*(...) está previsto na lei (...) que (...) deveriam ter duas auxiliares, só têm uma!*".

Para além disso, foi ainda referido por esta mãe que "*no ano passado havia só uma professora de ensino especial e duas auxiliares. Este ano são dois professores (...) e têm só uma auxiliar (...)*". A este propósito, e não colocando de lado todas as

considerações tecidas anteriormente, rememoramos o exposto no projeto de criação da UEEA, apresentado no Anexo 10. Da consulta deste documento, verificámos estarem efetivamente previstos dois professores de educação especial e dois assistentes operacionais. Não podemos contudo, deixar de sublinhar que o projeto de criação desta UEEA, segundo um elemento da direção do agrupamento de escolas que nos facultou a documentação, é o mesmo que esteve na base da criação da primeira UEEA já existente no AE para o 1.º Ciclo, uma vez que a criação desta segunda foi feita "muito à pressa". Trata-se portanto, do projeto inicial de uma outra UEEA, concebido para uma outra UEEA, e não especificamente para esta. Este facto, poderá justificar a ausência, na UEEA em estudo, de um terapeuta ocupacional e de um fisioterapeuta previstos no referido projeto.

Sobre a criação "muito à pressa" da UEEA atestada por este elemento da direção do AE, uma mãe, através do seu testemunho, confirma precisamente esta situação referindo que "*(...) foi numa situação em que não sabíamos se ia haver sala TEACCH ou não, estava tudo assim muito no ar, porque, e diziam que não ia haver, outros que ia haver, e então nós trouxemos uma psicóloga de Lisboa (...)*" (M1).

No que toca à presença de um psicólogo, considerado por conveniente nas normas definidas pela DGIDC, "em tempo a determinar para a intervenção com a família e para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos" (Pereira, 2008, p. 33), realçamos que este técnico não se encontra previsto no projeto de criação da UEEA, tal como podemos notar na ficha II constante do Anexo 10. Pelo relato da M1, verificámos que quer a família, quer a criança não beneficiaram inicialmente do apoio deste técnico, tendo sido a mãe, por sua iniciativa, a procurar ajuda "*(...) e então nós trouxemos uma psicóloga de Lisboa (...) para fazer (...) terapia intensiva (...)*". Porém, neste momento, assegura a M1, que o seu filho "*tem uma psicóloga que tem protocolo com a APPDA, (...) em que ela fazia em casa essas horas, essas sessões, e depois já por fim, conseguimos fazer protocolo com a escola no sentido de também ela poder fazer na escola (...) numa sala à parte, mas com o ambiente da escola, para ele se ambientar. Agora por fim, ele já está integrado (...) na sala do regular e esta psicóloga já está a fazer, (...) também um acompanhamento próprio do menino nos trabalhos a desenvolver da sala do regular no sentido de o preparar pro ano que vai para a primária (...)*".

Por outro lado, a M2 refere que a sua filha não tem apoio de um psicólogo e sublinha: "(...) gostava que a minha filha fosse avaliada na escola periodicamente por um psicólogo (...) e não tem tido esse acompanhamento (...)". Consideramos importante aqui sublinhar que tendo em conta a finalidade de intervenção do psicólogo - "(...) para o desenvolvimento de competências sociais" (Pereira, 2008, p. 33), podemos dizer que a disponibilização deste técnico poderá ter sido considerada não conveniente para esta situação em concreto, tendo em conta o nível de sociabilização desta criança, testemunhado pela própria mãe (e.g. Anexo 6), e como demonstraremos mais adiante na análise mais detalhada que dedicaremos à questão da inclusão.

No seguimento do exposto neste ponto, convém por último assinalar que as crianças que integram esta UEEA "(...) não são casos muito problemáticos, todos eles conseguem comunicar... mais ou menos conseguem comunicar... são mais ou menos autónomos no que diz respeito à higiene, aos cuidados primários, aí são todos autónomos (...)" (PEE1), pelo que, podemos inferir que esta equipa humana se encontra constituída com respeito pelo dispositivo legal, DL n.º 3/2008, e pelas normas orientadoras para UEEA indicadas por Pereira (2008).

Não obstante, questionados todos os elementos da amostra sobre o facto destes recursos serem suficientes, as suas respostas foram uniformes. Consideraram pois que "da escola não é suficiente (...)" (PEE1), sugerindo que seria "(...) importante o agrupamento fazer parceria (...) com a APPDA, porque (...) eles têm técnicos (...) ou então a escola também poderia contratar um técnico (...) quer dizer (...) Ministério (...) colocar um técnico de psicomotricidade, uma psicóloga para estas crianças (...)" (PEE2), assim como deseja uma Mãe: "Psicólogo, gostava que a minha filha fosse avaliada na escola periodicamente por um psicólogo (...) e não tem tido esse acompanhamento (...)" (M2).

Estes anseios remetem-nos para um pensamento de Gillberg (2005), ao qual fizemos referência no capítulo II, de que se deve explorar um conjunto de possibilidades ao nível de terapias e apoios, desejando também, e particularmente as mães, que sejam realizados sempre de forma individualizada, tendo em conta que não existe um conceito terapêutico que possa ser aplicado a todas as crianças "porque eles são todos diferentes (...)" (M2). O principal objetivo é, como também referimos, o de propiciar inúmeras

oportunidades de desenvolvimento, de autoconhecimento e de comunicação, desenvolvendo ao mesmo tempo a interação social.

c) Recursos materiais

Aquando da apresentação dos dados, e com base nos relatos facultados pelos professores de educação especial e nas fotografias cedidas por um dos professores (e.g. Anexo 9), expusemos os recursos materiais existentes na UEEA. Estes correspondem ao descrito no projeto de criação da UEEA (e.g. Anexo 10), facultado pelo agrupamento de escolas e vai ao encontro do apresentado por Pereira (2008), obedecendo ao preceituado no número 7, do artigo 25.º do decreto-lei n.º 3/2008.

Não obstante, e ainda que considerem "*(...) que não é significativo*" (PEE1), foi salientada, pelos professores de educação especial, a necessidade de algum tipo de material "*(...) em termos de software específico (...)* jogos infantis (...)" (PEE1), "*(...) jogos didáticos (...)* do computador (...)" (PEE2) "*(...) para promover alguma atividade ou outra (...)*" (PEE1). Esta carência, em termos de jogos e material didático foi justificada tendo em conta que "*(...) neste momento, não temos suficientes e já não estão adequados na medida em que os alunos também já cresceram (...)* eles já o conhecem (...)" (PEE2).

Indagados sobre a importância dos recursos materiais para as crianças com PEA foram destacados "*(...) os quadros interativos (...)* que eles gostam muito (...)". A sua importância foi exemplificada pelo PEE1 assegurando que o uso deste recurso, no caso de uma criança, serviu "*(...) para estimular a pegar no lápis (...)*". Foi também dado destaque à necessidade de mais "*(...) jogos de (...)* software, jogos didáticos (...) do computador porque eles são muito apelativos e os alunos gostam muito deles e isso ajuda a desenvolver bastante, (...)" realçando que estas crianças "*(...) funcionam muito... na parte visual (...)*" (PEE2).

d) Espaço físico

De acordo com as informações recolhidas a partir do nosso trabalho de campo, constatámos que a UEEA se encontra arquitetada com diferentes áreas bem específicas

para a consecução de diferentes atividades (e.g. Anexos 8 e 9). Assim, tem "(...) o espaço da reunião, o espaço do trabalhar em grupo, o espaço do computador, o espaço do aprender, o espaço... do brincar (...)" (PEE2), correspondendo aos espaços descritos por Pereira (2008) e também ao previsto no projeto de criação desta UEEA (e.g. Anexo 10).

Questionados, os entrevistados, sobre se aquando da receção pela primeira vez de uma criança com PEA é realizado algum processo de familiarização, obtivemos da parte dos professores de educação especial e educadoras uma assunção clara e inequívoca de concretização deste processo que, de resto, acontece também com todas as outras crianças (não autistas), dado tratar-se de educação pré-escolar. Assim, é atestado que o mesmo é realizado de variadas formas: "(...) vem a mãe ou vem o pai, ou vêm os pais, vêm os dois e nós apresentamo-nos e eles levam as nossas fotografias, os pais trazem as fotografias deles, ficam por aí, até a ver os filhos e, sim, costumamos dar-lhes um tempo" (PEE2); "(...) é com o grupo (...) normalmente é feito com o grupo, com todos (...) é a melhor forma de o integrar" (EER1). Foi ainda sublinhada a importância que assume esta prática de familiarização com o espaço: "É muito importante sim, porque se os pais ficarem, pronto, no primeiro dia são capazes de ficar mais um bocado, depois no segundo dia já menos um bocadinho e assim sucessivamente até os irem deixando e eles depois já começam a vir por eles (...) vir para a sala já lá de baixo (...)" (PEE2).

Por sua vez, as mães prontamente responderam que "(...) não foi feito" (M1), "nada" (M2). Sobressaem, porém, contradições imediatas no discurso destas. Assim, do testemunho da M1 emerge a incerteza sobre esta matéria: "Se calhar não houve essa preocupação (...) porque quando abriu a escola a sala TEACCH só abriu um mês depois, não foi logo, ainda foi um mês para o jardim", e da M2 a confirmação de que o espaço lhe foi dado a conhecer: "Foi naquele dia, chegou à escola, tem aquela sala, vai ficar "x" horas, são os professores "x". Mas como ela não frequentava aquela escola também não tiveram que mostrar mais nada. Explicaram-me minimamente o espaço físico, que atividades vão ser efetuadas nesses espaços físicos...." (M2). Esta mãe não se referiu, contudo, a qualquer tipo de atividade de familiarização que tenha sido realizada com a sua filha.

Concluimos assim, que a realização do processo de familiarização é encarado por estes profissionais como revestindo caráter de extrema importância por se tratar de crianças do pré-escolar, neste caso acrescido do facto de se tratar de crianças com PEA, tal como é entendido por Grinfeld (2013).

e) Organização do tempo

A UEEA segundo Pereira (2008), e através da organização do espaço, deve também oferecer à criança a noção de previsibilidade temporal, fator igualmente indispensável para assegurar a estabilidade e desenvolver a autonomia da criança.

A previsibilidade temporal, é também nesta UEEA assegurada pelo horário individual (e.g. Anexo 9) que *"(...) pode diferir de aluno para aluno, (...) enquanto um pode ir trabalhar, aprender (...) outro pode ir para o gabinete e outro pode ir para o computador, porque são zonas separadas, e podem, realmente, trabalhar em separado"* (PEE2). Os professores de educação especial asseguram que o horário já se encontra *"(...) estipulado logo pela manhã... e onde estão todas as atividades que vão ser realizadas ao longo do dia (...) sempre com o recurso à imagem, à visualização... e cada aluno vai tirar o cartão e mediante o horário que tem, sabe a zona onde se há de dirigir (...)"* (PEE1).

f) Parcerias

Questionados sobre a existência de parcerias estabelecidas entre o agrupamento e outras entidades, as respostas dos nossos entrevistados revelaram-se pouco seguras, e até mesmo díspares, sobre o conhecimento desta realidade.

Se por um lado a PEE2 afirmou que *"(...) não, não têm, específico (...) não têm ainda (...)"* e que seria *"(...) importante o agrupamento fazer parceria, por exemplo com a APPDA (...)"*, por outro, o PEE1 referiu que *"(...) nós temos alguma parceria (...) com a própria associação de portadores de autismo, que é a APPDA"*.

Facto é que, no projeto de criação desta UEEA (e.g. Anexo 10), encontra-se prevista a existência de parceria entre o AE e a APPDA, facultando esta um suporte ao nível de terapias. Ora, a existência desta parceria foi confirmada pelo PEE1 quando

referiu que "(...) nós temos alguma parceria (...) com a própria associação de portadores de autismo, que é a APPDA, que dá muito apoio aos pais e os pais vão procurando, portanto, não é só o apoio que têm na escola, mas há mais técnicos" acrescentando ainda que "(...) nós temos... uma técnica do ABA, [não é um recurso do AE] que penso, trabalha na APPDA, que vem aqui, (...) o AE cedeu as instalações (...)". A existência desta parceria foi igualmente confirmada pela M1 que afirmou que "(...) conseguimos fazer protocolo com a escola no sentido de também ela [psicóloga da APPDA] poder fazer na escola (...) numa sala à parte, mas com o ambiente da escola, para ele se ambientar. Agora por fim, ele já está integrado (...) na sala do regular e esta psicóloga já está a fazer (...) também um acompanhamento próprio do menino nos trabalhos a desenvolver da sala do regular (...)".

Destes testemunhos, podemos concluir que existe uma parceria com a APPDA que disponibiliza uma psicóloga que interveio, e realiza ainda trabalho com uma criança com o objetivo de desenvolver as competências sociais da mesma, o que corresponde ao descrito por Pereira (2008). A existência desta parceria, prevista no projeto de criação da UEEA, corresponde igualmente ao estipulado na alínea h), do n.º 6, do art. 25.º, do DL n.º 3/2008 como constituindo uma competência do AE o promover a colaboração "(...) com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo".

2.2. Qual o modelo de intervenção adotado na UEEA? Este representa a melhor resposta para estas crianças?

Pode ler-se na alínea b), do número 3, do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008 que um dos objetivos das unidades de ensino estruturado é "implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado (...)" (sublinhado nosso). Mais adiante, no ponto 7 do mesmo artigo é referido que

"As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar". (sublinhado nosso)

Ora, na UEEA em estudo, e de acordo com o transmitido pelos nossos entrevistados, o modelo de intervenção implementado "*(...) aqui é o método TEACCH (...)*" (PEE1).

Porém, quando questionados sobre por que razão foi feita a opção por este método, as respostas revelaram incertezas, e mesmo desconhecimento. Assim, os professores de educação especial e uma mãe apontaram ser uma decisão do Ministério da Educação frisando que "*a razão é que é o único que há em Portugal, oficial, no Ministério da Educação. Nas escolas em Portugal é o único método para autistas é o método oficializado... não há outro (...)* não depende da nossa escolha (...)" (PEE2) e que "*(...) foi instituído assim e nunca mais ninguém se lembrou de rever esse assunto (...)*" (M2). Por seu lado, as educadoras de imediato referiram desconhecer as razões de opção por este método, especulando, ainda assim, que "*(...) se calhar está muito mais comprovado, mais estudado (...)*" (EER1) ou "*será por ser mais conhecido, mais antigo (...)*" (EER2).

Partindo do ora exposto, constatamos que o DL acima referido não especifica o modelo de intervenção a implementar. Mais certificamos, pelas respostas dadas pelos nossos entrevistados, que a escolha não depende deles, nem mesmo do AE. Concluímos então, que o modelo TEACCH surge adotado em todas as unidades do país no seguimento das normas apresentadas por Pereira (2008), concebidas para as UEEA, a partir do DL n.º 3/2008, constituindo "*(...) um conjunto de princípios orientadores e de estratégias pedagógicas a implementar (...) na gestão das referidas unidades*" (Pereira, 2008, p. 5).

Inquiridos sobre a eficácia do método TEACCH, os entrevistados sublinharam que "*todos são eficazes, se bem aplicados (...)*" (M2), e desde que "*(...) haja muita dedicação, que sejam intensivos, que se trabalhe muito (...) mas não constituem cura (...)*" (PEE2). Salientaram ainda que "*(...) tudo depende muito da criança (...) porque eles têm níveis diferenciados da tal perturbação, é complicado ter um método que seja estanque (...)*" (EER1).

Estas observações vão ao encontro do que expusemos no capítulo II sobre as intervenções eficazes para crianças com PEA. Aqui referimos que independentemente do modelo ou tipo de intervenção escolhido e aplicado, os investigadores assinalaram que os tratamentos que se revelaram mais eficazes têm em comum o facto de se

iniciarem precocemente, serem intensivos, individualizados e apropriados ao desenvolvimento e centrados na família. Destacamos ainda as palavras de Rivière (2010, p. 23) que assinalou, tal como frisou a PEE2, *"el autismo no se «cura» actualmente, aunque pueda mejorar muy significativamente, gracias sobre todo al paciente trabajo de la educación"*.

Não obstante estas considerações gerais sobre a eficácia deste método, constatámos que na realidade em estudo, os professores de educação especial asseguraram que *"(...) resulta (...)"* (PEE2) *"(...) porque estes alunos também têm mais terapias, mais métodos (...)"* (PEE1). Esta opinião é de certa forma partilhada pela M1 que assumiu que o método é eficaz mas que *"(...) se eu não tivesse estas terapias por trás... não sei, tenho as minhas dúvidas"*.

2.3. Qual a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para crianças com PEA?

Confirmámos através dos testemunhos proferidos pelos diferentes sujeitos da nossa amostra que o ensino estruturado se revela pertinente tendo em conta a multiplicidade e especificidade de características apresentadas pelas crianças com PEA, já abordadas no capítulo I.

Destacamos os aspetos organizacionais do espaço e do tempo, a que já aludimos neste capítulo aquando da caracterização da UEEA, como aspetos fundamentais a considerar no atendimento a estas crianças. Os professores de educação especial salientaram que toda a estruturação do espaço e do tempo *"(...) ajuda, facilita muito a vida deles (...) ajuda-os a organizar-se também, eles próprios se organizam (...)"* (PEE2), corroborando o descrito por Pereira (2008) ao salientar que a delimitação concreta e bem definida dos diferentes espaços permitem que a criança entenda melhor o seu ambiente material e social e a sua interação.

Do mesmo modo, os professores salientaram que o horário se encontra *"(...) estipulado logo pela manhã... onde estão todas as atividades que vão ser realizadas ao longo do dia (...) sempre com o recurso à imagem, à visualização... e cada aluno vai tirar o cartão e mediante o horário que tem, sabe a zona onde se há de dirigir (...)"*

(PEE1), o que assegura a estabilidade e favorece o desenvolvimento da autonomia, tal como nos descreve Pereira (2008).

Do exposto, constatamos pois que o ensino estruturado é *"um ensino individualizado (...)"* (M1), constitui uma resposta pertinente e específica para cada criança com PEA, e que sem esta resposta *"(...) eles não progrediriam tanto... dificilmente atingiriam tantas competências como atingem (...) nota-se, passado dois, três meses (...) que eles fizeram muita evolução a nível de aprendizagens, do ponto de vista de alteração do comportamento, de tudo... realmente eles reagem muito bem à estruturação do espaço"* (PEE2). Toda esta estruturação oferece à criança uma fácil informação, visualmente clara, de modo a que esta se organize o mais autonomamente possível. Sendo este um espaço que apoia um número reduzido de crianças, tal como anteriormente certificámos, devido à especificidade destas, proporciona a estabilidade e concentração necessárias para a aquisição das aprendizagens, correspondendo ao descrito por Pereira (2008).

a) *Objetivo primordial da UEEA*

Questionados os três grupos de sujeitos da amostra sobre o objetivo primordial da UEEA houve quem referisse que *"(...) o objetivo primordial seria o de organização (...) a ideia será tendencialmente isto começar a ser rotina, um trabalho autónomo em que eles conseguem fazer isso sozinhos"* (PEE1). No mesmo sentido, as mães mencionaram que *"(...) o principal objetivo seria preparar estes meninos para depois conseguirem (...) quando fossem para a primária (...) acompanhar os trabalhos (...)"* (M1). Por seu lado, as educadoras, e ainda uma mãe, sublinharam como objetivo primordial o de *"(...) dar um apoio mais individualizado (...) um apoio pedagógico mais personalizado possível (...) no sentido de ultrapassar as dificuldades (...)"* (M2) e ainda o facto de ser um espaço preparado com o intuito de *"(...) moldar comportamentos (...)"* (EER1).

Estas considerações vão na linha de pensamento de Santos e Sousa (n.d., p. 22), parafraseando Falcão (1999), que assegurou que

"(...) apesar de não existir cura para o autismo é possível reduzir algumas limitações a esta problemática. A intervenção terapêutica pode ajudar a diminuir os

comportamentos indesejados e a educação deve ensinar actividades que promovam maior independência da pessoa com autismo".

Por sua vez também Lima (2012, p. 41) refere que a Academia Americana de Pediatria (AAP) preceitua como primeiro objetivo de qualquer intervenção o "minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, aliviando o stress familiar". Para cumprir este objetivo, e tal como já sublinhámos ao longo deste estudo, e nunca é demais salientar, quanto mais cedo for a intervenção, melhor serão os resultados.

2.4. Que articulação se estabelece entre a escola e a família?

Do testemunho de todos os entrevistados sobressaiu clara a importância do envolvimento e colaboração da família no processo educativo das crianças com PEA, indo de encontro ao defendido por diversos autores, e de que demos conta no capítulo II.

Porém, na prática, se por um lado os professores e as educadoras destacaram a existência de "(...) *uma ligação muito grande e (...) uma abertura muito grande entre nós e os pais (...)*" (PEE1), do outro lado as mães não confirmaram esta estreita ligação e articulação entre a escola e a família.

Assim, a partir dos testemunhos recolhidos junto dos PEE e das EER observámos que a articulação se concretiza "*através de reuniões (...) em conversas informais*" (EER2), e a partir de "(...) *um caderninho (...) de recados que vai para a mãe, vai para a educadora, passa por nós (...)*" (PEE1), onde "(...) *avanços e recuos vão sendo transmitidos, de nós para eles, para os pais, e (...) para os educadores (...) e eles também nos vão transmitindo isso (...) e com a terapeuta da fala também, diariamente*" (PEE1).

Da parte das mães, e apesar de confirmarem a existência de articulação estabelecida através de "(...) *informação escrita num caderninho (...)*" (M2) e "*conversas, às vezes, muitas vezes (...) em que dizem o que é que fizeram, o que é que não fizeram*" (M1), afirmaram ao mesmo tempo, que "*não fazem (...) comigo não fazem (...) a verdadeira articulação escola/pais, não*" (M2).

Na sequência destas afirmações, e a partir das palavras desta mãe, foi revelada a necessidade de querer "*(...) ter mais articulação, mais informação sobre as dificuldades que eles sentem na «Mariana»... o feedback, como é que ela esteve em termos de aquisição (...). Eu não tenho muito esse feedback!*" (M2), acrescentando que "*(...) esse trabalho é feito numa avaliação final de trimestre, que eu acho que é pouco*" (M2). Mais foi sublinhado por esta mãe que "*eu (...) estava interessada em dar mais continuidade (...) eu trabalho muito a minha filha em casa (...) se eu soubesse quais foram as dificuldades dela nesta semana na sala TEACCH talvez eu fosse ao encontro delas, e ao encontro das minhas avaliações, das necessidades que eu avaliei*".

Daqui concluímos que existe colaboração e articulação entre a escola e a família, ainda que, do ponto de vista das mães, se revele insuficiente.

Sobre esta matéria, recordamos a opinião de Rivière (2010) que considera imprescindível a existência de uma colaboração estreita entre a família e a escola, constituindo esta relação, e na opinião de muitos outros investigadores, um dos fatores mais relevantes no êxito das tarefas educativas e terapêuticas com crianças autistas. Inferimos assim, que as mães corroboram este pensamento, considerando que o sucesso e ajuda a prestar aos seus filhos teria tanto mais êxito quanto maior fosse a articulação e colaboração com a escola, já que a existência desta colaboração estreita "*(...) era uma mais-valia, era fundamental. (...) porque a mãe é a pessoa que melhor conhece e melhor sabe como lidar com ele e sabe o que é que funciona, e o que é que não funciona*" (M1).

Ainda a este propósito, relembramos as palavras de Costa (2001, p. 109) que relata que

"A investigação demonstrou que o interesse dos pais pelo sucesso escolar dos seus filhos e, eventualmente a sua ajuda, constituem um dos principais factores que contribuem para esse mesmo sucesso (Wang, 1994). Nesta medida, os pais devem ser considerados como um recurso fundamental que caberá à escola, na medida do possível, incentivar e apoiar, criando as condições para que sintam que são encarados como verdadeiros parceiros".

Na UEEA em estudo, constatámos porém que estas mães revelaram não serem encaradas como verdadeiros parceiros pela escola, na medida em que, afirmaram que "*já houve tempo que sim, agora nem por isso (...) ficou estabelecido que eu não devia*

ficar lá muito tempo, que eles é que estão com o menino, que eles é que sabem, pronto (...)” e “eles [professores] preferem que os pais não tenham [participação]” (M1).

No que toca à existência de formação promovida pelo AE, todos os elementos da amostra, exceto a PEE2, declararam que o mesmo organizou formação específica sobre as PEA: uma este ano, e *“(...) no ano passado houve também formação (...)” (M1)*. Constatámos pois, e também pelos documentos constantes no Anexo 11, facultados pelo AE, ter sido dado cumprimento ao disposto na alínea b), do n.º 6, do art. 25.º do DL n.º 3/2008. Realçamos que estas iniciativas, e como se comprova pelas próprias brochuras de divulgação das ações, contaram com a colaboração da APPDA de Viseu e também com a colaboração dos pais.

Não obstante a assunção, pelas mães, da importância da realização destas formações - *“(...) foi muito bom” (M1)-*, foram tecidas críticas sobre a escassez de formação, da sua realização tardia (já no final do ano letivo) e ainda sobre o facto de, inicialmente, se destinarem apenas a professores: *“(...) acho que deveria haver mais (...)” (M1); “(...) abriu-se uma sala que se diz ser especializada para, mas não houve formação, não deram formação... era a coisa fundamental (...) achei que foi uma falha muito grande da parte da escola não ter dado a formação, nem que fosse a preparação antes de começar...” (M1); e “(...) fez duas formações destinadas a professores, e por arrasto os pais depois também tiveram... foram convidados! Mas era destinada a professores” (M2)*. Pelo exposto, evidenciámos, por parte das mães, um certo desencanto pelo facto das famílias não se encontrarem à partida envolvidas a este nível e não lhes ter sido facultada “formação” inicial. Ajuda profissional que, como afirma Rivière (2010) assume importância vital.

Importa ainda esclarecer a resposta da PEE2 *“(...) eu acho que não, nunca promoveu (...)”* formação, querendo a mesma apenas realçar que a iniciativa não partiu da direção do agrupamento de escolas, ao qual, de resto, a docente pertence. A mesma partiu dos professores de educação especial, que como relatou *“(...) promovi uma sessão de esclarecimento cá na escola para os professores, pessoal docente e não docente e pais/encarregados de educação, e este ano, também, eu com 2 colegas (...)”*.

Do exposto, e no que toca ao trabalho de articulação que é feito entre o AE e a família ao nível de formação, podemos afirmar que, embora o mesmo exista, não é

suficiente e, como foi testemunhado, o mesmo revelou-se de certa forma extemporâneo, ainda que sempre tenha sido considerado positivo.

2.5. Que articulação se estabelece entre o ensino regular e a UEEA?

Os PEE e as EER confirmaram a existência de trabalho colaborativo e de articulação entre o ensino regular e a sala de ensino estruturado. *"Esta articulação é feita através de reuniões, de conversas informais, muitas vezes (...) nas reuniões, nas avaliações (...) a avaliação é sempre feita ponderando o que é feito lá e o que é feito cá"* (EER1). Foi ainda sublinhado que os PEE *"(...) têm conhecimento do nosso plano de atividades, sabem do que é que nós andamos (...) a falar e (...) envolvem-se da mesma forma (...) estamos todos envolvidos no mesmo"* (EER2).

O PEE1 mencionou a existência de *"(...) um currículo comum (...)"*, acrescentando a EER1 que *"(...) no início do ano fazemos o plano anual de atividades e dentro desse plano anual de atividades projetamos as nossas atividades e o PEI é retirar daí aquilo que nós achamos que é mais adequado para o «Rui» (...) e (...) isso é feito em articulação com a sala TEACCH, se eles aprovam, se nós aprovamos... e depois, quais são as maiores dificuldades, ora temos que insistir mais nessas áreas (...)".* Por outras palavras, *"(...) nós também trabalhamos, mas trabalhamos de uma forma mais personalizada, um apoio pedagógico personalizado, individual e personalizado, de um para um, é o professor e o aluno... vamos ao encontro das atividades que estão a fazer no regular"* (PEE2). É de salientar que o trabalho aqui descrito constitui um dos objetivos das UEE e encontra-se em conformidade com o disposto na alínea d), do n.º 3, do art. 25.º do DL n.º 3/2008: "Proceder às adequações curriculares necessárias".

Esta articulação passa também pela deslocação do PEE à sala de ensino regular onde *"(...) faz a integração, fica lá um bocado com o aluno e vê como é que ele se comporta, os lugares onde se dirige, o que é que faz, onde é que ele tem mais dificuldade, se é na interação, se é no trabalhar em grupo, ou se é no lidar com os colegas (...)"* (PEE2). Esta atuação encontra-se em consonância com o defendido por Rivière (2010) que considera que a "oferta ideal", em idade pré-escolar, passa pela

integração da criança num centro de educação infantil e conciliação entre as duas situações: contexto individualizado e contexto de grupo, mas sempre com apoio permanente.

No mesmo sentido apontam as linhas de orientação defendidas pela AAP, citadas por Lima (2012, p. 41) considerando que devem ser promovidas "(...) oportunidades de interação com pares com um desenvolvimento normal de modo a conciliar os objetivos terapêuticos".

Importa neste ponto ainda salientar, a constatação que foi feita pela PEE2 referindo que "*(...) nós como trabalhamos todos no mesmo edifício, todos os dias nos encontramos, e se há alguma coisa que está menos bem (...) ou fez uma birra na sala, ou não esteve bem (...) trocamos logo impressões e vemos a melhor maneira de solucionar essa questão (...)*" (PEE2), ou seja, a própria integração da UEE na escola dita regular, de que falaremos mais adiante, facilita e favorece esta articulação.

2.6. Que papel desempenha a UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar?

a) Inclusão no grupo regular

Importa aqui, e antes de mais, lembrar o princípio, por várias vezes sublinhado ao longo deste estudo de que, e mais do que em qualquer outro tipo de deficiência, dificuldade, problema, nos sujeitos autistas "cada caso é um caso". Relembramos ainda o alerta de Rivière (2010) para certos casos de crianças autistas com condutas de isolamento acentuado, em que o contexto coletivo de aprendizagem não assegura reais oportunidades de aprendizagem.

Não obstante, de acordo com Pereira (2008, p. 5), o ensino estruturado pretende constituir uma resposta específica, individualizada e eficaz aos alunos com PEA "(...) aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade", reduzindo também a ocorrência de problemas de comportamento.

Em consonância com o pensamento deste autor, das opiniões recolhidas a partir das entrevistas face à inclusão das crianças com PEA no grupo regular, sobressai uma expressão clara e unânime de concordância. Todos os entrevistados assumiram que é fundamental esta educação inclusiva com a finalidade de "(...) *prepará-los* [crianças com PEA] *para a vida o mais possível, para a vida lá fora*" (PEE1), "(...) *para eles conseguirem depois caminhar sozinhos (...)*" (M1).

Mais foi salientado pela EER1 que esta inclusão proporciona "(...) *ganhos para os dois lados e se calhar até mais ganhos para o grupo (...)* é o terem contacto precisamente com uma realidade que é diferente da deles, que são ritmos de aprendizagem que são diferentes, que são comportamentos que são diferentes" (EER1). Esta heterogeneidade de realidades, de ritmos de aprendizagem e de comportamentos vão na linha de pensamento de Hunt et al. (2003) que destacam que uma educação inclusiva assenta na crença de que todas as crianças podem aprender e, que todas as crianças têm o direito a serem educadas com os seus pares em salas heterogéneas, etariamente adequadas e na sua comunidade.

Neste processo de inclusão na sala de ensino regular, e no que toca à aceitação das crianças com PEA pelos pares comprovámos nesta UEEA, e a partir do testemunho de todos os entrevistados, que existe uma aceitação evidente destas crianças pelos pares. As atitudes que o comprovam traduzem-se, a título de exemplo, no "*eles* [os pares] *costumam ceder a passagem, nas brincadeiras eles chamam-no e costumam até pegar-lhe na mão e andarem com ele, eles gostam deles (...)* não os rejeitam, são aceites pelos colegas e muito bem (...)" (PEE2) e "(...) *os meninos gostam dela, mal veem a «Mariana», vêm logo ter com ela. Ela é muito sociável*" (M2).

De acordo com o exposto, podemos confirmar que se encontra cumprido um dos objetivos das unidades de ensino estruturado preceituado no DL n.º 3/2008, nomeadamente: "Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem" (alínea a), n.º 3, art. 25.º, DL n.º 3/2008).

b) Contributo da UEEA no processo de inclusão

No capítulo III referimos que a UEEA, atenta às diferenças individuais, exigindo uma flexibilização da organização escolar, da gestão dos recursos humanos, dos recursos materiais e da flexibilização de currículos, constitui um processo de inclusão das crianças com PEA na rede comum de ensino. É, segundo Bautista (1997, p. 21), "o modelo de escola para todos (...) que opta pela educação especial integrada, fazendo frente à educação especial segregada que se realiza à parte da educação geral regular".

Neste mesmo capítulo do nosso estudo, fizemos igualmente referência aos objetivos que se encontram definidos no DL n.º 3/2008 para a constituição das unidades de ensino estruturado. Assim, a alínea a), do n.º 3, do art. 25.º do citado diploma legal, objetiva "promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem".

Das opiniões recolhidas na nossa amostra constatámos que é dado cumprimento ao preceituado neste diploma. A UEEA é encarada por todos os entrevistados como constituindo um importante contributo no processo de inclusão das crianças com PEA. O PEE1 afirmou, decidido, que "*tem contributo (...)*", alertando contudo, que "*(...) ajuda se houver também o deslocamento da sala de ensino estruturado para a sala do regular (...) tem que haver interação e a sala de ensino estruturado tem que ir também para dentro (...) da sala do ensino regular, para que, aquelas várias áreas da estruturação do dia a dia, do horário, do pensamento, (...) sejam tornadas o mais reais possível e o mais natural possível*" (PEE1).

A inclusão é, deste modo, encarada segundo a filosofia de Lopes (2001) que defende que para que seja possível a inclusão na escola regular é forçoso contar com salas de apoio e professores especializados para que haja uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE.

c) UEEA em escolas do ensino regular

Atendendo à especificidade das crianças com PEA, já muito se discutiu sobre a melhor resposta educativa a ser dada a estas crianças e sobre o quanto as vivências em

contexto escolar regular representam para o seu desenvolvimento. Segundo o preceituado no DL n.º 3/2008, a UEE consubstancia uma resposta educativa para alunos com PEA, inserida num contexto específico da escola regular, embora modificada de acordo com a problemática de cada criança.

Questionados, os nossos entrevistados, sobre a pertinência da UEEA se encontrar inserida numa escola de ensino regular, verificámos que todos os elementos da amostra consideraram pertinente e fundamental esta integração. As razões apontadas foram substancialmente no mesmo sentido "*(...) é pertinente porque a dita inclusão está mais facilitada*" (M2) e porque "*(...) é muito importante estarem no mesmo espaço (...) facilita a comunicação entre os pares, entre nós e os professores do ensino especial, entre as nossas crianças e as crianças que frequentam a sala (...)*" (EER2), e "*(...) os intervalos são em comum, encontram-se todos, encontram os colegas, tomam o lanche, o pequeno almoço juntos, (...) e isso é muito importante porque se estivesse longe seria mais difícil*" (PEE2).

Ora, esta interligação dos processos de ensino é igualmente considerada fundamental por Rivière (2010) que sustenta a ideia de que os sistemas de ensino homogéneos e os modelos de ensino pouco individualizados do processo de ensino-aprendizagem são incapazes de responder às necessidades das crianças com PEA, uma vez que o autismo exige do sistema educativo dois aspetos fundamentais: diversidade e personalização. Todavia, "*(...) dada la enorme heterogeneidad de los cuadros de autismo y TPD, debe ser la valoración específica y concreta de cada caso la que indique las soluciones educativas adecuadas*" (Rivière, 2010, p. 81).

2.7. Qual o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA?

A partir do testemunho dos diferentes entrevistados percebemos que o grau de satisfação face à UEEA não é o mesmo. Assim, por um lado os professores e educadoras revelaram-se, de um modo geral, satisfeitos considerando que "*a unidade é necessária para estas crianças (...)*" tendo "*(...) visto muitos progressos nos alunos (...)*" (PEE2) e que sem a unidade as crianças "*(...) não progrediriam tanto... dificilmente*

atingiriam tantas competências como atingem (...)" (PEE2) muito porque aqui "(...) tem-se, é um apoio mais individualizado (...)" (PEE1). Demonstraram, ao mesmo tempo, que as próprias crianças "(...) gostam muito de estar nesta sala (...) porque estes alunos não querem barulho, não querem muita confusão (...) e estas salas são salas que funcionam com 5 alunos, 6 alunos, (...) são salas sossegadas, e então eles adoram mesmo estar nesta sala pedem, para vir (...)" (PEE2).

Por outro lado, as mães, embora não desmentindo a contentamento que também sentem nos seus filhos em frequentar a UEEA, revelaram-se um pouco mais reticentes manifestando incertezas quanto ao seu funcionamento e eficácia e sempre esperando mais da UEEA. Respostas como "(...) esperava mais da escola (...) tinha outra expectativa da escola..." (M1), "não" [a UEEA não dá resposta] (M2) ou mesmo "(...) não é um ensino individualizado e personalizado como deveria ser (...)" (M2) retrataram o sentimento de alguma insatisfação face à resposta que a UEEA constitui para os seus educandos.

Num outro âmbito, foi ainda patenteada uma certa insatisfação, quer por parte das educadoras, quer pelas mães, face ao elevado número de crianças (20) que compõem o grupo regular onde se encontram inseridas crianças com PEA. Ou seja, estas entrevistadas consideraram o grupo "(...) numeroso" (EER2), que nestas condições "(...) ele [«Rui»] acaba por se perder um bocadinho" (EER1), alvitrando ainda que "(...) o ideal seria (...) o grupo, máximo 15. Aí conseguia-se trabalhar... minimamente" (EER1). Também a M1 evidenciou esta insatisfação considerando que são "(...) turmas muito grandes (...) o ideal era que fossem turmas mais pequeninas (...) porque também com muita criança, muito barulho (...) também não se sentem confortáveis. Consta, por exemplo, que o «Rui» na sala do regular, houve uma altura que ele nem sequer queria entrar na sala, não queria entrar porque estão muitos meninos (...)".

Ao nível do ensino regular que integra crianças com PEA, foi ainda confessada uma necessidade, num caso em particular, de ter mais apoios dentro da própria sala: "Era importante (...) no meu caso,... há outros casos em que não, que eles têm dificuldade em comunicar e até são, estão sossegados, (...) o meu é exatamente o contrário" (EER2).

2.8. Outros assuntos

Questionados os diferentes entrevistados sobre a sua satisfação relativamente à realização da entrevista, e cujas respostas se encontram coligidas no Anexo 7, no quadro "Reflexão sobre a entrevista e outros assuntos", o sentimento de agrado foi por todos evidenciado. No seguimento da resposta a esta questão, sobressaíram de imediato observações por parte dos sujeitos inquiridos, nomeadamente dos professores de educação especial e das mães.

Ficou pois patenteada a satisfação destes, pelo facto de existirem *"(...) pessoas (...) sensibilizadas para trabalhar e para estudar esta problemática do autismo (...)"* (PEE2), *"(...) por ver que há pessoas interessadas neste assunto que (...) levam sempre a mais conhecimento e a mais investigação que é preciso. Há muito pouco!"* (M2).

Outra observação reveladora igualmente de satisfação, situa-se ao nível do que estes entrevistados consideraram ter a entrevista constituído uma oportunidade *"(...) que me ajudou a pensar um bocadinho melhor ainda sobre as PEA (...)"* (PEE2) e a *"(...) refazer uma reflexão, uma introspeção"* (PEE1). Este sentimento é partilhado por Kvale (2011, p. 37) referindo que as perguntas feitas nas entrevistas *"(...) pueden instigar procesos de reflexión (...) puede ser un proceso de aprendizaje para el entrevistado lo mismo que para el entrevistador"*.

Esta oportunidade e importância da entrevista, foi igualmente sublinhada pela M1 afirmando que *"(...) eu sou sempre apologista em que se deve falar sempre o máximo possível sobre esta situação (...) agora começa-se a falar um bocadinho do autismo mas as pessoas ainda não têm a noção da realidade que se vive e, quanto mais se fala melhor"* (M1).

Um último aspeto a ressaltar prende-se com o desejo expresso pela PEE2 no sentido de que *"(...) fossem intensificados estudos nesse sentido, para ver se existia cura (...)"* (PEE2) e na expectativa da M1 para que *"(...) haja outras colegas suas que também tenham essa preocupação e que dê alguns frutos, estes estudos, não fique só na gaveta"*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de investigação faculta um compendiado conceptual sobre o universo das perturbações do espectro do autismo e formas de intervenção que, esperamos, constitua tão somente uma ajuda mais, no sentido de esclarecimento e reflexão a muitos profissionais e famílias.

Do estudo que efetuámos, concluímos que apesar dos vários tratamentos existentes para o autismo, não existe um padrão universalmente aceite. Assim como existe um largo espectro do autismo, da mesma forma os objetivos das intervenções educacionais para estas crianças deverão ser forçosamente diferentes, dependendo do grau de comprometimento nas diversas áreas. Igualmente importante é, percebermos que qualquer tratamento será tanto mais eficaz quanto mais precocemente se identificar e iniciar a intervenção terapêutica, quanto mais intensa for esta intervenção e quanto maior for o envolvimento ativo da família, no sentido de se obterem benefícios com o mais longo prazo possível (Ozonoff, 2003).

Foi no seguimento do conhecimento destes princípios que enquadrámos e desenvolvemos a nossa pesquisa, com enfoque numa UEEA, através da qual procurámos conhecer os contornos e importância de organização e funcionamento de uma unidade de ensino estruturado no atendimento a alunos com PEA, constituindo este o objetivo geral deste estudo.

Assim, no âmbito da investigação exposta no presente trabalho, e perseguindo uma abordagem qualitativa, numa vertente de estudo de caso interpretativo, chegámos a várias ilações que introduzem elementos para a exploração da realidade das UEEA que, sem serem generalizáveis, nos parecem ser, pelo menos, bastante informativas.

Deste modo, tornou-se possível responder aos objetivos traçados os quais passaram pelo aprofundamento dos conhecimentos relativos à problemática das PEA, pelo conhecimento do modelo de intervenção da unidade e constatação do tipo de resposta que esta representa, pela constatação da importância da organização e funcionamento da UEEA, pelo estudo da pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA, pelo conhecimento do tipo de articulação que se estabelece entre a escola e a família, pela aferição do contributo da UEEA no

processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar, e por último, pela verificação do grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.

Definido o problema, determinada a metodologia e delimitado o objeto de estudo, avançámos para a recolha de informação auxiliando-nos de técnicas diversificadas como sendo entrevistas, pesquisa documental e fotografias, sem excluir a nossa observação não participante. Aqui chegados, e após a apresentação e interpretação dos dados recolhidos expomos as conclusões a que esta investigação nos permitiu chegar.

Um dos aspetos essenciais que se destaca é que o ensino estruturado não representa, de todo, um instrumento mágico. Os progressos são atestados pelos sujeitos da nossa amostra mas, como sublinharam, são o fruto de um trabalho concertado, rigoroso e mesmo moroso. E de qualquer forma, redizemo-lo, *"el autismo no se «cura» actualmente, aunque pueda mejorar muy significativamente, gracias sobre todo al paciente trabajo de la educación"* (Rivière, 2010, p. 23).

Sobre o método de intervenção utilizado nesta UEEA, o método TEACCH, confirmado por todos os sujeitos da amostra, constatámos que o mesmo deriva de uma decisão do Ministério da Educação, não dependendo, portanto, de uma auscultação da escola ou mesmo das famílias. Comprovámos ainda que este método está a ser implementado em consonância com o descrito por Lima (2012, pp. 47-48):

"(...) um modelo de ensino que através de uma «estrutura externa», organização de espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente «estruturas internas» que devem ser transformadas pela própria criança em «estratégias» e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados. O objetivo final é ajudar a criança com Autismo a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta".

De acordo com os depoimentos recolhidos, a resposta que este representa é adequada e positiva de acordo com os objetivos da sua implementação, não obstante as reticências reveladas por uma mãe que, embora não demonstre o contrário, põe em causa a verdadeira aplicação deste método por parte dos profissionais da educação envolvidos nesta UEEA.

Foi porém, por todos sublinhado que a eficácia do tratamento do autismo não passa unicamente pela aplicação deste método, corroborando a opinião de Gillberg (2005) de que não existe um conceito terapêutico que possa ser aplicado a todas as

crianças, pelo que se deve explorar um conjunto de possibilidades mas sempre de forma muito individualizada. Também nesta expectativa, confirmámos que estas famílias seguem uma combinação de outros caminhos, quer através de parcerias estabelecidas entre o Agrupamento de Escolas e a APPDA e entre o Agrupamento e a Associação de Pais, quer a título individual que, creem, podem ser eficazes no tratamento dos sintomas do autismo. Estes incluem intervenções e/ou terapias como sendo: método ABA, natação, dança, psicomotricidade, hipoterapia e serviços de psicologia.

Da análise dos resultados obtidos, podemos ainda concluir que esta UEEA representa uma resposta educativa positiva no atendimento a crianças com PEA. A organização e conseqüente funcionamento da unidade, permitem à criança fazer progressos, como ficou demonstrado, e traduz-se em inúmeras vantagens, nomeadamente ao nível do comportamento e da inclusão, tal como foi descrito pelos entrevistados, validando o patenteado por Pereira (2008, p. 5) de que o ensino estruturado pretende constituir uma resposta específica, individualizada e eficaz aos alunos com PEA "(...) aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade", reduzindo também a ocorrência de problemas de comportamento.

A propósito do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar ficou, neste estudo, assaz evidenciada a perspectiva de González (2010, p. 62) de que "a finalidade das escolas inclusivas centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos". Na unidade em apreço, este objetivo encontra-se cumprido na medida em que se respeita a individualidade e se promove uma cultura de colaboração inserida numa filosofia de escola para todos e de abertura à diferença, com formas flexíveis, diversificadas e adequadas de organização do processo educativo e da relação pedagógica, como meio para conseguir uma melhoria educativa.

Confirmámos ainda que o processo de inclusão nesta unidade vai ao encontro do princípio defendido por Rivière (2010) que considera que a «oferta ideal», em idade pré-escolar, passa pela integração da criança num centro de educação infantil e conciliação entre as duas situações: contexto individualizado e contexto de grupo.

Não obstante a constatação de aspetos positivos que refletem o esforço que tem vindo a ser realizado, os recursos humanos parecem ser ainda insuficientes ou pouco

ajustados às reais necessidades, embora, tal como ficou demonstrado, não colida com o estabelecido no DL n.º 3/2008, nem propriamente com as normas orientadoras apresentadas por Pereira (2008).

Continua também a subsistir alguma fragilidade ao nível da formação específica sobre PEA e o modelo de ensino estruturado, que se pretendia que fosse facultada antecipadamente, quer aos profissionais que lidam com estas crianças, quer às famílias que acusaram um certo "abandono" neste campo. Constatámos que embora esteja a ser dado cumprimento ao disposto na alínea b), do n.º 6, do art. 25.º, do DL n.º 3/2008, por parte do AE, tal como fizemos referência anteriormente, é considerado pelos entrevistados como manifestamente insuficiente. Este facto não vai ao encontro do pensamento de Rivière (2010) que considera que a ajuda profissional aos pais assume uma importância vital a três níveis: ao nível terapêutico, que quase sempre é necessário prestar, ao nível da «formação» dos pais, ou seja, é necessário dar-lhes informação suficiente sobre o autismo, verdadeira, real mas com um enfoque positivo, e ao nível da capacidade de os tornar coterapeutas, contar com eles para intervir ativamente nos processos de ensino/aprendizagem dos seus filhos.

No que toca a este último nível, do depoimento das mães, parecem igualmente persistir algumas carências quanto à articulação entre a escola e a família, entendendo estas, ser necessária a existência de ainda mais trabalho de articulação. Por seu lado, como foi relatado, os professores e as educadoras não partilham o mesmo ponto de vista assegurando a existência de fundamental envolvimento. Não obstante, todos os entrevistados se revelaram concordantes com o defendido por Rogers (1998), parafraseado por Ozonoff e Rogers (2003, p. 49) de que "todos os tratamentos eficazes envolvem uma determinada intervenção dos pais".

Entre o ensino regular e a UEEA confirmámos a existência de um bom trabalho colaborativo e de articulação, facilitado, como atestaram os professores e as educadoras, pelo facto da unidade se encontrar integrada na própria escola dita regular.

Para finalizar, é importante ressaltar que o desenvolvimento deste estudo nos permitiu perceber que cuidados são prestados às crianças portadoras de PEA. Conduziu-nos ainda à conclusão de que, neste caso em concreto, a existência da unidade de ensino estruturado é benéfica para estas crianças com PEA e que sem esta resposta, apesar de algumas dificuldades, seria de certa forma difícil prestar o acompanhamento constante e

o apoio que o autista precisa. Concluimos também que por desconhecermos ainda as causas do autismo, a educação constitui ainda a «arma primordial» para lutar contra as alterações precoces provocadas pela deficiência.

Antes de terminarmos, pretendemos dar conta que apesar do rigor científico empregue nesta pesquisa, a mesma é passível de limitações, e devem ser consideradas para melhor acompanhamento dos resultados obtidos. Primeiramente, quando idealizámos este estudo, tínhamos a consciência de que teríamos de ultrapassar algumas dificuldades ao nível da recolha da informação. Duas unidades de ensino estruturado eram a nossa ambição inicial para obter os dados que nos interessavam. Mas, estudar toda essa população seria temporalmente inviável, tendo em conta os prazos curtos e os objetivos desta investigação. Por isso, a abrangência deste estudo teve que ser reformulada e, por conveniência, optámos por constituir as amostras junto de apenas uma UEEA do concelho de Viseu, algo que trouxe riscos incontornáveis do ponto de vista amostral e nos resultados.

Parte da definição da amostra também pode ser considerada um fator limitante tendo em vista o facto dela não ser aleatória, no caso dos professores de educação especial.

Outra limitação deste estudo situou-se ao nível do agendamento das entrevistas, isto é, na dificuldade que tivemos em conciliar horários para a concretização das mesmas.

Por fim, constatámos como grande limitação a escassez de literatura sobre o funcionamento das UEEA, tendo-nos vinculado essencialmente aos documentos oficiais do Ministério da Educação.

No campo das UEEA existem ainda muitos caminhos para desbravar, mas este estudo poder-se-á constituir como um deles. Esperamos pois, que o mesmo seja fonte de inspiração para outros pesquisadores, dedicados e ávidos pelo tema. Pensamos que este estudo poderá igualmente auxiliar todos aqueles que vivem, convivem, trabalham ou simplesmente sentem curiosidade em perceber o funcionamento deste enigmático mundo do autismo.

Terminamos, deixando um último apontamento retirado do testemunho destas mães, que numa linguagem muito clara e acessível, nos confessaram que se deve falar o máximo possível sobre o autismo, demonstrando que é possível, senão mesmo

necessário, levantar o silêncio porque, como justificam "(...) agora começa-se a falar um bocadinho do autismo mas as pessoas ainda não têm a noção da realidade que se vive e, quanto mais se falar melhor" (M1).

Bibliografia

- American Psychiatric, A. (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª ed.). Revisão de Texto. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown, J., & Rogers, S. (2003). Questões culturais no autismo. In S. Ozonoff, & col. (Org.). *Perturbações do espectro do autismo, perspectivas da investigação actual* (pp. 233-252). Lisboa: Climepsi Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2001). A educação da criança e adolescente com necessidades educativas especiais. In C. Louro (Coord.). *Acção social na deficiência* (pp. 91-118). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2005). Construtivismo e investigação em hipermédia: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. In J., Baralt, N. Callaos, & B. Sánchez (eds.). *Actas da Conferência Ibero-Americana em Sistemas, Cibernética e Informática*, 4.
- Eco, U. (2011). *Como se faz uma tese em ciências humanas* (17ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Galera, A., & Río, C. (2008). *Quieres conocerme? Autismo*. Barcelona: Editorial Salvatella.
- García, T., & Rodríguez, C. (1997). A Criança Autista. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades educativas especiais* (pp. 249-270). Lisboa: Dinalivro.
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A..
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *A construção do discurso sobre a diversidade e as suas práticas*. Porto Alegre: ArtMed Editora SA..
- González, M. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.ª ed.) (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Hansen, R., & Hagerman, R. (2003). Contributos da pediatria. In S. Ozonoff, & col. (Org.). *Perturbações do espectro do autismo, perspectivas da investigação actual* (pp. 109-132). Lisboa: Climepsi Editores.
- Hendren, R. (2003). Contributos do psiquiatra. In S. Ozonoff, & col. (Org.). *Perturbações do espectro do autismo, perspectivas da investigação actual* (pp.59-76). Lisboa: Climepsi Editores.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo, Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jensen, P. (2003). Prefácio. In S. Ozonoff, & col. (Org.). *Perturbações do espectro do autismo, perspectivas da investigação actual* (pp. 17-22). Lisboa: Climepsi Editores.
- Jesus, S. N. (2000). Perspectivas para a construção de uma Escola Inclusiva. In S. Jesus, & M. Martins. *Escola inclusiva e apoios educativos* (pp. 5-10). Lisboa: Asa Editores.

- Kutscher MD, M. (2010). *Crianças com síndromes simultâneas DDA/H, DAE, síndrome de Asperger, síndrome de Gilles de la Tourette, doença bipolar e outras, Um guia essencial para pais, professores e outros profissionais*. (I. Cruz, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L..
- Laurent, E. (2012). *La bataille de l'autisme, De la clinique à la politique*. Paris: Navarin éditeur, Le Champ freudien éditeur.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do espectro do autismo, Manual prático de intervenção*. Lousã: Lidel - edições técnicas, Lda..
- Lima, C. (2012). As metodologias de intervenção nas PEA. In C. Lima (Coord.). *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção* (pp. 41-46). Lousã: Lidel - edições técnicas, Lda..
- Lima, C., Garcia, F., & Gouveia, R. (2012). As comorbilidades nas PEA. In C. Lima (Coord.). *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção* (pp. 23-36). Lousã: Lidel - edições técnicas, Lda..
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa, Fundamentos e práticas*. Lisboa: Stória Editores, Lda..
- Martins, M. (2000). Apoios educativos e práticas pedagógicas. In S. Jesus, & M. Martins. *Escola inclusiva e apoios educativos* (pp. 11-26). Lisboa: Asa Editores.
- Mastergeorge, A., Rogers, S., Corbett, B., & Solomon, M. (2003). Intervenções não médicas para as PEA. In S. Ozonoff, & col. (Org.). *Perturbações do espectro do autismo, perspectivas da investigação actual* (pp. 155-182). Lisboa: Climepsi Editores.
- Nascimento, C. (2012). Tratamento farmacológico nas PEA. In C. Lima (Coord.). *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção* (pp. 37-40). Lousã: Lidel - edições técnicas, Lda..

- Ozonoff, S., & Rogers, S. (2003). De Kanner ao Milénio, Avanços científicos que moldaram a prática clínica. In S. Ozonoff, & col. (Org.). *Perturbações do espectro do autismo, perspectivas da investigação actual* (pp. 25-56). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, M., & Serra, H. (2006). *Autismo - Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado, Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo, compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z* (1ª ed.). Artes Médicas.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valdez, D. (comp.) (2005). *Evaluar e intervir en autismo*. Madrid: A. Machado Libros.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2012). *"Se houvera quem me ensinara..."*, A educação de pessoas com deficiência mental (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sitografia

Arantes, A. (2010, outubro 9). *Memorial à Ivar Lovaas: Como nasce - e cresce - uma ciência*. Disponível em http://scienceblogs.com.br/ensaios/2010/10/memorial_a_ivar_lovaas_como_na/ >. Acesso em 31 dezembro 2012.

Campelo, M. (2011). *Autismo: Transtorno invasivo do desenvolvimento*. Instituto Indianópolis. Disponível em <http://www.indianopolis.com.br/artigo.php?id=80> >. Acesso em 20 junho 2012.

Correia, L. (2008). *Educação especial: Aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opinioo.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0> >. Acesso em 8 dezembro 2011.

Centro Hospitalar de Coimbra, EPE (n.d.). Disponível em <http://www.chc.min-saude.pt/servicos/Genetica/x-fragil.htm> >. Acesso em 16 novembro 2012.

"Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" (2006). Disponível em <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf> >. Acesso em 8 dezembro 2011.

"Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção" (1994). Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf >. Acesso em 08 dezembro 2012.

"Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994" (1994). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> >. Acesso em 08 dezembro 2012.

"Declaração mundial sobre educação para todos plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem", Declaração de Jomtien (1990, Março 9).

- Disponível em <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf> >. Acesso em 08 dezembro 2011.
- Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). As unidades de ensino estruturado e especializado ao serviço de alunos com NEE: Uma vivência. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4787-4793). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t10/t10c355.pdf> >. Acesso em 27 novembro 2012.
- Ferard, E. (2012, septembre 17). Autisme: les déficiences neuronales seraient réversibles. *Maxisciences*. Disponível em http://www.maxisciences.com/autisme/autisme-les-deficiences-neuronales-seraient-reversibles_art26603.html >. Acesso em 26 novembro 2012.
- Furic, L. (2006, mai 13). *Le système de communication par l'échange d'images (P.E.C.S)*. Disponível em http://www.autisme.ch/portail/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=130 >. Acesso em 13 de janeiro de 2013.
- Gillberg, C. (2005). *Transtornos do espectro do autismo* (pp. 1-35). Disponível em <http://www.caleidoscopio-olhares.org/artigos/Palestra%20Gillberg%2020051010.pdf> >. Acesso em 16 novembro 2012.
- Grinfeld, P. (2013, janeiro 23). *Alguns cuidados importantes no primeiro processo de adaptação da criança na escola*. Disponível em <http://ninguemcrescesozinho.com/2013/01/23/alguns-cuidados-importantes-no-primeiro-processo-de-adaptacao-da-crianca-na-escola/> >. Acesso em 09 fevereiro 2013.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students With Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, vol. 69, n.º 3 (pp. 315-332). Disponível em

- <http://www.casenex.com/casenex/cecReadings/collaborativeTeaming.pdf> >. Acesso em 04 novembro 2012.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including Students With developmental Disabilities in General Education Classrooms: Educational Benefits. *Internacional Journal of Special Education*, vol. XVII- 2, pp. 14-22. Disponível em <https://www.google.pt/#q=%22Including+Students+With+developmental+Disabilities+in+General+Education+Classrooms%3A+Educational+Benefits%22> >. Acesso em 04 novembro 2012.
- Klin, A. (n.d.). *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500002&script=sci_arttext >. Acesso em 04 novembro 2012.
- Le nouvel observateur* (2012, septembre 15). Les déficiences neuronales de l'autisme seraient réversibles, selon une étude suisse. Disponível em <http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20120915.FAP8315/les-deficiences-neuronales-de-l-autisme-seraient-reversibles-selon-une-etude-suisse.html>. >. Acesso em 26 novembro 2012.
- Lepemp, V. (n.d.). *La méthode PECS (Picture Exchange Communication Systeme) - Conseil Soutien Educatif*. Disponível em <http://www.soutien-educatif.fr/quest-ce-que-lautisme/6-pesc> >. Acesso em 13 de janeiro de 2013.
- Lopes, C. (2001). *Autismo e os princípios educacionais do programa TEACCH*. Disponível em http://www.soldeamor.com/ent_amasmetodo.htm >. Acesso em 10 junho 2012.
- Lussier, F. (n.d.). *Autisme*. Disponível em http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/troubles_envahissant_developpement_TED/autisme_interets_troubles.html >. Acesso em 26 novembro 2012.
- Monnerat, L. (2009). *Síndrome de Rett: O que é, causas, sintomas, pesquisas*. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/rett> >. Acesso em 25 novembro 2012.

- Monte, F., & Santos, I. (Coord.) (2004). *Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo*. (2.^a ed. rev.). Brasília: MEC, SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%203.pdf> >. Acesso em 27 maio 2012.
- Nelles, B. (n.d.). Autisme: complexité et complémentarité des approches: L'éducation structurée selon la philosophie TEACCH, un outil dans le travail auprès des adultes autistes. *Les Cahiers de l'Actif - N.º 280/281*, pp. 49-58. Disponível em http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_nelles_280_281.pdf >. Acesso em 13 janeiro 2013.
- Nishawala M. D., M. (n.d.). *Cómo ayudar a los niños con trastorno autista*. Disponível em http://www.aboutourkids.org/articles/como_ayudar_los_ninos_con_trastorno_autista >. Acesso em 19 janeiro 2013.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Feducacaoespecial%2Fdata%2Fensinoespecial%2Fpubl_unidades_autismo.pdf&ei=ZR_jUM2tHoSLhQf40YCYBQ&usg=AFQjCNHSvpW24x2WLAeOZZvk3B3iCIYfUw&sig2=2n_kdIN-MXxojXU8qU6GkA&bvm=bv.1355534169,d.d2k >. Acesso em 10 janeiro 2012.
- Santos, I, & Sousa, P. (n.d.). *Como intervir na perturbação autista*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0262.pdf> >. acesso em 16 novembro 2012.
- Serra, D. (2010, julho/dezembro). Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. *Revista de Psicologia*,

Fortaleza, v. 1 (n. 2), pp. 163-176. Disponível em http://www.revistapsicologia.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55%3Asobre-a-inclusao-de-alunos&catid=30%3Aano-i-edicao-ii-2010&Itemid=54&lang=pt >. Acesso em 26 dezembro 2012.

Silva, P., Eira, C., Pombo, J., Silva, A., Silva, L., Martins, F. *et al.* (2003). Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R.. *Análise Psicológica*, 1 (XXI), pp. 31-39. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v21n1/v21n1a05.pdf> >. Acesso em 19 janeiro 2013.

<http://educaprof.wordpress.com/> >. Acesso em 16 novembro 2012.

<http://educaprof.wordpress.com/about/sindroma-de-rett/> >. Acesso em 16 novembro 2012.

http://anpar.planetaclix.pt/atalhos_SR.htm >. Acesso em 16 novembro 2012.

<http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php> >. Acesso em 18 junho 2012.

<http://www.apsxf.org/> >. Acesso em 16 novembro 2012.

<http://www.autismoerealidade.com.br/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/> >. Acesso em 24 novembro 2012.

<http://www.autismoinfantil.com.br/> >. Acesso em 03 novembro 2012.

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=47> >. Acesso em 07 junho 2012.

<http://www.dsm5.org/about/Pages/faq.aspx#3> >. Acesso em 27 outubro 2012.

<http://www.logicamentes.com/> >. Acesso em 23 dezembro 2012.

<http://www.tuasaude.com/sindrome-de-heller/> >. Acesso em 16 novembro 2012.

Legislação

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República n.º 166 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio. *Diário da República n.º 91 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 46/2006 de 28 de Agosto. *Diário da República n.º 165 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166 - I-A Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 115/1997 de 19 de Setembro. *Diário da República n.º 217 - I-A Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2009 de 2 de Março. *Diário da República n.º 42 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/1991 de 23 de Agosto. *Diário da República n.º 193 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35/1990 de 25 de Janeiro. *Diário da República n.º 21 - I Série*. Ministério da Educação Lisboa.

Despacho n.º 10856/2005 de 13 de Maio. *Diário da República n.º 93 - II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 105/1997 de 1 de Julho. *Diário da República n.º 149, II Série.*
Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1:

Guião de entrevista:

Professores de Educação Especial (PEE)



Instituto Superior de Ciências Educativas
Curso de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor
Proponente: Carla Tomaz Marques
março / 2013

Guião de entrevista

Tema: O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo.

Entrevistados: Professores de Educação Especial (**PEE**)

Objetivos:

- Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.
- Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.
- Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.
- Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.
- Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos deste trabalho. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Valorizar o contributo do entrevistado, motivando-o a colaborar. - Agradecer a colaboração. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoriza a gravação desta entrevista? 2. Deseja esclarecer algum aspeto ou alguma informação que possa ter sido menos clara? 3. Pretende colocar alguma questão sobre este estudo? 	<p>Informar sobre a investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar os objetivos do estudo; - Referir a confidencialidade e anonimato das informações prestadas; - Garantir a destruição da gravação após a conclusão do estudo; - Mencionar a importância da participação do entrevistado para a prossecução da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestruturada. - Uso de linguagem clara, acessível e rigorosa adaptada ao entrevistado. - Local da entrevista calmo e com privacidade.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p align="center">B</p> <p>Perfil do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados para caracterizar profissionalmente o entrevistado. - Aferir se o entrevistado possui formação para trabalhar com crianças com PEA. - Conhecer a experiência do entrevistado com crianças com PEA. - Perceber se o entrevistado se sente capaz de trabalhar com crianças com PEA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos anos de serviço docente possui? 2. Quantos anos de experiência tem em UEEA? 3. Possui formação especializada em EE? 4. Possui formação na área das PEA? 5. O Agrupamento de Escolas onde se insere esta UEEA promoveu ou promove formação no âmbito das PEA? 6. Sente algum tipo de dificuldade ao trabalhar com crianças com PEA? 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1. Questionar em que domínio. - 4.1. Saber que tipo de formação realizou. - 5.1. Se sim, com que frequência e para que destinatários. - 6.1. Questionar a que nível. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
C UEEA	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o número de crianças apoiada por cada professor de educação especial. - Constatar do tipo de recursos humanos e materiais disponíveis nesta UEEA. - Perceber da importância dos recursos humanos e materiais. - Identificar a metodologia de intervenção adotada nesta UEEA. - Aferir da eficácia da metodologia de intervenção adotada. - Verificar como se encontram organizadas as salas da UEEA. - Evidenciar se a UEEA responde às necessidades das crianças com PEA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantas crianças com PEA apoia nesta UEEA? 2. De quantas horas dispõe de trabalho direto com estas crianças? 3. Qual considera ser o objetivo primordial da UEEA? 4. Considera que a UEEA responde às necessidades das crianças com PEA? 5. De que serviços / técnicos dispõe esta UEEA? 6. Considera que estes são suficientes ou entende que seria importante poderem contar com outro profissional ou serviço exterior à escola? 7. Ao nível dos recursos materiais, considera que os existentes são suficientes e adequados? 8. Em que medida estes recursos materiais são importantes para estas crianças? 9. Qual a metodologia de intervenção utilizada nesta UEEA? Porquê esta escolha? 10. Na sua opinião, este método é eficaz ou optaria por outro tipo de metodologia? 11. Como se encontram organizadas as salas na UEEA? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Saber se considera ser este um número razoável. - 2.1. Questionar se são suficientes. - 4.1. Saber se considera ser pertinente a frequência de uma UEEA. - 11.1. Questionar em que medida a organização é importante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Articulação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se existe um trabalho de colaboração de todos os intervenientes educativos no processo de ensino-aprendizagem. - Conhecer como se concretiza este trabalho colaborativo. - Aferir da articulação do currículo comum com o currículo e atividades realizadas na UEEA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvem trabalho colaborativo com os pais/encarregados de educação? 2. Existe uma articulação / interação com o ensino regular. Como é que esta se operacionaliza? 3. Como se articulam o currículo comum e as atividades desenvolvidas no grupo regular com o currículo e as atividades realizadas na UEEA? 4. Considera importante a realização de articulação quer com os pais/família quer com o ensino regular? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Se sim, que tipo de trabalho, de que modo o realizam e com que frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar a forma de familiarização efetuada na primeira (ou primeiras) recepção do aluno na UEEA. - Caracterizar a(s) concepção(ões) do entrevistado sobre a presença de crianças com PEA na sala de atividades regular. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando recebem pela 1ª vez uma criança com PEA é realizado algum processo de familiarização? 2. Concorda com a inclusão das crianças com PEA no grupo regular? 3. Considera que as UEEA poderão constituir um obstáculo à efetiva inclusão do aluno com PEA na escola e no grupo regular? 4. Qual o papel/contributo das UEEA no/para o processo de inclusão dos alunos com PEA na escola e no grupo de referência? 5. De acordo com o que observa/constata, as crianças com PEA são socialmente aceites pelos colegas sem Necessidades Educativas Especiais? 6. Qual a sua opinião face à pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Se sim, pedir para exemplificar. - 2.1. Vantagens e/ou desvantagens. - 3.1. Como? - 5.1. Questionar sobre as atitudes que comprovam a aceitação e/ou não aceitação. - 6.1. Vantagens e/ou inconvenientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">F</p> <p style="text-align: center;">Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>- Reconhecer a avaliação do entrevistado a esta entrevista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que medida esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou? 2. Tem alguma sugestão a fazer ou gostava de acrescentar mais alguma coisa? 		<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Anexo 2:

Guião de entrevista:

Educadoras do Ensino Regular (EER)



Instituto Superior de Ciências Educativas
Curso de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor
Proponente: Carla Tomaz Marques
março / 2013

Guião de entrevista

Tema: O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo.

Entrevistados: Educadoras do Ensino Regular (**EER**)

Objetivos:

- Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.
- Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.
- Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.
- Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.
- Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos deste trabalho. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Valorizar o contributo do entrevistado, motivando-o a colaborar. - Agradecer a colaboração. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoriza a gravação desta entrevista? 2. Sobre este estudo, deseja antes de mais esclarecer algum aspeto em que eu possa ter sido menos clara? 3. Pretende colocar alguma questão sobre este trabalho? 	<p>Informar sobre a investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar os objetivos do estudo; - Referir a confidencialidade e anonimato das informações prestadas; - Garantir a destruição da gravação após a conclusão do estudo; - Mencionar a importância da participação do entrevistado para a prossecução da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestruturada. - Uso de linguagem clara, acessível e rigorosa adaptada ao entrevistado. - Local da entrevista calmo e com privacidade.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p align="center">B</p> <p align="center">Perfil do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados para caracterizar profissionalmente o entrevistado. - Aferir se o entrevistado possui formação para trabalhar com crianças com PEA. - Conhecer a experiência do entrevistado com crianças com PEA. - Perceber se o entrevistado se sente capaz de trabalhar com crianças com PEA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos anos de serviço docente possui? 2. Possui formação especializada em EE? 3. Possui formação na área das PEA? 4. Já teve experiência de trabalho com crianças com PEA? 5. O Agrupamento de Escolas onde se insere esta UEEA promoveu ou promove formação no âmbito das PEA? 6. Sente algum tipo de dificuldade ao trabalhar com crianças com PEA? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Se sim, questionar em que domínio. - 2.1. Saber que tipo de formação realizou. - 3.1. Se sim, indicar com que frequência e para que destinatários. - 4.1. Se sim, questionar sobre número de anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">C UEEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o número de crianças inserida no grupo de ensino regular. - Constatar do tipo de recursos humanos e materiais disponíveis nesta UEEA. - Perceber da importância dos recursos humanos e materiais. - Identificar a metodologia de intervenção adotada nesta UEEA. - Aferir da eficácia da metodologia de intervenção adotada. - Verificar como se encontram organizadas as salas da UEEA. - Evidenciar se a UEEA responde às necessidades das crianças com PEA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantas crianças tem o grupo? 2. Quantas crianças com PEA se encontram inseridas neste grupo? 3. Tendo em conta que tem crianças com PEA inseridas neste grupo, considera que o número é adequado? 4. As crianças com PEA desenvolvem as mesmas atividades que o restante grupo? 5. Que outro(s) acompanhamento(s) tem (têm) as crianças com PEA? Que serviços / técnicos acompanham estas crianças? 6. Considera que estes são suficientes ou entende que seria importante poderem contar com outro profissional ou serviço exterior à escola? 7. Ao nível de recursos materiais, dispõe de algum tipo de material específico, ou estratégia para trabalhar com as crianças com PEA? 8. Sabe qual a metodologia de intervenção utilizada nesta UEEA? Conhece o motivo da escolha? 9. Na sua opinião, considera que este método é eficaz ou optaria por outro tipo de metodologia? 10. Qual considera ser o objetivo primordial da UEEA? 11. Considera que a UEEA responde às necessidades das crianças com PEA? 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1. Pedir para justificar. - 4.1. Questionar se há algum tipo de intervenção específico só com estas crianças. - 6.1. Se sim, identificar. - 7.1. Questionar se "servem" apenas para as crianças com PEA, ou se os outros também são envolvidos. - 11.1. Saber se considera ser pertinente a frequência de uma UEEA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Articulação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se existe um trabalho de colaboração de todos os intervenientes educativos no processo de ensino-aprendizagem. - Conhecer como se concretiza este trabalho colaborativo. - Aferir da articulação do currículo comum com o currículo e atividades realizadas na UEEA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvem trabalho colaborativo com os pais/encarregados de educação? 2. Que participação delegam nos pais? 3. Existe uma articulação / interação com a UEEA? Como é que esta se operacionaliza? 4. Como se articulam o currículo comum e as atividades desenvolvidas no grupo regular com o currículo e as atividades realizadas na UEEA? 5. Considera importante a realização de articulação quer com os pais/família quer com a UEEA? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Se sim, apurar que tipo de trabalho, de que modo o realizam e com que frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar a forma de familiarização efetuada na primeira (ou primeiras) recepção do aluno com PEA. - Caracterizar a(s) concepção(ões) do entrevistado sobre a presença de crianças com PEA na sala de atividades regular. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando recebem pela 1ª vez uma criança com PEA é realizado algum processo de familiarização? 2. Concorda com a inclusão das crianças com PEA no grupo regular? 3. Considera que as UEEA poderão constituir um obstáculo à efetiva inclusão do aluno com PEA na escola e no grupo regular? 4. Qual o papel/contributo das UEEA no/para o processo de inclusão dos alunos com PEA na escola e no grupo de referência? 5. De acordo com o que observa/constata, as crianças com PEA são socialmente aceites pelos colegas sem Necessidades Educativas Especiais? 6. Qual a sua opinião face à pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Se sim, pedir para explicar em que consiste. - 2.1. Indicar vantagens e/ou desvantagens. - 3.1. Se sim, solicitar para exemplificar. - 5.1. Questionar sobre as atitudes que comprovam a aceitação ou não aceitação. - 6.1. Pedir para apontar as vantagens e/ou inconvenientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">F</p> <p>Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>- Reconhecer a avaliação do entrevistado a esta entrevista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que medida esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou? 2. Tem alguma sugestão a fazer ou gostava de acrescentar mais alguma coisa? 		<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Anexo 3:

Guião de entrevista:

Mães (M)



Instituto Superior de Ciências Educativas
Curso de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor
Proponente: Carla Tomaz Marques
março / 2013

Guião de entrevista

Tema: O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo.

Entrevistados: Mães (M)

Objetivos:

- Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.
- Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.
- Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.
- Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.
- Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos deste trabalho. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Valorizar o contributo do entrevistado, motivando-o a colaborar. - Agradecer a colaboração. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoriza a gravação desta entrevista? 2. Sobre este estudo, deseja antes de mais esclarecer algum aspeto em que eu possa ter sido menos clara? 3. Pretende colocar alguma questão sobre este trabalho? 	<p>Informar sobre a investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar os objetivos do estudo; - Referir a confidencialidade e anonimato das informações prestadas; - Garantir a destruição da gravação após a conclusão do estudo; - Mencionar a importância da participação do entrevistado para a prossecução da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestruturada. - Uso de linguagem clara, acessível e rigorosa adaptada ao entrevistado. - Local da entrevista calmo e com privacidade.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Perfil do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir se o entrevistado possui formação em PEA. - Verificar da necessidade de realização de formação no âmbito das PEA. - Perceber da capacidade do entrevistado em lidar com o filho/educando. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possui formação na área das PEA? 2. O Agrupamento de Escolas ao qual o seu filho pertence promoveu ou promove formação no âmbito das PEA? 3. Sente necessidade de realizar mais formação? 4. Sente algum tipo de dificuldade ao lidar com o seu filho/educando? A que nível? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Se sim, saber que tipo de formação possui/ realizou. - 2.1. Se sim, indicar com que frequência e para que destinatários. - 3.1. Se sim, questionar sobre quem deveria promovê-la. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">C UEEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constatar do tipo de recursos humanos e materiais disponíveis nesta UEEA. - Perceber da importância dos recursos humanos e materiais. - Identificar a metodologia de intervenção adotada nesta UEEA. - Aferir da eficácia da metodologia de intervenção adotada. - Evidenciar se a UEEA responde às necessidades da criança. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na escola, que acompanhamento tem o seu filho? Que serviços / técnicos acompanham o seu filho/educando? 2. Considera que estes são suficientes ou entende que seria importante poder contar com outro profissional ou serviço exterior à escola? 3. Exterior à escola isto é, a título particular, o seu filho tem outro(s) tipo de acompanhamento(s)? 4. Qual considera ser o objetivo primordial da UEEA? 5. Considera que a UEEA responde às necessidades do seu filho/educando? 6. Sabe qual a metodologia de intervenção utilizada nesta UEEA? Conhece o motivo da escolha? 7. Na sua opinião, considera que este método é eficaz ou optaria por outro tipo de metodologia? 8. Na sua opinião, o que "oferece" a UEEA ao seu filho/educando que o ensino regular não consegue dar? 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1. Se não, indicar qual(quais) e porquê. - 3.1. Indagar que tipo de acompanhamento. - 5.1. Saber se considera ser pertinente a frequência de uma UEEA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Articulação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se existe um trabalho de colaboração de todos os intervenientes educativos no processo de ensino-aprendizagem. - Conhecer como se concretiza este trabalho colaborativo. - Perceber se os pais/encarregados de educação participam no processo educativo do filho/educando. - Aferir da importância da articulação entre UEEA e os pais/encarregados de educação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quer a partir da sala de ensino estruturado, quer da parte da sala de ensino regular, é desenvolvido trabalho colaborativo com os pais? 2. Que participação é delegada nos pais? 3. Em que medida colabora, participa ou intervém no processo educativo do seu filho/educando? 4. Em que medida esta articulação o ajuda em casa? 5. Considera importante a realização de articulação com os pais/família? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Se sim, apurar que tipo de trabalho, de que modo o realizam e com que frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">E Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar a forma de familiarização efetuada na primeira (ou primeiras) recepção do aluno com PEA. - Caracterizar a(s) conceção(ões) do entrevistado sobre a presença de crianças com PEA na sala de atividades regular. - Avaliar da pertinência de integração das UEEA em escolas de ensino regular. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concorda com a inclusão do seu filho/educando e de outras crianças com PEA no grupo regular? 2. Considera que a UEEA poderá constituir um obstáculo à efetiva inclusão do seu filho e de outras crianças com PEA na escola e no grupo regular? 3. Qual o papel/contributo da UEEA no/para o processo de inclusão do seu filho/educando, e de outras crianças com PEA, na escola e no grupo de referência? 4. Quando o seu filho/educando veio pela 1ª vez para esta escola foi realizado algum processo de familiarização? 5. Considera que o seu filho/educando é socialmente aceite pelos colegas sem Necessidades Educativas Especiais? 6. Qual a sua opinião face à pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular? 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1. Pedir para apontar vantagens e/ou desvantagens. - 4.1. Se sim, pedir para exemplificar. - 5.1. Questionar sobre as atitudes que comprovam a aceitação ou não aceitação. - 6.1. Indicar vantagens e/ou inconvenientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	Observações
<p style="text-align: center;">F</p> <p style="text-align: center;">Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>- Reconhecer a avaliação do entrevistado a esta entrevista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que medida esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou? 2. Tem alguma sugestão a fazer ou gostava de acrescentar mais alguma coisa? 		<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. - Atentar na postura comunicativa do entrevistado. - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações do discurso do entrevistado.

Anexo 4:

Entrevistas aos PEE e análise de conteúdo

1ª Entrevista

No dia 04 de abril de 2013, pelas 15h e 15 min, em Viseu, teve lugar a primeira entrevista realizada a um **Professor de Educação Especial (PEE1)** de uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, inserida num Centro Escolar do concelho daquela cidade, numa sala deste mesmo centro, com a duração de 34 min. O local foi escolhido pelo entrevistado por o mesmo se encontrar livre, ser calmo e favorável à realização da entrevista. A entrevista foi interrompida uma vez por uma docente e duas vezes pelo toque de saída da escola. Antes do início da entrevista propriamente dita foram dados a conhecer ao entrevistado elementos pertinentes relativos à realização da mesma, que passamos a citar:

"Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação, subordinado ao tema "O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo". Tem como objetivos principais:

- *Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.*
- *Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.*
- *Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.*
- *Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.*
- *Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.*

A sua colaboração para a realização deste estudo, é essencial para que estes objetivos se concretizem. O que pretendemos é a sua opinião pessoal acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com o funcionamento das UEEA. Gostaríamos de solicitar autorização para a gravação das entrevistas que serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo assegurando, desde já, a sua confidencialidade e a sua destruição no término do mesmo".

A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

Blocos	Respostas	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>1. Autoriza a gravação desta entrevista? R: Autorizo.</p> <p>2. Sobre este estudo, deseja antes de mais esclarecer algum aspeto em que eu possa ter sido menos clara? R: Não, podemos continuar com a entrevista.</p> <p>3. Pretende colocar alguma questão sobre este trabalho? R: Não.</p>	<p>O entrevistado respondeu com firmeza e determinação, evidenciando bastante agrado pela realização da entrevista, ainda que revelasse um certo nervosismo.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Perfil do entrevistado</p>	<p>1. Quantos anos de serviço docente possui? R: 13.</p> <p>2. Quantos anos de experiência tem em UEEA? R: É o primeiro ano, é o único, é só este ano, é a experiência que tenho é apenas a deste ano, nunca tive mais nenhum.</p> <p>3. Possui formação especializada em EE? R: Sim.</p> <p>3.1. Em que domínio? R: Domínio cognitivo e motor.</p> <p>4. Possui formação na área das PEA? R: A única formação que tenho... é na especialização, ao tirar a especialização... no trabalho de projeto era, foi sobre o autismo, sobre a linguagem comunicativa, aumentativa e alternativa das perturbações do espectro do autismo, e o resto é formação contínua. Há tempos fizemos uma ação de formação subordinada ao tema das "PEA, formas de intervenção", mas a minha formação é dentro dessa base... e depois auto-recriação, procurando algumas coisas...</p> <p>4.1. Que tipo de formação? R: Formação contínua.</p> <p>5. O Agrupamento de Escolas onde se insere esta UEEA promoveu ou promove formação no âmbito das PEA? R: A ação de formação feita recentemente foi promovida pelo agrupamento, e mais especificamente aqui pela nossa sala, em colaboração com outras entidades, a APPDA que tem sido nossa parceira nalgumas atividades que fazemos e em termos de concelhos e até de apoios... apoios em todas as áreas... tem sido nossa parceira.</p>	<p>O entrevistado manifestou uma atitude de confiança e segurança na resposta às questões colocadas.</p> <p>Estampou uma expressão serena, calma e confiante, sem alterações faciais e corporais significativas, salvo no movimento de aperto das mãos, denunciando um certo nervosismo.</p> <p>Na resposta à 6ª questão, denunciou estar menos à vontade, respondendo com algumas hesitações.</p>

	<p>5.1. Com que frequência e para que destinatários?</p> <p>R: Os destinatários privilegiadamente foram, em princípio foram os professores... professores não só de educação especial mas professores de todas as áreas porque achamos que é fundamental... porque, é assim, à partida, pressupõe-se que os professores de educação especial tenham mais ou menos formação no âmbito do espectro do autismo... onde sentimos que há falta de formação nesta área é nos outros grupos de ensino e... sentimos que, os colegas, os professores só se acabam por interessar por esta área quando têm algum miúdo ou quando prevendo que vão ter algum aluno com PEA é que se interessam por essa área... notámos que houve grande interesse e conseguimos reter cerca de 200 professores numa sala, num auditório... portanto, foi bastante significativo e não eram só de educação especial, eram... muito, a grande maioria eram professores de outros grupos, e depois tivemos alguns pais, creditada foi só para professores mas depois também estavam alguns pais e também estavam alguns funcionários, principalmente aqui da escola... porque estão mais ligados a nós e acharam também interessante e tinham montes de dúvidas e participaram também... heh, mas foi essencialmente professores em primeiro lugar... e professores, quando falo professores, todos os professores, AECs que acho importante também referir isso... e funcionários e pais.</p> <p>6. Sente algum tipo de dificuldade ao trabalhar com crianças com PEA?</p> <p>R: Quer dizer, sente-se as mesmas dificuldades... não são as mesmas mas, ao fim ao cabo sente-se as dificuldades que sentimos no dia a dia com uma turma normal ou com uma... ou com uma... ou com um ano... se fosse uma turma do 1.º ciclo, portanto nada de diferente de... portanto é mais.. trabalha-se a um ritmo diferente, trabalha-se com miúdos com algumas diferenças... que ao fim e ao cabo, quer dizer, numa turma normal também o acontece, são todos diferentes, há ritmos diferentes, há alunos mais estimulados, há outros que precisam mais que os estimulem, portanto, aqui acaba por ser a mesma coisa... são menos, são 5 alunos, na unidade temos apenas 5, mas... são as dificuldades do dia a dia, normais, não acho que seja nada diferente de trabalhar com outra turma normal... até porque eu, como disse, a minha experiência não é muita mas todos os miúdos que temos não são casos muito problemáticos, todos eles conseguem comunicar... mais ou menos conseguem comunicar... são mais ou menos autónomos no que diz respeito à higiene, aos cuidados primários, aí são todos autónomos, portanto é mais adquirir conceitos sociais, de sociabilização, que acaba por ser o normal de uma turma normal, porque, quer dizer, eu há tempos quando estivemos a falar na ação de formação, nessa ação de formação eu falei com uma das formadoras e uma das coisas que eu disse, é assim "será que não estamos a caminhar para uma sociedade autista? Porque as características que se tem, que um autista tem é dificuldades de comunicação, dificuldades de sociabilização, linguagem, comportamento... quer dizer, se repararmos bem nas crianças de hoje, temos muitas semelhanças, quer dizer, o que sai da norma, começa a ser norma. O autismo, as crianças portadoras do autismo, eh... estão fora da norma, quer dizer se analisarmos bem, se calhar começa a ser norma... falando num grau ligeiro de autismo... e então se formos para a adolescência, se calhar ainda pior, porque <i>[risos]</i> quer dizer isolam-se, quer dizer, não é nada diferente... é diferente, não é? mas que... pelo menos com estas crianças são maneiras diferentes de trabalhar, são miúdos muito pequeninos, são miúdos do pré-escolar, mas não se está a ensinar nada, nem a trabalhar nada diferente do que não se trabalhasse com outros miúdos ... aqui, se calhar à frente vamos falar mais sobre isso, aqui tem-se, é um apoio mais individualizado que estes miúdos têm o privilégio de ter, eles acabam por ter o privilégio de ter, que é o que têm a mais do que os outros, é o apoio individualizado.</p>	
<p>C UEEA</p>	<p>1. Já aqui referiu que nesta unidade apoia 5 crianças. De quantas horas dispõe de trabalho direto com estas crianças?</p> <p>R: Eu, são 20h... mais ou menos, letivas quer dizer, nós acabamos por estar muito mais. Cada aluno tem o seu horário, tem momentos que estão juntos, em que chegam a estar os 5 juntos, mas depende da dificuldade dele, dependendo das capacidades que cada um tem,</p>	<p>O entrevistado foi perentório na resposta a estas questões.</p>

	<p>poderá ter mais ou menos horas... mas, em média vai desde as 4 horas até às 10-12, 13 horas, e temos um que tem 14 horas.</p> <p>1.1. Acha que são suficientes?</p> <p>R: Não [resposta rápida e firme perentória] não são suficientes. Não são suficientes, vamos lá a ver, não são suficientes no sentido do apoio, mas se calhar dentro da sala, se calhar é o suficiente... só a título de exemplo, um dos que notamos que tem mais dificuldade, mais dificuldades, já pediu adiamento, portanto, para o ano não vai entrar no 1.º ciclo, também tem os problemas da integração, tem os problemas da sociabilização... é fundamental não fazer só o trabalho aqui dentro da sala mas é fundamental fazer o trabalho de integração dele dentro da turma dele, do grupo. Nós também fazemos isso e tem toda a lógica.</p> <p>2. Qual considera ser o objetivo primordial da UEEA?</p> <p>R: Bom, o método que nós utilizamos aqui é o método TEACCH, em que é o ensino estruturado, em que, os espaços da sala estão separados por várias áreas de trabalho e onde, eles, os alunos ao chegarem, têm o horário, já está o horário estipulado logo pela manhã... e onde estão todas as atividades que vão ser realizadas ao longo do dia... e as atividades estão no horário sempre com o recurso à imagem, à visualização... e cada aluno vai tirar o cartão e mediante o horário que tem, sabe a zona onde se há de dirigir... tem, é bom, porque começa a estruturar os alunos... ou seja todo este trabalho que aqui fazemos, e se calhar a maior parte dos alunos normais, também têm que ter: ter estruturas, ter regras, e ter formas e métodos de trabalho uma vez que eles têm mais dificuldades nessa estruturação. É este recurso à visualização, este recurso à estruturação da sala que facilita nesse sentido para estruturar pensamento e etapas de trabalho. E portanto, o objetivo primordial seria o de organização, tendencialmente ir, a ideia será tendencialmente isto começar a ser rotina, um trabalho autónomo em que eles conseguem fazer isso sozinhos.</p> <p>3. Considera que a UEEA responde às necessidades das crianças com PEA?</p> <p>R: Responde, mas como lhe digo, temos alunos que... são só 5... mas temos um que é completamente autónomo, sabe o que é que tem que fazer, não precisa de... acaba por não precisar... já não precisar dessa estruturação tão linear e consegue fazer... seguir já a sua própria rotina, mas são tudo processos diferentes, com etapas diferentes.</p> <p>4. De que serviços / técnicos dispõe esta UEEA?</p> <p>R: É assim, nós temos alguma parceria, e a própria legislação diz isso que deve haver parcerias [...<i>campanha</i>...] e que os professores de educação especial devem criar protocolos com tudo o que é sociedade civil que está à nossa volta, portanto, os pais vão fazendo isso porque são pais informados, são pais que procuram o melhor para os seus filhos... mal não faz, portanto quanto mais terapias tiverem melhor, à partida, será, serão os resultados. Portanto, os próprios pais já, parece-me, e pelo que eu conheço, que Viseu está muito bem organizado nesse sentido e que... com a própria associação de portadores de autismo, que é a APPDA, que dá muito apoio aos pais e os pais vão procurando, portanto, não é só o apoio que têm na escola, mas há mais técnicos. Nós aqui propriamente são os dois professores de educação especial, e há a terapia da fala, a terapeuta da fala, mas depois, extra-aula, extra-escola, eles têm muitas atividades: têm dança (hoje iam para a dança), têm natação, têm hipoterapia, têm..., são atividades promovidas pelos pais, os pais já se organizaram, são promovidas por alguns pais a título particular, não são promovidas pelo agrupamento, não é uma oferta do agrupamento. A única oferta do agrupamento são a terapeuta da fala e os dois professores de educação especial, e os serviços de psicologia... o resto os próprios pais vão procurando, e foram criando, foram-se organizando... e como eu lhe digo, nós temos a terapeuta do ABA, uma técnica do ABA, que penso, trabalha na APPDA, que vem aqui, nós cedemos-lhe algumas instalações, o AE cedeu as instalações, cedeu esta sala, para trabalhar com um aluno. Mas depois vai havendo muita partilha entre nós, muita troca de ideias, muito... muito... interaç... muita partilha de trabalhos, e depois os miúdos também têm terapia ocupacional, têm terapia com os</p>	<p>Demonstrou firmeza, confiança e crença nas respostas que apresentava.</p> <p>Revelou uma expressão séria, calma e confiante, sem alterações faciais e corporais significativas.</p> <p>Apesar da interrupção de uma colega manteve sempre uma postura calma, séria e confiante, ao mesmo tempo que mais descontraída.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

pais, terapia de grupo... mas isso é tudo, é tudo patrocinado pela associação, pela APPDA... e é a própria APPDA que vem buscar os meninos, eles ainda agora saíram e foram para a dança, não tem a ver com o AE.

5. Considera que estes são suficientes ou entende que seria importante poderem contar com outro profissional ou serviço?

R: Da escola não é o suficiente, porque nós sentimos sempre, como qualquer área nós sentimos sempre que falta alguma coisa... penso que nestes alunos, nestas idades não me parece que falte muita coisa, pode faltar algum material... algum equipamento... para promover alguma atividade ou outra, mas penso que não é significativo. Para mim, o maior problema que estes alunos têm, nós ainda não sentimos aqui, é após, antes era após o 9.º ano, agora será após o 12.º, após a escola, qual é a solução, nalguns casos, na maioria dos casos o que é que é após a escola, que vão estando aqui em ambientes protegidos, mas penso que o maior problema aqui será após a escola, não depende só do AE, mas é uma resposta que falta dar para estes alunos, não especificamente para os nossos para já mas falta preparar essa parte.

6. Ao nível dos recursos materiais, considera que os existentes são suficientes e adequados?

R: O que está em falta mais, é recursos informáticos em termos de software, vai faltando algum software porque... a máquina [PC] temos e temos os quadros interativos, que é uma coisa que eles gostam muito, estamos a falar de miúdos com... que vão dos 4 aos 6 anos... e que para estimular o pegar no lápis e foi muito através, também, do quadro interativo. Só para dar um exemplo tínhamos um aluno que não sabia pegar no rato, com 6 anos, começou a trabalhar com o quadro interativo, com a caneta do quadro interativo e neste momento já se consegue orientar com o rato, só que depois falta, falta software específico... eh... jogos infantis, mas nem é software específico próprio para alunos portadores de autismo, é jogos infantis para que, para a idade deles para que eles possam manipular e adquirir as aprendizagens.

7. Já me disse que a metodologia de intervenção utilizada nesta UEEA é o método TEACCH. Porquê esta escolha, sabemos que há outros métodos...?

R: Já estava, o agrupamento já tinha, já tinha outra sala... [interrupção]... já existia outro no agrupamento, o agrupamento já tinha uma sala a funcionar para o 1.º ciclo e no ano passado foi, começou a ter procura, os pais também, felizmente, começa a haver uma intervenção precoce e aqui é uma intervenção precoce,... faz todo o sentido, e ainda bem que assim acontece, porque quanto mais cedo se começar a trabalhar com estes miúdos, melhor, quer dizer, a ideia é quando eles forem para o 1.º ciclo já levarem os métodos treinados, o ensino estruturado, o seu pensamento mais ou menos estruturado para que consigam ser autónomos, e aqui, uma vez que o agrupamento já tinha no 1.º ciclo, ao que eu sei, é a primeira vez que estou em Viseu, havia ofertas também na Ribeira, mas... e sempre com o método TEACCH.

8. Na sua opinião, este método é eficaz ou optaria por outro tipo de metodologia?

R: Sim, dos métodos que eu conheço, porque estes alunos também têm mais terapias, mais métodos... temos um aluno que também está a ser apoiado pelo método ABA.

9. Como se encontram organizadas as salas na UEEA?

R: A sala do ensino estruturado, como eu disse há pouco, são várias... tem a zona do brincar, a zona do aprender, a zona do grupo, trabalho de grupo, da reunião, onde fazemos interação diariamente, na zona da reunião promovemos mais, como são uma idade muito

	<p>precoce, os dias da semana, o saber a orientação espacial e temporal, e depois aquela troca entre eles, porque, como digo, eles conseguem comunicar entre eles, e o grupo é coeso, são, são... interação muito entre eles.</p>	
<p>D Articulação</p>	<p>1. Desenvolvem trabalho colaborativo com os pais/encarregados de educação?</p> <p>1.1. Que tipo de trabalho?</p> <p>R: Bom, nós, o trabalho colaborativo... Há uma ligação muito grande e há uma abertura muito grande entre nós e os pais, e basta só como exemplo, os pais vêm trazê-los à sala e todos os dias, os alunos estão connosco, todos os dias há uma conversa sobre o que é que se passou naquele dia, o que é que se passou no dia anterior, o que é que se vai fazer naquele dia, portanto há sempre esta interação, os pais vão-nos fazendo chegar como é que, o que é que estão a fazer em casa, outras terapias que eles andam, os pais vão-nos dizendo, vão-nos dando algum feedback de situações até que já fizeram "olha, o meu filho hoje conseguiu fazer isto", portanto, nós também, é a parte afetiva, a parte de dar algum suporte emocional aos pais, nós também fazemos isso um bocado, dentro da medida do possível, mas também vamos promovendo isso. Por exemplo, nós temos uma miúda que não está aqui na escola, está noutra escola, faz parte do agrupamento mas está noutra escola, e vem cá 2 vezes por semana, então nós podíamos telefonar para a educadora, telefonar para a mãe, mas não, há um, o fio condutor entre nós, e que a miúda faz questão de lembrar sempre "ainda não escreveste no caderno", tem um caderninho, é o caderninho de recados que vai para a mãe, vai para a educadora, passa por nós, portanto, nós vamos tendo, o fio condutor que nós temos é aquele caderno, apesar de depois ir havendo, hoje a mãe veio cá trazer e a falar "olhe, hoje estive a fazer isto, estive a fazer aquilo, já sabe..." Portanto, avanços e recuos vão sendo transmitidos, de nós para eles, para os pais, e para os professores do regular, para os educadores neste caso, e eles também nos vão transmitindo isso. Portanto, é este feedback que é importante... e com a terapeuta da fala também, diariamente.</p> <p>2. Existe uma articulação / interação com o ensino regular. Como é que esta se operacionaliza?</p> <p>R: Sim, sim, sim, é através de diálogo, nós com as reuniões... nós nem privilegiamos as reuniões porque quando chegamos à altura da reunião, ou quando chegamos no final do período para fazer um relatório, quer dizer, não é isso que é significativo. Tudo o que nós [...<i>campainha...</i>] vamos falar já está dito, portanto, só temos que passar para o papel aquilo que se falou. Com o regular... sempre que possível, sempre que... que... Nós promovemos a integração do aluno dentro da sala e o feedback que temos do aluno dentro da sala é muito bom, e <i>tamos</i> na hora a falar com o professor, <i>tamos</i> na hora a trabalhar, a ver a integração dele com os outros miúdos, aquela interação entre todos é importante, isso faz-se dentro da sala, e as educadoras estão muito recetivas a isso, e como digo, vamos sempre e sempre que há atividades fazem questão de nós estarmos também. Nós fazemos parte da turma, fazemos parte do grupo, nós professores e os alunos não há separação, nem podia haver [<i>risos</i>].</p> <p>3. Como se articulam o currículo comum e as atividades desenvolvidas nas turmas regulares com o currículo e as atividades realizadas na UEEA?</p> <p>R: Nós procuramos dar sempre... há um currículo comum, há um currículo que eles vão seguindo, apesar daqui não ser um programa tão específico como no 1.º ciclo, mas nós vamos procurando ir ao encontro das atividades deles: se estão a trabalhar as cores, nós vamos vendo quais são as dificuldades deles, e vamos promovendo também, seguindo os métodos, o método TEACCH com as formas de diferentes áreas do trabalho procuramos ir ao encontro do currículo comum, não é o currículo comum vir ao nosso encontro, nós é que vamos. Neste momento nas salas do currículo normal, nas salas do jardim, estão a trabalhar a Primavera, as áreas da Primavera, e nós aqui vamos estimulando as competências sociais, que é necessário, tudo o que tem a ver com a educação especial com a patologia que está associada, mas vamos indo também por aquelas áreas do currículo que eles estão a trabalhar.</p>	<p>O entrevistado patenteou apazimento na resposta a estas questões, evidenciando uma atitude de determinação e confiança.</p> <p>O entrevistado com o decorrer da entrevista foi expondo uma atitude mais desconfiada, mantendo sempre a mesma calma e à-vontade.</p>

	<p>4. Considera importante a realização de articulação quer com os pais/família quer com o ensino regular? Porquê?</p> <p>R: Isso é fundamental. Isso é fundamental. Um professor de educação especial que se isole, ou um professor do regular, ou um pai que se isole é um fracasso à partida, havendo isolamento, é um fracasso à partida, e quem é que vai sofrer? Obviamente, a criança.</p>	
<p style="text-align: center;">E Inclusão</p>	<p>1. Quando recebem pela 1ª vez uma criança com PEA é realizado algum processo de familiarização?</p> <p>R: Bom, eu quando cheguei, já estavam... eles já vieram todos do ano passado, e eu não recebi nenhuma criança nova com perturbações, mas penso que essa parte foi toda feita porque, aliás aqui, o único elemento novo era eu, este ano era eu, não eram os miúdos, todos eles se conheciam. A professora, a colega, já os conhecia, a auxiliar também já os conhecia, só eu é que era o elemento novo, portanto... não foram eles... não fui eu que fui à procura da familiarização foram eles que me integraram no grupo, portanto, essa parte foi ao contrário aqui.</p> <p>2. Concorda com a inclusão das crianças com PEA no grupo regular?</p> <p>R: É assim, isso... concordo e não concordo porque eu também já estive do outro lado, e embora isto não haja lados, não haja trincheiras, mas eu já estive no ensino regular e sei quais são as dificuldades, não só do professor, e aqui não estou a falar só em termos do professor, estou a falar das dificuldades do aluno... eh...</p> <p>2.1. Mas considera que cada uma destas crianças, que já vimos realmente que cada uma tem um programa individualizado, considera que elas deveriam estar sempre só nestas salas [ensino estruturado], ou considera que elas também devam ser integradas no grupo regular?</p> <p>R: Não não não. Não, porque nós não podemos criar a política de redoma, ou seja, o aluno está num ambiente esterilizado, num ambiente protegido, num ambiente... quer dizer, então, mas a vida não é isto! A vida não é isto! E lá fora, vamos dizer isto, lá fora a vida é uma selva e os miúdos têm que viver na selva, nós temos todos que viver na selva, prepará-los para a vida o mais possível, para a vida lá fora.</p> <p>3. Considera que as UEEA poderão constituir um obstáculo à efetiva inclusão do aluno com PEA na escola e na turma regular?</p> <p>R: Não, a sala de ensino estruturado não é uma sala do regular, a sala do ensino estruturado é uma sala de apoio, não é mais uma turma da escola, é uma sala onde conseguimos estar a trabalhar de uma forma individual ou individualizada com aquele aluno, com 2 ou 3, depende, mas onde estamos só para eles, e é a parte cognitiva, a parte individual que tem que ser trabalhada nalgumas áreas.</p> <p>4. Qual o papel/contributo das UEEA no/para o processo de inclusão dos alunos com PEA na escola e na turma de referência?</p> <p>R: Tem contributo, mas também não podemos ser... não podemos estar sempre a pôr... ajuda, ajuda se houver também o deslocamento da sala de ensino estruturado para a sala do regular, se não houver esta interação, quer dizer... "agora vais para a sala de ensino estruturado, vais ter só o apoio, depois vens para aqui...", tem que haver interação e a sala de ensino estruturado tem que ir também para dentro, para dentro entre aspas, mas tem que ir para dentro da sala do ensino regular, para que, aquelas várias áreas da estruturação do dia a dia, do horário, do pensamento, para que sejam tornadas o mais reais possível e o mais natural possível.</p> <p>5. De acordo com o que observa/constata, as crianças com PEA são socialmente aceites pelos colegas sem Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>O entrevistado respondeu com determinação e confiança no trabalho que desenvolve.</p> <p>Manteve uma postura calma, séria e bastante confiante, ao mesmo tempo que mais descontraída.</p>

	<p>R: São, são são são, são são, porque todos eles comunicam, mais ou menos comunicam e conseguem. Muitas vezes estão no mundo deles, o que é normal, é uma característica do autismo, é mesmo essa, estão lá no mundo deles, entre aspas, mas conseguem, estão bem integrados.</p> <p>6. Qual a sua opinião face à pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular?</p> <p>R: É fundamental que estejam perto, tem todas as vantagens, sim, sim.</p>	
<p>F Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>1. Por fim, gostaria de lhe perguntar em que medida é que esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou.</p> <p>R: <i>[risos]</i> Pela simpatia da entrevista, por tudo... e fez-me repensar algumas... porque também é importante nós refletirmos, porque o nosso dia a dia muitas vezes começa-se a tornar rotineiro, ou natural e se calhar às vezes nem refletimos sobre algumas coisas e esta entrevista ajuda um bocado nesse sentido de refazer uma reflexão, uma introspeção.</p> <p>2. Tem alguma sugestão que queira deixar, ou gostava de acrescentar alguma coisa?</p> <p>R: Espero um bom trabalho <i>[risos]</i> e tudo o que precisar...</p> <p>Obrigada, desde já agradeço. Da minha parte, agradeço toda a disponibilidade que revelou desde o primeiro momento...</p> <p>R: eu é que falo um bocado demais, às vezes. Obrigada. De nada.</p>	<p>O entrevistado transpareceu satisfação na resposta a estas questões, quer pelo contributo que considera ter prestado para este trabalho, quer pela partilha do trabalho que desenvolve profissionalmente.</p> <p>Não podemos deixar de sublinhar o "alívio" pelo final da entrevista denunciado pelo levantar do ar quase sempre sério "imposto" ao longo da entrevista.</p> <p>No final retribuiu o agradecimento e sorriu.</p>

Análise de conteúdo da entrevista

Blocos	Subcategorias	Indicadores
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	A1 Autorização da entrevista	"Autorizo."
	A2 Dúvidas sobre o estudo	"Não..."
	A3 Colocar alguma questão	"Não."
B Perfil do entrevistado	B1 Anos de serviço	"13."
	B2 Anos de experiência em UEEA	"É o primeiro ano, é o único, é só este ano, é a experiência que tenho é apenas a deste ano, nunca tive mais nenhum."
	B3 Formação especializada	"Sim" ... "domínio cognitivo e motor."
	B4 Formação na área das PEA	"A única formação que tenho... é na especialização, ao tirar a especialização...no trabalho de projeto era, foi sobre o autismo (...) e o resto é formação contínua (...) a minha formação é dentro dessa base... e depois auto-criação, procurando algumas coisas..." "Formação contínua."
	B5 Dificuldades no trabalho com crianças com PEA	"(...) sente-se as dificuldades que sentimos no dia a dia com uma turma normal." "(...) trabalha-se a um ritmo diferente, trabalha-se com miúdos com algumas diferenças... que ao fim e ao cabo (...) numa turma normal também o acontece, são todos diferentes, há ritmos diferentes (...) portanto, aqui acaba por ser a mesma coisa (...) são as dificuldades do dia a dia, normais (...)" "(...) pelo menos com estas crianças são maneiras diferentes de trabalhar, são miúdos muito pequeninos, são miúdos do pré-escolar, mas não se está a ensinar nada, nem a trabalhar nada diferente do que não se trabalhasse com outros miúdos ..., aqui tem-se, é um apoio mais individualizado que estes miúdos têm o privilégio de ter... que é o que têm a mais do que os outros, é o apoio individualizado."
	B6	"Há tempos fizemos uma ação de formação subordinada ao tema das «PEA, formas de intervenção»."

	Formação promovida pelo AE	<p>"A ação de formação feita recentemente foi promovida pelo agrupamento, e mais especificamente aqui pela nossa sala..."</p> <p>"[destinatários] (...) privilegiadamente foram, em princípio foram os professores... professores não só de educação especial mas professores de todas as áreas (...) depois tivemos alguns pais (...) estavam alguns pais e também estavam alguns funcionários, principalmente aqui da escola (...) mas foi essencialmente professores em primeiro lugar (...) e funcionários e pais."</p>
C UEEA	C1 Número de crianças apoiadas na UEEA	"(...) na unidade temos apenas 5 (...)."
	C2 Organização	<p>"(...) trabalha-se a um ritmo diferente, trabalha-se com miúdos com algumas diferenças(...)."</p> <p>"(...) apoio mais individualizado (...)"</p> <p>"(...) os espaços da sala estão separados por várias áreas de trabalho (...) os alunos ao chegarem, têm o horário, já está o horário estipulado logo pela manhã... e onde estão todas as atividades que vão ser realizadas ao longo do dia... e as atividades estão no horário sempre com o recurso à imagem, à visualização... e cada aluno vai tirar o cartão e mediante o horário que tem, sabe a zona onde se há de dirigir (...)."</p> <p>"Cada aluno tem o seu horário, tem momentos que estão juntos, em que chegam a estar os 5 juntos, mas depende da dificuldade dele, dependendo das capacidades que cada um tem, poderá ter mais ou menos horas... mas, em média vai desde as 4 horas até às 10-12, 13 horas, e temos um que tem 14 horas."</p> <p>"(...) tem a zona do brincar, a zona do aprender, a zona do grupo, trabalho de grupo, da reunião (...)"</p>
	C3 Objetivo primordial da UEEA	<p>"(...) o objetivo primordial seria o de organização (...) a ideia será tendencialmente isto começar a ser rotina, um trabalho autónomo em que eles conseguem fazer isso sozinhos."</p> <p>"(...) é mais adquirir conceitos sociais, de sociabilização (...)."</p> <p>"É este recurso à visualização, este recurso à estruturação da sala que facilita nesse sentido para estruturar pensamento e etapas de trabalho."</p>
	C4 A UEEA como resposta às necessidades das crianças com PEA	<p>"Responde, mas (...) temos alunos que... são só 5, mas temos um que é completamente autónomo (...) acaba por não precisar... já não precisar dessa estruturação tão linear e consegue fazer... seguir já a sua própria rotina (...)"</p> <p>"(...) aqui, se calhar (...) tem-se, é um apoio mais individualizado que estes miúdos têm o privilégio de ter (...)"</p>
	C5 Parcerias	<p>"(...) nós temos alguma parceria (...) os pais vão fazendo isso porque são pais informados, são pais que procuram o melhor para os seus filhos (...) com a própria associação de portadores de autismo, que é a APPDA, que dá muito apoio aos pais e os pais vão procurando, portanto, não é só o apoio que têm na escola, mas há mais técnicos."</p> <p>"(...) nós temos... uma técnica do ABA, [não é um recurso do AE] que penso, trabalha na APPDA, que vem aqui, (...) o AE cedeu as instalações (...)"</p>

	C6 Recursos humanos	<p>"Da escola não é o suficiente, porque nós sentimos sempre, como qualquer área nós sentimos sempre que falta alguma coisa (...)"</p> <p>"Nós aqui propriamente são os dois professores de educação especial, (...) a terapeuta da fala, mas depois, extra-aula (...) eles têm muitas atividades: têm dança (...) têm natação, têm hipoterapia (...) são atividades [extra-aula] promovidas pelos pais (...) não são promovidas pelo agrupamento(...)"</p> <p>"A única oferta do agrupamento são a terapeuta da fala e os dois professores de educação especial, e os serviços de psicologia (...)."</p> <p>"(...) também têm terapia ocupacional, têm terapia com os pais, terapia de grupo (...) tudo patrocinado pela associação, pela APPDA."</p>
	C7 Recursos materiais	<p>"(...) penso que nestes alunos, (...) [com estas dificuldades e com estes pais e] nestas idades não me parece que falte muita coisa, pode faltar algum material... algum equipamento... para promover alguma atividade ou outra, mas penso que não é significativo."</p> <p>"O que está em falta mais, é recursos informáticos em termos de software (...) a máquina [PC] temos e temos os quadros interativos, que é uma coisa que eles gostam muito (...) só que depois (...), falta software específico(...) jogos infantis, mas nem é software específico próprio para alunos portadores de autismo, é jogos infantis (...) para a idade deles (...)."</p>
	C8 Importância dos recursos materiais para estas crianças	<p>"(...) os quadros interativos, que é uma coisa que eles gostam muito, estamos a falar de miúdos... que vão dos 4 aos 6 anos... e que para estimular o pegar no lápis e foi muito através, também, do quadro interativo."</p> <p>"(...) tínhamos um aluno que não sabia pegar no rato, com 6 anos, começou a trabalhar com o quadro interativo, com a caneta do quadro interativo e neste momento já se consegue orientar com o rato (...)."</p>
	C9 Método de intervenção educativo	"(...) aqui é o método TEACCH (...)."
	C10 Opção pelo método TEACCH	"Já estava, o agrupamento (...) já tinha outra sala (...) a funcionar para o 1.º ciclo e no ano passado (...) começou a ter procura (...) sempre com o método TEACCH (...)."
	C11 Eficácia do método TEACCH	<p>"Sim, dos métodos que eu conheço, porque estes alunos também têm mais terapias, mais métodos (...)."</p> <p>"(...) faz todo o sentido (...) porque quanto mais cedo se começar a trabalhar com estes miúdos, melhor (...) a ideia é quando eles forem para o 1.º ciclo já levarem os métodos treinados, o ensino estruturado, o seu pensamento mais ou menos estruturado para que consigam ser autónomos (...)."</p>
D Articulação	D1 Escola / Família	<p>"Isso é fundamental. Um professor de educação especial que se isole, ou um professor do regular, ou um pai que se isole é um fracasso à partida (...)."</p> <p>"Há uma ligação muito grande e há uma abertura muito grande entre nós e os pais (...), os pais vêm trazê-los à sala e todos os dias (...) todos os dias há uma conversa sobre o que é que se passou naquele dia, o que é que se passou no dia anterior, o que é</p>

		<p>que se vai fazer naquele dia, portanto há sempre esta interação, os pais vão-nos fazendo chegar como é que, o que é que estão a fazer em casa, outras terapias que eles andam, os pais vão-nos dizendo, vão-nos dando algum feedback de situações até que já fizeram (...) portanto, nós também, é a parte afetiva, a parte de dar algum suporte emocional aos pais, nós também fazemos isso um bocado, dentro da medida do possível, mas também vamos promovendo isso (...)."</p> <p>"(...) há um fio condutor entre nós (...) [uma menina] tem um caderninho (...) de recados que vai para a mãe, vai para a educadora, passa por nós (...) hoje a mãe veio cá trazer e a falar (...)."</p> <p>"(...) avanços e recuos vão sendo transmitidos, de nós para eles, para os pais, e (...) para os educadores (...) e eles também nos vão transmitindo isso."</p> <p>"(...) este feedback que é importante... e com a terapeuta da fala também, diariamente."</p>
	<p>D2 Ensino regular (Currículo comum) com a UEEA</p>	<p>"Sim, sim, sim, é através de diálogo (...) nós nem privilegiamos as reuniões porque quando chegamos à altura da reunião, ou quando chegamos no final do período para fazer um relatório (...) Tudo o que nós vamos falar já está dito (...) só temos que passar para o papel aquilo que se falou. Com o regular (...) sempre que possível."</p> <p>"(...) vamos sempre e sempre que há atividades fazem questão de nós estarmos também (...) fazemos parte do grupo (...)."</p> <p>"(...) há um currículo comum (...) nós vamos procurando ir ao encontro das atividades deles: se estão a trabalhar as cores, nós vamos vendo quais são as dificuldades deles, e vamos promovendo também, seguindo os métodos, o método TEACCH com as formas de diferentes áreas do trabalho procuramos ir ao encontro do currículo comum, não é o currículo comum vir ao nosso encontro, nós é que vamos. Neste momento nas salas do currículo normal, (...) estão a trabalhar (...) as áreas da Primavera, e nós aqui vamos estimulando as competências sociais, que é necessário, tudo o que tem a ver com a educação especial com a patologia que está associada, mas vamos indo também por aquelas áreas do currículo que eles estão a trabalhar."</p>
<p>E Inclusão</p>	<p>E1 Processo de familiarização</p>	<p>"(...) eles [alunos] já vieram todos do ano passado, e eu não recebi nenhuma criança nova com perturbações, mas penso que essa parte foi toda feita (...)."</p>
	<p>E2 Inclusão das crianças com PEA no grupo regular</p>	<p>"Nós promovemos a integração do aluno dentro da sala [regular] (...)."</p> <p>[crianças só na sala de ensino estruturado] "Não não não. Não, porque nós não podemos criar a política de redoma (...) o aluno está num ambiente esterilizado, num ambiente protegido, num ambiente... quer dizer, então, mas a vida não é isto!... lá fora a vida é uma selva e os miúdos têm que viver na selva (...) prepará-los para a vida o mais possível, para a vida lá fora."</p>
	<p>E3 Contributo da UEEA no processo de inclusão na turma e na escola</p>	<p>"(...) é fundamental fazer o trabalho de integração dele [criança com PEA] dentro (...) do grupo. Nós também fazemos isso e tem toda a lógica."</p> <p>"Nós promovemos a integração do aluno dentro da sala e o feedback que temos do aluno dentro da sala é muito bom (...)."</p> <p>"Tem contributo (...) ajuda se houver também o deslocamento da sala de ensino estruturado para a sala do regular (...) tem que haver interação e a sala de ensino estruturado tem que ir também para dentro (...) da sala do ensino regular, para que, aquelas várias áreas da estruturação do dia a dia, do horário, do pensamento, para que sejam tornadas o mais reais possível e o mais natural possível."</p>

	E4 Aceitação das crianças com PEA pelos pares	<i>"(...) ver a integração dele [aluno com PEA] com os outros miúdos, aquela interação entre todos é importante, isso faz-se dentro da sala, e as educadoras estão muito recetivas a isso (...) Nós fazemos parte da turma, fazemos parte do grupo, nós professores e os alunos não há separação, nem podia haver."</i> <i>"São (...) Muitas vezes estão no mundo deles (...) mas conseguem, estão bem integrados."</i>
	E5 Pertinência da integração das UEEA em escolas do ER	<i>"É fundamental que estejam perto, tem todas as vantagens, sim, sim."</i>
F Reflexão sobre a Entrevista e outros assuntos	F1 Satisfação relativamente à entrevista	<i>"Pela simpatia da entrevista, por tudo."</i>
	F2 Observações do entrevistado	<i>"(...) é importante nós refletirmos, porque o nosso dia a dia muitas vezes começa-se a tornar rotineiro, ou natural e se calhar às vezes nem refletimos sobre algumas coisas e esta entrevista ajuda um bocado nesse sentido de refazer uma reflexão, uma introspeção."</i>

2ª Entrevista

No dia 11 de abril de 2013, pelas 16h e 10 min, em Viseu, teve lugar a segunda entrevista realizada a uma **Professora de Educação Especial (PEE2)** de uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, inserida num Centro Escolar do concelho daquela cidade, numa sala deste mesmo centro, com a duração de 36 min. O local foi escolhido pela entrevistada por o mesmo se encontrar livre, ser calmo e adequado. A entrevista foi interrompida uma vez pela assistente operacional e uma vez pelo toque de saída da escola. Antes do início da entrevista propriamente dita foram dados a conhecer à entrevistada elementos pertinentes relativos à realização da mesma, que passamos a citar:

"Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação, subordinado ao tema "O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo". Tem como objetivos principais:

- *Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.*
- *Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.*
- *Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.*
- *Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.*
- *Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.*

A sua colaboração para a realização deste estudo, é essencial para que estes objetivos se concretizem. O que pretendemos é a sua opinião pessoal acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com o funcionamento das UEEA. Gostaríamos de solicitar autorização para a gravação das entrevistas que serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo assegurando, desde já, a sua confidencialidade e a sua destruição no término do mesmo".

A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa da entrevistada, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

Blocos	Respostas	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<p>1. Autoriza a gravação desta entrevista? R: Sim, autorizo.</p> <p>2. Sobre este estudo, deseja antes de mais esclarecer algum aspeto em que eu possa ter sido menos clara? R: Não, foi clara sim.</p> <p>3. Pretende colocar alguma questão sobre este trabalho? R: Não, pode começar.</p>	<p>A entrevistada denunciou um certo nervosismo pela realização da entrevista. Contudo, a resposta às questões foi pronta e determinada.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Perfil da entrevistada</p>	<p>1. Quantos anos de serviço docente possui? R: 29.</p> <p>2. Quantos anos de experiência tem em UEEA? R: Um ano e meio. Este é o segundo ano que estou a trabalhar numa UEEA.</p> <p>3. Possui formação especializada em EE? R: Sim.</p> <p>3.1. Em que domínio? R: No domínio cognitivo e motor.</p> <p>4. Possui formação na área das PEA? R: É assim, formação, formação... alguma: aquela que me foi dada aquando da especialização que falámos sobre autismo e aquela que tenho ido buscar a ações de formação... outra formação contínua e algumas formações sem ser contínua, que se fazem aí, no autismo, palestras, formação autodidata, comprar livros, ter necessidade de comprar livros sobre PEA, ir à internet procurar, ver vídeos sobre autismo, ver como se trabalhava com as crianças com autismo, portanto, muito investimento pessoal na área do autismo.</p> <p>5. O Agrupamento de Escolas onde se insere esta UEEA promoveu ou promove formação no âmbito das PEA? R: É assim, eu acho que não, nunca promoveu, embora o ano passado, como eu senti essa necessidade de saber mais, em colaboração com a APPDA, que é a associação cá de Viseu para as perturbações, que ajuda nas perturbações do autismo, fiz uma, promovi uma sessão de esclarecimento cá na escola para os professores, pessoal docente e não docente e pais/encarregados de educação, e este ano, também, eu com 2 colegas, com o colega que está a trabalhar comigo na educação especial e a outra colega que está na outra unidade mas que também tem aqui meninos que apoia, promovemos uma ação de formação sobre as PEA e formas de intervenção.</p> <p>5.1. Para que destinatários? R: Esta era para professores de todos os níveis de ensino. Só professores... pronto, só professores... mas, e inicialmente, a ação foi só</p>	<p>A entrevistada estampou uma expressão serena e confiante, sem evidenciar grandes alterações faciais e corporais, e respondeu com determinação e segurança.</p>

	<p>para professores, só que nós convidamos os pais e os nossos alunos, quer da unidade aqui da pré, como a do 1.º ciclo a estarem presentes uma vez que a outra colega que estava connosco a também a dinamizar a ação, também trabalha na outra unidade, e então convidou os pais e também foi a psicóloga do nosso agrupamento mais as estagiárias e mais os professores das AECs que trabalham aqui, portanto mas isso já foi porque nós quisemos alargar e com a autorização da VISPROF, sim, desde que... porque eles não podiam levar créditos, só podiam levar certificado em como frequentaram. Pessoal não docente não, alargámos... era só pais e pessoal docente, mas que é contratado, ou que está a trabalhar nas AEC ou que é professor, não docente não estava... funcionários não. Mas poderemos <i>pro</i> ano pensamos, se calhar, organizar uma outra, também é interessante, sim.</p> <p>6. Sente algum tipo de dificuldade ao trabalhar com crianças com PEA?</p> <p>R: Sinto dificuldade, sim. Principalmente naquelas que recorrem muito à ecolália, e que não sabem ainda utilizar a linguagem como meio de comunicação, elas falam mas não sabem utilizar a fala para dirigir a ação. Por exemplo se eu pergunto [<i>campainha</i>] "Ó «Ivo», vamos tirar o casaco?", ele responde-me "«Ivo», vamos tirar o casaco?", recorre à ecolália e isto as vezes é um bocadinho difícil, dificulta o trabalho. Portanto, a ecolália é o que mais me aflige, é quando eu pretendo comunicar com o aluno, ele responde o que eu digo.</p>	
<p>C UEEA</p>	<p>1. Quantas crianças com PEA apoia nesta UEEA?</p> <p>R: Apoio 5 crianças, 5 alunos.</p> <p>1.1. Considera que é um número razoável?</p> <p>R: Sim, considero ser um número razoável, consegue-se trabalhar bem,... mais, teria que se dar o jeito, mas... é mais rentável para eles e temos mais tempo para nos dedicarmos, para trabalharmos com eles individualmente.</p> <p>2. De quantas horas dispõe de trabalho direto com estas crianças?</p> <p>R: Ao todo o meu horário são 26 horas, divididas por 5 crianças darão 5 horas e pouco a cada criança...</p> <p>2.1. Mas, nessas 26 horas está sempre com as 5 crianças ou hoje está com 3 e amanhã está com 2, por hipótese...</p> <p>R: Pois, não estou sempre com as 5 crianças, mas tento dar 7 ou 8 ou 9, 10 horas àquela que tem mais dificuldade e menos horas à que tem menos dificuldade, tendo em conta a especificidade de cada criança.</p> <p>2.2. Acha que são suficientes?</p> <p>R: Não, eu não considero suficientes até porque há alunos que exigem muito, muito, muito trabalho e como estes alunos têm pouco poder de concentração, por mais que queiramos rentabilizar o trabalho, temos que dar sempre um espaço, um tempo... "ora, vamos deixar agora aqui este..." estamos aqui, vamos imaginar a trabalhar os grafismos, um aluno que tem 6 anos, que vai entrar <i>pro</i> ano para o 1.º ciclo, vamos trabalhar os grafismos, mas ele cansou, ora, temos que ir buscar outro trabalho que é mais apelativo, por exemplo o computador, ou uma música, ou uma história, ou um jogo. Pronto, tudo isso é trabalho, e voltar daí a um bocado outra vez ao trabalho e parecendo que não, isso também leva, também se perde tempo. Isso leva-nos muito tempo, para que o aluno consiga ou que a gente consiga trabalhar tudo o que tem a trabalhar para que o aluno progrida. Não sei se me fiz explicar...</p>	<p>A entrevistada manteve a sua expressão serena e séria e demonstrou firmeza e confiança nas respostas que apresentava.</p>

3. Qual considera ser o objetivo primordial da UEEA?

R: É assim, o objetivo primordial da unidade é a estruturação das atividades, porque as atividades são todas estruturadas, o horário é feito de manhã, temos uns cartões em que se põe ali no horário, onde eles têm a fotografia, onde têm o nome, e eles sabem, chegam ali, aquilo é por cores, eles chegam ali e sabem que têm que lavar as mãos, sabem têm que ir brincar, depois a seguir têm que ir para a reunião, que têm de ir, vamos imaginar, para o trabalho individual ou para o trabalho de grupo ou para o lanche... eles vão ao horário, eles já fixaram aquilo e sabem que têm fazer... portanto, o dia deles está ali estruturado, e então a estruturação das atividades ajuda-os a compreender muito bem o que é que se espera deles e eles também aprendem desde que a gente lhe dê o cartão, eles sabem que a partir do momento que se lhe dá o cartão que a gente vai transitar para outro lado, vai fazer outra coisa. Portanto, escusamos de estar ali "Agora tens que fazer isto... tens que fazer aquilo", e eles assim, não... e depois é a dificuldade deles entenderem, porque eles também não entendem muito bem aquilo que a gente lhes quer transmitir. Enquanto que eles em imagens, funcionam muito com imagens, eles têm lá a imagem, veem a imagem de lavar as mãos, sabem que têm que ir lavar as mãos, ou veem a imagem do carro, já sabem que o carro que é para sair, que naquele momento vão sair e que já não regressam à escola. E é muito interessante, muito importante para eles, eles terem esta estrutura no horário e depois também a sala estruturada, o espaço: o espaço da reunião, o espaço do trabalhar em grupo, o espaço do computador, o espaço do aprender, o espaço... do brincar. Ora, para eles tudo isto é importante, eles dirigem-se a cada espaço e sabem que ali têm que fazer... o que é que têm que fazer naquele espaço e isso ajuda, facilita muito a vida deles.

4. Considera que a UEEA responde às necessidades das crianças com PEA?

R: Sim, sim, sim, responde. A unidade é necessária para estas crianças, acho que sim. Eu entendo, como digo, também só há ano e meio que estou nesta área, não é? aqui desta unidade, mas acho que sim, que responde. Eles têm visto, eu tenho visto muitos progressos nos alunos, os alunos é vê-los progredir porque...

4.1. Considera que de outra maneira, sem o auxílio de uma unidade...

R: eles não progrediriam tanto... dificilmente atingiriam tantas competências como atingem e até porque nota-se, passado dois, três meses, nota-se realmente que eles fizeram muita evolução a nível de aprendizagens, do ponto de vista de alteração do comportamento, de tudo... realmente eles reagem muito bem à estruturação do espaço.

5. De que serviços / técnicos dispõe esta UEEA?

R: Oferta do agrupamento, neste momento só temos a terapeuta da fala... temos uma tarefaira (uma senhora, auxiliar, assistente operacional) que trabalha connosco, só para a sala de ensino estruturado, para a unidade. Mas também sabemos que os alunos têm outro tipo de terapias fora da escola.

5.1. A sala tem a tarefaira (a auxiliar, a assistente operacional, como se chama), a terapeuta da fala e quantos professores de educação especial?

R: Somos dois professores, mas só que os dois professores não trabalham a tempo inteiro na sala porque também apoiamos outros alunos também do agrupamento que não têm perturbações do autismo, do espectro do autismo. Eu, por exemplo, apoio uma menina que está aqui no 3.º ano que tem défice cognitivo, e o colega apoia um outro, uma outra menina com dislexia noutra escola. Mas temos dias em que estamos em simultâneo na sala, ou manhã ou tarde... sim, pelo menos temos uma tarde em que estamos juntos e duas ou três manhãs que nos encontramos.

	<p>5.2. O AE tem alguma parceria, algum protocolo com outras organizações / instituições / entidades para apoio a estes meninos?</p> <p>R: Ehh... para apoio a estes meninos, não, não têm, específico, específico, não têm ainda. Para já não têm.</p> <p>5.3. Tem conhecimento que estes meninos tenham outro tipo de apoio, extra-escola?</p> <p>R: Têm, têm. Sim, sim, tenho conhecimento. Os pais contam que sim, que têm, e que têm outras terapias fora: psicomotricidade, natação... Tudo por iniciativa dos pais? Pois, por iniciativa dos pais, sim... hipoterapia... eles têm essas atividades.</p> <p>6. Considera que estes (oferta do AE) são suficientes ou entende que seria importante poderem contar com outro profissional ou serviço?</p> <p>R: Eu acho que sim, que era importante o agrupamento fazer parceria, por exemplo com a APPDA, porque realmente eles têm técnicos, que podiam realmente ajudar estas crianças, ou então a escola também poderia contratar um técnico, escola quer dizer edifício, ministério, talvez, colocar um técnico de psicomotricidade, uma psicóloga para estas crianças,... seria, seria, seria benéfico, e é o que realmente não aparece, não tem, não temos e acho que <i>tá</i> na lei que cada unidade deveria ter uma psicóloga, portanto, um dia ou dois, ou três por semana, mas de facto nós não temos, nós não temos nenhuma psicóloga.</p> <p>7. Ao nível dos recursos materiais, considera que os existentes são suficientes e adequados?</p> <p>R: Olhe, como esta sala é nova, nova só tem ano e meio, e quando começou não tinha mesmo nada. Portanto, os primeiros jogos que houve nesta sala, alguns foram-nos oferecidos pelos pais das crianças, outros eram meus que tinha, pronto, da minha intervenção com outros alunos a nível de outras dificuldades de aprendizagem. E neste momento, pronto, já vamos tendo alguns jogos porque o Ministério também deu, vai dando umas verbas que, pequenas, em que nós vamos adquirindo jogos, material didático e que... pronto, mas que, neste momento, os alunos já conhecem, já manuseiam tudo à vontade e por isso mesmo precisávamos muitos mais, muitos mais para desenvolver. Portanto, neste momento, não temos suficientes e já não estão adequados na medida em que os alunos também já cresceram, já passou um ano e tal, não é, <i>[campanha]</i> e para além disso, eles já o conhecem, portanto, tanta vez fizeram o puzzle X, o puzzle Y, o jogo... porque eles já os conhecem, já estão, já estão. O que nos faz muita falta realmente são também jogos de, de... software, jogos didáticos, de, de... do computador porque eles são muito apelativos e os alunos gostam muito deles e isso ajuda a desenvolver bastante, eles também funcionam muito por... na parte visual, portanto e, muito bem... pela parte visual, só que realmente estes jogos são extremamente caros no mercado e nós não temos dinheiro para adquirir esses jogos, não temos.</p> <p>8. Qual a metodologia de intervenção utilizada nesta UEEA? Porquê esta escolha, sabemos que há outros métodos...?</p> <p>R: É o método TEACCH. A razão é que é o único que há em Portugal, oficial, no Ministério da Educação. Nas escolas em Portugal, é o único método para autistas é o método oficializado mesmo, oficial, é o método TEACCH, não há outro.</p> <p>8.1. Ou seja, não tiveram oportunidade de dizer / optar entre este, aquele ou outro, isto é, não dependeu de vós a escolha...</p> <p>R: Não, não depende da nossa escolha, já está instituído assim, é assim.</p> <p>9. Na sua opinião, este método é eficaz ou optaria por outro tipo de metodologia?</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>R: Ele resulta, não quer assim... pois, resulta... não quer dizer que ele seja eficaz como qualquer outro... nenhum dos outros métodos que a gente conhece seja para outros alunos até com dificuldades de aprendizagem, como aprender a ler, ou... temos que utilizar vários métodos, não é? E nós sabemos que em Portugal já há outros métodos que vieram ao encontro do autismo para tratar o autismo: que é o método ABA, o Son Rise, o Floortime... e... pronto... e sabemos que nenhuma criança se curou, não é? E pronto, em termos de autismo. Claro que, todos os métodos são eficazes, desde que realmente... eficazes, que resultam, desde que haja muita dedicação, que sejam intensivos, que se trabalhe muito... realmente, resultam. Mas não constituem cura porque, como digo, já lhe disse no início da entrevista, tenho lido, tenho visto muitos, muitos filmes, mesmo de autismo, sobre autismo e ainda não tive conhecimento de nenhuma criança que tivesse sido curada do autismo <i>[sorrir]</i></p> <p>10. Há pouco já me falava da organização das salas da unidade, por várias zonas. Esta organização, até que ponto ela é importante para estas crianças?</p> <p>R: O horário pode diferir de aluno para aluno, sim, enquanto um pode ir trabalhar, aprender vamos imaginar, outro pode ir para o gabinete e outro pode ir para o computador, porque são zonas separadas, e podem, realmente, trabalhar em separado. O espaço ser estruturado... é assim, eles sabem, desde que o cartão seja o cartão do brincar, eles sabem que têm que se dirigir à zona do brincar, se o cartão é reunião, eles sabem... portanto, aquilo ajuda-os a organizar-se também, eles próprios se organizam porque sabem que se está ali o cartão do brincar, ele vai para o brincar e não vai para outra zona da sala, ou se está o cartão da reunião, ele sabe que aquela hora que vai ser destinada ali à reunião, que vamos contar o que é que eles fizeram, cantar uma canção, a canção dos bons dias... eh, perguntar o que é que fizeram no dia anterior... pronto, há alguns que dizem que falam, outros que, não dizem nada, mas enfim, nós ajudamos, observamos o tempo, perguntamos qual é o dia, "que é hoje", os dias da semana, a estação do ano, etc. vamos desenvolvendo ali, e vamos às vezes lendo ali uma história, vão escrevendo o nome no quadro, pronto, ajudamos a contar..., portanto, várias estratégias, e onde lhe dizemos o que é que vamos fazer a seguir, portanto, a seguir damos-lhe mais ou menos pistas do que é que vamos fazer a seguir. Entretanto, damos-lhes o cartão, o cartão se está, damos-lhe o cartão que é outro cartão que é com o nome, onde eles vão deixar no horário e tirar outro cartãozinho onde está, (o cartão é o de transição), onde eles vão tirar o cartão da atividade que vem a seguir... portanto, eles olham para o cartão e isto diz "hoje é trabalho de grupo", eles sabem que se vão sentar na mesa, onde está a mesa tem lá a etiqueta "trabalho de grupo" e portanto ali vão trabalhar em grupo.</p> <p>10.1. Essas rotinas também ajudam estas crianças...</p> <p>R: Ajudam muito. Principalmente estas mais pequenas, porque as crianças muito pequenas não sabem muito bem ainda, para onde se têm de dirigir, coitadas, às vezes andam por ali, não sei quê... ora uma organização do tempo, do espaço, eles assim organizam-se muito bem, porque a partir do momento em que se lhe dá o cartão, sabem que têm que se dirigir ao horário e que têm que trazer o outro cartão. Depois olham para o cartão, já identificam muito bem o que é que lá está, pela imagem, até pela palavra, que tem a palavra associada e sabem onde está o outro cartão e eles sabem que têm que deixar ali o cartão, ou na bolsinha e cada bolsinha, cada sua cadeira tem a sua cor, sentido de autonomia, eles sabem na cadeira, veem a sua cor, sabem qual a cadeira em que têm que se sentar e isso é muito importante para eles, não andam ali a ver, ou sento-me aqui ou tu sentas-te ali, não. Eles lá se sentam e ficam à espera que a gente lhe dê o trabalho.</p>	
<p>D Articulação</p>	<p>Desenvolvem trabalho colaborativo com os pais/encarregados de educação?</p> <p>R: Desenvolvemos, sim. Isso é muito importante, a articulação com os pais, eles dão-nos muitas dicas, se o aluno dormiu bem, se o aluno esteve bem, se o aluno reagiu bem à escola, se foi bem disposto. E nós também fazemos o mesmo.</p>	<p>A entrevistada exibiu a mesma postura, mantendo uma expressão confiante e séria,</p>

	<p>1.1. Como é que fazem essa articulação?</p> <p>R: Temos um caderno ou conversamos com os pais pessoalmente. Mas normalmente eles têm um caderninho onde nós escrevemos "Hoje a aluna ou o aluno trabalhou..." Quando eles estão connosco, normalmente fazemos sempre, só que pode haver um dia ou outro em que a gente também não tem tempo, mas pronto, ou se esquece... mas fazemos, sim, "Comeu com gosto, trabalho com gosto"...eh, estivemos a trabalhar, vamos imaginar, hoje, os opostos, ou o grande e o pequeno, ou o em cima e o em baixo, eh, pronto, até para os pais... os pais,... normalmente o feedback é só daqui para lá, os pais... quando depois temos alguma dúvida, alguma coisa que o miúdo ou está menos bem, ou quando nos aflige, assim... mas... telefonamos...</p> <p>1.2. Digamos que, nesse caderninho não vem a outra parte...</p> <p>R: Do trabalho não, do trabalho que eles fizeram não vem. Se a gente mandar o trabalho, eles fazem... não vem, não vem, mas se disserem "olhe, dormiu mal ou não comeu ou não tomou o pequeno almoço" os pais escrevem, sim. Também se pretendem alguma coisa de nós eles também perguntam e, sim.</p> <p>2. Existe uma articulação / interação com o ensino regular. Como é que esta se operacionaliza?</p> <p>R: Olhe, é assim..., portanto, nós como trabalhamos todos no mesmo edifício, todos os dias nos encontramos, e se há alguma coisa que está menos bem, ou porque o aluno fez a birra, ou fez uma birra na sala, ou não esteve bem, nós isso, trocamos logo, trocamos logo impressões e vemos a melhor maneira de solucionar essa questão nesse dia e de vermos isso... também vamos à sala. Este ano, nem vou tanto, vai o colega, vai à sala e faz a integração, fica lá um bocado com o aluno e vê como é que ele se comporta, os lugares onde se dirige, o que é que faz, onde é que ele tem mais dificuldade, se é na interação, se é no trabalhar em grupo, ou se é no lidar com os colegas..., portanto, vê-se, ele observa mais e regista. E eu fico mais com outros na sala a trabalhar individualmente... individualmente e...</p> <p>2.1. Mas sempre que uma destas crianças vai para o grupo regular o professor fica lá todo o tempo?</p> <p>R: Não...</p> <p>2.2.... ou há períodos de tempo em que o aluno está lá sozinho.</p> <p>R: Sim, tem que estar sozinho até para ele também se desapegar um bocadinho e se tornar mais autónomo, não é? porque... não, é só mais ver como é que funciona em grupo e depois deixar.</p> <p>3. Como se articulam o currículo comum e as atividades desenvolvidas nas turmas regulares com o currículo e as atividades realizadas na UEEA?</p> <p>R: É assim, cada aluno, logo no início do ano, é feito o programa educativo individual, onde são traçadas logo estratégias para trabalhar com o aluno... mediante estas estratégias... tem a ver também com o programa deles, portanto, o programa da pré, neste caso, nós vemos, portanto, eles têm que fazer, portanto, as estações do ano, vamos imaginar, trabalhar as estações do ano, trabalhar as sementeiras, trabalhar o tempo... e nós também trabalhamos, mas trabalhamos de uma forma mais personalizada, um apoio pedagógico personalizado, individual e personalizado, de um para um, é o professor e o aluno... vamos ao encontro das atividades que estão a fazer no regular.</p>	<p>respondendo com grande firmeza e determinação.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

	<p>4. Considera importante a realização de articulação quer com os pais/família quer com o ensino regular? Porquê?</p> <p>R: Ah, sim, sim, é muito importante. Isto tem mesmo que funcionar, e acredite que é verdade, para isto, a minha experiência diz-me que quer com estes alunos, com PEA, quer com alunos com necessidades educativas especiais, dislexias, deficiências motoras ou de outra natureza, é muito bom haver articulação entre os pais, entre o professor titular de turma, e entre todos os professores, entre todos os intervenientes,... haver uma boa, uma boa articulação e até um bom ambiente. Os alunos têm que perceber que os professores estão bem com os pais, que se dão bem com os pais, com os colegas, com os funcionários e tudo tem que funcionar assim. Só assim é que eu entendo realmente o desenvolvimento escolar e realmente para que haja sucesso tem que ser assim, tem que se trabalhar assim.</p>	
<p style="text-align: center;">E Inclusão</p>	<p>1. Quando recebem pela 1ª vez uma criança com PEA é realizado algum processo de familiarização?</p> <p>R: Sim, vem a mãe ou vem o pai, ou vêm os pais, vêm os dois e nós apresentamo-nos e eles levam as nossas fotografias, os pais trazem as fotografias deles, ficam por aí, até a ver os filhos e, sim, costumamos dar-lhes um tempo. É muito importante sim, porque se os pais ficarem, pronto, no primeiro dia são capazes de ficar mais um bocado, depois no segundo dia já menos um bocadinho e assim sucessivamente até os irem deixando e eles depois já começam a vir por eles, vir por eles, quer dizer, vir para a sala já lá de baixo, já nem precisam de os cá trazer acima, porque eles vêm ou com um funcionário... não oferecem qualquer resistência. Gostam da sala, eles gostam muito de estar nesta sala, os alunos, quer dizer não é na sala, na unidade, porque estes alunos não querem barulho, não querem muita confusão, não querem... e estas salas são salas que funcionam com 5 alunos, 6 alunos, são salas em que não há assim muito barulho, muita confusão, são salas sossegadas, e então eles adoram mesmo estar nesta sala pedem para vir mas não podemos, não é?</p> <p>1.1. Mas isso impede que eles gostem de estar no grupo?</p> <p>R: Não, não impede. Mas às vezes eles pedem quando já estão saturados do grupo, sentem necessidade de estar neste espaço, às vezes sim, é o mundo deles.</p> <p>2. Concorda com a inclusão das crianças com PEA no grupo regular?</p> <p>R: Concordo.</p> <p>2.1. Que vantagens encontra nesta inclusão?</p> <p>R: É importante porque eles precisam também de se socializar, e as crianças aprendem umas com as outras, e por isso eu penso que eles devem estar inseridos no grupo/turma e virem à nossa sala realmente para reforçar as aprendizagens, para antecipar, para nós trabalharmos a atenção, aumentar os tempos de atenção/concentração... portanto, coisas que nós, professores de educação especial, e também trabalhamos com menos alunos ao mesmo tempo, podemos fazer um trabalho diferente, e este trabalho diferente é que faz também toda a diferença, não é?</p> <p>2.2. Encontra alguma desvantagem na inclusão de uma criança no grupo regular?</p> <p>R: Não, não encontro. Aqui não. Eu não encontro desvantagem nenhuma porque os alunos aqui aceitam muito bem a criança com espectro do autismo [interrupção pela assistente operacional]</p> <p>3. Considera que as UEEA poderão constituir um obstáculo à efetiva inclusão do aluno com PEA na escola e na turma regular?</p> <p>R: Não, a sala de modo nenhum, não é nenhum obstáculo, não. Até faz com que haja mais inclusão porque se o aluno é trabalhado na</p>	<p>Com o decorrer da entrevista, a entrevistada foi exibindo uma atitude mais descontraída, esboçando um ou outro sorriso, ainda que mantendo o tom de voz calmo e sério.</p> <p>As respostas a estas questões foram dadas sem qualquer hesitação e patenteavam bastante satisfação.</p>

	<p>sala, ele até chega à sala do regular, até pode fazer melhor do que realmente os que já lá estão e... porque já leva alguns conhecimentos, do que se não tivesse este apoio.</p> <p>3.1. Quando fala nisso refere-se também a trabalhar a interação social, que é uma das áreas fracas destas crianças, a sala constitui essa ajuda para a inclusão?</p> <p>R: Constitui sim.</p> <p>4. De acordo com o que observa/constata, as crianças com PEA são socialmente aceites pelos colegas sem Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>R: Sim, aqui na nossa escola, sim, são aceites.</p> <p>4.1. Que atitudes é que vê nessas crianças que comprovam essa aceitação?</p> <p>R: Eles costumam ceder sempre a passagem, nas brincadeiras eles chamam-nos e costumam até pegar-lhe na mão e andarem com ele, eles gostam deles, gostam deles, não os rejeitam, são aceites pelos colegas e muito bem, muito bem. Talvez porque estes alunos, como eu já lhe... eu penso, penso... não têm grande diferença porque são crianças bonitas, são crianças bem arranjadas, são crianças aparentemente normalíssimas... os miúdos muitas das vezes nem se apercebem de que eles têm PEA.</p> <p>5. Qual a sua opinião face à pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular? Encontra vantagens?</p> <p>R: Eu encontro, e encontro neste sentido, é que os alunos estando... da unidade, tendo aqui a escola do ensino regular, nós vamos buscá-lo à sala ou a professora do regular mando-o cá, ela sabe, tem o horário, nos fazemos o horário no início do ano e a professora também o lá tem no placard "Olha, hoje é dia de ir para a unidade" e ele vem para a unidade, escusam... ou vamos buscar ou vem cá a funcionária da sala do regular trazer. Portanto, isto é muito simples porque se estivesse noutra... e então passa aqui, vamos imaginar: está aqui hora e meia, depois vai para a sala, ou volta de tarde, enquanto que se não funcionasse... os intervalos são em comum, encontram-se todos, encontram os colegas, tomam o lanche, o pequeno almoço juntos, ou o pequenos almoço, ou o lanche da manhã, não é? e juntos e isso é muito importante porque se estivesse longe seria mais difícil. Não quer dizer que seja impossível porque o ano passado nós tínhamos alunos de outros agrupamentos que vinham aqui à nossa sala, só que passavam o dia todo, porque os pais não têm possibilidade de os vir buscar e há uma carrinha da câmara... não sei se é da câmara se é da APPCDM ou da APPDA que transporta os alunos, faz esse percurso e então o aluno tem que passar o dia na escola, deixam-no ficar de manhã, depois só vêm buscar às 3h30 ou às 4h30, e na escola é na unidade. E também, o aluno tanto tempo na unidade também não lhe faz bem, porque, não faz bem, na medida em que não se socializa, não está com os outros, ele também devia estar com os outros, é o único senão que eu vejo neste caso da unidade não estar na escola. Mas como agora também há um despacho em que os alunos têm que estar todos matriculados na escola, no agrupamento, olhe, estão todos por cá.</p>	
<p>F Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>1. Por fim, gostaria de lhe perguntar em que medida é que esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou.</p> <p>R: A mim agradou-me bastante, na medida em que... muito mesmo, na medida em que ainda encontro pessoas que realmente estão, estão, sensibilizadas para trabalhar e para estudar esta problemática do autismo e isso é muito bom... e pronto, e ajudou também, acho que me ajudou a pensar um bocadinho melhor ainda sobre as PEA e, foi bom, agradou-me sim.</p>	<p>Agora bastante mais à-vontade, a entrevistada revelou estar muito agradada com o contributo que considera</p>

	<p>2. Tem alguma sugestão que queira deixar, ou gostava de acrescentar alguma coisa?</p> <p>R: Sei lá, olhe, gostaria que... a sugestão é que, é uma sugestão... gostaria que estas crianças se curassem quer dizer, que houvesse, que aparecesse cura para esta doença. De facto é incapacitante em alguns casos. Porque crescem e acho que estes alunos por mais que nós trabalhemos com eles, por mais que a gente queira, alguns deles nunca vão ser capazes de fazer a vida deles sozinhos, quer dizer, farão muitas coisas, mas não vão ser autónomos, digamos de ter um trabalho, podem até tirar um curso, mas têm que ter ali sempre qualquer suporte por trás, porque não existe a cura. Eu gostaria que fossem intensificados estudos nesse sentido, para ver se existia cura porque eles são crianças adoráveis.</p> <p>Mais uma vez agradeço... De nada, esteja sempre à vontade. Disponha sempre.</p> <p>Obrigada.</p>	<p>ter dado para este trabalho e confessou a sua esperança na cura destas crianças.</p> <p>No final retribuiu o agradecimento e sorriu.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Análise de conteúdo da entrevista

Blocos	Subcategorias	Indicadores
A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	A1 Autorização da entrevista	"Sim, autorizo."
	A2 Dúvidas sobre o estudo	"Não(...)."
	A3 Colocar alguma questão	"Não (...)"
B Perfil da entrevistada	B1 Anos de serviço	"29."
	B2 Anos de experiência em UEEA	" Um ano e meio. Este é o segundo ano que estou a trabalhar numa UEEA."
	B3 Formação especializada	"Sim" ... "domínio cognitivo e motor."
	B4 Formação na área das PEA	"(...) aquela que me foi dada aquando da especialização (...) sobre autismo e aquela que tenho ido buscar a ações de formação... outra formação contínua e algumas formações sem ser contínua, (...) palestras, formação autodidata, comprar livros (...) sobre PEA, ir à internet procurar, ver vídeos sobre autismo, ver como se trabalhava com as crianças com autismo (...) muito investimento pessoal na área do autismo."
	B5 Dificuldades no trabalho com crianças com PEA	"Sinto dificuldade, sim. Principalmente naquelas que recorrem muito à ecolália, e que não sabem ainda utilizar a linguagem como meio de comunicação (...)" "(...) a ecolália é o que mais me aflige... quando eu pretendo comunicar com o aluno, ele responde o que eu digo."
	B6 Formação promovida pelo AE	" (...) eu acho que não, nunca promoveu(...)" "(...) o ano passado, como eu senti essa necessidade de saber mais, em colaboração com a APPDA... fiz uma, promovi uma sessão de esclarecimento cá na escola para os professores, pessoal docente e não docente e pais/encarregados de educação, e este ano, também, eu com 2 colegas... promovemos uma ação de formação sobre as PEA e formas de intervenção... para professores de todos os níveis de ensino... nós convidamos os pais e os nossos alunos, quer da unidade... da pré, como a do 1.º ciclo... foi a psicóloga do nosso agrupamento mais as estagiárias e mais os professores das AECs que trabalham aqui.... com a autorização da

		<i>VISPROF... Pessoal não docente não, alargámos (...)"</i>
C UEEA	C1 Número de crianças apoiadas na UEEA	<i>"Apoio 5 crianças (...)"</i>
	C2 Organização	<p><i>"(...) não estou sempre com as 5 crianças, mas tento dar 7 ou 8 ou 9, 10 horas àquela que tem mais dificuldade e menos horas à que tem menos dificuldade, tendo em conta a especificidade de cada criança."</i></p> <p><i>"O horário pode diferir de aluno para aluno, sim, enquanto um pode ir trabalhar, aprender (...) outro pode ir para o gabinete e outro pode ir para o computador, porque são zonas separadas, e podem, realmente, trabalhar em separado."</i></p> <p><i>"(...) estrutura no horário e (...) a sala estruturada, o espaço: o espaço da reunião, o espaço do trabalhar em grupo, o espaço do computador, o espaço do aprender, o espaço... do brincar (...) isso ajuda, facilita muito a vida deles."</i></p> <p><i>"O espaço ser estruturado (...) ajuda-os a organizar-se também, eles próprios se organizam (...)."</i></p> <p><i>"(...) uma organização do tempo, do espaço, eles assim organizam-se muito bem (...)."</i></p> <p><i>"(...) cada (...) cadeira tem a sua cor, sentido de autonomia, eles sabem na cadeira, veem a sua cor, sabem qual a cadeira em que têm que se sentar e isso é muito importante para eles (...)."</i></p> <p><i>"(...) são salas que funcionam com 5 alunos, 6 alunos, são salas em que não há assim muito barulho, muita confusão, são salas sossegadas (...)."</i></p> <p>[as rotinas] <i>"Ajudam muito."</i></p>
	C3 Objetivo primordial da UEEA	<p><i>"(...) é a estruturação das atividades (...) são todas estruturadas, (...) o dia deles está ali estruturado, e então a estruturação das atividades ajuda-os a compreender muito bem o que é que se espera deles e eles também aprendem (...)."</i></p> <p><i>"(...) é, muito importante para eles (...) terem esta estrutura no horário e depois também a sala estruturada, o espaço: o espaço da reunião, o espaço do trabalhar em grupo, o espaço do computador, o espaço do aprender, o espaço... do brincar (...) isso ajuda, facilita muito a vida deles."</i></p>
	C4 A UEEA como resposta às necessidades das crianças com PEA	<p><i>"(...) sim, responde. A unidade é necessária para estas crianças (...)."</i></p> <p><i>"Eles têm visto, eu tenho visto muitos progressos nos alunos (...)."</i></p> <p>[sem a UEFA] <i>"(...) eles não progrediriam tanto... dificilmente atingiriam tantas competências como atingem (...) nota-se, passado dois, três meses (...) que eles fizeram muita evolução a nível de aprendizagens, do ponto de vista de alteração do comportamento, de tudo... realmente eles reagem muito bem à estruturação do espaço."</i></p>
	C5 Parcerias	<p><i>"(...) não, não têm, específico (...) não têm ainda." [Parcerias]</i></p> <p><i>"(...) era importante o agrupamento fazer parceria, por exemplo com a APPDA, porque realmente eles têm técnicos, que podiam</i></p>

		<i>realmente ajudar estas crianças, ou então a escola também poderia contratar um técnico (...) Ministério talvez, (...) de psicomotricidade, uma psicóloga para estas crianças... seria (...) benéfico (...)."</i>
	C6 Recursos humanos	<i>"Oferta do agrupamento, neste momento só temos a terapeuta da fala... temos uma (...) assistente operacional (...)."</i> <i>"Somos dois professores, mas só que os dois professores não trabalham a tempo inteiro na sala porque também apoiamos outros alunos também do agrupamento que não têm perturbações (...) do espectro do autismo (...) temos dias em que estamos em simultâneo na sala, ou manhã ou tarde... sim, pelo menos temos uma tarde em que estamos juntos e duas ou três manhãs que nos encontramos."</i>
	C7 Recursos materiais	<i>"(...) os primeiros jogos que houve nesta sala, alguns foram-nos oferecidos pelos pais das crianças, outros eram meus (...) da minha intervenção com outros alunos a nível de outras dificuldades de aprendizagem."</i> <i>"(...) neste momento (...) já vamos tendo alguns jogos porque o Ministério também deu, vai dando umas verbas que, pequenas, em que nós vamos adquirindo jogos, material didático (...)."</i> <i>"(...) neste momento, não temos suficientes e já não estão adequados na medida em que os alunos também já cresceram (...) eles já o conhecem (...)."</i> <i>"O que nos faz muita falta realmente são também jogos de (...) software, jogos didáticos (...) do computador porque eles são muito apelativos e os alunos gostam muito deles (...) só que realmente estes jogos são extremamente caros no mercado e nós não temos dinheiro para adquirir esses jogos (...)."</i>
	C8 Importância dos recursos materiais para estas crianças	<i>"(...) jogos de (...) software, jogos didáticos (...) do computador porque eles são muito apelativos e os alunos gostam muito deles e isso ajuda a desenvolver bastante, eles também funcionam muito bem... pela parte visual (...)."</i>
	C9 Método de intervenção educativo	<i>"É o método TEACCH (...)."</i>
	C10 Opção pelo método TEACCH	<i>"A razão é que é o único que há em Portugal, oficial, no Ministério da Educação. Nas escolas em Portugal é o único método para autistas é o método oficializado... não há outro."</i> <i>"(...) não depende da nossa escolha, já está instituído assim (...)."</i>
	C11 Eficácia do método TEACCH	<i>"(...) resulta (...) não quer dizer que ele seja eficaz como qualquer outro (...)."</i> <i>"Claro que, todos os métodos são eficazes, desde que realmente... eficazes (...) haja muita dedicação, que sejam intensivos, que se trabalhe muito (...). Mas não constituem cura (...)."</i>
D	D1	<i>"(...) sim, é muito importante (...) é muito bom haver articulação entre os pais, entre o professor titular de turma, e entre todos os professores, entre todos os intervenientes... haver uma boa articulação e até um bom ambiente."</i>

Articulação	Escola / Família	<p><i>"Desenvolvemos, sim [trabalho colaborativo]. Isso é muito importante, a articulação com os pais, eles dão-nos muitas dicas, se o aluno dormiu bem, se o aluno esteve bem, se o aluno reagiu bem à escola, se foi bem disposto. E nós também fazemos o mesmo."</i></p> <p><i>"Temos um caderno ou conversamos com os pais pessoalmente."</i></p> <p><i>"(...) normalmente o feedback é só daqui para lá (...) quando (...) temos alguma dúvida, alguma coisa que o miúdo ou está menos bem, ou quando nos aflige (...) telefonamos..."</i></p> <p><i>"Do trabalho não, do trabalho que eles fizeram não vem [anotação no caderninho]. (...) mas se disserem «olhe, dormiu mal ou não comeu ou não tomou o pequeno almoço» os pais escrevem, sim. Também se pretendem alguma coisa de nós eles também perguntam (...)."</i></p> <p><i>"Os alunos têm que perceber que os professores (...) se dão bem com os pais, com os colegas, com os funcionários e tudo tem que funcionar assim. Só assim é que eu entendo realmente o desenvolvimento escolar e realmente para que haja sucesso (...) tem que se trabalhar assim."</i></p>
	D2 Ensino regular (Currículo comum) com a UEEA	<p><i>"(...) nós como trabalhamos todos no mesmo edifício, todos os dias nos encontramos, e se há alguma coisa que está menos bem (...) ou fez uma birra na sala, ou não esteve bem (...) trocamos logo impressões e vemos a melhor maneira de solucionar essa questão (...)."</i></p> <p><i>"(...) também vamos à sala (...) faz a integração, fica lá um bocado com o aluno e vê como é que ele se comporta, os lugares onde se dirige, o que é que faz, onde é que ele tem mais dificuldade, se é na interação, se é no trabalhar em grupo, ou se é no lidar com os colegas (...)."</i></p> <p><i>"(...) logo no início do ano, é feito o programa educativo individual, onde são traçadas logo estratégias para trabalhar com o aluno... mediante estas estratégias... tem a ver também com o programa deles (...) o programa da pré (...) nós vemos (...) vamos imaginar, trabalhar as estações do ano, trabalhar as sementeiras, trabalhar o tempo... e nós também trabalhamos, mas trabalhamos de uma forma mais personalizada, um apoio pedagógico personalizado, individual e personalizado, de um para um, é o professor e o aluno... vamos ao encontro das atividades que estão a fazer no regular."</i></p>
E Inclusão	E1 Processo de familiarização	<p><i>"Sim, vem a mãe ou vem o pai, ou vêm os pais, vêm os dois e nós apresentamo-nos e eles levam as nossas fotografias, os pais trazem as fotografias deles, ficam por aí, até a ver os filhos e, sim, costumamos dar-lhes um tempo."</i></p> <p><i>"É muito importante sim, porque se os pais ficarem, pronto, no primeiro dia são capazes de ficar mais um bocado, depois no segundo dia já menos um bocadinho e assim sucessivamente até os irem deixando e eles depois já começam a vir por eles (...) vir para a sala já lá de baixo (...)."</i></p>
	E2 Inclusão das crianças com PEA no grupo regular	<p><i>"Concordo."</i></p> <p><i>"É importante porque eles precisam também de se socializar, e as crianças aprendem umas com as outras (...) penso que eles devem estar inseridos no grupo/turma e virem à nossa sala realmente para reforçar as aprendizagens, para antecipar, para nós trabalharmos a atenção, aumentar os tempos de atenção/concentração (...)."</i></p>
	E3	<p><i>"(...) faz com que haja mais inclusão porque se o aluno é trabalhado na sala, ele até chega à sala do regular, até pode fazer melhor do que realmente os que já lá estão e... porque já leva alguns conhecimentos, do que se não tivesse este apoio."</i></p>

	Contributo da UEEA no processo de inclusão na turma e na escola	
	E4 Aceitação das crianças com PEA pelos pares	<p>"(...) os alunos aqui aceitam muito bem a criança com espectro do autismo (...)."</p> <p>"Sim, aqui na nossa escola (...) são aceites."</p> <p>[atitudes que comprovam] "Eles costumam ceder a passagem, nas brincadeiras eles chamam-no e costumam até pegar-lhe na mão e andarem com ele, eles gostam deles (...) não os rejeitam, são aceites pelos colegas e muito bem (...)."</p>
	E5 Pertinência da integração das UEEA em escolas do ER	<p>"(...) os alunos estando... da unidade, tendo aqui a escola do ensino regular, nós vamos buscá-lo à sala ou a professora do regular mando-o cá, ela sabe, tem o horário (...) ou vamos buscar ou vem cá a funcionária da sala do regular trazer."</p> <p>"(...) os intervalos são em comum, encontram-se todos, encontram os colegas, tomam o lanche, o pequeno almoço juntos, (...) e isso é muito importante porque se estivesse longe seria mais difícil."</p> <p>"Não quer dizer que seja impossível (...) passavam o dia todo, porque os pais não têm possibilidade de os vir buscar (...) e então o aluno tem que passar o dia na escola, deixam-no ficar de manhã, depois só vêm buscar às 3h30 ou às 4h30 (...) o aluno tanto tempo na unidade também não lhe faz bem não se socializa (...)"</p> <p>"(...) não está com os outros (...) é o único senão que eu vejo neste caso da unidade não estar na escola."</p>
F Reflexão sobre a Entrevista e outros assuntos	F1 Satisfação relativamente à entrevista	<p>"A mim agradou-me bastante, na medida em que... muito mesmo, (...) ainda encontro pessoas (...) sensibilizadas para trabalhar e para estudar esta problemática do autismo e isso é muito bom..."</p> <p>"(...) acho que me ajudou a pensar um bocadinho melhor ainda sobre as PEA (...)."</p>
	F2 Observações da entrevistada	<p>"(...) gostaria que (...) estas crianças se curassem quer dizer, que houvesse, que aparecesse cura para esta doença. De facto é incapacitante em alguns casos. Porque crescem e acho que estes alunos por mais que nós trabalhemos com eles, por mais que a gente queira, alguns deles nunca vão ser capazes de fazer a vida deles sozinhos, quer dizer, farão muitas coisas, mas não vão ser autónomos, digamos de ter um trabalho, podem até tirar um curso, mas têm que ter ali sempre qualquer suporte por trás, porque não existe a cura. Eu gostaria que fossem intensificados estudos nesse sentido, para ver se existia cura porque eles são crianças adoráveis."</p>

Anexo 5:

Entrevistas às EER e análise de conteúdo

3ª Entrevista

No dia 06 de abril de 2013, pelas 15h 00 min, em Viseu, teve lugar a terceira entrevista realizada a uma **Educadora de Ensino Regular (EER1)**, de um Centro Escolar do concelho de Viseu. A entrevista decorreu numa sala deste Centro, que integra uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, no concelho daquela cidade, com a duração de 19 min. O local foi escolhido pela entrevistada por o mesmo estar livre, ser tranquilo, adequado e ser favorável à sua descontração. A entrevista não foi interrompida. Antes do início da entrevista propriamente dita foram dados a conhecer à entrevistada elementos pertinentes relativos à realização da mesma, que passamos a citar:

"Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação, subordinado ao tema "O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo". Tem como objetivos principais:

- *Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.*
- *Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.*
- *Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.*
- *Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.*
- *Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.*

A sua colaboração para a realização deste estudo, é essencial para que estes objetivos se concretizem. O que pretendemos é a sua opinião pessoal acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com o funcionamento das UEEA. Gostaríamos de solicitar autorização para a gravação das entrevistas que serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo assegurando, desde já, a sua confidencialidade e a sua destruição no término do mesmo".

A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa da entrevistada, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

Blocos	Respostas	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<p>1. Autoriza a gravação desta entrevista? R: Sim.</p> <p>2. Sobre este estudo, deseja antes de mais esclarecer algum aspeto em que eu possa ter sido menos clara? R: Não, foi clara no essencial.</p> <p>3. Pretende colocar alguma questão sobre este trabalho? R: Nenhuma.</p>	<p>A entrevistada revelou interesse e determinação pela realização da entrevista. Apresentou-se calma e bastante segura.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Perfil da entrevistada</p>	<p>1. Quantos anos de serviço docente possui? R: Exatos, ou?... 20, sensivelmente, 20, sim.</p> <p>2. Possui formação especializada em EE? R: Não.</p> <p>3. Possui formação na área das PEA? R: Apenas a formação que é creditada pelo Ministério da Educação, que é a frequência das ações de formação.</p> <p>3.1. Alguma delas foi no âmbito do autismo? R: Sim, sim. Ainda este ano sim. Este ano houve uma que foi promovida pela APPDA, realizada cá em Viseu, na AIRV... ehh... em colaboração com a sala TEACCH e acreditada pelo Centro de Formação de Braga.</p> <p>4. O Agrupamento de Escolas onde se insere esta UEEA promoveu ou promove formação no âmbito das PEA? R: Sim, sim, sim, promoveu. Foi quem esteve na origem desta formação que depois foi apadrinhada pela APPDA e foi acreditada pelo Centro de Formação de Braga.</p> <p>4.1. Para que destinatários? R: Para o público em geral. Para docentes de um modo geral, de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar, até, penso eu, 2.º ciclo, 3.º ciclos. Quem quisesse estar, como pais e funcionários, desde que houvesse vaga para.</p> <p>4.2. Com que frequência o AE promove formação, nomeadamente no âmbito das PEA? R: A sala TEACCH teve a iniciativa, depois foi apadrinhada pela APPDA. Que eu tenha conhecimento, porque eu também só estou aqui há 4 anos, para mim, foi a primeira.</p> <p>5. Para além deste ano escolar, já teve experiência de trabalho com crianças com PEA? R: No ano passado. Iniciei com a que tenho este ano. Portanto, ela estava na sala o ano passado e este.</p>	<p>A entrevistada respondeu com bastante firmeza, revelou estar descontraída e segura, acompanhando todas as respostas com gestos que denunciavam a sua postura confiante, ao mesmo tempo que descontraída.</p>

	<p>6. Sente algum tipo de dificuldade ao trabalhar com crianças com PEA?</p> <p>R: Alguma, sobretudo pelas características que essas crianças têm, que é precisamente por serem crianças que têm dificuldades de comunicação. No caso da minha, ela praticamente tem ausência de diálogo, quer dizer, não tem diálogo, não dialoga, não comunica mesmo. Porque, na minha opinião, penso que é uma criança com autismo, mas... o chamado... é clássico... classicamente um autista. E é sobretudo ao nível da comunicação que sinto essa dificuldade.</p>	
<p>C UEEA</p>	<p>1. Quantas crianças tem o grupo?</p> <p>R: O grupo tem 20. Precisamente porque há uma redução do número de crianças por ter o «Rui» que é autista, e por ter uma outra criança, que é a «Márcia», que está integrada no "3". Portanto, eu tenho 2 crianças com NEE dentro do meu grupo.</p> <p>2. Quantas crianças com PEA apoia nesta UEEA?</p> <p>R: Uma.</p> <p>2.1. Considera que é um número razoável/adequado para trabalhar com as crianças?</p> <p>R: Com as 20? Não. Dependendo do tipo de crianças e do tipo de autismo, mas o ideal seria sempre o grupo, máximo 15. Aí conseguia-se trabalhar... minimamente. Assim não, e mesmo ele acaba por se perder um bocadinho.</p> <p>3. As crianças com PEA desenvolvem as mesmas atividades que o restante grupo?</p> <p>R: Desenvolvem as mesmas atividades embora não com os mesmos resultados.</p> <p>3.1. Mas portanto, não existem atividades específicas para estes alunos, ou seja, aquele menino está ali sozinho a realizar aquela atividade?</p> <p>R: Não, não, não. Quando está em sala é para estar integrado, por isso é que ele recolhe à sala TEACCH, para haver um trabalho individualizado. Quando está em sala está integrado. Agora, é claro que os resultados não são os mesmos.</p> <p>4. Tem conhecimento de outro tipo de acompanhamento que a criança com autismo tenha no decorrer das aulas do regular, ou seja, quando a criança está aqui ela tem outro tipo de apoio?</p> <p>R: Quando está aqui, não. Tem o professor do ensino especial, que é o que está na sala TEACCH. Depois tem é terapias, neste caso o meu tem uma terapia, mas que, começou por ser uma terapia que foi promovida pelos pais, portanto, isto é tudo a título particular, que é a ABA... não sei se já ouviu falar, pronto. E que neste momento já vem pela APPDA, ou seja, já está a ser promovida não a título particular... mas tem já pela APPDA, foi pedido... penso eu que os pais, devem-lhe ter dito, através da segurança social.</p> <p>5. Considera que são suficientes, este tipo de apoios na escola, ou entende que seria importante poderem contar com outro profissional ou serviço aqui na escola?</p> <p>R: Mas quando diz isso, refere-se a quê... a métodos...?</p> <p>5.1. Por exemplo, a ter um terapeuta da fala, ter um psicólogo...</p>	<p>Sempre com a mesma atitude decidida, ainda que desconhecendo a resposta para certas questões, foi respondendo com a mesma confiança e à-vontade.</p>

	<p>R: Mas isso ele tem, isso ele tem terapeuta da fala. Quem lhe faz a ABA é um psicólogo, é uma psicóloga clínica, é um técnico de psicologia que lhe faz o acompanhamento. E no caso da terapia da fala, tem através do AE, tem terapeuta da fala.</p> <p>6. Ao nível dos recursos materiais, dispõe de algum tipo de material específico, ou estratégia para trabalhar com este menino?</p> <p>R: Não, não.</p> <p>7. Sabe qual a metodologia de intervenção utilizada na UEEA, na sala de ensino estruturado?</p> <p>R: Ao pormenor não, mas sei... é... é o método TEACCH... é... é estabelecer padrão para determinadas rotinas, quer dizer, há sempre uma rotina que é cumprida, não é? É o ensino estruturado, precisamente, é compartimentado, seccionado, ou seja, há um trabalho que é individualizado por parte do professor que lá está para o cumprimento de determinadas rotinas que são diárias também. Penso que é assim que funciona, muito individualizado.</p> <p>7.1. Conhece o motivo da escolha pelo método TEACCH?</p> <p>R: Não, não isso já não sei... se calhar porque os outros são demasiado recentes em relação ao TEACCH. O TEACCH se calhar, em termos científicos, está muito mais comprovado, mais estudado, e os outros não.</p> <p>8. Na sua opinião, este método é eficaz ou optaria por outro tipo de metodologia?</p> <p>R: Sabe que eu acho que em relação às crianças autistas, tudo depende muito da criança. Precisamente porque eles têm níveis diferenciados da tal perturbação, é complicado ter um método que seja estanque, quer dizer, se calhar era um bocadinho de todos, dependendo do grau, digamos assim, de profundidade do autismo.</p> <p>9. Qual considera ser o objetivo primordial da UEEA?</p> <p>R: Se calhar é, dentro daquilo que lhe é fornecido na sala do regular, ou dentro do nosso trabalho na sala do regular, daquilo que nós trabalhamos, porque eles têm conhecimento do nosso projeto, é fazer com que as aprendizagens, neste caso, se cimentem melhor, quer dizer, é dar-lhes, fornecer-lhes métodos de trabalho, métodos de aprendizagem, porque eles precisam de muito mais insistência do que o grupo dito normal. Portanto, eles precisam... nós também não podemos estar pra ele, quer dizer, nós estamos para os 20, neste caso, estamos para os 20, eu não estou só para o «Rui».</p> <p>10. Considera que a UEEA responde às necessidades desta criança?</p> <p>R: Acho que responde, quer dizer, é sempre positivo, não é? Responde. Não seria viável para nós sequer pensarmos que aqui não haveria uma unidade de ensino estruturado para onde eles pudessem ir e que permanecessem o tempo inteiro dentro de sala. Portanto, é importante, muito, eu acho.</p>	
<p>D Articulação</p>	<p>1. Desenvolvem trabalho colaborativo com os pais/encarregados de educação?</p> <p>R: Com todos, também com estes.</p> <p>1.1. Como é que fazem essa articulação?</p> <p>R: Nas reuniões, nas avaliações, mesmo nas avaliações nós reunimos normalmente com os da TEACCH. A avaliação é sempre feita ponderando o que é feito lá e o que é feito cá.</p>	<p>A entrevistada manteve a mesma postura determinada e decidida, confirmada por certas expressões verbais e faciais.</p>

	<p>1.2. E em relação aos pais, passam algum tipo de informação de orientação, de como implementar determinadas atividades que desenvolvem aqui para eles também levarem para casa...</p> <p>R: Passamos tudo,... quando há essa necessidade, quando eles mostram esse... Também, mas penso que isso é também um trabalho mais vincado de sala TEACCH. Nós aqui também, pronto, nós também fazemos isso, mesmo quando os pais mostram curiosidade em saber isto ou saber aquilo, a gente explica, e diz qual será a forma mais eficaz se calhar de conseguirem determinado comportamento.</p> <p>2. Existe uma articulação / interação com a UEEA. Como é que esta se operacionaliza?</p> <p>R: É feito o PEI, não é? Que é o Plano Educativo Individualizado, já foi no ano passado porque iríamos receber a criança pela primeira vez, e depois são feitas adequações, olha se está a correr bem, se está a correr mal, não é? o que é que está a correr. Esta articulação é feita através de reuniões, de conversas informais, muitas vezes, só assim, conforme estava aqui com o «Francisco», ele vem cá, a gente vai lá, "olha hoje foi isto, foi aquilo, teve este comportamento, reagiu desta maneira, daquela, sabes de alguma coisa?".</p> <p>3. Como se articulam o currículo comum e as atividades desenvolvidas nas turmas regulares com o currículo e as atividades realizadas na UEEA?</p> <p>R: É precisamente porque o PEI é retirado do nosso, ou seja, nós no início do ano fazemos o plano anual de atividades e dentro desse plano anual de atividades projetamos as nossas atividades e o PEI é retirar daí aquilo que nós achamos que é mais adequado para o «Rui», não é?... e depois insistir, insistir, nessas atividades... são atividades mais de motricidade, são atividades mais de comunicação, de verbalização, de identificação de, sei lá, de objetos do dia a dia, de transportes, isto e aquele outro, quando vemos que ele tem mais dessa necessidade no PEI fica precisamente registado quais são as maiores dificuldades dele... porque isso é feito em articulação com a sala TEACCH, se eles aprovam, se nós aprovamos... e depois, quais são as maiores dificuldades, ora temos que insistir mais nessas áreas, é assim que é feito, pronto.</p> <p>4. Considera importante a realização de articulação quer com os pais/família quer com a unidade? Porquê?</p> <p>R: A articulação é importante, mas nunca se perder de vista que de facto quem tem que ter as decisões é a sala do regular e a sala TEACCH, eu acho, eu acho, é a minha opinião pessoal. Embora, às vezes se diga que de facto que não, que os encarregados têm que ser decisivos, mas eu acho que... porque por vezes pode-se precisamente perder a objetividade se há os pais que estão a decidir em função, não é? Desconhecendo a realidade,... muitas vezes é.</p>	
<p>E Inclusão</p>	<p>1. Quando recebem pela 1ª vez uma criança com PEA é realizado algum processo de familiarização?</p> <p>R: Sim, é com o grupo, isso normalmente é feito com o grupo, com todos, acho que é a melhor forma de o integrar.</p> <p>2. Concorde com a inclusão das crianças com PEA no grupo regular?</p> <p>R: Concorde.</p> <p>2.1. Que vantagens encontra nesta inclusão?</p> <p>R: A inclusão... é assim: eu acho que há ganhos para os dois lados e se calhar até há mais ganhos para o grupo, para o grande grupo,</p>	<p>A entrevistada foi perentória nas suas respostas, tal como o foi ao longo da entrevista.</p> <p>Neste grupo de questões revelou-se particularmente mais segura apresentando uma maior descontração</p>

	<p>porque é o terem contacto precisamente com uma realidade que é diferente da deles, que são ritmos de aprendizagem que são diferentes, que são comportamentos que são diferentes. Portanto, se calhar o grande grupo ganha mais tendo cá a presença, neste caso, do «Rui», do que até propriamente o «Rui», quer dizer, porque o «Rui» ganha sempre, mas dentro daquilo que é a característica dele como autista que é de facto um autista clássico, eu acho que o ganho aí grande, neste caso, é do grupo, porque há sempre a preocupação ou de ajudar o «Rui», no respeito pela diferença, e eles próprios protegem, acabam por proteger bastante o «Rui», estão mais sensíveis à diferença.</p> <p>2.2. Aí constata de facto essa integração, essa aceitação por parte dos pares...</p> <p>R: Ficam muito mais sensíveis à diferença e ficam muito mais sociáveis.</p> <p>2.3. Encontra alguma desvantagem na inclusão de uma criança no grupo regular?</p> <p>R: Quando há crianças em que o seu autismo perturba o restante grupo, ou quando há momentos, porque há momentos em que de facto eles perturbam e aí é que é fundamental a existência de uma sala TEACCH, dentro do próprio estabelecimento, como acontece aqui, porque de facto, já aconteceu eu chamar um funcionário e dizer "Olhe, vá com ele até além, pode ser que ele..." e funciona, quer dizer, ele acaba por acalmar, que é quando... ou quando eles estão mais cansados da sala, estão cansados de ouvir o barulho, não é? O caso do da colega muito problemático, faz grandes birras, que já é características diferentes dos miúdos, por isso é que eu estou a dizer, depende dos miúdos não é? E aí é muito complicado. Nessa medida eles também têm que conviver precisamente com essa diferença, mas, por vezes, no normal funcionamento da sala, ao nível do pré-escolar, quando há grandes birras ou quando há... complica, complica porque os miúdos aqui são pequenos, não é? São de 3 anos...</p> <p>3. Considera que as UEEA poderão constituir um obstáculo à efetiva inclusão do aluno com PEA na escola e na turma regular?</p> <p>R: Não, não, não, de todo.</p> <p>4. Qual o papel/contributo das UEEA no/para o processo de inclusão dos alunos com PEA na escola e na turma de referência?</p> <p>R: Ajuda, precisamente naquilo que eu lhe disse há pouco, ou seja, se na sala TEACCH houver um trabalho de sedimentação daquilo que são as perspetivas de aprendizagem das crianças dentro daquilo que são as nossas orientações curriculares, se se vai insistir nesse trabalho de aprendizagem que eles têm mais dificuldade, portanto, só está a garantir a melhor inclusão.</p> <p>5. Qual a sua opinião face à pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular? Encontra vantagens?</p> <p>R: Sim... lá está, é para facilitar precisamente a inclusão. E também facilmente deslocada para um outro ambiente que é um ambiente muito mais calmo, que é um ambiente tranquilo, porque em sala TEACCH nunca estão 20 de uma vez.</p>	<p>patenteada pelas expressões corporais.</p>
<p>F Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>1. Por fim, gostaria de lhe perguntar em que medida é que esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou.</p> <p>R: Não, agradou-me.</p> <p>2. Tem alguma sugestão que queira deixar, ou gostava de acrescentar alguma coisa?</p> <p>R: Não, não tenho nada. Gostei, foi agradável. E se contribuí alguma coisa para ajudar a si, pronto, está tudo bem.</p>	<p>A entrevistada demonstrou agrado através do sorriso que esboçou e na inclinação para baixo da cabeça.</p> <p>No final retribuiu o</p>

	<p>E eu agradeço toda a colaboração e disponibilidade.</p> <p>Obrigada. De nada.</p>	<p>agradecimento.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------

Análise de conteúdo da entrevista

Blocos	Subcategorias	Indicadores
A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	A1 Autorização da entrevista	"Sim."
	A2 Dúvidas sobre o estudo	"Não, foi clara no essencial."
	A3 Colocar alguma questão	"Nenhuma."
B Perfil da entrevistada	B1 Anos de serviço	"(...) sensivelmente, 20 (...)"
	B2 Formação especializada	"Não."
	B3 Formação na área das PEA	"Sim... Ainda este ano sim."
	B4 Formação promovida pelo AE	"Sim... promoveu. Foi quem esteve na origem desta formação que depois foi apadrinhada pela APPDA e foi acreditada pelo Centro de Formação de Braga." "Para o público em geral. Para docentes de um modo geral, de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar, até... 2.º ciclo, 3.º ciclos. Quem quisesse estar, como pais e funcionários, desde que houvesse vaga para."
	B5 Experiência com crianças com PEA	"No ano passado. Iniciei com a que tenho este ano."
	B6 Dificuldades no trabalho com crianças com PEA	"Alguma, sobretudo pelas características que essas crianças têm, que é precisamente por serem crianças que têm dificuldades de comunicação." "E é sobretudo ao nível da comunicação que sinto essa dificuldade."
C	C1 Número de crianças apoiadas	"O grupo tem 20 (...) porque há uma redução do número de crianças por ter o «Rui» que é autista, e por ter uma outra criança (...) que está integrada no "3". Portanto, eu tenho 2 crianças com NEE dentro do meu grupo."

UEEA	no grupo regular e da UEEA	"Uma." [da UEEA]
	C2 Perceção sobre o número de crianças no grupo regular, quando existem crianças com PEA	"Não." [não concorda com o número de crianças existente no grupo regular] "(...) o ideal seria sempre o grupo, máximo 15. Aí conseguia-se trabalhar... minimamente." "(...) ele acaba por se perder um bocadinho."
	C3 Atividades desenvolvidas na sala de ensino regular	"Desenvolvem [todas as crianças] as mesmas atividades embora não com os mesmos resultados." "Quando está em sala é para estar integrado... é claro que os resultados não são os mesmos."
	C4 Objetivo primordial da UEEA	"Se calhar é, dentro daquilo que lhe é fornecido na sala do regular... daquilo que nós trabalhamos... é fazer com que as aprendizagens... se cimentem melhor... fornecer-lhes métodos de trabalho, métodos de aprendizagem, porque eles precisam de muito mais insistência do que o grupo dito normal." "(...) ele recolhe à sala TEACCH, para haver um trabalho individualizado." "Quando há crianças em que o seu autismo perturba o restante grupo, ou quando há momentos... em que de facto eles perturbam e aí é que é fundamental a existência de uma sala TEACCH, dentro do próprio estabelecimento (...)"
	C5 A UEEA como resposta às necessidades das crianças com PEA	"Acho que responde... é sempre positivo (...)" "Responde. Não seria viável para nós sequer pensarmos que aqui não haveria uma unidade de ensino estruturado para onde eles pudessem ir e que permanecessem o tempo inteiro dentro de sala." "(...) é importante, muito, eu acho."
	C6 Perceção sobre os apoios que a criança com PEA aufere	"Tem o professor do ensino especial, que é o que está na sala TEACCH (...) tem uma terapia (...) promovida pelos pais (...) que é a ABA (...) neste momento já vem pela APPDA, (...) através da Segurança Social." "(...) ele tem terapeuta da fala (...) tem através do AE (...)."
	C7 Recursos materiais	"Não, não." [não tem recursos materiais]
	C8 Perceção sobre a metodologia usada na UEEA	"(...) é o método TEACCH (...)." "(...) é estabelecer padrão para determinadas rotinas (...) há sempre uma rotina que é cumprida (...). É o ensino estruturado, precisamente, é compartimentado, seccionado, ou seja, há um trabalho que é individualizado por parte do professor que lá está para o cumprimento de determinadas rotinas (...) funciona, muito individualizado."

	C9 Eficácia do método TEACCH	<i>"(...) tudo depende muito da criança (...) porque eles têm níveis diferenciados da tal perturbação, é complicado ter um método que seja estanque (...) se calhar era um bocadinho de todos, dependendo do grau (...) de profundidade do autismo."</i>
D Articulação	D1 Escola / Família	<i>"Com todos, também com estes." "Passamos tudo,... quando há essa necessidade, quando eles mostram esse... (...) mas penso que isso é também um trabalho mais vincado de sala TEACCH." "(...) nós também fazemos isso, mesmo quando os pais mostram curiosidade em saber isto ou saber aquilo, a gente explica, e diz qual será a forma mais eficaz se calhar de conseguirem determinado comportamento." "A articulação é importante, mas nunca se perder de vista que de facto quem tem que ter as decisões é a sala do regular e a sala TEACCH (...) é a minha opinião pessoal. Embora, às vezes se diga que de facto que não, que os encarregados têm que ser decisivos, mas eu acho que... porque por vezes pode-se precisamente perder a objetividade (...) desconhecendo a realidade (...)"</i>
	D2 Ensino regular (Currículo comum) com a UEEA	<i>"Nas reuniões, nas avaliações (...) A avaliação é sempre feita ponderando o que é feito lá e o que é feito cá." "É feito o PEI (...) e depois são feitas adequações, olha se está a correr bem, se está a correr mal (...) o que é que está a correr." "Esta articulação é feita através de reuniões, de conversas informais, muitas vezes (...) " "(...) nós no início do ano fazemos o plano anual de atividades e dentro desse plano anual de atividades projetamos as nossas atividades e o PEI é retirar daí aquilo que nós achamos que é mais adequado para o «Rui» (...) e depois insistir, (...) nessas atividades (...) mais de motricidade, são atividades mais de comunicação, de verbalização, de identificação (...) de objetos do dia a dia, de transportes (...) quando vemos que ele tem mais dessa necessidade no PEI fica precisamente registado quais são as maiores dificuldades dele... porque isso é feito em articulação com a sala TEACCH, se eles aprovam, se nós aprovamos... e depois, quais são as maiores dificuldades, ora temos que insistir mais nessas áreas (...) "</i>
E Inclusão	E1 Processo de familiarização	<i>"Sim, é com o grupo... normalmente é feito com o grupo, com todos... é a melhor forma de o integrar."</i>
	E2 Inclusão das crianças com PEA no grupo regular	<i>"Concordo." "(...) eu acho que há ganhos para os dois lados e se calhar até há mais ganhos para o grupo... é o terem contacto precisamente com uma realidade que é diferente da deles, que são ritmos de aprendizagem que são diferentes, que são comportamentos que são diferentes." "(...) o «Rui» ganha sempre (...) " "(...)o ganho... grande... é do grupo, porque há sempre a preocupação ou de ajudar o «Rui», no respeito pela diferença, e eles próprios protegem, acabam por proteger bastante o «Rui», estão mais sensíveis à diferença."</i>
	E3 Contributo da UEEA no	<i>"Ajuda (...) se na sala TEACCH houver um trabalho de sedimentação daquilo que são as perspetivas de aprendizagem das crianças dentro daquilo que são as nossas orientações curriculares, se se vai insistir nesse trabalho de aprendizagem que eles têm</i>

	processo de inclusão na turma e na escola	<i>mais dificuldade (...) só está a garantir a melhor inclusão."</i> <i>"(...) é para facilitar (...) a inclusão."</i>
	E4 Aceitação das crianças com PEA pelos pares	<i>"(...) eles próprios [os pares] protegem, acabam por proteger bastante o «Rui» (...)."</i> <i>"Ficam muito mais sensíveis à diferença e ficam muito mais sociáveis."</i>
	E5 Pertinência da integração das UEEA em escolas do ER	<i>"Quando há crianças em que o seu autismo perturba o restante grupo, ou quando há momentos (...) em que de facto eles perturbam e aí é que é fundamental a existência de uma sala TEACCH, dentro do próprio estabelecimento (...)"</i> <i>"(...) é para facilitar (...) a inclusão. E também facilmente deslocada para um outro ambiente que é um ambiente muito mais calmo, que é um ambiente tranquilo, porque em sala TEACCH nunca estão 20 de uma vez."</i>
F Reflexão sobre a Entrevista e outros assuntos	F1 Satisfação relativamente à entrevista	<i>"(...) agradou-me."</i> <i>"Gostei, foi agradável."</i>
	F2 Observações da entrevistada	<i>"Não, não tenho nada."</i>

4ª Entrevista

No dia 06 de abril de 2013, pelas 15h 45 min, em Viseu, teve lugar a quarta entrevista realizada a uma **Educadora de Ensino Regular (EER2)**, de um Centro Escolar do concelho de Viseu. A entrevista decorreu numa sala deste Centro, que integra uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, no concelho daquela cidade, com a duração de 16 min. O local foi escolhido pela entrevistada por o mesmo estar livre, ser tranquilo e adequado. A entrevista não foi interrompida. Antes do início da entrevista propriamente dita foram dados a conhecer à entrevistada elementos pertinentes relativos à realização da mesma, que passamos a citar:

"Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação, subordinado ao tema "O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo". Tem como objetivos principais:

- *Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.*
- *Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.*
- *Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.*
- *Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.*
- *Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.*

A sua colaboração para a realização deste estudo, é essencial para que estes objetivos se concretizem. O que pretendemos é a sua opinião pessoal acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com o funcionamento das UEEA. Gostaríamos de solicitar autorização para a gravação das entrevistas que serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo assegurando, desde já, a sua confidencialidade e a sua destruição no término do mesmo".

A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa da entrevistada, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

Blocos	Respostas	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<p>1. Autoriza a gravação desta entrevista? R: Sim.</p> <p>2. Sobre este estudo, deseja antes de mais esclarecer algum aspeto em que eu possa ter sido menos clara? R: Não, estou esclarecida.</p> <p>3. Pretende colocar alguma questão sobre este trabalho? R: Não.</p>	<p>A entrevistada demonstrou agrado para responder às questões, embora denunciase um certo nervosismo.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Perfil da entrevistada</p>	<p>Quantos anos de serviço docente possui? R: 30, a caminho de 31.</p> <p>2. Possui formação especializada em EE? R: Não.</p> <p>3. Possui formação na área das PEA? R: Formação sim, como a minha colega já disse, ainda há pouco tempo fizemos uma ação de formação que foi promovida pela sala TEACCH e que constituiu... acho que foram 2 sábados, 2 sábados, sim. Formação contínua com direito a créditos.</p> <p>3.1. Para além desta formação tinha já efetuado alguma outra? R: Penso que não, penso que não.</p> <p>4. O Agrupamento de Escolas onde se insere esta UEEA promoveu ou promove formação no âmbito das PEA? R: Foi a sala TEACCH do agrupamento.</p> <p>4.1. Com que frequência o AE promove formação, nomeadamente no âmbito das PEA? R: Penso que é a primeira vez, não tenho a certeza mas penso que sim.</p> <p>4.2. Quem eram os destinatários desta formação? R: Todo o setor, o setor de professores do pré-escolar, 1.º ciclo e... todos os setores de ensino.</p> <p>4.3. Foi também aberta à participação dos pais, por exemplo? R: Penso que sim porque a mãe do meu estava lá, por acaso, portanto, penso que sim.</p> <p>4.4. E funcionários também? R: Sim, também foi alguém daqui, sim, sim.</p>	<p>Apesar de denunciar um certo nervosismo, a entrevistada respondeu com calma e tranquilidade às questões.</p>

	<p>5. Para além deste ano escolar, já teve experiência de trabalho com crianças com PEA?</p> <p>R: No ano passado, comecei no ano passado... a mesma criança.</p> <p>6. Sente algum tipo de dificuldade ao trabalhar com crianças com PEA?</p> <p>R: Agora estou mais habituada, mas no início senti-me... a nível de comunicação, não... a nível de comportamento, o «Ivo» é uma criança que tem muitas... de vez em quando,... ele está muito bem, mas de vez em quando se a gente não fizer o que ele quer... por exemplo, ele agora quis tirar o bibe, e teve que tirar o bibe, porque se eu insistia para ele não o tirar, fazia uma birra, depois bate nos outros, ele vinga-se a bater nos outros e a apertar o pescoço e... adora os colegas e os colegas gostam imenso dele. Só que quando tem estas, estes comportamentos é difícil. Depois corre na sala, deita cadeiras... é mais ao nível do comportamento porque ele a nível psíquico não tem, acho que não tem... fala muito bem, quer saber tudo e porquê isto e porquê aquilo, nada... até estaremos em dúvida se ele será mesmo uma criança autista, mesmo a mãe também tem umas certas dúvidas.</p>	
<p>C UEEA</p>	<p>1. Quantas crianças tem o grupo?</p> <p>R: 20, por ter o «Ivo», senão tinha 25... Ai não, tenho duas, o «Ivo» e o «Pedro», são os dois autistas.</p> <p>1.1. Considera que é um número razoável/adequado para trabalhar com as crianças?</p> <p>R: Não, não, é numeroso. O ideal seriam 15 no máximo.</p> <p>2. As crianças com PEA desenvolvem as mesmas atividades que o restante grupo?</p> <p>R: Nós tentamos. Eu tento que eles façam o mesmo que o... mas às vezes não querem, às vezes eu insisto, eles não querem... levantam-se, vão para outros cantos da sala, mas... se querem fazer, eu insisto um bocado mas às vezes não consigo</p> <p>2.1. Mas nesse caso há sempre alguma forma de realizar uma atividade em específico, só para eles?</p> <p>R: É um bocado difícil porque eu tenho outros 18, não é? É muito difícil, embora o «Pedro» venha muito poucas vezes, o «Ivo» é que é frequente, o «Pedro» vem poucas vezes à escola. Ele frequenta também a sala TEACCH mas depois também frequenta um jardim particular onde andava, anda desde pequenino, creche, acho eu, e a mãe não o quis já tirar completamente daquele ambiente, de maneira que o «Pedro» não trabalho assim muito com ele.</p> <p>3. Que outro tipo de acompanhamento têm estas criança (com autismo) no decorrer das aulas do regular, ou seja, quando a criança está aqui ela tem outro tipo de apoio?</p> <p>R: Estou eu, está a auxiliar. Normalmente eu até estou mais com o grande grupo e a auxiliar está mais com eles, portanto, senta-se e dá-lhes uma certa... mais individualizado porque... ao nível do comportamento, tentar que ele esteja sentado e que faça... mas às vezes é difícil, muito difícil. O «Francisco» (professor de ensino especial) vai lá, vai lá, sei lá, meia hora por semana e neste último período.</p> <p>4. Considera que são suficientes, este tipo de apoios na escola, ou entende que seria importante poderem contar com outro profissional ou serviço dentro da sala de aula?</p> <p>R: Era importante. Depende também do comportamento deles, não é? No meu caso,... há outros casos em que não, que eles têm</p>	<p>A entrevistada manteve a mesma postura calma, tornando-se agora mais descontraída.</p> <p>Ao mesmo tempo, acusou um certo desalento quando respondia a determinadas questões, manifestado pelo tom de voz e pela expressão facial.</p>

dificuldade em comunicar e até são, estão sossegados, se calhar até sossegados demais, enquanto que o meu não, o meu é exatamente o contrário. O meu a nível do comportamento e de atenção, ele tem muito pouco tempo de atenção. Ele por exemplo adora histórias e consegue estar uns 10 minutos com atenção mas depois perde-se, depois destabiliza o grupo, depois começa a bater nuns e noutros... é muito difícil.

5. Ao nível dos recursos materiais, dispõe de algum tipo de material específico, ou estratégia para trabalhar com este menino?

R: Não, não, são jogos normais, e ele é capaz de os fazer.

6. Sabe qual a metodologia de intervenção utilizada na UEEA?

R: Eu penso que é mais o ensino individualizado... estar mais tempo... eles têm mais tempo... eles têm acesso ao nosso plano de atividades, daí tiraram as atividades mais apropriadas para estas crianças, e conseguem trabalhá-las mais individualmente.

6.1. Sendo um ensino estruturado, a nível de métodos de intervenção com estas crianças, qual foi a metodologia pela qual o agrupamento optou?

R: Penso que é TEACCH, método TEACCH.

6.2. Conhece o motivo da escolha pelo método TEACCH?

R: Será por ser mais conhecido, mais antigo, não faço ideia.

7. Na sua opinião, este método é eficaz ou optaria por outro tipo de metodologia?

R: Isso nem lhe sei responder, sinceramente, porque eu também não estou muito por dentro do método TEACCH, para lhe ser sincera não estou muito dentro...

7.1. Mas encontra benefícios na frequência, destas crianças...

R: Sim, sim, sim.

8. Qual considera ser o objetivo primordial da sala de ensino estruturado?

R: Eu penso que é mais para estar individualmente com eles, porque para nós é muito difícil estar com um e deixar 18 ou 19 à solta, não é? À rédea solta, portanto eu não tenho... na minha sala eu não consigo estar sozinha com o «Ivo» tendo tanta criança à minha volta, não é? Portanto eles ali têm mais... estão especificamente com ele a trabalhar um... as rotinas, nós aqui também temos, na nossa sala. Lá é mais moldar comportamentos...

8.1. As tais birras de que há pouco falava, considera que na sala...

R: Lá também faz.

8.2. ... eles ajudam nesse moldar de comportamentos desadequados?

R: ... mas por exemplo, ele faz uma birra, mas quer ir para o computador, e eles têm um computador mas têm duas ou três crianças. Eu se vou dar sempre prioridade ao «Ivo» para ir para o computador, estou a dar um exemplo, não posso porque estou também a prejudicar os outros, não é? o «Ivo» não pode beneficiar continuamente e fazer o que quer no computador. Enquanto que ele lá tem

	<p>esse... ele quer ir para a casinha das bonecas, mas se aqui a casinha das bonecas está ocupada com 5 crianças, o «Ivo» já não pode ir, e ele ali não, ele ali se quiser ir para a casinha das bonecas pode sempre ir porque tem sempre espaço, percebe? É diferente.</p> <p>9. Considera que a UEEA responde às necessidades desta criança?</p> <p>R: Sim, penso que sim, nesse aspeto sim.</p>	
<p>D Articulação</p>	<p>1. Desenvolvem trabalho colaborativo com os pais/encarregados de educação?</p> <p>R: Existe, como existe com todos os outros pais.</p> <p>1.1. Como é que fazem essa articulação?</p> <p>R: Através de reuniões... olhe, ainda hoje estive a conversar com a mãe do «Ivo», porque veio cá, em conversas informais. Há uma coisa que eu noto que a mãe... quando eu digo à mãe do «Ivo», ele na sexta-feira, por exemplo teve uma birra enorme até deitou..., caiu com uma colega minha, fez cair uma colega minha, estava a dizer isto à mãe e a mãe acho que, aparentemente não gosta muito, nem responde, percebe? Nem liga ao que eu estou a dizer, pronto... não sei se é feitio, se, se... ela é preocupada, e agora desde o Natal, desde a Páscoa, tanto eu como a sala TEACCH, os professores da sala TEACCH achámos que ele vinha diferente, a nível de comportamento. Vinha diferente! E nós até perguntámos à mãe, o que é que teria sido! A mãe respondeu-me "É a idade, ele já fez 5 anos, tem obrigação para isso!" Não sei se houve alguma coisa por trás daqueles dias,... frequência... não sei se eles foram a algum... não faço ideia, pronto. Eu sei que eles frequentam também, a família toda, aos sábados, vão à... acho que é à APPC, têm uma reunião com psicólogas, mas isso já vinha antes da Páscoa, essas reuniões já se faziam antes da Páscoa, não sei se tiveram, se teve alguma influência, mas, por exemplo, ele na sexta-feira já começou a fazer outra vez birra. Ele andou 2 semanas que não parecia o «Ivo», eu comentava com os professores do ensino especial e perguntei à mãe, e a mãe respondeu-me "Então, ele já fez 5 anos, não acha que ele já tem que ter juízo?"... [risos] é assim deste género...</p> <p>1.2. Mas, por exemplo, delegam alguma participação nos pais, ou seja, envolvem-nos dizendo "olhe, faça assim em casa..."</p> <p>R: Sim, sim, tentamos...</p> <p>1.3. ... estabelecendo assim esta rotina, porque assim consegue mantê-lo calmo...</p> <p>R: Sim, sim, tentamos sempre falar nisto ao nível de família... portanto, ele tem uma empregada também com quem foi criado e acho que lhe faz também muito as vontades, eu digo isso à mãe. Eu já lhe disse: "O «Ivo» não pode trazer nada pra sala", porque ele tem sempre que trazer qualquer coisa, ou um livro, ontem trazia dois, hoje trouxe um, outras vezes é um filme. E eu já disse à mãe que não quero, mas a empregada, como é ela que o traz... e para ele não fazer as tais birras... porque se a empregada diz "não levas!", já nem o consegue trazer à escola... às vezes nem o consegue tirar do carro. Portanto, é assim, ele é uma criança até muito inteligente, eu acho que ele é muito inteligente, só que a nível comportamental é difícil, muito difícil.</p> <p>2. Existe uma articulação / interação com a UEEA? Como é que esta se operacionaliza?</p> <p>R: Sim, sim, sim. Faz-se através de conversas informais, de reuniões, quando o professor vai à minha sala, através de troca de sugestões, como é que devemos atuar, o que é que achamos melhor...</p> <p>3. Como se articulam o currículo comum e as atividades desenvolvidas nas turmas regulares com o currículo e as atividades</p>	<p>A entrevistada respondeu com maior confiança e segurança às questões.</p> <p>Revelou estar mais descontraída e confiante.</p>

	<p>realizadas na UEEA?</p> <p>R: Pronto, porque eles têm conhecimento do nosso plano de atividades, sabem do que é que nós andamos, por exemplo, agora a falar e lá, conseguem, envolvem-se da mesma forma... agora plantámos a horta... portanto, estamos todos envolvidos no mesmo.</p> <p>4. Considera importante a realização de articulação quer com os pais/família quer com a unidade? Porquê?</p> <p>R: Sim, sim, sim, muito importante mesmo. Isso ajuda as crianças.</p>	
<p>E Inclusão</p>	<p>1. Quando recebem pela 1ª vez uma criança com PEA é realizado algum processo de familiarização?</p> <p>R: Não, não. Fazemos isso com todas as crianças. É para todas igual. É realizado esse processo mas é todas em conjunto.</p> <p>2. Concorda com a inclusão das crianças com PEA no grupo regular?</p> <p>R: Concordo.</p> <p>2.1. Que vantagens encontra nesta inclusão?</p> <p>R: Ao nível social. Portanto, o «Ivo» tem melhorado, mesmo ao nível social com os colegas, ele gosta de todos os colegas e os colegas gostam muito dele... só é difícil é quando ele... pronto... tá num dia "não" e magoa-as, e magoa e anda atrás deles e bate-lhes... e depois eles agora... no início deixavam-se... não, não, não retribuía, dizendo assim, mas agora também às vezes, também lhe dão.</p> <p>2.2. Portanto, os colegas aceitam bem estas crianças (autistas)?</p> <p>R: Aceitam, aceitam, muito bem, muito bem, sim, sim.</p> <p>3. Considera que as UEEA poderão constituir um obstáculo à efetiva inclusão do aluno com PEA na escola e na turma regular?</p> <p>R: Penso que não, não, até é bom. É bom porque também estamos no mesmo edifício. Se fosse fora, se calhar não seria tão adequado, mas estando no mesmo edifício acho que é bom.</p> <p>4. Qual a sua opinião face à pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular? Encontra vantagens?</p> <p>R: Respondi isso ainda agora, penso que é muito importante estarem no mesmo espaço, seria muito diferente... facilita a comunicação entre os pares, entre nós e os professores do ensino especial, entre as nossas crianças e as crianças que frequentam a sala... nos próprios intervalos... acho que sim, é muito importante.</p> <p>4.1. Se estivesse fora...</p> <p>R: Não seria tão bom, penso que havia muito mais dificuldade, seria muito mais difícil.</p>	<p>A entrevistada patenteou maior aprazimento na resposta a estas questões, evidenciando uma atitude de maior determinação e confiança.</p>
<p>F Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>1. Por fim, gostaria de lhe perguntar em que medida é que esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou.</p> <p>R: Não, agradou-me. Não tenho nada a dizer. Se foi para ajudar...</p> <p>2. Tem alguma sugestão que queira deixar, ou gostava de acrescentar alguma coisa?</p>	<p>A entrevistada expressou agrado pela realização da entrevista e retribuiu o agradecimento sorrindo.</p>

	<p>R: Não, nada de especial.</p> <p>Da minha parte agradeço mais uma vez toda a disponibilidade e colaboração.</p> <p>Obrigada.</p> <p>R: Obrigada.</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Análise de conteúdo da entrevista

Blocos	Subcategorias	Indicadores
A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	A1 Autorização da entrevista	"Sim."
	A2 Dúvidas sobre o estudo	"Não, estou esclarecida."
	A3 Colocar alguma questão	"Não."
B Perfil da entrevistada	B1 Anos de serviço	"30, a caminho de 31."
	B2 Formação especializada	"Não."
	B3 Formação na área das PEA	"Formação sim (...)"
	B4 Formação promovida pelo AE	"Foi a sala TEACCH do agrupamento."
	B5 Experiência com crianças com PEA	"(...) comecei no ano passado (...)"
	B6 Dificuldades no trabalho com crianças com PEA	"(...) no início senti-me... a nível de comunicação... a nível de comportamento... de vez em quando... ele está muito bem, mas de vez em quando se a gente não fizer o que ele quer... fazia uma birra, depois bate nos outros, ele vinga-se a bater nos outros e a apertar o pescoço... quando tem... estes comportamentos é difícil (...)" "(...) é mais ao nível do comportamento (...)"
C UEEA	C1 Número de crianças apoiadas no grupo regular e da UEEA	"20 [crianças no grupo regular] (...) tenho duas (...) são os dois autistas."

	C2 Perceção sobre o número de crianças no grupo regular, quando existem crianças com PEA	"(...) é numeroso. O ideal seriam 15 no máximo."
	C3 Atividades desenvolvidas na sala de ensino regular	"Eu tento que eles façam o mesmo [que as outras crianças]... mas às vezes não querem, às vezes eu insisto, eles não querem... mas... se querem fazem, eu insisto um bocadinho mas às vezes não consigo."
	C4 Objetivo primordial da UEEA	"(...) é mais para estar individualmente com eles (...)" "(...) estão especificamente com ele a trabalhar (...) as rotinas (...) lá [UEEA] é mais moldar comportamentos (...)"
	C5 A UEEA como resposta às necessidades das crianças com PEA	"Sim, penso que sim (...)." [responde às necessidades das crianças com PEA]
	C6 Perceção sobre os apoios que a criança com PEA usufrui	"Estou eu, está a auxiliar (...) O «Francisco» (professor de ensino especial) vai lá (...) meia hora por semana e neste último período." "Era importante (...) no meu caso,... [ter outros apoios na sala] há outros casos em que não, que eles têm dificuldade em comunicar e até são, estão sossegados, (...) o meu é exatamente o contrário."
	C7 Recursos materiais	"(...) são jogos normais, e ele é capaz de os fazer." [não existem recursos específicos]
	C8 Perceção sobre a metodologia usada na UEEA	"(...) é (...) método TEACCH." "(...) é mais o ensino individualizado... estar mais tempo (...) eles têm acesso ao nosso plano de atividades, daí retiram as atividades mais apropriadas para estas crianças, e conseguem trabalhá-las mais individualmente."
	C9 Eficácia do método TEACCH	"Isso nem lhe sei responder (...) porque eu também não estou muito por dentro do método TEACCH (...)"
D Articulação	D1 Escola / Família	"Existe, como existe com todos os outros pais." "Através de reuniões (...) em conversas informais." "Sim, sim, tentamos..." [delegar alguma participação nos pais, dando-lhes indicações]

		<i>"(...) sim, muito importante mesmo. Isso ajuda as crianças."</i>
	D2 Ensino regular (Currículo comum) com a UEEA	<i>"(...) sim. Faz-se através de conversas informais, de reuniões, quando o professor vai à minha sala, através de troca de sugestões, como é que devemos atuar, o que é que achamos melhor." "(...) eles têm conhecimento do nosso plano de atividades, sabem do que é que nós andamos (...) a falar e (...) envolvem-se da mesma forma (...) estamos todos envolvidos no mesmo."</i>
E Inclusão	E1 Processo de familiarização	<i>"Não (...). Fazemos isso com todas as crianças. É para todas igual. É realizado esse processo mas é todas em conjunto."</i>
	E2 Inclusão das crianças com PEA no grupo regular	<i>"Concordo." "Ao nível social (...) o «Ivo» tem melhorado, mesmo ao nível social com os colegas, ele gosta de todos os colegas e os colegas gostam muito dele (...)"</i>
	E3 Contributo da UEEA no processo de inclusão na turma e na escola	<i>"É bom porque (...) estamos no mesmo edifício. Se fosse fora, se calhar não seria tão adequado, mas estando no mesmo edifício acho que é bom."</i>
	E4 Aceitação das crianças com PEA pelos pares	<i>"(...) ele gosta de todos os colegas e os colegas gostam muito dele (...)" "(...) aceitam, muito bem (...)."</i>
	E5 Pertinência da integração das UEEA em escolas do ER	<i>"(...) é muito importante estarem no mesmo espaço (...) facilita a comunicação entre os pares, entre nós e os professores do ensino especial, entre as nossas crianças e as crianças que frequentam a sala... nos próprios intervalos... acho que sim, é muito importante."</i>
F Reflexão sobre a Entrevista e outros assuntos	F1 Satisfação relativamente à entrevista	<i>"(...) agradeu-me."</i>
	F2 Observações da entrevistada	<i>"Não tenho nada a dizer." "Não, nada de especial."</i>

Anexo 6:

Entrevistas às M e análise de conteúdo

5ª Entrevista

No dia 04 de junho de 2013, pelas 16h 00 min, em Viseu, teve lugar a quinta entrevista realizada a uma **Mãe (M1)**, cujo educando frequenta a Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, inserida num Centro Escolar do concelho daquela cidade. A entrevista decorreu na esplanada de um parque da cidade, com a duração de 31 min. O local foi escolhido pela entrevistada por, para além de ser calmo e aprazível, lhe ser mais conveniente pelo facto de aqui ter que aguardar pelo seu filho enquanto este vai à aula de natação. A entrevista não foi interrompida. Antes do início da sessão propriamente dita foram dados a conhecer à entrevistada elementos pertinentes relativos à realização da mesma, que passamos a citar:

"Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação, subordinado ao tema "O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo". Tem como objetivos principais:

- *Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.*
- *Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.*
- *Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.*
- *Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.*
- *Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.*

A sua colaboração para a realização deste estudo, é essencial para que estes objetivos se concretizem. O que pretendemos é a sua opinião pessoal acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com o funcionamento das UEEA. Gostaríamos de solicitar autorização para a gravação das entrevistas que serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo assegurando, desde já, a sua confidencialidade e a sua destruição no término do mesmo".

A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa da entrevistada, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

Blocos	Respostas	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<p>1. Autoriza a gravação desta entrevista?</p> <p>R: Sim, autorizo.</p> <p>2. Sobre este estudo, deseja antes de mais esclarecer algum aspeto em que eu possa ter sido menos clara?</p> <p>R: Não.</p> <p>3. Pretende colocar alguma questão sobre este trabalho?</p> <p>R: Não.</p>	<p>A entrevistada evidenciou bastante agrado pela realização da entrevistas e respondeu com firmeza e determinação.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Perfil da entrevistada</p>	<p>1. Possui formação na área das PEA?</p> <p>R: É assim, a partir do momento em que, prontos, teve, o meu filho teve o diagnóstico eu procurei não só ser autodidata, mas também procurei ter formação para pais, há uma formação para pais na APPDA, que está ainda a decorrer, estamos a ter essa formação... é uma formação ABA, chama-se assim. Portanto, começou por ser no ano passado uma formação, portanto era sábados de quinze em quinze dias, tínhamos sempre uma formação muito genérica. Agora já estamos noutra patamar em que, portanto, em função da criança que for, porque todas são diferentes, portanto, a psicóloga faz um trabalho connosco mesmo específico só para ele, e neste caso, agora, é em casa que está a desenvolver este trabalho.</p> <p>2. O Agrupamento de Escolas ao qual o seu filho pertence promoveu ou promove formação no âmbito das PEA?</p> <p>R: Este ano promoveu sim, graças à parceria com a APPDA de Viseu que tem sido muito dinâmica também neste aspeto e este ano até houve uma formação, não sei se teve conhecimento...</p> <p>2.1. Também destinada para pais?</p> <p>R: Para professores também, para professores e... os pais também participaram e foi muito positivo porque foram dois sábados inteiros, parece que tinha créditos também, para a formação dos professores... e foi... <i>tava</i> a sala cheia, completamente. E foi muito bom.</p> <p>2.2. Portanto, promoveu apenas, como diz, este ano...</p> <p>R: Este ano, foi este ano que foi possível, sim. Embora no ano passado houve também formação mais genérica para falar sobre o que era, na própria escola também houve. Portanto, sempre que é possível há essa...</p> <p>2.3. Mas, sabe de quem partiu a iniciativa de desenvolver esta ação de formação?</p> <p>R: Não só dos pais, nós, nós propusemos também à escola e depois começou a haver um bom relacionamento entre a escola e os professores da sala TEACCH e a APPDA.</p> <p>3. Sente necessidade de realizar mais formação?</p> <p>R: Sim. E não só para professores mas também para os auxiliares que estão na escola, porque eles não sabem, como é normal, não é,</p>	<p>A entrevistada manifestou-se bastante à-vontade perante as questões que iam sendo colocadas, exibindo uma postura calma e séria, e respondendo com firmeza e segurança.</p>

	<p>não sabem como agir com aquelas crianças e são os auxiliares que estão a maior parte do tempo também estão lá, também têm que saber lidar com eles, acho que deveria haver mais não só para os professores mas também para os auxiliares e também para a comunidade em geral para perceberem um bocadinho, embora já está a fazer alguma coisa, não digo que não se faça nada, mas...</p> <p>3.1. Na sua opinião, quem é que deveria promovê-la?... Seria o agrupamento, ou seriam os pais... a organizar</p> <p>R: Eu não acho que tenha que haver assim uma imposição, "quem é que deve" assim, desde que haja abertura por todos, uma vez são os professores outras vezes são os pais a propor, ou a própria escola... desde que haja uma abertura é meio caminho andado para as coisas andarem, não é obrigatoriamente dizer "Ah, têm que ser eles!". Embora a APPDA também tem impulsionado muito para que as coisas aconteçam...</p> <p>3.2. Tem impulsionado bastante, mas considera que, nessa medida, seria... porque por exemplo, este agrupamento tem protocolo com a APPDA?</p> <p>R: Ainda não tem, esta a decorrer, está quase... está praticamente formalizado, é só uns pormenores e vai ficar formalizado mesmo, mas... mas tudo começou, começou no ano passado foi quando iniciou a sala TEACCH nesta escola nova é que houve esse relacionamento.</p> <p>4. Sente algum tipo de dificuldade específico ao lidar com o seu filho?</p> <p>R: Muitas, todos os dias.</p> <p>4.1. Mais a que nível?</p> <p>R: Comportamento, linguagem... em tudo... saber... as dificuldades que ele tem... aprender a brincar...</p> <p>4.2. Sente que, quer na sala TEACCH, quer na APPDA, encontra resposta para isso?</p> <p>R: Na APPDA encontro muita resposta, se não fosse a APPDA, digo-lhe sinceramente, não sei onde estaria [risos] mas... mas também esperava mais da escola... esperava... tinha outra expectativa da escola...</p>	
<p>C UEEA</p>	<p>1. Esperando mais da escola, na escola, que tipo de acompanhamento tem o seu filho?</p> <p>R: Ele tem, portanto, neste momento ele tem um acompanhamento, está integrado na sala TEACCH, que é especificamente para crianças com autismo, em que tem dois professores... mas não está lá sempre, tem a sala do regular e depois também tem umas atividades na sala TEACCH para eles também fazerem uma..., como é que eu hei de dizer, [articulação e inclusão?] sim, exatamente. Mas o que infelizmente... é assim, abriu no ano passado, portanto, houve uma grande luta, fomos nós que fizemos muita força para abrir a sala uma vez que as outras estavam todas lotadas e...</p> <p>1.1. As outras também do pré-escolar?</p> <p>R: Sim, as outras que havia disponíveis. Aqui em Viseu são duas, havia duas: era de Rio de Loba... Não! Gumirães e também da Ribeira. A da Ribeira é pré-escolar e 1.º ciclo, é mista, e Gumirães até abrir esta era mista também. Depois, quando abriu esta, passou a ser só para o jardim, pré, e a de Gumirães passou a ser só para primária. Mas... portanto, estivemos empenhados no sentido, para abrirem esta sala, uma vez que não havia vagas e pronto, e abriu.</p>	<p>A entrevistada manteve a sua expressão calma e séria, revelando-se cada vez mais comunicativa.</p> <p>No decorrer da entrevista foi deixando transparecer um certo desencanto e preocupação, adotando um ar mais firme e austero.</p>

1.2. Mas então ele é acompanhado por dois professores de educação especial, e mais algum outro técnico?

R: No ano passado havia só uma professora de ensino especial e duas auxiliares. Este ano são dois professores, um deles não tem formação no ensino especial, é professor de educação visual e têm só uma auxiliar.

1.3. Quer dizer, ele não tem experiência mas tem a especialização...

R: Pois, não tem experiência nenhuma, caiu lá de pára-quedas. E a própria, portanto que tem formação no ensino especial, também caiu lá de pára-quedas, nunca tinha lidado com crianças com autismo...

1.4. Portanto, são especializados mas em autismo...

Não, não são. Portanto, abriu-se uma sala que se diz ser especializada para, mas não houve formação, não deram formação... era a coisa fundamental, para mim era o fundamental... depois de ter... tudo o que tinha a ver com as infraestruturas nós fizemos tudo para que as coisas acontecessem. Agora, achei que foi uma falha muito grande da parte da escola não ter dado a formação, nem que fosse a preparação antes de começar... mas não, caíram lá de pára-quedas e pronto, é assim, eu não culpo, os professores não têm culpa, não é? Não têm culpa, todos foram lá cair... tentámos foi passar "Olhe o meu filho é assim" porque depois há outra situação, é que são todos diferentes os meninos... e agora como é que eu vou lidar... claro que os professores nunca lidaram com crianças desta natureza e de repente, "como é que agora vamos fazer isto!" Claro que houve ali muita... principalmente no ano passado empenhei-me bastante para... no sentido de... "ele funciona assim, faça assim, que ele assim, faz isto e aquilo" portanto, tive essa preocupação para que as coisas funcionassem, tendo em conta a própria autoformação e não só, também da formação que eu tive da psicóloga que vem mesmo de Coimbra.

1.5. A psicóloga é um recurso do Agrupamento?

R: Não, a psicóloga é da APPDA... não, portanto, tem um protocolo com a APPDA mas a psicóloga é de Coimbra, tem formação em ABA, portanto é uma coisa específica em ABA e...

1.6. Mas portanto, não constitui recurso do Agrupamento, é a título particular...

R: Não, isso é extra. Sim, porque... sou sincera, se eu fosse só pela sala TEACCH...

1.7. Portanto, diz-me que acompanhamento só dos professores de educação especial e da educadora do ensino regular, mas senão, outro tipo de técnico...

R: Ah, tem a terapia da fala, pronto, duas vezes por semana, que é do Agrupamento. Embora por exemplo, está previsto na lei portanto, lá no regulamento para a sala TEACCH, que deveriam ter uma psicóloga, para ter este acompanhamento, deveriam ter duas auxiliares, só têm uma!

2. Considera que seria importante contar com outro tipo de apoio humano? E que tipo de profissional?

R: Uma psicóloga e com formação, não é uma psicóloga qualquer, porque, acho que seria fundamental até mesmo para haver ali troca de experiências com os próprios professores, como é que haviam de... para haver outra dinâmica, outra articulação, para trocar ideias, experiências, como é que hão de fazer e é complicado...

3. Portanto, exterior à escola, isto é, a título particular, o seu filho é acompanhado por uma psicóloga que pertence à APPDA,

pertence, quer dizer, que tem um protocolo com a APPDA.

R: Tem uma psicóloga que tem protocolo com a APPDA, que é de Coimbra. Depois tem outra que entretanto fomos nós que trouxemos de Lisboa, porque na altura quando foi diagnosticado, nós fomos procurar tudo e mais alguma coisa e... tinham-nos indicado que o ABA era a melhor coisa para nós, portanto, nós fazemos terapia com ele. E então foi numa situação em que não sabíamos se ia haver sala TEACCH ou não, estava tudo assim muito no ar, porque, e diziam que não ia haver, outros que ia haver, e então nós trouxemos uma psicóloga de Lisboa, portanto, para fazer portanto, terapia intensiva, ele teve ainda durante um ano e meio 20h semanais, em que ela fazia em casa essas horas, essas sessões, e depois já por fim, conseguimos fazer protocolo com a escola no sentido de também ela poder fazer na escola, fazer na escola numa sala à parte, mas com o ambiente da escola, para ele se ambientar. Agora por fim, ele já está integrado portanto na sala do regular e esta psicóloga já está a fazer, portanto também um acompanhamento próprio do menino nos trabalhos a desenvolver da sala do regular no sentido de o preparar *pro* ano que vai para a primária já, já vai fazer seis anos.

3.1. E esta psicóloga é a título particular?

R: É assim, teve até um ano e meio teve a título particular éramos nós que pagávamos. Agora, depois nós conseguimos dar a volta, em parceria com a APPDA, porque também... é muito... e conseguimos que ela passasse a ser funcionária da APPDA, e ela agora está a trabalhar e está também... outros pais também estão agora a beneficiar a custos muito mais baixos e está a ser muito interessante.

4. Na sua opinião, qual considera ser o objetivo primordial da UEEA?

R: É assim, eu penso que é assim, o principal objetivo seria preparar estes meninos para depois conseguirem, tendo em conta que estão na parte do jardim, prepará-los de forma que depois quando fossem para a primária, conseguirem acompanhar os trabalhos, é esse o objetivo. Não é fácil, mas...

5. Considera que a UEEA responde às necessidades do seu filho, mesmo sabendo que cada caso é um caso?

R: É assim, volto a dizer, se eu não tivesse estas terapias por trás... não sei, tenho as minhas dúvidas. Agora é assim, não culpo ninguém, os professores é assim, não têm culpa da situação, porque foi o sistema que assim decidiu, a Escola, mas continuo a achar que a formação era essencial para isso, essencial.

6. Diz-me que o seu filho frequenta ABA mas a título particular, mas sabe qual é a metodologia de intervenção utilizada nesta UEEA?

R: O problema é que não há metodologia...

6.1. Mas não seguem nenhum tipo de metodologia, não sendo o ABA, uma vez que recorreu a ele a título particular?

R: O problema é que na sala TEACCH, infelizmente não seguem metodologia nenhuma, não sei se me faço entender, tem um nome, mas é conforme...

6.2. Mas então, tendo um nome era suposto ser...

R: Ter a metodologia TEACCH conforme... mas na prática não se passa isso porque eles não tiveram formação, logo fazem conforme... conforme sabem, não é conforme... de acordo com essa metodologia que é diferente do ABA também... uma coisa é... é

	<p>assim, acabam por ser complementares, mas funcionava sim, se fizessem mesmo de acordo com o método...</p> <p>7. Mas então, não estando a ser posto em prática, se estivesse, considera que teria todas as hipóteses de resultar ...</p> <p>R: Possivelmente, eu acredito que as coisas funcionavam melhor.</p> <p>7.1. Mas em que medida diz que o método TEACCH não está a ser implementado?</p> <p>R: Em que medida?!</p> <p>7.2. Sim, na sala TEACCH...</p> <p>R: Como é que podem implementar uma coisa se não a conhecem?</p> <p>7.3. É portanto nessa medida que refere que o método não está a ser implementado...</p> <p>R: Eu acho que sim, que é isso... é assim, podem... pronto é assim, não podem estar a desenvolver um método se não o conhecem...</p> <p>7.4. Mesmo tendo lido...</p> <p>R: Sim, tudo bem, livros aqui e ali... mas não é o suficiente, tinham que ter uma formação específica...</p> <p>7.5. Acha que da parte do Ministério da Educação, por exemplo...</p> <p>R: Deveria, sim, deveria, porque é muito lindo dizer que tem <i>nhã, nhã, nhã</i> mas depois não dão a formação, como é que é? É assim, pelo menos neste caso. Eu sei que, por exemplo, na Ribeira, funciona de maneira diferente, eu sei que lá eles implementam o TEACCH, porque foi a segunda sala, portanto, que abriu a nível nacional, e também com a ajuda da APPDA, e ali sei que foi rigoroso, tiveram formação que inclusivamente os professores foram a Coimbra vários dias, semanas para fazer essa formação, ao contrário destes professores que não tiveram nada disso.</p> <p>8. Então, eu aqui perguntava-lhe: na sua opinião, o que é que oferece neste momento, e tendo em conta toda esta situação que me está a relatar, o que é oferecido a unidade ao seu filho que o ensino regular não consegue dar?... Supondo, não estando integrado numa UEEA, se estivesse apenas no ensino regular, ainda assim, o que é que a unidade lhe pode dar que não lhe seria dado...</p> <p>R: Um ensino individualizado, é a única coisa, não é? Mas não é esse o objetivo, o objetivo é para ele... eles tenham capacidade para estarem numa sala como os outros e fazerem os trabalhos como os outros, não é? E é esse salto que é mais difícil fazer.</p>	
<p>D Articulação</p>	<p>1. A sala de ensino estruturado desenvolve trabalho colaborativo com os pais?</p> <p>R: Já houve tempo que sim, agora nem por isso.</p> <p>1.1. E como é que essa articulação era feita?</p> <p>R: É assim, eu às vezes dizia, "Nós estamos a trabalhar isto ou na escola estavam a trabalhar uma determinada coisa para eu depois trabalhar em casa, mas depois..."</p> <p>1.2. E isso era feito através de quê? Com conversas informais...</p>	<p>A entrevistada respondeu com firmeza embora algo hesitante na resposta a algumas questões. Revelou, contudo, estar bem mais descontraída, gracejando e sorrindo mais abertamente.</p>

R: Conversas, às vezes, muitas vezes e ou então com um caderno assim em que dizem o que é que fizeram, o que é que não fizeram.

1.3. Fizeram e não fizeram e onde também sugeriam atividades?

R: Ehhh, não a própria professora diz o que é que fizeram naquele dia e como é que se portou...

1.4. Não havia uma atividade tipo implementar esta atividade que resultou bem ou...

R: Não, a esse nível não.

1.5. E da parte da mãe para a escola e para a sala de ensino estruturado?

R: Da parte da mãe, eu acabei por cortar porque acharam que eu estava demasiado... como é que eu hei de dizer... e não gostam, chegam a um ponto que sentem-se ultrapassados e em vez de aproveitarem a situação para articularem as coisas...

2. Com a sala de ensino regular, também há trabalho colaborativo?

R: É assim, neste momento posso dizer que sim porque também está lá a psicóloga que está a fazer este trabalho e de vez em quando fazemos um balanço "Como é que ele está, se está". Uma das dificuldades que ele tem por exemplo, é estar atento, conseguir estar atento, porque ele sabe fazer as coisas, a nível académico está a um nível acima da média, o problema é que está com falta de atenção e estamos a trabalhar neste sentido para ver, para procurar estratégias para conseguir estar concentrado no trabalho sem se distrair, o que é difícil, mas há, há essa articulação.

2.1. Portanto, participação delegada nos pais, mediante o que me diz...

R: Eles preferem que os pais não tenham.

3. E portanto, a sua participação e colaboração como é que fica neste processo, ou seja, intervém no processo educativo do seu filho...

R: Ehh, como é que hei de dizer... se o próprio professor me diz, ehh,... não, é melhor não dizer... mas... é assim, ficou estabelecido que eu não devia ficar lá muito tempo, que eles é que estão com o menino, que eles é que sabem, pronto... eu aí, não... como é que eu hei de dizer, eles fazem à maneira deles, eu não vou estar a causar, como é que hei de dizer, não vou estar a ensiná-los, não é? Mas não era essa a minha intenção, era ajudar no sentido de desenvolver... as dificuldades dele, ultrapassar em conjunto, porque era uma mais-valia, era fundamental. Agora nesse aspeto acho que há muita coisa a fazer, na postura, na abertura para... porque é assim, sou uma mãe, é assim, apesar de eu ter formação, de eu também ser... portanto ter formação como eles, ehh... sou mãe, sou vista como mãe e portanto, a partir do momento em que eu sou mãe, ehh... e não devia ser assim, porque a mãe é a pessoa que melhor conhece e melhor sabe como lidar com ele e sabe o que é que funciona, e o que é que não funciona. E já arranjei todas as estratégias e mais algumas para conseguir fazer aquilo e tenho depois uma psicóloga por trás que também me ajuda, e que me dá dicas "olhe, vamos experimentar assim, assado e daquele outro"... e

3.1. Portanto, o trabalho colaborativo e a articulação é mais feito com a psicóloga...

R: Sim, em casa... na APPDA, portanto... que é fundamental também, porque é assim, o trabalho não é... também não podemos estar a pensar que só os professores é que devem fazer este trabalho, não chega! Têm que ser os pais, os pais e quem puder, a família se for

	<p>possível, não é, no meu caso não é possível... mas todos os que puderem intervir nisso, melhor, porque é um trabalho exaustivo e tem que se trabalhar a todos os níveis, todos os níveis "como estar na mesa, como se sentar, como, por exemplo, estar sentado a ouvir uma história, calado". O drama agora é como é que vamos fazer agora porque já andamos há um ano para tentar que ele vá ao dentista. A minha irmã é dentista, mas ela mora em Leiria. Ela já tentou duas, três vezes e não conseguiu sequer abrir a boca dele... [risos]</p> <p>3.4. Às vezes por ser a tia pode ser pior...</p> <p>R: Pronto, mas ontem por exemplo lembrámo-nos e "Olha, por que é que não vamos experimentar ali na Católica?" E até correu bem, até deixou... mas é assim, é um processo, um processo de muita luta.</p>	
<p style="text-align: center;">E Inclusão</p>	<p>1. Concorda com a inclusão do seu filho e de outras crianças com PEA no grupo regular?</p> <p>R: Eu acho que sim, é fundamental. Mas embora, embora eu ache que deve haver essa inclusão mas também eles não podem ser atirados, digamos assim, aos leões... não pode ser, senão eles não conseguem, tem que haver um acompanhamento, tem que haver pelo menos, no mínimo, no princípio, é fundamental para eles conseguirem depois caminhar sozinhos, agora se os atirar sozinhos é muito difícil.</p> <p>1.1. Que vantagens encontra nesta inclusão?</p> <p>R: Aprender a estar em comunidade, ser sociável, que é a coisa mais difícil para eles, não é?</p> <p>1.2. Encontra alguma desvantagem em eles frequentarem o ensino regular?</p> <p>R: A desvantagem que eu encontro é de serem as turmas muito grandes, muito grandes. O ideal era que fossem turmas mais pequeninas, em que eles depois também se conseguiam sentir confortáveis, porque também com muita criança, muito barulho, também eles, também não se sentem confortáveis. Consta, por exemplo, que o «Rui» na sala do regular, houve uma altura que ele nem sequer queria entrar na sala, não queria entrar porque estão muitos meninos, e depois há muitos, e depois... pois eles até gostam muito dele, mas depois...</p> <p>1.3. E era por isso? Porque eram muitos?</p> <p>R: Muito barulho e depois também, ehh... e ele por exemplo na sala TEACCH ele sente-se confortável, ele gosta de lá estar. Porquê? Está no máximo dois, três meninos, o ambiente é controlado, mas não pode... eles têm que se habituar.</p> <p>2. Considera que a UEEA poderá constituir um obstáculo à efetiva inclusão destas crianças?</p> <p>R: Não, isso obstáculo não. Se for usada, bem usada, portanto para o fim... [de preparação?] Sim, acho que é fundamental. Agora se forem visto de outra forma, como eu já sei que noutros casos acontecem que, ele está por exemplo na sala, na primária, de repente comporta-se mal "Olha, vai para a sala TEACCH!". Encarar isto como uma fuga, isso não, isso não porque não vai funcionar, vai ser um ciclo vicioso. Eles têm que perceber que têm que estar lá na sala, não é porque não lhes apetece... e porque as salas TEACCH não vão acompanhá-los para toda a vida.</p> <p>3. Quando o seu filho veio pela 1ª vez para esta escola foi realizado algum processo de familiarização?</p> <p>R: Como assim?</p> <p>3.1. Familiarização quer dizer "Foi primeiro mostrado à criança o espaço, foram apresentados primeiro os professores, os</p>	<p>A entrevistada evidenciou apazimento na resposta a estas questões, revelando-se emocionada. Manteve a postura segura e descontraída.</p>

técnicos...

R: Não, não foi feito. Não porque foi no ano de abertura, foi no ano em que abriu a escola. Se calhar não houve essa preocupação, possivelmente, até porque quando abriu a escola a sala TEACCH só abriu um mês depois, não foi logo, ainda foi um mês para o jardim. Aliás, normalmente, até este ano também foi a mesma coisa, também começou mais tarde, em vez de começar na mesma altura, começou mais tarde. Não faz sentido isso. Também não faz sentido por exemplo, o jardim acaba em julho, mas a sala TEACCH vai acabar agora, de acordo com o horário da primária, não faz sentido quando ele está ainda no jardim. Também não faz sentido, mas eles... no ano passado também fizeram assim e este ano também fazem assim.

4. Considera que, já me disse à bocadinho, "eles gostam muito dele", os meninos do ensino regular, da turma de referência, mas em que medida é que diz que ele é socialmente bem aceite pelos pares?

R: É assim, é que houve um trabalho também por trás, a própria psicóloga também fez um trabalho por pares, em grupos com eles, assim com pequenos, com autorização dos pais, houve essa possibilidade de eles poderem trabalhar em conjunto com ele, e todos queriam, assim... havia... até faziam portanto... como é que hei de dizer... "ah, eu também quero ir hoje", portanto, gostaram de fazer este trabalho com ele, e por isso também houve esse trabalho não só de abertura por parte da psicóloga, da educadora também, porque ela também sempre fez tudo para... no sentido... para que o olhassem como uma criança, como uma... como outra qualquer, pronto, apesar de ter as suas diferenças. Eles têm atenção ao ponto de saberem que ele não está com atenção e dizem-lhe "«Rui», «Rui», olha para mim", "Faz isto, faz aquilo". Já estão sensibilizados para isso, já sabem como é que devem agir com ele, e isso é muito bom.

5. Qual a sua opinião face à pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular?

R: Pertinência?!

5.1. Ou seja, tipo, estar aqui e agora vamos além para o edifício onde funciona o ensino estruturado e depois ao meio da tarde, ou ao meio da manhã vai para além para uma sala para o ensino regular. Ou seja, funcionar tudo no mesmo edifício.

R: No caso do «Rui», está tudo integrado no mesmo edifício, e isso faz sentido, faz sentido assim. Não faz sentido estarem... porque estas crianças são especiais e não são muito adeptas... por acaso, no caso do meu filho ele não... ele aceita bem as mudanças, de andar de um lado para o outro. Mas há crianças que não aceitam essas mudanças assim de andar de um lado para o outro. Mas faz sentido do estar tudo integrado no mesmo, tanto é que uma das coisas que agora estamos a... como e que hei de dizer... uma das situações que agora estamos a, dilema, que estamos a viver é que quando abriam esta sala, definiu-se que era só para jardim. Agora para o ano o meu filho vai para o primeiro ano e ele não vai poder usufruir da sala TEACCH porque é só para meninos do jardim. Se eu quiser que ele tenha sala TEACCH, tem que ir para outra escola, a de Gumirães. Tem que deslocar-se para a outra escola, com piores condições e que não tem nada a ver. Portanto, eu já disse na escola, no agrupamento que ele não vai, ele não vai. Ele está naquela escola, ele foi para aquela escola, já está integrado, está habituado já, houve um trabalho enorme até mesmo na cantina, porque foi muito difícil ele conseguir comer na cantina que é, portanto, a cantina é enorme, portanto, estão todas as crianças da primária e do jardim, estão todos ao mesmo tempo, é um barulho enorme, houve um trabalho também nesse sentido para ele conseguir se habituar. Ele agora está, come e todos o gabam que ele come muito bem, que é dos melhores, que está sempre comportado. Mas houve ali muito trabalhinho por trás e não é agora, de repente agora que o vou mudar escola. Não, ele fica naquela. Agora, se ele vai ter acompanhamento daquela sala? Provavelmente não vai ter porque outro menino que também este ano foi para o primeiro, a mãe também assim decidiu e ele não está a beneficiar da unidade também. Não faz sentido, mas pronto.

	<p>5.2. Não está a beneficiar mas se calhar a título particular tem que se arranjar por esse lado, não?</p> <p>R: É assim, por acaso aquele menino até está a funcionar muito bem, ele conseguiu-se adaptar-se bem à escola primária, agora o meu não sei como vai ser. Não vai ter esse apoio mas eu vou ter que bater o pé, isso não está bem feito, não faz sentido.</p>	
<p>F Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>1. Por fim, gostaria de lhe perguntar em que medida é que esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou.</p> <p>R: É assim, eu, é assim eu sou sempre apologista em que se deve falar sempre o máximo possível sobre esta situação porque, fala-se... agora começa-se a falar um bocadinho do autismo mas as pessoas ainda não têm a noção da realidade que se vive e, quanto mais se fala melhor.</p> <p>2. Tem alguma sugestão que queira deixar, ou gostava de acrescentar alguma coisa?</p> <p>R: Acho que, pronto, todos os estudos são bem vindos e deixo também... espero que haja outras colegas suas que também tenham essa preocupação e que dê alguns frutos, estes estudos, não fique só na gaveta.</p> <p>Da minha parte eu agradeço-lhe imenso toda a disponibilidade e colaboração neste trabalho.</p> <p>Obrigada e as maiores felicidades.</p> <p>R: De nada.</p>	<p>A entrevistada respondeu com grande satisfação e confiança no futuro, retribuindo o agradecimento com um sorriso.</p>

Análise de conteúdo da entrevista

Blocos	Subcategorias	Indicadores
A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	A1 Autorização da entrevista	"Sim, autorizo."
	A2 Dúvidas sobre o estudo	"Não."
	A3 Colocar alguma questão	"Não."
B Perfil da entrevistada	B1 Formação na área das PEA	"(...) eu procurei não só ser autodidata, mas também procurei ter formação para pais, há uma formação para pais na APPDA, que está ainda a decorrer, estamos a ter essa formação... é uma formação ABA (...)"
	B2 Formação promovida pelo AE	"Este ano promoveu sim, graças à parceria com a APPDA de Viseu... para professores e os pais também participaram... E foi muito bom." "(...) no ano passado houve também formação mais genérica para falar sobre o que era, na própria escola também houve." "(...) acho que deveria haver mais não só para os professores mas também para os auxiliares e também para a comunidade em geral para perceberem um bocadinho (...)" "(...) achei que foi uma falha muito grande da parte da escola não ter dado a formação, nem que fosse a preparação antes de começar..."
	B3 Dificuldades com filho portador de PEA	"Muitas, todos os dias... Comportamento, linguagem... em tudo... saber... as dificuldades que ele tem... aprender a brincar..."
C UEEA	C1 Perceção sobre o acompanhamento que o filho tem na escola	"(...) ele tem um acompanhamento, está integrado na sala TEACCH, que é especificamente para crianças com autismo (...) que tem dois professores... mas não está lá sempre, tem a sala do regular e depois também tem umas atividades na sala TEACCH (...)" "(...) têm só uma auxiliar..." "(...) tem a terapia da fala (...) duas vezes por semana, que é do Agrupamento." "Tem uma psicóloga que tem protocolo com a APPDA, (...) em que ela fazia em casa essas horas, essas sessões, e depois já por fim, conseguimos fazer protocolo com a escola no sentido de também ela poder fazer na escola, fazer na escola numa sala à parte, mas com o ambiente da escola, para ele se ambientar. Agora por fim, ele já está integrado portanto na sala do regular e esta

	<p><i>psicóloga já está a fazer, portanto também um acompanhamento próprio do menino nos trabalhos a desenvolver da sala do regular no sentido de o preparar pro ano que vai para a primária (...)</i></p> <p><i>[na sala do regular] "(...) turmas muito grandes (...) o ideal era que fossem turmas mais pequeninas (...) porque também com muita criança, muito barulho (...) também não se sentem confortáveis. Consta, por exemplo, que o «Rui» na sala do regular, houve uma altura que ele nem sequer queria entrar na sala, não queria entrar porque estão muitos meninos (...)."</i></p>
C2 Organização	<i>"Está no máximo dois, três meninos, o ambiente é controlado (...)."</i>
C3 Recursos humanos	<p><i>"No ano passado havia só uma professora de ensino especial e duas auxiliares. Este ano são dois professores, um deles não tem formação no ensino especial, é professor de educação visual e têm só uma auxiliar (...) não tem experiência nenhuma, [professor de educação especial] caiu lá de pára-quadras. E a própria (...) que tem formação no ensino especial, também caiu lá de pára-quadras, nunca tinha lidado com crianças com autismo..."</i></p> <p><i>"(...) tem a terapia da fala (...) é do Agrupamento."</i></p> <p><i>"(...) está previsto na lei (...) lá no regulamento para a sala TEACCH, que deveriam ter uma psicóloga (...) deveriam ter duas auxiliares, só têm uma!"</i></p>
C4 Objetivo primordial da UEEA	<i>"(...) o principal objetivo seria preparar estes meninos para depois conseguirem (...) quando fossem para a primária (...) acompanhar os trabalhos (...)"</i>
C5 A UEEA como resposta às necessidades das crianças com PEA	<p><i>"(...) esperava mais da escola... esperava... tinha outra expectativa da escola..."</i></p> <p><i>"(...) se eu não tivesse estas terapias por trás... não sei, tenho as minhas dúvidas."</i></p> <p><i>"(...) não culpo ninguém, os professores (...) não têm culpa da situação, porque foi o sistema que assim decidiu, a Escola, mas continuo a achar que a formação era essencial para isso (...)"</i></p> <p><i>"Um ensino individualizado, é a única coisa (...) Mas não é esse o objetivo, o objetivo é para (...) eles tenham capacidade para estarem numa sala como os outros e fazerem os trabalhos como os outros, não é? (...)"</i></p>
C6 Perceção sobre os apoios que a criança com PEA auferre	<p><i>"(...) tem a terapia da fala... duas vezes por semana, que é do Agrupamento."</i></p> <p><i>"Tem uma psicóloga que tem protocolo com a APPDA, que é de Coimbra. Depois tem outra que entretanto fomos nós que trouxemos de Lisboa... na sala do regular e esta psicóloga já está a fazer... um acompanhamento próprio do menino nos trabalhos a desenvolver da sala do regular no sentido de o preparar pro ano que vai para a primária (...)"</i></p>
C7 Perceção sobre a metodologia usada na UEEA	<p><i>"(...) não há metodologia (...) na sala TEACCH, infelizmente não seguem metodologia nenhuma (...) tem um nome, mas é conforme."</i></p> <p><i>"Como é que podem implementar uma coisa se não a conhecem?"</i></p>

	C8 Opção pelo método TEACCH	
	C9 Eficácia do método TEACCH	<p>"(...) se eu não tivesse estas terapias por trás... não sei, tenho as minhas dúvidas. (...) mas continuo a achar que a formação era essencial (...)." [para que houvesse efetiva aplicação do método TEACCH]</p> <p>"(...) eu acredito que as coisas funcionavam melhor." [se o método TEACCH estivesse a ser bem aplicado]</p> <p>"Um ensino individualizado, é a única coisa (...)."</p>
D Articulação	D1 Escola / Família	<p>"Já houve tempo que sim, agora nem por isso."</p> <p>"(...) ficou estabelecido que eu não devia ficar lá muito tempo, que eles é que estão com o menino, que eles é que sabem, pronto (...)."</p> <p>"(...) era uma mais-valia, era fundamental. (...) porque a mãe é a pessoa que melhor conhece e melhor sabe como lidar com ele e sabe o que é que funciona, e o que é que não funciona."</p> <p>"Conversas, às vezes, muitas vezes e ou então com um caderno assim em que dizem o que é que fizeram, o que é que não fizeram."</p> <p>"(...) a própria professora diz o que é que fizeram naquele dia e como é que se portou..."</p> <p>[Da mãe para a escola] "Da parte da mãe, eu acabei por cortar porque acharam que eu estava demasiado... (...) e não gostam, chegam a um ponto que sentem-se ultrapassados e em vez de aproveitarem a situação para articularem as coisas..."</p> <p>"Eles [professores] preferem que os pais não tenham." [participação].</p> <p>[com a sala do regular] "(...) neste momento posso dizer que sim porque também está lá a psicóloga que está a fazer este trabalho e de vez em quando fazemos um balanço (...)."</p> <p>"(...) estamos a trabalhar neste sentido (...) para procurar estratégias para conseguir estar concentrado no trabalho sem se distrair, o que é difícil, mas há, há essa articulação."</p>
E Inclusão	E1 Processo de familiarização	<p>"(...) não foi feito."</p> <p>"Se calhar não houve essa preocupação (...) porque quando abriu a escola a sala TEACCH só abriu um mês depois, não foi logo, ainda foi um mês para o jardim."</p>
	E2 Inclusão das crianças com PEA no grupo regular	<p>"Eu acho que sim, é fundamental."</p> <p>"(...) tem que haver um acompanhamento (...) é fundamental para eles conseguirem depois caminhar sozinhos (...)"</p> <p>[vantagens] "Aprender a estar em comunidade, ser sociável (...)"</p> <p>"A desvantagem (...) é de serem as turmas muito grandes (...) muito barulho (...) também não se sentem confortáveis (...) houve</p>

		<i>uma altura em que ele nem sequer queria entrar na sala (...) porque estão muitos meninos (...)."</i>
	E3 Contributo da UEEA no processo de inclusão no grupo e na escola	<i>"(...) obstáculo não. Se for usada, bem usada (...) é fundamental." "Encarar isto como uma fuga [a sala TEACCH], isso não (...) porque não vai funcionar, vai ser um ciclo vicioso."</i>
	E4 Aceitação das crianças com PEA pelos pares	<i>"Já estão sensibilizados para isso, já sabem como é que devem agir com ele, e isso é muito bom." "(...) eles até gostam muito dele (...)"</i>
	E5 Pertinência da integração das UEEA em escolas do ER	<i>"(...) está tudo integrado no mesmo edifício (...) faz sentido assim."</i>
F Reflexão sobre a Entrevista e outros assuntos	F1 Satisfação relativamente à entrevista	<i>"(...) eu sou sempre apologista em que se deve falar sempre o máximo possível sobre esta situação porque, fala-se... agora começa-se a falar um bocadinho do autismo mas as pessoas ainda não têm a noção da realidade que se vive e, quanto mais se fala melhor."</i>
	F2 Observações da entrevistada	<i>"(...) todos os estudos são bem vindos (...) espero que haja outras colegas suas que também tenham essa preocupação e que dê alguns frutos, estes estudos, não fique só na gaveta."</i>

6ª Entrevista

No dia 04 de junho de 2013, pelas 17h 00 min, em Viseu, teve lugar a sexta entrevista realizada a uma **Mãe (M2)**, cuja educanda frequenta a Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, inserida num Centro Escolar do concelho daquela cidade. A entrevista decorreu na esplanada de um parque da cidade, com a duração de 15 min. O local foi escolhido pela entrevistada por, para além de ser calmo e aprazível, lhe ser mais conveniente pelo facto de aqui ter que aguardar pela sua filha enquanto esta vai à aula de natação. A entrevista não foi interrompida. Antes do início da sessão propriamente dita foram dados a conhecer à entrevistada elementos pertinentes relativos à realização da mesma, que passamos a citar:

"Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação, subordinado ao tema "O funcionamento de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo". Tem como objetivos principais:

- *Conhecer o modelo de intervenção e aferir se este representa a melhor resposta.*
- *Analisar a pertinência do ensino estruturado com intervenção pedagógica para alunos com PEA.*
- *Constatar sobre a importância da organização e funcionamento da UEEA.*
- *Aferir do contributo da UEEA no processo de inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.*
- *Verificar o grau de satisfação dos diferentes intervenientes face à UEEA.*

A sua colaboração para a realização deste estudo, é essencial para que estes objetivos se concretizem. O que pretendemos é a sua opinião pessoal acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com o funcionamento das UEEA. Gostaríamos de solicitar autorização para a gravação das entrevistas que serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo assegurando, desde já, a sua confidencialidade e a sua destruição no término do mesmo".

A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa da entrevistada, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

Blocos	Respostas	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<p>1. Autoriza a gravação desta entrevista? R: Sim.</p> <p>2. Sobre este estudo, deseja antes de mais esclarecer algum aspeto em que eu possa ter sido menos clara? R: Não.</p> <p>3. Pretende colocar alguma questão sobre este trabalho? R: De momento, não.</p>	<p>A entrevistada revelou estar bastante calma, apresentando uma expressão facial bastante séria e circunspecta. As suas respostas foram dadas de forma decidida.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Perfil da entrevistada</p>	<p>1. Possui formação na área das PEA? R: Posso a nível profissional e depois a nível individual. Não é como mãe, nunca ninguém me fez formação!</p> <p>1.1. A nível pessoal a formação que fez foi de que tipo?... Foi uma ação de formação, de 20 horas... R: Não, não. Pronto, pesquisei, inicialmente, portanto a nível profissional fiz também formação, estava desperta para, e à posteriori, depois com o problema da minha filha fiz eu, pesquisa, pesquisei e procurei alguma formação também... em jornadas, em congressos.</p> <p>1.2. E portanto, a nível profissional foi algum tipo de uma especialização ou... R: Como eu tenho a minha especialidade em saúde mental, é abrangente e abrange qualquer perturbação e nisso está incluído o autismo.</p> <p>2. O Agrupamento de Escolas ao qual a sua filha pertence promoveu ou promove formação no âmbito das PEA? R: A minha filha está, portanto, está a acabar o 2.º ano, e nestes dois anos, fez duas, que me lembre, fez duas formações destinada a professores, e por arrasto os pais depois também tiveram... foram convidados! Mas era destinada a professores.</p> <p>2.1. Destinada a professores mas com abertura para os pais? R: Sim..., pronto, como os pais pediram, inicialmente não era mas, a primeira questão... quando eu coloquei a questão disseram-me que não, que não era para pais. Mas depois começaram a pensar e chamaram-nos, convidaram-nos, e eu assisti, quem quis.</p> <p>2.2. Portanto, nestes dois anos, duas... R: Duas, sim.</p> <p>3. Sente necessidade de realizar mais formação nesta área? R: Não, neste momento não.</p> <p>4. Sente algum tipo de dificuldade específico em lidar com a sua filha? R: Não, a não ser a falta de tempo que era preciso mais.</p>	<p>Mantendo a postura anteriormente descrita, a entrevistada respondeu às questões de forma bastante direta, clara e segura.</p>

<p>C UEEA</p>	<p>1. Na escola, que acompanhamento tem a sua filha?... A nível de técnicos?</p> <p>R: A nível de técnicos, tem, tem, a escola, portanto a sala de ensino regular onde tem a educadora do ensino regular e depois tem dois dias, nos cinco dias, há dois em que é na sala de ensino estruturado onde estão dois professores mas distribuídos por vários alunos, não é só para a minha filha.</p> <p>1.1. E esses dois professores, são professores especializados?</p> <p>R: Não sei.</p> <p>1.2. Mas tem outro tipo de acompanhamento? Terapeuta da fala, psicóloga...</p> <p>R: Tem, terapia da fala na escola também.</p> <p>1.3. Que é da escola?</p> <p>R: Na unidade.</p> <p>1.4. Psicólogo?</p> <p>R: Não.</p> <p>1.5. Outro tipo de técnico?</p> <p>R: Que eu conheça, não. Tem a assistente operacional e mais nada.</p> <p>2. Tendo em conta estes recursos humanos, considera que estes são suficientes?</p> <p>R: Não, de todo.</p> <p>2.1. Que outro tipo de técnico...</p> <p>R: Psicólogo gostava que a minha filha fosse avaliada na escola periodicamente por um psicólogo, que a ajudasse depois na elaboração de todos os objetivos de trabalho, e não tem tido esse acompanhamento, que eu tenha conhecimento, não.</p> <p>3. Exterior à escola, isto é, a título particular, a sua filha tem outro tipo de acompanhamento?</p> <p>R: Tem bastante.</p> <p>3.1. A nível de psicologia, por exemplo, algum psicólogo?</p> <p>R: Sim, bastante. Tem, mais que uma psicóloga.</p> <p>4. Na sua opinião, qual considera ser o objetivo primordial da UEEA?</p> <p>R: Para mim é dar um apoio mais individualizado possível à minha filha neste caso, à minha filha e prometi-lhe satisfazer-lhe as necessidades que estão afetadas.</p>	<p>A entrevistada respondeu direta e objetivamente às questões, evidenciando bastante determinação nas respostas que apresentava. Ao mesmo tempo deixava transparecer expressões faciais indicadoras de preocupação em relação ao acompanhamento da sua filha.</p>
-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>4.1. Nas áreas em que ela mais sente dificuldade?</p> <p>R: Permitir-lhe um ensino, um apoio pedagógico mais personalizado possível... No sentido de ultrapassar essas mesmas dificuldades?</p> <p>R: No sentido de ultrapassar as dificuldades, exatamente.</p> <p>5. E considera que a UEEA responde às necessidades da sua filha?</p> <p>R: Não.</p> <p>5.1. Porquê?</p> <p>R: Porque acho que não é um ensino individualizado e personalizado como deveria ser...</p> <p>5.2. Mas considera então que a unidade deveria funcionar com um trabalho...</p> <p>R: Mais individualizado...</p> <p>5.3. Mais individualizado, isso significa um técnico, para além de um psicólogo que considera que seria necessário...</p> <p>R: <i>Pra</i> minha filha sim, <i>pra</i> minha filha determinado período, preferia que ela estivesse menos tempo mas com um técnico só para ela...</p> <p>5.4. Intensivo, com algum trabalho intensivo...</p> <p>R: Sim. Porque eles são todos diferentes e a minha filha precisa disso... porque a nível social ela está bem, interação social está ótima: O que ela precisa mesmo é uma estimulação cognitiva. E isso, acho eu, só se consegue com um ensino mais individualizado, mais personalizado.</p> <p>6. Sabe qual é a metodologia de intervenção utilizada nesta unidade?</p> <p>R: Não é que mo tenham dito, mas eu sei que é o modelo TEACCH.</p> <p>6.1. E sabe por que é que optaram por esse modelo?</p> <p>R: Porque é o que ao nível do Ministério da Educação, neste momento ainda está aceite e foi instituído assim e nunca mais ninguém se lembrou de rever esse assunto... creio eu. Nunca ninguém me disse.</p> <p>6.2. Mas, acha que este método é eficaz ou optaria por outro?</p> <p>R: Todos são eficazes, se bem aplicados. Todos. Portanto, eu não estou menos satisfeita por ser o modelo TEACCH, de todo, até porque acho que é um bom modelo, se bem aplicado, e por pessoas com conhecimento.</p> <p>7. Na sua opinião, o que oferece a unidade à sua filha que o ensino regular não lhe consegue dar?</p> <p>R: Sobretudo, ou deveria, portanto, um ensino mais individualizado mais personalizado possível. Os outros é mais para a turma, para o grupo e a minha filha, por exemplo, a minha filha, porque eles são todos diferentes, precisa do grupo, e ela tem, mas também</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>precisa de muito ensino individualizado.</p> <p>7.1. E portanto, é nessa medida que considera importante haver a sala de ensino estruturado...</p> <p>R: Sim, faz diferença. Nas outras não é possível.</p>	
<p style="text-align: center;">D Articulação</p>	<p>1. A sala de ensino estruturado, quando digo a "sala" refiro-me aos técnicos, aos professores, desenvolve trabalho colaborativo com os pais?</p> <p>R: Pouco. No meu caso pouco.</p> <p>1.1. Em que medida considera que deveria haver algum trabalho colaborativo?</p> <p>R: Mais... deviam-me chamar, trocar, haver mais reuniões, não há! Trocar ideias, "vamos avaliar a «Mariana» conjuntamente", "vamos ver o que é que se pode fazer melhor, vocês, nós"... esse trabalho é feito numa avaliação final de trimestre, que eu acho que é pouco.</p> <p>2. Com a sala de ensino regular, também há trabalho colaborativo?</p> <p>R: A sala de ensino regular, apesar de tudo, ehh, é a mesma coisa.</p> <p>2.1. Portanto, é feito do mesmo modo, trimestralmente...</p> <p>R: Acho que está estabelecido um horário que sempre que eu quiser eu posso ir lá falar, e vou, quando sinto essa necessidade. Já é alguma coisa. Na sala de ensino estruturado, que eu saiba, não há nenhum horário de atendimento aos pais.</p> <p>2.2. Que participação é delegada nos pais, tipo, em que medida participa, intervém, colabora no processo educativo?</p> <p>R: É assim, eu como mãe não tenho que saber modelos, pelo menos não me deram essa informação como mãe. Eu, hipoteticamente, eu não sei nada, não sou eu que tenho que procurar. As pessoas é que têm que oferecer.</p> <p>2.3. Daí a minha pergunta, que participação é que é delegada nos pais.</p> <p>R: Não tenho, não tenho. Não é delegada.</p> <p>2.4. Ou seja, até que ponto, ou de que forma a escola, os profissionais, chegam ao pé de um pai ou de uma mãe e dizem: "deve realizar estas atividades assim com a sua filha"...</p> <p>R: Não fazem, não fazem, comigo não fazem! A única coisa que é muito bom, que eu pedi bastante e consegui, é a informação escrita num caderninho "O que é que se anda a trabalhar", ou seja, os topicozinhos, o que já é muito bom. Assim eu já poderei, eu, dar alguma continuidade. Mas lá está, tenho que ser eu...</p> <p>2.5. Mas temas? É isso que diz, é isso que quer dizer?</p> <p>R: Sim, "hoje falámos disto, ou...". Articulação, a verdadeira articulação escola/pais não.</p> <p>2.6. A articulação é apenas em termos de currículo?</p>	<p>Com um olhar introspetivo e mantendo a sua postura calma e séria, a entrevistada respondeu com algum desânimo, denunciado pela expressão facial e pelo tom de voz mais baixo e fraco.</p>

	<p>R: Não... é em termos de conteúdo. "Se estamos a dar" ou "trabalhámos isto hoje" este conteúdo hoje ficou registado, eu leio. Não é que me seja comunicado, que me seja articulado de outra forma.</p> <p>2.7. Portanto, não tem a ver, pelo que me diz, propriamente com "desenvolvemos isto assim, esta atividade, esta estratégia..."</p> <p>R: "... senti esta dificuldade"... eu tenho sobretudo dificuldade, ou queria ter mais articulação, mais informação sobre as dificuldades que eles sentem na «Mariana»... o <i>feed-back</i>, como é que ela esteve em termos de aquisição, "já aprendeu isto, não aprendeu, vamos insistir aqui" . Eu não tenho muito esse <i>feed-back</i>!</p> <p>2.8. E considera, portanto, que era importante a realização de articulação com os pais?</p> <p>R: Sim, considero. Sinto essa... acho que é uma lacuna.</p> <p>2.9. E por que é que havia de haver essa articulação?</p> <p>R: Porquê? Eu no meu caso porque estava interessada em dar mais continuidade... continuidade... eu trabalho muito a minha filha em casa também, mas às vezes, se eu soubesse quais foram as dificuldades dela nesta semana na sala TEACCH talvez eu fosse ao encontro delas, e ao encontro das minhas avaliações, das necessidades que eu avaliei. Devia ser mais personalizado à «Mariana».</p>	
<p>E Inclusão</p>	<p>1. Concorda com a inclusão da sua filha e de outras crianças com PEA no grupo regular?</p> <p>R: Sim, de todo.</p> <p>1.1. Que vantagens encontra nesta inclusão?</p> <p>R: As vantagens, portanto, a maior vantagem é a participação dela a nível da sociedade, o tentar integrar-se e que o estigma da deficiência seja menor... e é estimulá-la mais para uma normalidade.</p> <p>1.2. Encontra alguma desvantagem em eles frequentarem o ensino regular?</p> <p>R: Não, não, na minha filha não.</p> <p>2. Considera que a UEEA poderá constituir um obstáculo à efetiva inclusão destas crianças?</p> <p>R: Não.</p> <p>3. Qual o papel/contributo da UEEA no processo de inclusão da sua filha e de outras crianças com PEA, na escola e na turma de referência?</p> <p>R: É assim, a minha filha, relativamente à inclusão com a unidade é mais difícil porque a minha filha não frequenta depois a sala do ensino regular da mesma escola. A minha filha está noutra escola. Portanto, aquela inclusão do "O menino está aqui, agora vamos levá-lo lá abaixo", a minha filha não tem, mas por opção dos pais. Mas estão a prepará-la para uma inclusão numa outra sala.</p> <p>4. Mas era aí que a minha pergunta incidia, considera que a UEEA tem algum contributo no processo de inclusão, no ajudar posteriormente a criança a ser incluída...</p> <p>R: Ao ensinar-lhe rotinas, essas coisas, acho que sim. Embora essa parte a minha filha não seja o problema.</p>	<p>A entrevistada exteriorizou mais satisfação nas respostas a estas questões, e revelou uma expressão mais descontraída, sorrindo por vezes e gesticulando.</p>

	<p>5. Quando a sua filha veio pela 1ª vez para esta escola foi realizado algum processo de familiarização?... Alguma atividade específica para dizer "vamos apresentar os professores, vamos dar a conhecer primeiro a escola", tipo uma forma de ambientação, ou foi o mesmo processo que foi usado para as outras crianças?</p> <p>R: Nada. Foi naquele dia, chegou à escola, tem aquela sala, vai ficar "x" horas, são os professores "x". Mas como ela não frequentava aquela escola também não tiveram que mostrar mais nada. Explicaram-me minimamente o espaço físico, que atividades vão ser efetuadas nesses espaços físicos...</p> <p>5.1. Mas houve em específico para a sua filha ou foi também para todos os outros?</p> <p>R: Não, não, acho que foi para todos. Embora nunca se tenha, que me lembre, feito assim uma reunião de grupo... mas na altura não houve dúvidas.</p> <p>6. Considera que a sua filha é socialmente aceite pelos colegas do ensino regular...</p> <p>R: Muito, muito.</p> <p>6.1. Que atitudes comprovam essa aceitação?</p> <p>R: Todas... os meninos gostam dela, mal veem a «Mariana», vêm logo ter com ela. Ela é muito sociável. Essa área está completamente acima até de muitos meninos ditos normais.</p> <p>6.2. Portanto, não há qualquer atitude de reprovação ou...</p> <p>R: Não, não há não. Antes pelo contrário.</p> <p>7. Na sua opinião, qual é a pertinência das UEEA se encontrarem integradas em escolas de ensino regular?</p> <p>R: No geral é pertinente porque a dita inclusão será mais facilitada. Embora não seja de todo, como sabe, no meu caso, optei por não, por não ser assim, e não acho que a minha filha esteja a ser prejudicada, antes pelo contrário.</p> <p>7.1. Essa opção tinha a ver com continuidade de outra escola?</p> <p>R: Não, até não. Tinha a ver com um espaço que ela conhecia, não é que andasse lá mas era a do irmão, onde ela ia muito e com uma educadora que nós achamos que seria muito boa para a «Mariana», e as outras eu não as conhecia.</p> <p>7.2. Lá está, por conhecimento já de um espaço que consideravam bom para ela.</p> <p>R: E arrisquei e não me arrependo absolutamente nada.</p> <p>7.3. Portanto, a unidade pelo facto de estar "fora", no seu caso, não vê qualquer inconveniente...</p> <p>R: Não, no meu caso não vejo inconveniente, absolutamente nenhum.</p>	
<p>F Reflexão sobre</p>	<p>1. Por fim, gostaria de lhe perguntar em que medida é que esta entrevista lhe agradou e/ou desagradou.</p> <p>R: Não me desagradou. Agradar, acho que sim, quanto mais não seja, por ver que há pessoas interessadas neste assunto que... e</p>	<p>A entrevistada mostrou-se agradada com a</p>

a Entrevista	<p>pronto que levam sempre a mais conhecimento e a mais investigação que é preciso. Há muito pouco!</p> <p>2. Tem alguma sugestão que queira deixar, ou gostava de acrescentar alguma coisa?</p> <p>R: Não, está tudo, <i>tá</i> tudo bom.</p> <p>Da minha parte, mais uma vez, obrigada pela colaboração.</p>	realização da entrevista, respondendo com apazimento revelado pela expressão facial quando sorria.
--------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Análise de conteúdo da entrevista

Blocos	Subcategorias	Indicadores
A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	A1 Autorização da entrevista	"Sim."
	A2 Dúvidas sobre o estudo	"Não."
	A3 Colocar alguma questão	"De momento, não."
B Perfil da entrevistada	B1 Formação na área das PEA	"Possuo a nível profissional e depois a nível individual." "(...) a nível profissional fiz também formação (...)" "(...)e procurei alguma formação... em jornadas, em congressos." "(...) tenho a minha especialidade em saúde mental... e abrange qualquer perturbação e nisso está incluído o autismo."
	B2 Formação promovida pelo AE	"(...) fez duas formações destinada a professores, e por arrasto os pais depois também tiveram... foram convidados! Mas era destinada a professores."
	B3 Dificuldades com filho portador de PEA	"Não, a não ser a falta de tempo que era preciso mais."
C UEEA	C1 Perceção sobre o acompanhamento que o filho tem na escola	"Tem, terapia da fala na escola também." "A nível de técnicos, tem, tem, a escola, portanto a sala de ensino regular onde tem a educadora do ensino regular e depois tem dois dias, nos cinco dias, há dois em que é na sala de ensino estruturado onde estão dois professores mas distribuídos por vários alunos, não é só para a minha filha."
	C2 Recursos humanos	"(...) a sala de ensino regular onde tem a educadora do ensino regular (...) na sala de ensino estruturado onde estão dois professores (...)" "(...) terapia da fala na escola também." [Psicólogo?] "Não."

		<p><i>"Tem a assistente operacional (...)"</i></p> <p><i>"Não, de todo." [não são suficientes os recursos humanos]</i></p> <p><i>"Psicólogo, gostava que a minha filha fosse avaliada na escola periodicamente por um psicólogo (...) e não tem tido esse acompanhamento (...)."</i></p>
	C3 Objetivo primordial da UEEA	<p><i>"(...) é dar um apoio mais individualizado possível à minha filha (...)"</i></p> <p><i>"(...) um apoio pedagógico mais personalizado possível (...) No sentido de ultrapassar as dificuldades (...)"</i></p>
	C4 A UEEA como resposta às necessidades das crianças com PEA	<p><i>"Não." [não dá resposta]</i></p> <p><i>"(...) não é um ensino individualizado e personalizado como deveria ser (...), preferia que ela estivesse menos tempo mas com um técnico só para ela..."</i></p>
	C5 Perceção sobre os apoios que a criança com PEA aufere	<p><i>"Tem, terapia da fala na escola também."</i></p> <p><i>"Tem, mais que uma psicóloga." [privado]</i></p>
	C6 Perceção sobre a metodologia usada na UEEA	<p><i>"(...) é o modelo TEACCH."</i></p>
	C7 Opção pelo método TEACCH	<p><i>"Porque é o que ao nível do Ministério da Educação, neste momento ainda está aceite e foi instituído assim e nunca mais ninguém se lembrou de rever esse assunto... creio eu."</i></p>
	C8 Eficácia do método TEACCH	<p><i>"Todos são eficazes, se bem aplicados (...) até porque acho que é um bom modelo, se bem aplicado, e por pessoas com conhecimento."</i></p>
D Articulação	D1 Escola / Família	<p><i>"No meu caso pouco."</i></p> <p><i>"A sala de ensino regular (...) é a mesma coisa." [esta criança frequenta outra escola]</i></p> <p><i>[deveria haver mais trabalho colaborativo] "Mais... deviam-me chamar, trocar, haver mais reuniões, não há! Trocar ideias (...) esse trabalho é feito numa avaliação final de trimestre, que eu acho que é pouco."</i></p> <p><i>"Acho que está estabelecido um horário que sempre que eu quiser eu posso ir lá falar, e vou, quando sinto essa necessidade. (...) Na sala de ensino estruturado, que eu saiba, não há nenhum horário de atendimento aos pais."</i></p> <p><i>"Não fazem (...) [articulação] comigo não fazem! A única coisa (...) é a informação escrita num caderninho "O que é que se anda a trabalhar" (...) assim eu já poderei, eu, dar alguma continuidade. Mas (...) tenho que ser eu..."</i></p>

		<p>"Articulação, a verdadeira articulação escola/pais, não."</p> <p>"(...) queria ter mais articulação, mais informação sobre as dificuldades que eles sentem na «Mariana»... o feedback, como é que ela esteve em termos de aquisição (...). Eu não tenho muito esse feedback!"</p> <p>[participação delegada nos pais] "Não é delegada."</p> <p>[a articulação era importante] "Eu (...) estava interessada em dar mais continuidade (...) eu trabalho muito a minha filha em casa (...) se eu soubesse quais foram as dificuldades dela nesta semana na sala TEACCH talvez eu fosse ao encontro delas, e ao encontro das minhas avaliações, das necessidades que eu avaliei."</p>
E Inclusão	E1 Processo de familiarização	"Nada. Foi naquele dia, chegou à escola, tem aquela sala, vai ficar "x" horas, são os professores "x". Mas como ela não frequentava aquela escola também não tiveram que mostrar mais nada. Explicaram-me minimamente o espaço físico, que atividades vão ser efetuadas nesses espaços físicos..."
	E2 Inclusão das crianças com PEA no grupo regular	<p>"Sim, de todo."</p> <p>"(...) a maior vantagem é a participação dela a nível da sociedade, o tentar integrar-se e que o estigma da deficiência seja menor... e é estimulá-la mais para uma normalidade."</p> <p>"Não, não, na minha filha não." [não encontra desvantagens]</p>
	E3 Contributo da UEEA no processo de inclusão no grupo e na escola	<p>"Não." [não constitui obstáculo à inclusão]</p> <p>"(...) a minha filha não frequenta (...) a sala do ensino regular da mesma escola (...) mas estão a prepará-la para a inclusão numa outra sala."</p> <p>"Ao ensinar-lhe rotinas, essas coisas, acho que sim (...)"</p>
	E4 Aceitação das crianças com PEA pelos pares	<p>"Muito, muito."</p> <p>"Todas... os meninos gostam dela, mal veem a «Mariana», vêm logo ter com ela. Ela é muito sociável."</p>
	E5 Pertinência da integração das UEEA em escolas do ER	"(...) é pertinente porque a dita inclusão será mais facilitada."
F Reflexão sobre a Entrevista e	F1 Satisfação relativamente à entrevista	"Não me desagradou. Agradar, acho que sim, quanto mais não seja, por ver que há pessoas interessadas neste assunto que (...) levam sempre a mais conhecimento e a mais investigação que é preciso. Há muito pouco!"

outros assuntos	F2 Observações da entrevistada	<i>"Não (...)"</i>
-----------------	------------------------------------------	--------------------

Anexo 7:
Quadros comparativos

Perfil dos entrevistados	Entrevistados		
	Professores do Ensino Especial (PEE)	Educadoras do Ensino Regular (EER)	Mães (M)
Anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> - "13." (PEE1) - "29." (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) sensivelmente, 20 (...)" (EER1) - "30, a caminho de 31." (EER2) 	
Formação especializada	<ul style="list-style-type: none"> - "Sim (...) domínio cognitivo e motor." (PEE1) - "Sim... domínio cognitivo e motor." (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Não." (EER1) - "Não." (EER2) 	
Anos de experiência em UEEA	<ul style="list-style-type: none"> - "É o primeiro ano, é o único, é só este ano, é a experiência que tenho é apenas a deste ano, nunca tive mais nenhum." (PEE1) - "Um ano e meio. Este é o segundo ano que estou a trabalhar numa UEEA." (PEE2) 		
Experiência com crianças com PEA		<ul style="list-style-type: none"> - "No ano passado (...) e este." (EER1) - "(...) comecei no ano passado (...) a mesma criança." (EER2) 	
Formação na área das PEA	<ul style="list-style-type: none"> - "A única formação que tenho... é na especialização, ao tirar a especialização... no trabalho de projeto era, foi sobre o autismo (...) e o resto é formação contínua (...) a minha formação é dentro dessa base... e depois autorrecriação, procurando algumas coisas..." (PEE1) - "(...) aquela que me foi dada aquando da especialização... sobre autismo e aquela que tenho ido buscar a ações de formação... outra formação contínua e algumas formações sem ser contínua..., formação autodidata, comprar livros... sobre PEA, ir à internet procurar, ver vídeos sobre autismo, ver como se trabalhava 	<ul style="list-style-type: none"> - "Sim... Ainda este ano sim." (EER1) - "Formação sim (...)" (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) eu procurei não só ser autodidata, mas também procurei ter formação para pais, há uma formação para pais na APPDA, que está ainda a decorrer, estamos a ter essa formação... é uma formação ABA (...)" (M1) - "Possuo a nível profissional e depois a nível individual." (M2) - "(...) pesquisei (...) a nível profissional fiz também formação (...)" (M2) - "(...)e procurei alguma formação... em jornadas, em congressos." (M2) - "(...) tenho a minha especialidade em saúde

	<i>com as crianças com autismo... muito investimento pessoal na área do autismo." (PEE2)</i>		<i>mental... e abrange qualquer perturbação e nisso está incluído o autismo." (M2)</i>
Formação promovida pelo AE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Há tempos fizemos uma ação de formação subordinada ao tema das «PEA, formas de intervenção»." (PEE1)</i> - <i>"A ação de formação feita recentemente foi promovida pelo agrupamento, e mais especificamente aqui pela nossa sala..." (PEE1)</i> - <i>"[destinatários] (...) privilegiadamente foram, em princípio foram os professores... professores não só de educação especial mas professores de todas as áreas (...) depois tivemos alguns pais (...) estavam alguns pais e também estavam alguns funcionários, principalmente aqui da escola (...) mas foi essencialmente professores em primeiro lugar (...) e funcionários e pais." (PEE1)</i> - <i>"(...) eu acho que não, nunca promoveu (...)" (PEE2)</i> - <i>"(...) o ano passado, como eu senti essa necessidade de saber mais, em colaboração com a APPDA... fiz uma, promovi uma sessão de esclarecimento cá na escola para os professores, pessoal docente e não docente e pais/encarregados de educação, e este ano, também, eu com 2 colegas... promovemos uma ação de formação sobre as PEA e formas de intervenção... para professores de todos os níveis de ensino... nós convidamos os pais e os nossos alunos, quer da unidade... da pré, como a do 1.º ciclo... foi a psicóloga do nosso agrupamento mais as estagiárias e mais os professores das AECs que trabalham aqui.... com a autorização da VISPROF... Pessoal não docente não, alargámos(...)." (PEE2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Sim... promoveu. Foi quem esteve na origem desta formação que depois foi apadrinhada pela APPDA e foi acreditada pelo Centro de Formação de Braga." (EER1)</i> - <i>"Para o público em geral. Para docentes de um modo geral, de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar, até... 2.º ciclo, 3.º ciclos. Quem quisesse estar, como pais e funcionários, desde que houvesse vaga para." (EER1)</i> - <i>"Foi a sala TEACCH do agrupamento." (EER2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Este ano promoveu sim, graças à parceria com a APPDA de Viseu... para professores e os pais também participaram... E foi muito bom." (M1)</i> - <i>"(...) no ano passado houve também formação mais genérica para falar sobre o que era, na própria escola também houve." (M1)</i> - <i>"(...) acho que deveria haver mais não só para os professores mas também para os auxiliares e também para a comunidade em geral para perceberem um bocadinho (...)" (M1)</i> - <i>"(...) abriu-se uma sala que se diz ser especializada para, mas não houve formação, não deram formação... era a coisa fundamental (...)" (M1)</i> - <i>"(...) achei que foi uma falha muito grande da parte da escola não ter dado a formação, nem que fosse a preparação antes de começar..." (M1)</i> - <i>"(...) achei que foi uma falha muito grande da parte da escola não ter dado a formação [aos professores], nem que fosse a preparação antes de começar... mas não, caíram lá de paraquedas e pronto, é assim, eu não culpo, os professores não têm culpa, não é? (...) claro que os professores nunca lidaram com crianças desta natureza e de repente, "como é que agora vamos fazer isto!" Claro que houve ali muita... principalmente no ano passado empenhei-me bastante para... no sentido de... "ele funciona assim, faça assim, que ele assim, faz isto e aquilo" portanto, tive essa preocupação para que as coisas funcionassem, tendo em conta a própria autoformação e não só, também da formação que eu tive da psicóloga que vem mesmo de</i>

			Coimbra." (M1) - "(...) fez duas formações destinada a professores, e por arrasto os pais depois também tiveram... foram convidados! Mas era destinada a professores." (M2)
Dificuldades no trabalho com crianças com PEA	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) sente-se as dificuldades que sentimos no dia a dia com uma turma normal." (PEE1) - "(...) trabalha-se a um ritmo diferente, trabalha-se com miúdos com algumas diferenças... que ao fim e ao cabo (...) numa turma normal também o acontece, são todos diferentes, há ritmos diferentes (...) portanto, aqui acaba por ser a mesma coisa (...) são as dificuldades do dia a dia, normais (...)" (PEE1) - "(...) pelo menos com estas crianças são maneiras diferentes de trabalhar, são miúdos muito pequeninos, são miúdos do pré-escolar, mas não se está a ensinar nada, nem a trabalhar nada diferente do que não se trabalhasse com outros miúdos ..., aqui tem-se, é um apoio mais individualizado que estes miúdos têm o privilégio de ter... que é o que têm a mais do que os outros, é o apoio individualizado." (PEE1) - "Sinto dificuldade, sim. Principalmente naquelas que recorrem muito à ecolália, e que não sabem ainda utilizar a linguagem como meio de comunicação (...)" (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "E é sobretudo ao nível da comunicação que sinto essa dificuldade."(EER1) - "(...) no início senti-me... a nível de comunicação... a nível de comportamento... de vez em quando,... ele está muito bem, mas de vez em quando se a gente não fizer o que ele quer... fazia uma birra, depois bate nos outros, ele vinga-se a bater nos outros e a apertar o pescoço... quando tem... estes comportamentos é difícil..." (EER2) - "(...) é mais ao nível do comportamento (...)" (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Muitas, todos os dias... Comportamento, linguagem... em tudo... saber... as dificuldades que ele tem... aprender a brincar..." (M1) - "Não, a não ser a falta de tempo que era preciso mais." (M2)

UEEA	Entrevistados		
	Professores do Ensino Especial (PEE)	Educadoras do Ensino Regular (EER)	Mães (M)
Número de crianças apoiadas na UEEA	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) na unidade temos apenas 5 (...)." (PEE1) - "Apoio 5 crianças (...)" (PEE2) 		
Número de crianças apoiadas no grupo regular e na UEEA		<ul style="list-style-type: none"> - "O grupo tem 20 (...) porque há uma redução do número de crianças por ter o «Rui» que é autista, e por ter uma outra criança (...) que está integrada no "3". Portanto, eu tenho 2 crianças com NEE dentro do meu grupo." (EER1) - "Uma." [da UEEA] (EER1) - "20 [crianças no grupo regular] (...) tenho duas (...) são os dois autistas." (EER2) 	
Perceção sobre o número de crianças no grupo regular, quando existem crianças com PEA		<ul style="list-style-type: none"> - "Não." [não concorda com o número total de crianças existente no grupo regular] (EER1) - "(...) o ideal seria sempre o grupo, máximo 15. Aí conseguia-se trabalhar... minimamente." (EER1) - "(...) ele [«Rui»] acaba por se perder um bocadinho." (EER1) - "(...) é numeroso. O ideal seriam 15 no máximo." (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) turmas muito grandes (...) o ideal era que fossem turmas mais pequeninas (...) porque também com muita criança, muito barulho (...) também não se sentem confortáveis. Consta, por exemplo, que o «Rui» na sala do regular, houve uma altura que ele nem sequer queria entrar na sala, não queria entrar porque estão muitos meninos (...)." (M1)
Atividades desenvolvidas na sala de ensino regular		<ul style="list-style-type: none"> - "Desenvolvem [todas as crianças] as mesmas atividades embora não com os mesmos resultados." (EER1) - "Eu tento que eles façam o mesmo [que as outras crianças]... mas às vezes não querem, às vezes eu insisto, eles não querem... (...) mas... se querem fazem, eu insisto um bocadinho mas às vezes não 	

		<i>consigo." (EER2)</i>	
Organização	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) trabalha-se a um ritmo diferente, trabalha-se com miúdos com algumas diferenças(...)." (PEE1) - "(...) apoio mais individualizado (...)" (PEE1) - "(...) os espaços da sala estão separados por várias áreas de trabalho (...) os alunos ao chegarem, têm o horário, já está o horário estipulado logo pela manhã... e onde estão todas as atividades que vão ser realizadas ao longo do dia... e as atividades estão no horário sempre com o recurso à imagem, à visualização... e cada aluno vai tirar o cartão e mediante o horário que tem, sabe a zona onde se há de dirigir (...)." (PEE1) - "Cada aluno tem o seu horário, tem momentos que estão juntos, em que chegam a estar os 5 juntos, mas depende da dificuldade dele, dependendo das capacidades que cada um tem, poderá ter mais ou menos horas... mas, em média vai desde as 4 horas até às 10-12, 13 horas, e temos um que tem 14 horas." (PEE1) - "(...) tem a zona do brincar, a zona do aprender, a zona do grupo, trabalho de grupo, da reunião (...)" (PEE1) - "(...) não estou sempre com as 5 crianças, mas tento dar 7 ou 8 ou 9, 10 horas àquela que tem mais dificuldade e menos horas à que tem menos dificuldade, tendo em conta a especificidade de cada criança." (PEE2) - "O horário pode diferir de aluno para aluno, sim, enquanto um pode ir trabalhar, aprender (...) outro pode ir para o gabinete e outro pode ir para o computador, porque são zonas separadas, e podem, realmente, trabalhar em separado." (PEE2) 		<ul style="list-style-type: none"> - "Está no máximo dois, três meninos, o ambiente é controlado (...)." (M1)

	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) estrutura no horário e (...) a sala estruturada, o espaço: o espaço da reunião, o espaço do trabalhar em grupo, o espaço do computador, o espaço do aprender, o espaço... do brincar (...) isso ajuda, facilita muito a vida deles." (PEE2) - "O espaço ser estruturado (...) ajuda-os a organizar-se também, eles próprios se organizam (...)" (PEE2) - "(...) uma organização do tempo, do espaço, eles assim organizam-se muito bem (...)" (PEE2) - "(...) cada (...) cadeira tem a sua cor, sentido de autonomia, eles sabem na cadeira, veem a sua cor, sabem qual a cadeira em que têm que se sentar e isso é muito importante para eles (...)" (PEE2) - [as rotinas] "Ajudam muito." (PEE2) - "(...) são salas que funcionam com 5 alunos, 6 alunos, são salas em que não há assim muito barulho, muita confusão, são salas sossegadas (...)" (PEE2) 		
<p>Objetivo primordial da UEEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) o objetivo primordial seria o de organização (...) a ideia será tendencialmente isto começar a ser rotina, um trabalho autónomo em que eles conseguem fazer isso sozinhos." (PEE1) - "(...) é a estruturação das atividades (...) são todas estruturadas, (...) o dia deles está ali estruturado, e então a estruturação das atividades ajuda-os a compreender muito bem o que é que se espera deles e eles também aprendem (...)" (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Se calhar é, dentro daquilo que lhe é fornecido na sala do regular (...) daquilo que nós trabalhamos (...) é fazer com que as aprendizagens (...) se cimentem melhor (...) fornecer-lhes métodos de trabalho, métodos de aprendizagem, porque eles precisam de muito mais insistência do que o grupo dito normal." (EER1) - "(...) ele recolhe à sala TEACCH, para haver um trabalho individualizado." (EER1) - "Quando há crianças em que o seu autismo perturba o restante grupo, ou quando há momentos (...) em que de facto eles perturbam e 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) o principal objetivo seria preparar estes meninos para depois conseguirem (...) quando fossem para a primária (...) acompanhar os trabalhos (...)" (M1) - "(...) dar um apoio mais individualizado (...) um apoio pedagógico mais personalizado possível (...) no sentido de ultrapassar as dificuldades (...)" (M2)

		<p><i>... aí é que é fundamental a existência de uma sala TEACCH, dentro do próprio estabelecimento (...)" (EER1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) é mais para estar individualmente com eles (...)" (EER2)</i> - <i>"(...) estão especificamente com ele a trabalhar (...) as rotinas (...) lá [UEEA] é mais moldar comportamentos (...)" (EER2)</i> 	
<p>A UEEA como resposta às necessidades das crianças com PEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Responde, mas (...) temos alunos que... são só 5... mas temos um que é completamente autónomo (...) acaba por não precisar... já não precisar dessa estruturação tão linear e consegue fazer... seguir já a sua própria rotina (...)" (PEE1)</i> - <i>"(...) aqui, se calhar (...) tem-se, é um apoio mais individualizado que estes miúdos têm o privilégio de ter (...)" (PEE1)</i> - <i>"(...) sim, responde. A unidade é necessária para estas crianças(...) eu tenho visto muitos progressos nos alunos (...)." (PEE2)</i> - <i>[sem a UEEA] "(...) eles não progrediriam tanto... dificilmente atingiriam tantas competências como atingem (...) nota-se, passado dois, três meses (...) que eles fizeram muita evolução a nível de aprendizagens, do ponto de vista de alteração do comportamento, de tudo... realmente eles reagem muito bem à estruturação do espaço." (PEE2)</i> - <i>"(...) estrutura no horário e (...) a sala estruturada, o espaço: o espaço da reunião, o espaço do trabalhar em grupo, o espaço do computador, o espaço do aprender, o espaço... do brincar (...) isso ajuda, facilita muito a vida deles." (PEE2)</i> - <i>"O espaço ser estruturado (...) ajuda-os a</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Responde. Não seria viável para nós sequer pensarmos que aqui não haveria uma unidade de ensino estruturado para onde eles pudessem ir e que permanecessem o tempo inteiro dentro de sala." (EER1)</i> - <i>"Sim, penso que sim (...)." [responde às necessidades das crianças com PEA] (EER2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) esperava mais da escola... esperava... tinha outra expectativa da escola..." (M1)</i> - <i>"(...) se eu não tivesse estas terapias por trás... não sei, tenho as minhas dúvidas." (M1)</i> - <i>"(...) não culpo ninguém, os professores (...) não têm culpa da situação, porque foi o sistema que assim decidiu, a Escola, mas continuo a achar que a formação era essencial para isso (...)" (M1)</i> - <i>"Um ensino individualizado, é a única coisa (...) Mas não é esse o objetivo, o objetivo é para (...) eles tenham capacidade para estarem numa sala como os outros e fazerem os trabalhos como os outros, não é? (...)" (M1)</i> - <i>"Não." [não dá resposta] (M2)</i> - <i>"(...) não é um ensino individualizado e personalizado como deveria ser (...), preferia que ela estivesse menos tempo mas com um técnico só para ela..." (M2)</i>

	<p><i>organizar-se também, eles próprios se organizam (...)" (PEE2)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) uma organização do tempo, do espaço, eles assim organizam-se muito bem (...)" (PEE2)</i> - <i>"(...) cada (...) cadeira tem a sua cor, sentido de autonomia, eles sabem na cadeira, veem a sua cor, sabem qual a cadeira em que têm que se sentar e isso é muito importante para eles (...)" (PEE2)</i> - <i>[as rotinas] "Ajudam muito." (PEE2)</i> - <i>"(...) são salas que funcionam com 5 alunos, 6 alunos, são salas em que não há assim muito barulho, muita confusão, são salas sossegadas (...)" (PEE2)</i> 		
A UEEA face ao Ensino Regular			<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Um ensino individualizado, é a única coisa (...)." [que a UEEA oferece] (M1)</i> - <i>"Sobretudo (...) um ensino mais individualizado mais personalizado possível." (M2)</i>
Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) nós temos alguma parceria (...) os pais vão fazendo isso porque são pais informados, são pais que procuram o melhor para os seus filhos (...) com a própria associação de portadores de autismo, que é a APPDA, que dá muito apoio aos pais e os pais vão procurando, portanto, não é só o apoio que têm na escola, mas há mais técnicos." (PEE1)</i> - <i>"(...) nós temos... uma técnica do ABA, [não é um recurso do AE] que penso, trabalha na APPDA, que vem aqui, (...) o AE cedeu as instalações (...)" (PEE1)</i> - <i>"(...) não, não têm, específico (...) não têm ainda." [Parcerias] (...)" (PEE2)</i> - <i>"(...) era importante o agrupamento fazer</i> 		<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Tem uma psicóloga que tem protocolo com a APPDA, (...) em que ela fazia em casa essas horas, essas sessões, e depois já por fim, conseguimos fazer protocolo com a escola no sentido de também ela poder fazer na escola, fazer na escola numa sala à parte, mas com o ambiente da escola, para ele se ambientar. Agora por fim, ele já está integrado portanto na sala do regular e esta psicóloga já está a fazer, portanto também um acompanhamento próprio do menino nos trabalhos a desenvolver da sala do regular no sentido de o preparar pro ano que vai para a primária (...)" (M1)</i>

	<p>parceria, por exemplo com a APPDA, porque realmente eles têm técnicos, que podiam realmente ajudar estas crianças, ou então a escola também poderia contratar um técnico (...) Ministério talvez, (...) de psicomotricidade, uma psicóloga para estas crianças... seria (...) benéfico (...)" (PEE2)</p>		
<p>Recursos humanos: apoio/acompanhamento que a criança com PEA auferire na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Da escola não é o suficiente porque nós sentimos sempre, como qualquer área nós sentimos sempre que falta alguma coisa (...)" (PEE1) - "Nós aqui propriamente são os dois professores de educação especial, (...) a terapeuta da fala (...)." (PEE1) - "A única oferta do agrupamento são a terapeuta da fala e os dois professores de educação especial, e os serviços de psicologia (...)." (PEE1) - "Oferta do agrupamento, neste momento só temos a terapeuta da fala... temos uma (...) assistente operacional (...)" (PEE2) - "Somos dois professores, mas só que os dois professores não trabalham a tempo inteiro na sala porque também apoiamos outros alunos também do agrupamento que não têm perturbações (...) do espectro do autismo (...) temos dias em que estamos em simultâneo na sala, ou manhã ou tarde... sim, pelo menos temos uma tarde em que estamos juntos e duas ou três manhãs que nos encontramos." (PEE2) - "(...) era importante o agrupamento fazer parceria (...) com a APPDA, porque (...) eles têm técnicos (...) ou então a escola também poderia contratar um técnico (...) quer dizer (...) Ministério (...) colocar um técnico de psicomotricidade, uma psicóloga para estas crianças (...) e acho que tá na lei que cada 	<ul style="list-style-type: none"> - "Quando está aqui, não [na sala do regular] (...) tem o professor do ensino especial, que é o que está na sala TEACCH (...)." (EER1) - "(...) tem terapeuta da fala (...) tem através do AE (...)." (EER1) - "(...) tem uma terapia (...) promovida pelos pais (...) que é a ABA (...) neste momento já vem pela APPDA, (...) através da Segurança Social." (EER1) - "(...) psicólogo (...) a título particular, que é a ABA (...) neste momento já vem pela APPDA (...) foi pedido... penso eu que os pais (...)" (EER1) - "Estou eu, está a auxiliar (...) O «Francisco» (professor de ensino especial) vai lá (...) meia hora por semana e neste último período." (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "No ano passado havia só uma professora de ensino especial e duas auxiliares. Este ano são dois professores, um deles não tem formação no ensino especial, é professor de educação visual e têm só uma auxiliar (...) não tem experiência nenhuma, [professor de educação especial] caiu lá de paraquedas. E a própria (...) que tem formação no ensino especial, também caiu lá de paraquedas, nunca tinha lidado com crianças com autismo..." (M1) - "(...) tem a terapia da fala (...) duas vezes por semana, que é do Agrupamento." (M1) - "(...) está previsto na lei (...) lá no regulamento para a sala TEACCH, que deveriam ter uma psicóloga (...) deveriam ter duas auxiliares, só têm uma!" (M1) - "Tem uma psicóloga que tem protocolo com a APPDA, (...) em que ela fazia em casa essas horas, essas sessões, e depois já por fim, conseguimos fazer protocolo com a escola no sentido de também ela poder fazer na escola, fazer na escola numa sala à parte, mas com o ambiente da escola, para ele se ambientar. Agora por fim, ele já está integrado (...) na sala do regular e esta psicóloga já está a fazer, (...) também um acompanhamento próprio do menino nos trabalhos a desenvolver da sala do regular no sentido de o preparar pro ano que vai para a primária (...)" (M1) - "(...) a sala de ensino regular onde tem a

	<p><i>unidade deveria ter uma psicóloga (...) nós não temos nenhuma psicóloga." (PEE2)</i></p>		<p><i>educadora do ensino regular (...) na sala de ensino estruturado onde estão dois professores (...)" (M2)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"Tem, terapia da fala na escola também." (M2)</i> - <i>[Psicólogo?] "Não." (M2)</i> - <i>"Tem a assistente operacional (...)" (M2)</i> - <i>"(...) a sala de ensino regular onde tem a educadora do ensino regular e depois tem dois dias, nos cinco dias, há dois em que é na sala de ensino estruturado onde estão dois professores mas distribuídos por vários alunos, não é só para a minha filha." (M2)</i> - <i>"Não, de todo." [não são suficientes os recursos humanos] (M2)</i> - <i>"Psicólogo, gostava que a minha filha fosse avaliada na escola periodicamente por um psicólogo (...) e não tem tido esse acompanhamento (...)" (M2)</i>
<p>Apoios/ terapias exteriores ao AE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) extra-aula (...) eles têm muitas atividades: têm dança (...) têm natação, têm hipoterapia (...) são atividades promovidas pelos pais (...) não são promovidas pelo agrupamento(...)" (PEE1)</i> - <i>"(...) também têm terapia ocupacional, têm terapia com os pais, terapia de grupo (...) tudo patrocinado pela associação, pela APPDA" (PEE1)</i> - <i>"Têm, têm. Sim, sim, tenho conhecimento. Os pais contam que sim (...) que têm outras terapias fora: psicomotricidade, natação... (...) por iniciativa dos pais, sim... hipoterapia... (...)" (PEE2)</i> 		<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) eu procurei não só ser autodidata, mas também procurei ter formação para pais, há uma formação para pais na APPDA, que está ainda a decorrer, estamos a ter essa formação... é uma formação ABA (...)"</i> - <i>"Tem, mais que uma psicóloga." [privado] (M2)</i>
<p>Recursos materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) penso que nestes alunos, (...) [com estas dificuldades e com estes pais e] nestas idades não</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Não, não." [não tem recursos materiais</i> 	

	<p><i>me parece que falte muita coisa, pode faltar algum material... algum equipamento... para promover alguma atividade ou outra, mas penso que não é significativo." (PEE1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"O que está em falta mais, é recursos informáticos em termos de software (...) a máquina [PC] temos e temos os quadros interativos, que é uma coisa que eles gostam muito (...) só que depois (...), falta software específico(...) jogos infantis, mas nem é software específico próprio para alunos portadores de autismo, é jogos infantis (...) para a idade deles (...)" (PEE1)</i> - <i>"(...) neste momento (...) já vamos tendo alguns jogos porque o Ministério também deu, vai dando umas verbas que, pequenas, em que nós vamos adquirindo jogos, material didático (...)" (PEE2)</i> - <i>"(...) neste momento, não temos suficientes e já não estão adequados na medida em que os alunos também já cresceram (...) eles já o conhecem (...)" (PEE2)</i> - <i>"O que nos faz muita falta realmente são também jogos de (...) software, jogos didáticos (...) do computador porque eles são muito apelativos e os alunos gostam muito deles (...) só que realmente estes jogos são extremamente caros no mercado e nós não temos dinheiro para adquirir esses jogos (...)" (PEE2)</i> 	<p>específicos] (EER1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) são jogos normais, e ele é capaz de os fazer." [não existem recursos específicos] (EER2)</i> 	
<p>Importância dos recursos materiais para estas crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) os quadros interativos, que é uma coisa que eles gostam muito, estamos a falar de miúdos (...) que vão dos 4 aos 6 anos... e que para estimular o pegar no lápis e foi muito através, também, do quadro interativo." (PEE1)</i> - <i>"(...) jogos de (...) software, jogos didáticos (...) do computador porque eles são muito apelativos e os alunos gostam muito deles e isso ajuda a desenvolver bastante, eles também funcionam</i> 		

	<i> muito bem... pela parte visual (...)" (PEE2)</i>		
Metodologia usada na UEEA	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) aqui é o método TEACCH (...)" (PEE1) - "É o método TEACCH (...)" (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) é o método TEACCH (...)" (EER1) - "(...) é estabelecer padrão para determinadas rotinas (...) há sempre uma rotina que é cumprida (...). É o ensino estruturado, precisamente, é compartimentado, seccionado, ou seja, há um trabalho que é individualizado por parte do professor que lá está para o cumprimento de determinadas rotinas (...) funciona, muito individualizado." (EER1) - "(...) é (...) método TEACCH." (EER2) - "(...) é mais o ensino individualizado... estar mais tempo (...) eles têm acesso ao nosso plano de atividades, daí retiram as atividades mais apropriadas para estas crianças, e conseguem trabalhá-las mais individualmente." (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) não há metodologia (...) na sala TEACCH, infelizmente não seguem metodologia nenhuma (...) tem um nome, mas é conforme." (M1) - "Como é que podem implementar uma coisa se não a conhecem?" (M1) - "(...) é o modelo TEACCH." (M2)
Opção pelo método TEACCH	<ul style="list-style-type: none"> - "Já estava, o agrupamento (...) já tinha outra sala (...) a funcionar para o 1.º ciclo e no ano passado (...) começou a ter procura (...) sempre com o método TEACCH (...)" (PEE1) - "A razão é que é o único que há em Portugal, oficial, no Ministério da Educação. Nas escolas em Portugal é o único método para autistas é o método oficializado... não há outro." (PEE2) - "(...) não depende da nossa escolha, já está instituído assim (...)" (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) isso já não sei... se calhar porque os outros são demasiado recentes em relação ao TEACCH (...) [este] se calhar está muito mais comprovado, mais estudado (...)" (EER1) - "Será por ser mais conhecido, mais antigo, não faço ideia." (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Porque é o que ao nível do Ministério da Educação, neste momento ainda está aceite e foi instituído assim e nunca mais ninguém se lembrou de rever esse assunto... creio eu." (M2)
Eficácia do método TEACCH	<ul style="list-style-type: none"> - "Sim, dos métodos que eu conheço, porque estes alunos também têm mais terapias, mais métodos (...)" (PEE1) - "(...) faz todo o sentido (...) porque quanto mais cedo se começar a trabalhar com estes miúdos, melhor (...) a ideia é quando eles forem para o 1.º ciclo já levarem os métodos treinados, o 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) tudo depende muito da criança (...) porque eles têm níveis diferenciados da tal perturbação, é complicado ter um método que seja estanque (...) se calhar era um bocadinho de todos, dependendo do grau (...) de profundidade do autismo." (EER1) - "Isso nem lhe sei responder (...) porque eu 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) se eu não tivesse estas terapias por trás... não sei, tenho as minhas dúvidas. (...) mas continuo a achar que a formação era essencial (...)" [para que houvesse efetiva aplicação do método TEACCH] (M1) - "(...) eu acredito que as coisas funcionavam melhor." [se o método TEACCH estivesse a ser

	<p><i>ensino estruturado, o seu pensamento mais ou menos estruturado para que consigam ser autônomos (...)" (PEE1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) resulta (...) não quer dizer que ele seja eficaz como qualquer outro(...)" (PEE2)</i> - <i>"Claro que, todos os métodos são eficazes, desde que realmente... eficazes (...) haja muita dedicação, que sejam intensivos, que se trabalhe muito (...). Mas não constituem cura (...)" (PEE2)</i> 	<p><i>também não estou muito por dentro do método TEACCH (...)" (EER2)</i></p>	<p>bem aplicado] (M1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"Um ensino individualizado, é a única coisa (...)" (M1)</i> - <i>"Todos são eficazes, se bem aplicados (...) até porque acho que é um bom modelo, se bem aplicado, e por pessoas com conhecimento." (M2)</i>
<p>Grau de satisfação dos entrevistados face à UEEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) tem-se, é um apoio mais individualizado que estes miúdos têm o privilégio de ter (...)" (PEE1)</i> - <i>"A unidade é necessária para estas crianças (...) eu tenho visto muitos progressos nos alunos (...)" (PEE2)</i> - <i>[sem a UEEA]"(...) eles não progrediriam tanto... dificilmente atingiriam tantas competências como atingem (...) nota-se, passados dois, três meses (...) que eles fizeram muita evolução a nível das aprendizagens, do ponto de vista de alteração do comportamento, de tudo... realmente eles reagem muito bem à estruturação do espaço." (PEE2)</i> - <i>"(...) eles gostam muito de estar nesta sala (...) porque estes alunos não querem barulho, não querem muita confusão (...) e estas salas são salas que funcionam com 5 alunos, 6 alunos, são salas em que não há assim muito barulho, muita confusão, são salas sossegadas, e então eles adoram mesmo estar nesta sala pedem para vir (...)" (PEE2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Não seria viável para nós sequer pensarmos que aqui não haveria uma unidade de ensino estruturado para onde eles pudessem ir e que permanecessem o tempo inteiro dentro de sala. Portanto, é importante, muito, eu acho." (EER1)</i> - <i>"Era importante (...) no meu caso,... [ter outros apoios na sala] há outros casos em que não, que eles têm dificuldade em comunicar e até são, estão sossegados, (...) o meu é exatamente o contrário." (EER2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) esperava mais da escola (...) tinha outra expectativa da escola..." (M1),</i> - <i>"Não [a UEEA não dá resposta]" (M2)</i> - <i>"(...) não é um ensino individualizado e personalizado como deveria ser (...)" (M2)</i> - <i>[na sala do regular] "(...) turmas muito grandes (...) o ideal era que fossem turmas mais pequeninas (...) porque também com muita criança, muito barulho (...) também não se sentem confortáveis. Consta, por exemplo, que o «Rui» na sala do regular, houve uma altura que ele nem sequer queria entrar na sala, não queria entrar porque estão muitos meninos (...)" (M1)</i>

Articulação	Entrevistados		
	Professores do Ensino Especial (PEE)	Educadoras do Ensino Regular (EER)	Mães (M)
Escola / Família	<ul style="list-style-type: none"> - "Isso é fundamental. Um professor de educação especial que se isole, ou um professor do regular, ou um pai que se isole é um fracasso à partida (...)" (PEE1) - "Há uma ligação muito grande e há uma abertura muito grande entre nós e os pais (...), os pais vêm trazê-los à sala e todos os dias (...) todos os dias há uma conversa sobre o que é que se passou naquele dia, o que é que se passou no dia anterior, o que é que se vai fazer naquele dia, portanto há sempre esta interação, os pais vão-nos fazendo chegar como é que, o que é que estão a fazer em casa, outras terapias que eles andam, os pais vão-nos dizendo, vão-nos dando algum feedback de situações até que já fizeram (...) portanto, nós também, é a parte afetiva, a parte de dar algum suporte emocional aos pais, nós também fazemos isso um bocado, dentro da medida do possível, mas também vamos promovendo isso (...)" (PEE1) - "(...) há um fio condutor entre nós (...) [uma menina] tem um caderninho (...) de recados que vai para a mãe, vai para a educadora, passa por nós (...) hoje a mãe veio cá trazer e a falar (...)" (PEE1) - "(...) avanços e recuos vão sendo transmitidos, de nós para eles, para os pais, e (...) para os educadores (...) e eles também nos vão transmitindo isso." (PEE1) - "(...) este feedback que é importante... e com a 	<ul style="list-style-type: none"> - "Com todos, também com estes." (EER1) - "Passamos tudo,... quando há essa necessidade, quando eles mostram esse... (...) mas penso que isso é também um trabalho mais vincado de sala TEACCH." (EER1) - "(...) nós também fazemos isso, mesmo quando os pais mostram curiosidade em saber isto ou saber aquilo, a gente explica, e diz qual será a forma mais eficaz se calhar de conseguirem determinado comportamento." (EER1) - "A articulação é importante, mas nunca se perder de vista que de facto quem tem que ter as decisões é a sala do regular e a sala TEACCH (...) é a minha opinião pessoal. Embora, às vezes se diga que de facto que não, que os encarregados têm que ser decisivos, mas eu acho que... porque por vezes pode-se precisamente perder a objetividade (...) desconhecendo a realidade (...)" (EER1) - "Existe, como existe com todos os outros pais." (EER2) - "Através de reuniões (...) em conversas informais." (EER2) - "Sim, sim, tentamos..." [delegar alguma participação nos pais, dando-lhes indicações] (EER2) - "(...) sim, muito importante mesmo. Isso ajuda as crianças." (ERR2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Já houve tempo que sim, agora nem por isso." (M1) - "(...) ficou estabelecido que eu não devia ficar lá muito tempo, que eles é que estão com o menino, que eles é que sabem, pronto (...)" (M1) - "(...) era uma mais-valia, era fundamental. (...) porque a mãe é a pessoa que melhor conhece e melhor sabe como lidar com ele e sabe o que é que funciona, e o que é que não funciona." (M1) - "Conversas, às vezes, muitas vezes e ou então com um caderno assim em que dizem o que é que fizeram, o que é que não fizeram." (M1) - "(...) a própria professora diz o que é que fizeram naquele dia e como é que se portou..." (M1) - "[Da mãe para a escola] "Da parte da mãe, eu acabei por cortar porque acharam que eu estava demasiado... (...) e não gostam, chegam a um ponto que sentem-se ultrapassados e em vez de aproveitarem a situação para articularem as coisas..." (M1) - "Eles [professores] preferem que os pais não tenham" [participação]. (M1) - [com a sala do regular] "(...) neste momento posso dizer que sim porque também está lá a psicóloga que está a fazer este trabalho e de vez em quando fazemos um balanço (...)" (M1) - "(...) estamos a trabalhar neste sentido (...) para

	<p><i>terapeuta da fala também, diariamente."</i> (PEE1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "(...) <i>sim, é muito importante (...) é muito bom haver articulação entre os pais, entre o professor titular de turma, e entre todos os professores, entre todos os intervenientes... haver uma boa articulação e até um bom ambiente."</i> (PEE2) - "<i>Desenvolvemos, sim [trabalho colaborativo]. Isso é muito importante, a articulação com os pais, eles dão-nos muitas dicas, se o aluno dormiu bem, se o aluno esteve bem, se o aluno reagiu bem à escola, se foi bem disposto. E nós também fazemos o mesmo."</i> (PEE2) - "<i>Temos um caderno ou conversamos com os pais pessoalmente."</i> (PEE2) - "(...) <i>normalmente o feedback é só daqui para lá (...) quando (...) temos alguma dúvida, alguma coisa que o miúdo ou está menos bem, ou quando nos aflige (...) telefonamos..."</i> (PEE2) - "<i>Do trabalho não, do trabalho que eles fizeram não vem [anotação no caderninho]. (...) mas se disserem «olhe, dormiu mal ou não comeu ou não tomou o pequeno almoço» os pais escrevem, sim. Também se pretendem alguma coisa de nós eles também perguntam (...)"</i> (PEE2) - "<i>Os alunos têm que perceber que os professores (...) se dão bem com os pais, com os colegas, com os funcionários e tudo tem que funcionar assim. Só assim é que eu entendo realmente o desenvolvimento escolar e realmente para que haja sucesso (...) tem que se trabalhar assim."</i> (PEE2) 		<p><i>procurar estratégias para conseguir estar concentrado no trabalho sem se distrair, o que é difícil, mas há, há essa articulação."</i> (M1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "<i>No meu caso pouco."</i> (M2) - "<i>A sala de ensino regular (...) é a mesma coisa."</i> [esta criança frequenta outra escola] (M2) - [deveria haver mais trabalho colaborativo] "<i>Mais... deviam-me chamar, trocar, haver mais reuniões, não há! Trocar ideias (...) esse trabalho é feito numa avaliação final de trimestre, que eu acho que é pouco."</i> (M2) - "<i>Acho que está estabelecido um horário que sempre que eu quiser eu posso ir lá falar, e vou, quando sinto essa necessidade. (...) Na sala de ensino estruturado, que eu saiba, não há nenhum horário de atendimento aos pais."</i> (M2) - "<i>Não fazem (...) [articulação] comigo não fazem! A única coisa (...) é a informação escrita num caderninho "O que é que se anda a trabalhar" (...) assim eu já poderei, eu, dar alguma continuidade. Mas (...) tenho que ser eu..."</i> (M2) - "<i>Articulação, a verdadeira articulação escola/pais, não."</i> (M2) - "(...) <i>queria ter mais articulação, mais informação sobre as dificuldades que eles sentem na «Mariana»... o feedback, como é que ela esteve em termos de aquisição (...). Eu não tenho muito esse feedback!"</i> (M2) - [participação delegada nos pais] "<i>Não é delegada."</i> (M2) - [a articulação era importante] "<i>Eu (...) estava interessada em dar mais continuidade (...) eu trabalho muito a minha filha em casa (...) se eu soubesse quais foram as dificuldades dela nesta semana na sala TEACCH talvez eu fosse ao</i>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<i>encontro delas, e ao encontro das minhas avaliações, das necessidades que eu avaliei." (M2)</i>
Ensino regular (Currículo comum) com a UEEA	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Sim, sim, sim, é através de diálogo (...) nós nem privilegiamos as reuniões porque quando chegamos à altura da reunião, ou quando chegamos no final do período para fazer um relatório (...) Tudo o que nós vamos falar já está dito (...) só temos que passar para o papel aquilo que se falou. Com o regular (...) sempre que possível" (PEE1)</i> - <i>"(...) vamos sempre e sempre que há atividades fazem questão de nós estarmos também (...) fazemos parte do grupo (...) " (PEE1)</i> - <i>"(...) há um currículo comum (...) nós vamos procurando ir ao encontro das atividades deles: se estão a trabalhar as cores, nós vamos vendo quais são as dificuldades deles, e vamos promovendo também, seguindo os métodos, o método TEACCH com as formas de diferentes áreas do trabalho procuramos ir ao encontro do currículo comum, não é o currículo comum vir ao nosso encontro, nós é que vamos. Neste momento nas salas do currículo normal, (...) estão a trabalhar (...) as áreas da Primavera, e nós aqui vamos estimulando as competências sociais, que é necessário, tudo o que tem a ver com a educação especial com a patologia que está associada, mas vamos indo também por aquelas áreas do currículo que eles estão a trabalhar." (PEE1)</i> - <i>"(...) nós como trabalhamos todos no mesmo edifício, todos os dias nos encontramos, e se há alguma coisa que está menos bem (...) ou fez uma birra na sala, ou não esteve bem (...) trocamos logo impressões e vemos a melhor</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Nas reuniões, nas avaliações (...) A avaliação é sempre feita ponderando o que é feito lá e o que é feito cá." (EER1)</i> - <i>"É feito o PEI (...) e depois são feitas adequações, olha se está a correr bem, se está a correr mal (...) o que é que está a correr." (EER1)</i> - <i>"Esta articulação é feita através de reuniões, de conversas informais, muitas vezes (...) " (EER1)</i> - <i>"(...) nós no início do ano fazemos o plano anual de atividades e dentro desse plano anual de atividades projetamos as nossas atividades e o PEI é retirar daí aquilo que nós achamos que é mais adequado para o «Rui» (...) e depois insistir, (...) nessas atividades (...) mais de motricidade, são atividades mais de comunicação, de verbalização, de identificação (...) de objetos do dia a dia, de transportes (...) quando vemos que ele tem mais dessa necessidade no PEI fica precisamente registado quais são as maiores dificuldades dele... porque isso é feito em articulação com a sala TEACCH, se eles aprovam, se nós aprovamos... e depois, quais são as maiores dificuldades, ora temos que insistir mais nessas áreas (...) " (EER1)</i> - <i>"(...) sim. Faz-se através de conversas informais, de reuniões, quando o professor vai à minha sala, através de troca de sugestões, como é que devemos atuar, o que é que achamos melhor." (EER2)</i> - <i>"(...) eles têm conhecimento do nosso plano de atividades, sabem do que é que nós andamos (...)</i> 	

	<p><i>maneira de solucionar essa questão (...)" (PEE2)</i></p> <p>- "<i>(...) também vamos à sala (...) faz a integração, fica lá um bocado com o aluno e vê como é que ele se comporta, os lugares onde se dirige, o que é que faz, onde é que ele tem mais dificuldade, se é na interação, se é no trabalhar em grupo, ou se é no lidar com os colegas (...)" (PEE2)</i></p> <p>- "<i>(...) logo no início do ano, é feito o programa educativo individual, onde são traçadas logo estratégias para trabalhar com o aluno... mediante estas estratégias... tem a ver também com o programa deles (...) o programa da pré (...) nós vemos (...) vamos imaginar, trabalhar as estações do ano, trabalhar as sementeiras, trabalhar o tempo... e nós também trabalhamos, mas trabalhamos de uma forma mais personalizada, um apoio pedagógico personalizado, individual e personalizado, de um para um, é o professor e o aluno... vamos ao encontro das atividades que estão a fazer no regular." (PEE2)</i></p>	<p><i>a falar e (...) envolvem-se da mesma forma (...) estamos todos envolvidos no mesmo." (EER2)</i></p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Inclusão	Entrevistados		
	Professores do Ensino Especial (PEE)	Educadoras do Ensino Regular (EER)	Mães (M)
Processo de familiarização	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) eles [alunos] já vieram todos do ano passado, e eu não recebi nenhuma criança nova com perturbações, mas penso que essa parte foi toda feita (...)" (PEE1) - "Sim, vem a mãe ou vem o pai, ou vêm os pais, vêm os dois e nós apresentamo-nos e eles levam as nossas fotografias, os pais trazem as fotografias deles, ficam por aí, até a ver os filhos e, sim, costumamos dar-lhes um tempo." (PEE2) - "É muito importante sim, porque se os pais ficarem, pronto, no primeiro dia são capazes de ficar mais um bocadinho, depois no segundo dia já menos um bocadinho e assim sucessivamente até os irem deixando e eles depois já começam a vir por eles (...) vir para a sala já lá de baixo (...)" (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Sim, é com o grupo (...) normalmente é feito com o grupo, com todos (...) é a melhor forma de o integrar." (EER1) - "Não (...). Fazemos isso com todas as crianças. É para todas igual. É realizado esse processo mas é todas em conjunto." (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - "(...) não foi feito." (M1) - "Se calhar não houve essa preocupação (...) porque quando abriu a escola a sala TEACCH só abriu um mês depois, não foi logo, ainda foi um mês para o jardim." (M1) - "Nada. Foi naquele dia, chegou à escola, tem aquela sala, vai ficar "x" horas, são os professores "x". Mas como ela não frequentava aquela escola também não tiveram que mostrar mais nada. Explicaram-me minimamente o espaço físico, que atividades vão ser efetuadas nesses espaços físicos..." (M2)
Inclusão no grupo regular	<ul style="list-style-type: none"> - "Nós promovemos a integração do aluno dentro da sala [regular] (...)" (PEE1) - [crianças só na sala de ensino estruturado] "Não não não. Não, porque nós não podemos criar a política de redoma (...) o aluno está num ambiente esterilizado, num ambiente protegido, num ambiente... quer dizer, então, mas a vida não é isto!... lá fora a vida é uma selva e os miúdos têm que viver na selva (...) prepará-los para a vida o mais possível, para a vida lá fora." (PEE1) - "Concordo." (PEE2) - "É importante porque eles precisam também de 	<ul style="list-style-type: none"> - "Concordo." (EER1) - "(...) eu acho que há ganhos para os dois lados e se calhar até há mais ganhos para o grupo (...) é o terem contacto precisamente com uma realidade que é diferente da deles, que são ritmos de aprendizagem que são diferentes, que são comportamentos que são diferentes." (EER1) - "(...) o «Rui» ganha sempre (...)" (EER1) - "Concordo." (EER2) - "Ao nível social (...) o «Ivo» tem melhorado, mesmo ao nível social com os colegas, ele gosta de todos os colegas e os colegas gostam muito 	<ul style="list-style-type: none"> - "Eu acho que sim, é fundamental." (M1) - "(...) tem que haver um acompanhamento (...) é fundamental para eles conseguirem depois caminhar sozinhos (...)" (M1) - [vantagens] "Aprender a estar em comunidade, ser sociável (...)" (M1) - "A desvantagem (...) é de serem as turmas muito grandes (...) muito barulho (...) também não se sentem confortáveis (...) houve uma altura em que ele nem sequer queria entrar na sala (...) porque estão muitos meninos (...)" (M1) - "Sim, de todo." (M2)

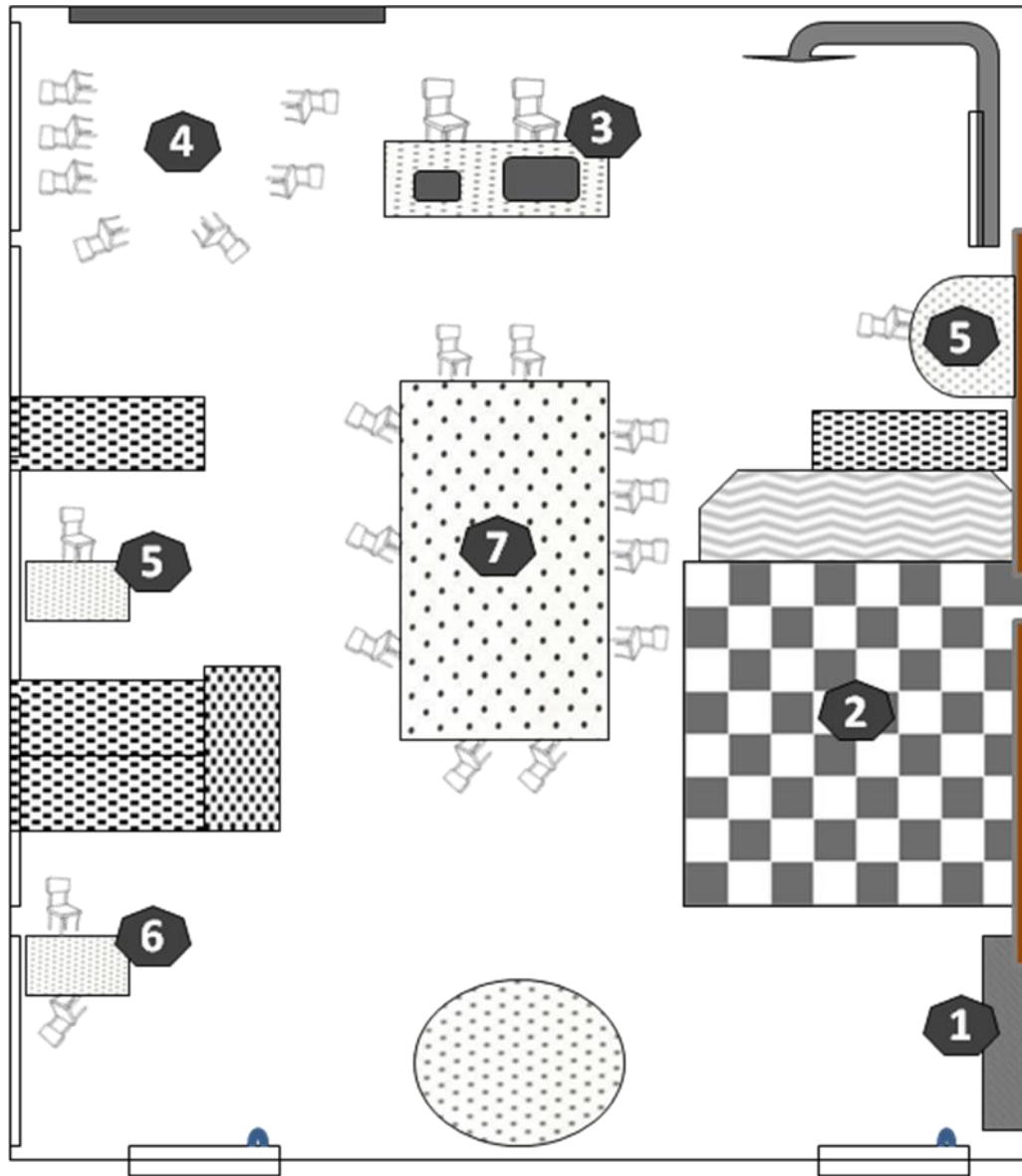
	<p><i>se socializar, e as crianças aprendem umas com as outras (...) penso que eles devem estar inseridos no grupo/turma e virem à nossa sala realmente para reforçar as aprendizagens, para antecipar, para nós trabalharmos a atenção, aumentar os tempos de atenção/concentração (...)" (PEE2)</i></p>	<p><i>dele (...)</i> (EER2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) a maior vantagem é a participação dela a nível da sociedade, o tentar integrar-se e que o estigma da deficiência seja menor... e é estimulá-la mais para uma normalidade."</i> (M2) - <i>"Não, não, na minha filha não."</i> [não encontra desvantagens] (M2)
<p>Contributo da UEEA no processo de inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) é fundamental fazer o trabalho de integração dele [criança com PEA] dentro (...) do grupo. Nós também fazemos isso e tem toda a lógica."</i> (PEE1) - <i>"Nós promovemos a integração do aluno dentro da sala e o feedback que temos do aluno dentro da sala é muito bom (...)"</i> (PEE1) - <i>"Tem contributo (...) ajuda se houver também o deslocamento da sala de ensino estruturado para a sala do regular (...) tem que haver interação e a sala de ensino estruturado tem que ir também para dentro (...) da sala do ensino regular, para que, aquelas várias áreas da estruturação do dia a dia, do horário, do pensamento, para que sejam tornadas o mais reais possível e o mais natural possível."</i> (PEE1) - <i>"(...) faz com que haja mais inclusão porque se o aluno é trabalhado na sala, ele até chega à sala do regular, até pode fazer melhor do que realmente os que já lá estão e... porque já leva alguns conhecimentos, do que se não tivesse este apoio."</i> (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Ajuda (...) se na sala TEACCH houver um trabalho de sedimentação daquilo que são as perspetivas de aprendizagem das crianças dentro daquilo que são as nossas orientações curriculares, se se vai insistir nesse trabalho de aprendizagem que eles têm mais dificuldade (...) só está a garantir a melhor inclusão."</i> (EER1) - <i>"(...) é para facilitar (...) a inclusão."</i> (EER1) - <i>"É bom porque (...) estamos no mesmo edifício. Se fosse fora, se calhar não seria tão adequado, mas estando no mesmo edifício acho que é bom."</i> (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) obstáculo não. Se for usada, bem usada (...) é fundamental."</i> (M1) - <i>"Encarar isto como uma fuga [a sala TEACCH], isso não (...) porque não vai funcionar, vai ser um ciclo vicioso."</i> (M1) - <i>"Não."</i> [não constitui obstáculo à inclusão] (M2) - <i>"(...) a minha filha não frequenta (...) a sala do ensino regular da mesma escola (...) mas estão a prepará-la para a inclusão numa outra sala."</i> (M2) - <i>"Ao ensinar-lhe rotinas, essas coisas, acho que sim (...)"</i> (M2)
<p>Aceitação das crianças com PEA pelos pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) ver a integração dele [aluno com PEA] com os outros miúdos, aquela interação entre todos é importante, isso faz-se dentro da sala, e as educadoras estão muito recetivas a isso (...) Nós fazemos parte da turma, fazemos parte do grupo, nós professores e os alunos não há separação, nem podia haver."</i> (PEE1) - <i>"São (...) Muitas vezes estão no mundo deles (...)"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) eles próprios [os pares] protegem, acabam por proteger bastante o «Rui» (...)"</i> (EER1) - <i>"Ficam muito mais sensíveis à diferença e ficam muito mais sociáveis."</i> (EER1) - <i>"(...) ele gosta de todos os colegas e os colegas gostam muito dele (...)"</i> (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Já estão sensibilizados para isso, já sabem como é que devem agir com ele, e isso é muito bom."</i> (M1) - <i>"(...) eles até gostam muito dele (...)"</i> (M1) - <i>"Muito, muito."</i> (M2) - <i>"Todas... [todas as atitudes comprovam] os"</i>

	<p><i>mas conseguem, estão bem integrados."</i> (PEE1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) os alunos aqui aceitam muito bem a criança com espectro do autismo (...)"</i> (PEE2) - <i>"Sim, aqui na nossa escola (...) são aceites."</i> (PEE2) - [atitudes que comprovam] <i>"Eles costumam ceder a passagem, nas brincadeiras eles chamam-no e costumam até pegar-lhe na mão e andarem com ele, eles gostam deles (...) não os rejeitam, são aceites pelos colegas e muito bem (...)"</i> (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) aceitam, muito bem (...)"</i> (ERR2) 	<p><i>meninos gostam dela, mal veem a «Mariana», vêm logo ter com ela. Ela é muito sociável."</i> (M2)</p>
<p>UEEA em escolas do ER</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"É fundamental que estejam perto, tem todas as vantagens, sim, sim."</i> (PEE1) - <i>"(...) os alunos estando... da unidade, tendo aqui a escola do ensino regular, nós vamos buscá-lo à sala ou a professora do regular mando-o cá, ela sabe, tem o horário (...) ou vamos buscar ou vem cá a funcionária da sala do regular trazer."</i> (PEE2) - <i>"(...) os intervalos são em comum, encontram-se todos, encontram os colegas, tomam o lanche, o pequeno almoço juntos, (...) e isso é muito importante porque se estivesse longe seria mais difícil."</i> (PEE2) - <i>"Não quer dizer que seja impossível (...) passavam o dia todo, porque os pais não têm possibilidade de os vir buscar (...) e então o aluno tem que passar o dia na escola, deixam-no ficar de manhã, depois só vêm buscar às 3h30 ou às 4h30 (...) o aluno tanto tempo na unidade também não lhe faz bem não se socializa (...)"</i> (PEE2) - <i>"(...) não está com os outros (...) é o único senão que eu vejo neste caso da unidade não estar na escola."</i> (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Quando há crianças em que o seu autismo perturba o restante grupo, ou quando há momentos (...) em que de facto eles perturbam e aí é que é fundamental a existência de uma sala TEACCH, dentro do próprio estabelecimento (...)"</i> (EER1) - <i>"(...) é para facilitar (...) a inclusão. E também facilmente deslocada para um outro ambiente que é um ambiente muito mais calmo, que é um ambiente tranquilo, porque em sala TEACCH nunca estão 20 de uma vez."</i> (EER1) - <i>"(...) é muito importante estarem no mesmo espaço (...) facilita a comunicação entre os pares, entre nós e os professores do ensino especial, entre as nossas crianças e as crianças que frequentam a sala... nos próprios intervalos... acho que sim, é muito importante."</i> (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) está tudo integrado no mesmo edifício (...) faz sentido assim."</i> (M1) - <i>"(...) é pertinente porque a dita inclusão será mais facilitada."</i> (M2)

Reflexão sobre a entrevista e outros assuntos	Entrevistados		
	Professores do Ensino Especial (PEE)	Educadoras do Ensino Regular (EER)	Mães (M)
Satisfação relativamente à entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Pela simpatia da entrevista, por tudo..."</i> (PEE1) - <i>"A mim agradou-me bastante, na medida em que... muito mesmo, (...) ainda encontro pessoas (...) sensibilizadas para trabalhar e para estudar esta problemática do autismo e isso é muito bom..."</i> (PEE2) - <i>"(...) acho que me ajudou a pensar um bocadinho melhor ainda sobre as PEA (...)"</i> (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Gostei, foi agradável."</i> (EER1) - <i>"(...) agradou-me."</i> (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) eu sou sempre apologista em que se deve falar sempre o máximo possível sobre esta situação (...) agora começa-se a falar um bocadinho do autismo mas as pessoas ainda não têm a noção da realidade que se vive e, quanto mais se falar melhor."</i> (M1) - <i>"Não me desagradou. Agradar, acho que sim, quanto mais não seja, por ver que há pessoas interessadas neste assunto que (...) levam sempre a mais conhecimento e a mais investigação que é preciso. Há muito pouco!"</i> (M2)
Observações do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) é importante nós refletirmos, porque o nosso dia a dia muitas vezes começa-se a tornar rotineiro, ou natural e se calhar às vezes nem refletimos sobre algumas coisas e esta entrevista ajuda um bocado nesse sentido de refazer uma reflexão, uma introspeção."</i> (PEE1) - <i>"(...) gostaria que (...) estas crianças se curassem quer dizer (...) que aparecesse cura para esta doença. De facto é incapacitante em alguns casos. Porque crescem e acho que estes alunos por mais que nós trabalhemos com eles, por mais que a gente queira, alguns deles nunca vão ser capazes de fazer a vida deles sozinhos (...) farão muitas coisas, mas não vão ser autónomos, digamos de ter um trabalho, podem até tirar um curso, mas têm que ter ali sempre qualquer suporte por trás, porque não existe a cura. Eu gostaria que fossem intensificados estudos nesse sentido, para ver se existia cura (...)"</i> (PEE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Não, não tenho nada."</i> (EER1) - <i>"Não tenho nada a dizer."</i> (EER2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"(...) todos os estudos são bem vindos (...) espero que haja outras colegas suas que também tenham essa preocupação e que dê alguns frutos, estes estudos, não fique só na gaveta."</i> (M1) - <i>"Não (...)"</i> (M2)

Anexo 8:
Planta da UEEA

Planta da UEEA



- 1 – Área de transição
- 2 – Área de brincar
- 3 – Área do computador
- 4 – Área de reunião
- 5 – Área de aprender
- 6 – Área de trabalhar
- 7 – Área de trabalhar em grupo

Anexo 9:
Fotografias da UEEA

Sala da UEEA



Organização do espaço



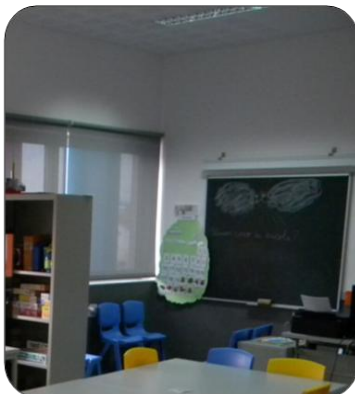
Área de transição



Área de brincar



Área do computador



Área de reunião



Área do computador



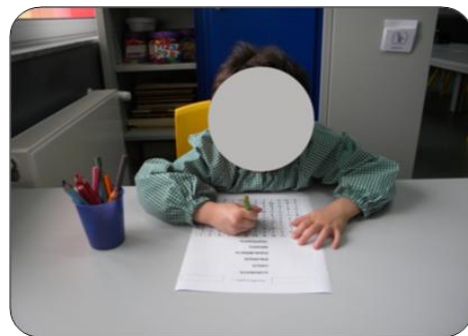
Área de trabalhar



Área de trabalhar em grupo



Área de aprender



Área de aprender

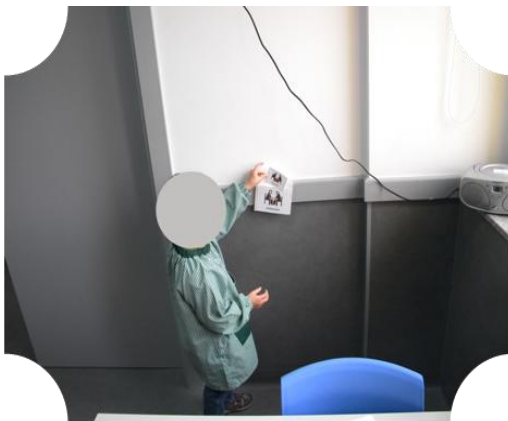
Organização do tempo



Horário individual



Horário individual



Cartão de transição



Cartão de transição

Anexo 10:
Projeto de criação da UEEA

Ficha II

1. Recursos Humanos

	Docente de Educação Especial	Assistente Operacional	Terceira Ocupacional	Terapeuta da Fala	Fisioterapia	Outros Técnicos
Nº disponível	0	0	0	0	0	0
Entidade que disponibiliza						
Nº a disponibilizar	2	2	1	1	1	0
Entidade que irá disponibilizar	Ministério da Educação	DREC/Autarquia	DREC	DREC	DREC	0

2. Contextos de aprendizagem - Adequações e Acessibilidades

a) Caracterização da Sala

Dimensões	Espaço dividido por áreas de...					Outras características ... existe...
	Aprençer	Gabinete	Reunião	Transição	Lavatório	
70m2						
	Trabalho de grupo	Entrada	Computador	Lanche		

b) WC utilizado pelos alunos que frequentam a Unidade

Os alunos utilizam o WC geral					

c) Não existem barreiras arquitetónicas para aceder a ...

Outras salas que o aluno utiliza	Refeitório	WC	Biblioteca	Ginásio	Sala de Informática
Não	Não	Não	Não	Não	Não

3. Recursos materiais

Existentes	Necessários
	<p>Armários: abertos com prateleiras, mas que não sejam muito altos (para os gabinetes dos alunos)</p> <p>Armários: fechados;</p> <p>Mesas; cadeiras – para as crianças. Mesa e cadeiras para adultos.</p> <p>Computadores; impressora multifunções, máquina de plastificar, material de áudio e vídeo (TV, leitor/gravador de CDs e gravador de áudio); material de psicomotricidade; instrumentos musicais; jogos didácticos; software educativo.</p>

Observações:

Parcerias com outros Serviços/Instituições

Existentes/Entidade responsável envolvida	Necessárias/Entidade responsável a envolver	Finalidade
grupamento de Escolas do _____	APPDA	Suporte ao nível de terapias.
REC/EAE - Viseu	Associação de Pais;	Suporte acompanhamento.
Câmara Municipal de Viseu	Junta de Freguesia	Recursos materiais e humanos.

ata: 29 / Maio / 2010

assinatura dos Intervenientes e co-responsáveis do Projecto de Criação da Unidade:

O Director do Agrupamento de Escolas do



Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas de Viseu



O Presidente da Câmara Municipal de Viseu



Ministério da Educação

Direção Regional
de Educação do Centro

C.C.:

Exmo. Senhor Director
Agrupamento de Escolas do _____
3505-634 Viseu

VReferência:

Nº:

Data:

NReferência:

Nº entrada:

Depart: DSAPOE

Senhor: Educação Especial

Nº Saida: S21855/2011

Data: 2011-07-27

Urgente Aguarda Resposta

Divulgar P.F.

Assunto: Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo - 2011/2012

Informamos V. Ex.ª que, por despacho da Senhora Directora Regional, exarado em 21-07-2011, foi autorizada a criação da Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, para o Pré-Escolar.

No Agrupamento de Escolas do _____ já funciona uma Unidade para o 1º CEB, pelo que se considera que esta garante a resposta educativa para este nível de escolaridade. Desta modo o apoio para os alunos com perturbações do espectro do autismo, do 1º CEB, deve ser priorizado e organizado face às suas necessidades de acompanhamento pedagógico específico, o qual deve ser assegurado pela Unidade já existente.

O funcionamento da referida unidade não implicará aumento de recursos, uma vez que se deverá fazer a gestão rigorosa dos existentes.

Com os melhores cumprimentos,

Director de Serviços de Apoio Pedagógico e Organização Escolar

Este Documento Contém a Assinatura Digital Qualificada de:
José Correia Lopes
27-07-2011 18:05:11

CRIC Alentejo: 266 764 808 SAC Alentejo: 264 360 26007 SAC Évora: 264 811 528 SAC Castelo Branco: 771 348 956 Rua General Humberto Delgado, 598 1600-017 0060004

CRIC Faro: 239 798 888 SAC Faro: 235 410 180 SAC da Guarda: 241 232 010 SAC Leiria: 244 830 360

Linhas Avul: 801 200 618 SAC Matosinhos: 232 910 752 SAC Coimbra: 239 486 206 SAC Viseu: 232 443 748

<http://www.dre.zamora.edu.pt>
atendimento@dre.zamora.edu.pt



agrupamento
escolas do

Agrupamento de Escolas do _____ (info) <info@_____.pt>

Projecto de criação de UEEA,

1 mensagem

Agrupamento de Escolas do _____ (info) <info@_____.pt>

18 de Abril de 2011 12:33

Para: cae.viseu@dnec.min-educ.pt
Cc: _____cespecial@gmail.com

À Equipa de Apoio às Escolas,

O projecto de criação de uma nova Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, no Agrupamento de Escolas do _____, tem por objectivo aumentar a capacidade de resposta às necessidades educativas dos alunos com estas características.

Tendo em conta a sobrelotação de todas as UEE existentes nesta área geográfica e o aumento do n.º de alunos diagnosticados com autismo, nomeadamente a frequentar estabelecimentos de ensino deste agrupamento, é urgente a criação de condições para que os mesmos possam começar a usufruir, o mais breve possível, de intervenção educativa adequada à especificidade de cada aluno.

No Agrupamento de Escolas do _____ irá entrar em funcionamento no início do próximo ano lectivo um novo Centro Escolar, que está em fase de acabamentos, sendo neste espaço que propomos a criação da nova UEE. Estas novas instalações, construídas de acordo com os requisitos legais em vigor, reúnem as condições físicas e materiais necessárias para o efeito.

Com os melhores cumprimentos

(Adjunta da Directora - _____)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do
Rua _____
3505-834 Viseu
Telefone:
Fax:

Email Geral: info@_____.pt
Página Web: http://www._____.pt

Anexo 11:

Ações de formação promovidas pelo AE

2 de março

9:15h- Apresentação da mesa

9:45h- Dr. Paulo André Santos

CURSO DE FORMAÇÃO

(15 horas, 0,6 créditos, credida pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Braga (CCPFC))



«Perturbações do Espectro do Autismo
- formas de intervenção»



PEA (Perturbações do Espectro do Autismo)

- Definição/Identificação
- Sintomatologia

10:45h- Pausa para café

11:00h- Dr. Paulo Santos

PEA (Perturbações do Espectro do Autismo)

- Sinais de alerta
- Fisiopatologia

12:00h- Dr. Paulo Santos e Dra. Prazeres Domingues

O Papel da Família

- Principais preocupações dos Pais
- Factores de stress na Família
- Modelos de Intervenção e Terapias

13:00h- Almoço

14:30h- Dr. Paulo Santos e Dra. Carla Martins

- Intervenção Comportamental (ABA Análise Comportamental Aplicada)
- Definição de comportamento (Análise Funcional do Comportamento)
- Comportamentos disruptivos mais frequentes (alimentação, controlo de esfíncteres, birras, auto e hetero-agressão)
- Estratégias de modificação do comportamento: (gestão de comportamentos problemáticos p.ex. falta de cooperação; birras; etc.)

16:00h- Intervalo

16:15h- Dra. Carla Martins

- Workshop Estratégias para aplicar na Sala de Aula (desenvolvimento da motivação)

18:00h- Sessão de Encerramento

9 de março

9:15h- Apresentação da mesa

9:20h- Dra. Nicole Dias

- Intervenção Pedagógica/ comportamental
- Estratégias comportamentais de envolvimento na sala de aula e em contexto de grupo.

10:45h- Pausa para café

11:00h- Workshop-

- Treino de competências sociais com base em Estratégias Comportamentais na Sala de Aula

13:00h- Almoço

14:30h- Dra. Helena Mimoso e Prof. Teresa de São Miguel

Intervenção Educativa.

- O currículo e abordagens educacionais: Adequações Curriculares e Currículos Específicos Individuais. Planeamento (PEI e PIT).

16:00h- Intervalo

16:15h- Dra. Helena Mimoso e Prof. Teresa de São Miguel

- Teacch: Salas de Ensino Estruturado
- Teacch aplicado nas salas do Ensino Regular

18:00h- Sessão de Encerramento

Contactos: Agrupamento de Escolas do... 232480140 / 961325378

Organização: 967330494 / 9259556679 / 963275761

peac.formacao13@gmail.com



agrupamento
escolas do



APPDA - VISEU



ASSOCIAÇÃO DE
ESCOLAS DO
VISEU

Associação de Escolas do Viseu

Viver com autismo...

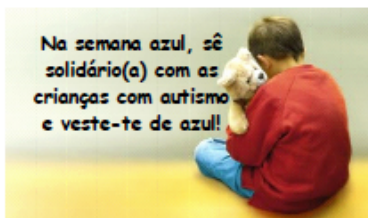
Notas importantes:

- O **autismo não define a pessoa** que é, pois é apenas uma característica. Quando quiseres falar com uma criança com PEA, chama-a pelo seu nome próprio, e não por autista.

- Há coisas que essas crianças podem não conseguir fazer, mas com ajuda podem ter uma vida brilhante! Algumas crianças têm uma **capacidade de memorização fantástica!**

- Decorar histórias inteiras, palavra a palavra, ou cantar, com a mesma entoação canções estrangeiras, resolver quebra cabeça, puzzles ou operações matemáticas complicadas são alguns exemplos das suas capacidades.

- Com a ajuda, apoio e amor de todos nós (dos pais, irmãos, família, médicos, professores e colegas), estas crianças especiais, com PEA, podem crescer e viver a vida de forma autónoma e feliz!



Contatos

- **APPDA—Viseu** (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo – Viseu) :

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social de utilidade pública que tem como objetivos a promoção da qualidade de vida das crianças, jovens e adultos com PEA e suas famílias.

Embora sem qualquer apoio por parte da Segurança Social, a associação coloca à disposição de pais, técnicos e sociedade em geral todas as informações/serviços úteis a propósito da problemática do autismo .

Para saber mais informações:
Departamento de Psiquiatria do H. S. Teotónio,
2º piso Avenida Aquilino Ribeiro

3450-333 Viseu

geral@appdaviseu.com

www.appdaviseu.com

232452069 / 927404731

Organização da Semana azul

O grupo de Educação Especial com a colaboração dos pais e da APPDA-V:

Dinamizado por:
Mária do Carmo Almeida
Mária Célia Costa
Sílvia Pereira
Susana e Serafim Faro



Agrupamento de Escolas do _____
Centro Educativo



Unidade de Ensino
Estruturado de

Autismo

1- O que é o autismo?

O autismo é um distúrbio no desenvolvimento cerebral que compromete o comportamento, a capacidade de comunicar e de interagir socialmente. Infelizmente ainda não há cura e é algo que acompanha as **peças com perturbações de espectro de autismo (PEA) para toda a vida**.

A ONU estima cerca de **70 milhões** de pessoas com PEA em todo o mundo. A sua prevalência é de **1 em cada mil**, ocorrendo predominantemente no sexo masculino (3 rapazes para 1 raparigas). Para promover uma maior compreensão do autismo, a ONU escolheu o dia **2 de Abril** para comemorar o **dia mundial para a sensibilização do autismo**.

2- Quais os sintomas das pessoas com autismo?

Podem manifestar-se de muitas formas diferentes. Como não existe um padrão único, torna-se difícil perceber se uma pessoa tem ou não autismo. Dependendo do grau do distúrbio, poderão ter todos ou alguns dos sintomas que se seguem:

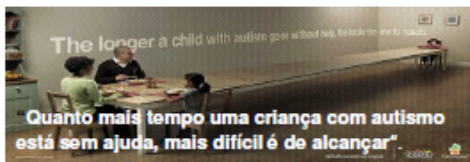
- Ausência de medo de perigos reais;
- Aparente insensibilidade à dor;
- Resistência ao contacto físico;
- Forma de brincar estranha e inadequada;
- Crise de choro e extrema angústia por razões não compreensíveis;
- Hábito de girar objetos;
- Dificuldade em interagir com outras crianças;
- Resistência a mudanças de rotina;
- Atividades e interesses limitados ou pouco usuais;
- Comportamentos repetitivos;
- Hiperatividade física marcante ou de extrema passividade;
- Apego inadequado a objetos;
- Repetição de palavras ou frases;
- Age como se fosse surdo.

3- Quais as causas do autismo?

As causas do autismo são desconhecidas. Mas há cientistas que procuram explicar a sua origem em fatores biológicos, na combinação de fatores genéticos e ambientais (Ex: infeções virais, desequilíbrios metabólicos, etc.); de anomalias nas estruturas e funções cerebrais, entre outras teorias..

Educação Especial

Para **melhorar a qualidade de vida** das crianças com PEA existem **terapias adequadas à problemática, tendo a Educação Especial* um papel relevante**. Para isso é **fundamental o diagnóstico, a intervenção precoce (2, 3 anos)**, bem como o **apoio e envolvimento de todos os intervenientes: pais, irmãos, professores e amigos da criança com PEA**. Dessa forma é possível ajudá-la a adquirir autonomia e competências para ultrapassar as adversidades que irá encontrar ao longo da vida.



Se tem alguma suspeita, não fique com a dúvida! Se a sua criança manifestar alguns dos sintomas anteriormente apontados, fale com o pediatra, com o médico de família, com os professores/ psicólogo(a) da escola. Em conjunto obterá aconselhamento e o encaminhamento correto.

*Consciente desta realidade, o **Agrupamento de Escolas do _____ possui duas Unidades de Ensino Estruturado (UEE)**, destinadas aos alunos com PEA: uma funciona na **Escola Básica de _____** para apoiar os alunos do 1º CEB e outra, aberta recentemente, no **Centro Escolar- _____** para dar apoio aos alunos que frequentam o ensino pré-escolar.

Nessas UEEs, o ensino inspira-se no **modelo TEACCH**, desenvolvido nos anos 70 por Eric Schopler nos Estados Unidos. Aposta no "ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – **processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais** – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento".

Para saber mais consulte :

Decreto-Lei n.º3/2008-Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo

Semana Azul

O dia 2 de Abril é um dia especial, pois, pelo mundo celebra-se o Dia Mundial de Consciencialização do Autismo. A nossa escola irá assinalar esse dia "**semana azul**" de 16 a 21 de Abril onde decorrerão atividades dedicadas ao autismo, abertas a toda a comunidade escolar.

- Leitura do Livro "Brinca comigo" :

- Exposição de trabalhos

do alunos

- **Dia 17 de Abril**(18.30) :

Ação de sensibilização sobre o autismo para pais, educadores, professores e auxiliares .
Oradores: Dra. Prazeres (presidente da APPDA-V)
Dr. Paulo Santos (Pedopsiquiatra do HST Viseu)

- **Dia 19 Abril:** Teatro para os alunos do Centro escolar (APPDA-Viseu)

- **Dia 20 de Abril** Vamos todos vestir-nos de azul e deixar uma mensagem de esperança no hall de entrada da escola.

- **Ação de Formação** sobre a temática do autismo para professores, técnicos, psicólogos e outros.
Com data a definir para Maio.



Anexo 12:
Pedidos de autorização

Rua Dr. Luis Otavio R. Silveira
4615-192 Felgueiras
Tel: 251 318 500 Fax: 251 212 519
e-mail: ipe@iiep.edu.br website: ipe
www.iiep.gov.br/ipe/ipe01



ESTÁ CONFORME O ORIGINAL
— DISEF/028102/2013
O Chefe de Secção de Atendimento

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]
2013.02.08

Exmo.(a) Sr.(a)

Diretor(a) do Agrupamento de Escolas do _____

Para os devidos efeitos, declaro que, **Carla Tomás Marques** a frequentar o 2º Ano de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, se encontra a realizar uma pesquisa no âmbito da Dissertação, com o Tema “o funcionamento das unidades de Ensino estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do autismo”, pelo que solicita a colaboração da Instituição dirigida por Vossa Excelência, na aplicação dos respectivos instrumentos.

Gratos pela vossa atenção e colaboração
[Handwritten signature]

Felgueiras, 11 de janeiro de 2013

O Professor Orientador

[Handwritten signature]

(Professor Doutor Jorge Joaquim Martins Vaz)

Ex.^{ma} Senhor Professor

Assunto: Cedência de fotografias.

Carla Tomaz Marques, a frequentar o 2.º Ano de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor sob o tema "O funcionamento de uma Unidade de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo", venho respeitosamente, junto de Vossa Excelência, solicitar a sua colaboração no estudo supra referido, cedendo as fotografias tiradas na UEEA para que essas imagens possam complementar o meu projeto de investigação.

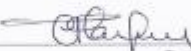
Desde já asseguro que as fotografias serão apenas usadas e publicadas no âmbito deste estudo, assim como será garantido o anonimato de todas as crianças e a confidencialidade dos dados.

Encontro-me inteiramente disponível para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que possam ter persistido referentes ao projeto de investigação e à sua recolha de dados.

Agradeço desde já a atenção que possa dispensar a este assunto.

Com os mais cordiais cumprimentos.

Viseu, 19 de Abril de 2013



Cedo e autorizo o uso e publicação das fotografias solicitadas
19/04/2013
O Professor: _____

Ex.^{mo} Senhor Diretor

do Agrupamento de Escolas do _____

Assunto: Solicitação de Documentos.

Carla Tomaz Marques, a frequentar o 2.º Ano de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor sob o tema "O funcionamento de uma Unidade de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo", venho respeitosamente, junto de Vossa Excelência, solicitar a sua colaboração no estudo supra referido, facultando cópia dos seguintes documentos:

- Proposta/Projeto de criação da Unidade de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA);
- Despacho da DREC de criação da UEEA;
- Parcerias/Protocolos estabelecidos entre o Agrupamento e outras entidades.

Grata pela Vossa atenção e colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos.

Viseu, 11 de julho de 2013

A Orientanda

