INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DE LISBOA
E VALE DO TEJO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

A METODOLOGIA TEACCH NA PERSPECTIVA DA LITERATURA ESPECIALIZADA

CARLOS DINIS

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor João Casal

Março, 2023

Dedicatória:

A minha mãe, Maria Dinis, pela paciência e apoio enquanto esperava que esta "viagem" terminasse.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor João Casal, pela competente orientação, pela sua permanente disponibilidade, bem como observações e conselhos, que se constituíram como fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha entidade patronal, por todo o apoio na criação de condições que possibilitaram que esta dissertação se realizasse.

À minha família toda, pela compreensão que tiveram ao longo deste curso de Mestrado.

Resumo

Com este trabalho pretende-se face à dispensa bibliográfica sobre a pertinência da metodologia TEACCH, saber qual será a unanimidade que os autores /investigadores registarão no seu trabalho?

Este modelo de intervenção foi concebido para ser desenvolvido com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e tem como objetivo ajudar a preparar para que fossem viver ou trabalhar de forma mais autónoma possível.

O Ensino Estruturado é um dos aspetos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH.

Este modelo apareceu com o objetivo de facultar aos pais técnicas comportamentais para darem respostas ajustadas às necessidades dos seus filhos autistas.

O principal objetivo é auxiliar a criança com PEA a crescer e aperfeiçoar as suas competências para atingirem o máximo de autonomia.

Objetivos específicos:

1 – Confrontar os resultados das diversas investigações, na dimensão Comunicação, nestas os autores são unanimes.

2 – Confrontar os resultados das diversas investigações /estudos na dimensão Interação (Comportamento e Interação Social), os autores têm algumas divergências.

O espetro autista é caraterizado por prejuízos desde os primeiros anos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento.

Os aspetos relacionados à etiologia, às possibilidades terapêuticas e à inserção em escolas regulares não são conclusivas, dado que evidencia a importância de estudos na área.

3 – Confrontar os resultados das diversas investigações/estudos na dimensão Aprendizagens Académicas, nesta os autores têm algumas divergências.

As suas teorias são a teoria Behaviorista e a Psicolinguística.

A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, evidenciam as características comportamentais. Por outro lado, foi na psicolinguística que se procurou as estratégias para compensar os deficits comunicativos desta síndrome, como a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para ampliar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação.

4 – Confrontar os resultados das diversas investigações/estudos, na dimensão Inclusão, nesta os autores têm algumas divergências.

Palavras Chaves: Modelo TEACCH; Educação Especial; Investigação Educacional; Perturbação do Espectro do Autismo.

Abstract

Considering the lack of literature on the pertinence of the TEACCH methodology, the aim of this work is to find out the unanimity that the authors/researchers register in their work.

This intervention model was created to be developed with children with autism spectrum disorders and intends to help and prepare them to live or work as autonomously as possible.

Structured teaching is one of the most important pedagogical aspects of the TEACCH model.

This model has appeared with the purpose of supplying parents with behavioral techniques so that they could provide adjusted responses to the needs of their autistic children.

The main goal is to help children with ASD to grow and improve their skills in order to achieve maximum autonomy.

Specific goals:

1 – compare the results of the various investigations in the Communication dimension, in which the authors are unanimous.

2- compare the results of the various investigations/studies in the Interaction dimension (behavior and social interaction), the authors have some divergences.

Autistic spectrum is characterized by impairments from an early age in the areas of social interaction, communication and behavior.

Aspects related to etiology, therapeutic possibilities and inclusion in regular schools aren't conclusive, once it highlights the importance of studies in the area.

3 – compare the results of the various investigations/studies in the Academic Learning dimension, in which the authors have some differences.

Their theories are the Behaviorist theory and the Psycholinguistic.

The validation of the behaviors' descriptions, the use of step-by-step programs and the use of reinforcers emphasize the behavioral characteristics. On the other hand, it was in psycholinguistics that strategies were sought to compensate for the communicative deficits of this syndrome, such as the use of visual resources, providing interaction between thought and language, and to expand comprehension capacities, where the visual image generates communication.

4- compare the results of the various investigations/studies in Inclusion dimension, in which the authors have some differences.

Keywords: TEACCH model; Special Education; Educational Research; Autism Spectrum Disorder.

ÍNDICE

Dedicatória i
Agradecimentos iii
Resumo v
Abstract vii

1. Introdução: Enquadramento Teórico 1
   1.1. História da Educação Especial 1
   1.2. Modelação ou Modelos de Intervenção nos Autistas 3
   1.3. A Legislação de Educação Especial 17
      1.3.1. Quadros Legais, de que modo os Autistas os Aproveitam 32
   1.4. A Metodologia – TEACCH na Literatura Especializada 40
2. Metodologia 105
   2.1. Formulação do Problema 105
   2.2. Objetivos de Estudo 110
      2.2.1. Objetivos Específicos 112
   2.3. Tipo de Estudo: Etnográficos/Bibliográficos 137
   2.4. Instrumentos 139
   2.5. Tratamento de Dados 144
   2.6. Procedimentos 148
3. Apresentação de Resultados: Categorias de Abordagem TEACCH 151
   3.1. Comunicação (Trabalhar) 151
      3.1.1. Caroline Kwee; Tania Sampaio; Ciríaco Atherino 151
      3.1.2. Cibelle Amato, Fernanda Fernandes 154
      3.1.3. Capucha, Schopfer 155
      3.1.4. Sílvia Branco Folgado, Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira . 157
   3.2. Interação (Comportamentos e interação social) 162
      3.2.1. Patrícia Schiewe Torres Moreira 162
      3.2.2. Rodrigues, Leitão e Barros 164
      3.2.3. Mesibov, Schopler e Hearsey 165
      3.2.4. Erie Schopler, Telma Morais 168
   3.3. Aprendizagens Académicas 171
      3.3.1. Carmen Campos Ramos da Silva 171

3.3.2. Adryelle Lima, Adriana Gehraz, Ana Rita Lorenzini, Lívia Brasileiro 182
3.3.3. Ana Maria S. Ros de Mello 186
3.4. Autonomia..... 188
3.4.1. Diana Catarina Amorim Roriz, Hernâni Pombas Caniço 188
3.4.2. ASSOL 192
3.4.3. Telma Morais 193
3.4.4. Marques e Correia 195
3.5. A família e o que ela vê do trabalho nas unidades TEACCH (O Professor) 199
3.5.1. Elisa Daniela Nogueira Macedo 199
3.5.2. Mestre Piedade Barbeiro 202
3.5.3. Diana Catarina Amorim Roriz. Hermâni Pombas Caniço 208
3.6. Inclusão 215
3.6.1. Alinea Gonçalves 215
3.6.2. Carla Sofia Gonçalves Pascoal 232
3.6.3. Rosângela Porfírio Bastos; Daniel Cerdeira de Souza 242
3.6.4. Carla Sofia Gonçalves Pascoal (2) 255
3.6.5. Patrícia Palmerino Terra Ferreira 263
3.6.6. Vânia Cristina Gomes da Silva 271
4. Discussão de Resultados 281
5. Considerações Finais 340

BIBLIOGRAFIA 341

1. Introdução: Enquadramento Teórico

1.1. História da Educação Especial:

Em 1971 é criada a Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas.

No ano de 1971, é publicada a Lei Nº 6/71, de 8 de Novembro, Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes, que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Em 1973, é criada a Divisão do Ensino Especial, de forma morosa, os governos vão dando importância e apoio à educação especial. Com a Reforma de Veiga Simão, em 1973, o Ministério de Educação responsabiliza-se pela Educação Especial e, na legislação publicada referente à orgânica das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, já constam várias Divisões com o objetivo de organizar as estruturas educativas.

Segundo Afonso, J., & Moreno Afonso, J. (2005), foi entre os anos 70 e 80 do século XX, que três dispositivos jurídicos configuram o conjunto de princípios que há bastantes anos consignavam nas convenções internacionais direitos fundamentais dos cidadãos deficientes: Constituição da República Portuguesa (1976), Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência (1989).

Na escola regular em 1975 com professores itinerantes, em 1976, criação de Equipas de Educação Especial, que visava integrar os deficientes em classes regulares.

Neste processo de democratização do ensino (Afonso, J., & Moreno Afonso, J. 2005) são criadas as CERCI`S e outras instituições de apoio à deficiência mental, tal como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto.

Em 1977, o Decreto-Lei Nº 174/77, de 2 de Maio, aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, permite condições especiais de matrícula e de avaliação a alunos com deficiência.

Em 1978/79, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos.

Em 1981/82, inicia-se o apoio integrado a alunos com problemas intelectuais. Em 1989 é publicada a Lei 9, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Em 1990 na Assembleia da República (Nº 20) é ratificada a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 29 de Janeiro de 1990.

Com a publicação do Decreto-Lei Nº 319/91, de 23 de Agosto, foi regulamentada a integração das crianças com deficiências no ensino regular.

Com esta lei é enfatizado o modelo pedagógico, o conceito de necessidades educativas especiais e a crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais. Segundo Correia (1997), este documento, apesar das suas virtualidades e avanços, apresenta algumas omissões e até ambiguidades, ao não incluir as categorias de educação especial e ao não operacionalizar conceitos como os de situações mais ou menos complexas, gerando incertezas interpretativas na identificação do problema do aluno e, na prestação dos serviços mais adequados.

Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa linear, uma vez que ainda perduram conceções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva.

A introdução de um normativo legal, como o Decreto-Lei Nº 3/2008, de 7 de Janeiro, traz à discussão pública a educação especial, a inclusão, a deficiência, as necessidades educativas especiais e todos os conceitos adjacentes.

1.2. Modelação ou Modelos de Intervenção nos Autistas:

Através de uma modelação correta do comportamento é possível obter-se uma melhoria do quadro autista (Sampaio, 2008).

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children).

É uma proposta educacional que se baseia nas particularidades do Autismo, a sua melhoria da adaptação; avaliação e intervenção individualmente; estruturação do ensino; competências emergentes; abordagem terapêutica no cognitivo-comportamental; solicitação ao técnico generalista; solicitação à colaboração parental.

Em 1966, o Dr. Eric Shopler, no Departamento da Universidade da Carolina do Norte, consegue criar mais do que uma técnica ou um método.

O modelo constitui um programa completo para trabalhar com pessoas autistas, podendo ser utilizado em combinação com outros métodos. Com este projeto pretendia-se demonstrar que a abordagem mais eficaz para ajudar estas crianças seria a intervenção educativa e que os pais podiam colaborar com os profissionais na elaboração e implementação de programas de ensino individualizado (Schopler et al, 1980).

Dada a eficácia do projeto, em 1971, surge o Departamento para o tratamento e Educação de crianças com Autismo e problemas de comunicação Handicaps Children-TEACCH.

Consiste em programas de intervenção adaptados às características de aprendizagem específicos de cada criança e no meio ambiente em que ocorre essa aprendizagem. Este programa psico educacional poderá se utilizado quer na escola, quer em casa, funcionar com pais como co terapeutas ao longo do processo de avaliação e de intervenção (Schopler et al. 1980, Vatavuk, 2005).

Com o modelo TEACCH, o Dr. Eric Schopler demonstra que as crianças autistas trabalham melhor em condições bem estruturadas, com regras simples, com os espaços bem organizados, materiais e atividades adaptadas às diferenças individuais de cada criança.

O modelo TEACCH baseia-se numa intervenção direta com as crianças num programa curricular centrado nas áreas fortes e emergentes identificadas na avaliação

especializada PEP-R (Perfil Psico educacional Revisado) levando em conta tanto os pontos fortes como fracos da criança. Tornando possível um programa individualizado nas prioridades da criança e da família. A criança deverá beneficiar de um programa adequado ao seu nível de desenvolvimento e à sua forma específica de pensar e aprender. É essencial a colaboração entre pais e educadores a fim de que a criança ultrapasse as suas dificuldades, visado a sua adaptação à comunidade (Schopler et al, 1990).

O objetivo é apoiar o portador de autismo em seu desenvolvimento, para ajudá-lo a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível. Ajudar às crianças autistas as relações de causa e efeitos.

A Sala de Ensino Estruturado:

Através do Ensino Estruturado é possível manter um ambiente calmo e previsível, promovendo um ambiente altamente estruturado e uma organização externa para fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas e propor tarefas que o aluno seja capaz de realizar.

Atender à sensibilidade desse aluno aos estímulos sensoriais proporcionando o "lugar seguro" e a "pessoa segura", para que esse aluno atinja a sua autonomia para facilitar a aprendizagem e minimizar as dificuldades de comunicação, interação e comportamento (Bossa & Höher, 2009).

O Decreto-Lei 3/2008 e Lei Nº 21/2008 (alteração ao DL) reformularam toda a política de Educação Especial em Portugal. As crianças com autismo a partir disso passaram a ser acompanhadas nas escolas, no ensino regular (Correia, 2008).

Artº 25 – Unidades de Ensino Estruturado:

As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações.

Tendo como objetivos:

a) Promover a participação dos alunos com autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem.
b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado…

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares (aprendizagem; autonomia e educação).
d) Proceder às adequações curriculares necessárias.
e) Organizar o processo de transição para a vida pós-curricular.
f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem, do aluno e o regulador envolvimento e participação da família (APPDA, Lisboa, 2011).

Pereira (2005) apresenta o modelo TEACCH, que aposta na estruturação e adequação do ambiente, de modo a diminuir os comportamentos disruptivos, promovendo assim a atividade e a ocupação do tempo através do envolvimento individual nas aquisições, de acordo com as especificidades do seu desenvolvimento.

O TEACCH é um modelo pedagógico, que é muito importante, quando é bem organizado. As unidades de ensino estruturado vão se encaixando, a funcionar bem. São completas teoricamente, têm intervenções terapêuticas, natação especial, terapia da fala, cavalos, psicomotricidade, apoio psicológico e individuais. Tudo está previsto nas unidades de ensino estruturado.

Existem críticas acerca deste modelo, que o modelo faz das crianças de "bonecos", mas estudos mencionados por diversos autores, ressaltam a validade deste modelo. O modelo TEACCH é aplicado nas escolas com atendimento de crianças com necessidades especiais, em especial crianças com autismo, formando um currículo individualizado, sendo que cada uma tem seu próprio objetivo a (Mello, 2007).

Modelo ABA (Applied Behavior Analysis):

Análise Aplicada do Comportamento é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo (behavior=comportamento) que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. É a abordagem à modificação do comportamento. Uma vez que um determinado comportamento pode ser analisado, então também é possível traçar um plano de ação que possa ser implementado de modo a modificar esse comportamento.

O nosso comportamento é "modificado" através dos resultados das consequências, todos nós aprendemos através de associações.

A um comportamento o professor responde com estímulos e reforço o que leva a uma resposta do aluno.

ABA, Análise Comportamental Aplicada. ”Aplicado” significa a prática. ”Análise o comportamento” pode ser lido como “teoria da aprendizagem”, isto é, novas competências. Consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos com o objetivo de modificar comportamentos. O modelo ABA é tanto sobre a manutenção e utilização de habilidade como aprender. Descreve uma abordagem científica que pode ser usada para tratar muitas questões diferentes e cobrir muitos tipos diferentes de intervenção, especificamente para crianças com autismo.

Para um behaviorista quando se fala aprender a falar, brincar e viver como animal social complexo, todos estes podem ser ensinados, desde que existam funções cerebrais intactas para aprender e praticar as habilidades. Essa é a essência da hipótese de recuperação, para muitas crianças, os excessos e défices de autismo em grande parte resultado de bloqueio, um aprendizado que pode ser superado pelo ensino intensivo (Joyce-Moniz, 2005).

O ABA é uma área científica com 40 anos de investigação e história, sendo a única metodologia que apresenta evidência científica da sua eficácia e segurança no tratamento do autismo com taxas de recuperação para um “funcionamento normal” que atingem os 47 por cento.

O tratamento comportamental caracteriza-se inicialmente com uma avaliação para avaliar as competências e défices de cada criança, a partir daí definem-se os objetivos e inicia-se um trabalho bastante estruturado de 1 técnico para cada criança (um a um), onde são trabalhadas as áreas do falar, brincar, imitar, ouvir (pré-aprendizagem, em casos com menos competências), autoajuda e descriminação visual.

O tratamento ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que o individuo torne-se independente e que tenha a melhor qualidade de vida possível. As habilidades ensinadas são os comportamentos sociais, tais como contacto visual e comunicação funcional; comportamentos académicos, como leitura, escrita, matemática e higiene pessoal. Também faz parte do tratamento comportamental a redução de comportamentos, tais como agressões, estereotipias, auto lesões, agressões verbais e fugas, já que tais comportamentos interferem no desenvolvimento e integração do indivíduo diagnosticado com autismo.

O modelo ABA durante o tratamento comportamental, as habilidades são geralmente ensinadas em uma situação de um a um, o aluno com o professor via a apresentação de uma instrução ou uma dica, com o professor auxiliando o aluno através de uma ordenação de apoio, aprendizagem sem erro, repetidas diversas vezes em diversos ambientes e situações.

A principal característica do procedimento ABA é o uso de consequências convencionais, a troca com guloseimas, brinquedos, atividade preferida.

É utilizado o modelo PECS como meio alternativo/aumentativo de comunicação. Depois com o tempo, consequências naturais, pelo próprio comportamento, manter o aluno aprendendo. Durante o ensino cada comportamento apresentado pelo aluno é registado de forma precisa, em folhas específicas, todos os comportamentos e suas frequências são também registados para depois se trabalhar na sua modificação e para que possa ser avaliada a sua evolução.

Os passos para o uso da análise comportamental aplicada para o autismo são:

a) Avaliação inicial.
b) Definição de objetivos a serem alcançados.
c) Elaboração de programas e procedimentos.
d) Ensino Intensivo.
e) Avaliação progresso.

Caracteriza-se o tratamento comportamental do ABA, pela intensidade, rigor científico, pela experimentação, registo e constante mudança.

Os objetivos a serem alcançados são definidos junto aos pais com base na habilidade inicial do aluno, sendo um envolvimento geral de todos que participam da vida do aluno. Conseguir integrar as crianças numa classe regular ou numa sociedade com a maior autonomia possível. Cutler apresenta critérios para a flexibilização das escolas e as operacionalizações da inclusão das crianças com autismo, para a autora é necessário desenvolver um programa de educação paralelo a inclusão, propondo o modelo ABA (Cutler, 2005).

Para o modelo ABA a intervenção precoce é bastante importante para se moldar todos os comportamentos e aprendizagens desde pequenos, sendo mais fácil mais rápida a reabilitação. Evidência sugere que programas de intervenção precoce são realmente benéficos para crianças com autismo (Rogers & Vismara, 2008).

Há uma grande diferença entre o ABA e o TEACCH é que o TEACCH aceita a criança com autismo é um veículo para a inclusão e o ABA vai ao sintoma central no autismo, vai atacar o autismo em si.

A maior critica ao modelo ABA, a de supostamente robotizar as crianças. O que não parece correto, já que a ideia é reabilitar precocemente estas crianças para evoluírem ao nível comportamental da autonomia auto ajuda e socialização (Autismo, Guia prático 4ª Edição).

Também é um modelo que tem um método de longa duração e que tem um alto usto económico, mas como os outros modelos através de treino e instrução, os pais podem aprender e utilizar, como terapeutas, e assim poderem eles mesmos tratar os seus filhos (Melo, 2007).

PECS (Picture Exchange Communication System):

PECS é um sistema de comunicação de intercâmbio de imagens, criado há mais de 12 anos pelo Delawer Autistic Program foi desenvolvido pelas dificuldades ao longo dos anos com outros programas de comunicação. PECS é uma forma de comunicação aumentativa e alternativa, que utiliza-se imagens ao invés de palavras para ajudar a criança com autismo a comunicar-se e melhorar a sua interação social (Bondy e Frost, 1994).

As vantagens do PECS são a sua forma simples e racional em dar uma resposta simples por parte do autista. Quando a criança começa a aprender a usar o PECS, ela recebe um conjunto de imagens das comidas e brinquedos favoritos. Quando a criança quer um desses itens, ela escolhe a imagem que demonstra o que quer dá a imagem para o parceiro fazendo a comunicação e promovendo o desenvolvimento da fala. Se a criança conseguir entregar uma imagem e o parceiro puder atendê-la, ficará muito mais tranquila, e sua estima bem elevada deixando-a muito mais aberta a aprender, compreender a função da linguagem e assim iniciar a verbalizar, pois á medida que a criança começa a entender a utilidade da comunicação, a esperança é que ele irá começar a utilizar a voz naturalmente. Estudos demonstram que crianças com autismo após receberem o treinamento do PECS, desenvolveram a fala (Carr & Felce, 2006).

O facilitador do PESC pode ser o terapeuta ou os pais que aprendeu sobre o método, por ser fácil de aprender. Não requer materiais complexos ou treinamento altamente técnico e permite a criança com autismo obter o que deseja, aguçando a sua

motivação (AMA, 2005). Não requer equipamento de alto custo, provas sofisticadas ou pessoal de alto custo ou treinamento para os pais. É uma ajuda tanto dentro da sala de aula, em casa como na comunidade. É uma técnica de baixo custo económico, que deve ser revista e ampliada sempre que necessário, permite a criança com dificuldade de comunicação integrar-se (Mello, 2007).

As crianças usando PECS são ensinadas a se aproximar e dar uma imagem de um objeto desejado a seu facilitador, para obter o tal objeto. Ao executar esse procedimento, a criança inicia um ato comunicativo, de maneira alternativa, para obter um resultado concreto em um contexto social (Mello, 2007). O treino da competência social é feito através de técnicas especiais é baseado no modelo cognitivo-comportamental, utilizado para a avaliação e intervenção. As intervenções cognitivas e comportamentais são uma tecnologia possível de ser transmitida para pessoas do meio social da criança (Bagaiolo e Guilahrdi, 2002).

O PECS como modelo eclético é bem aceite, por um lado é usado como técnica, por outro, o PECS é considerado uma abordagem em si, sendo uma abordagem não tem uma teoria. Não existem estudos que avaliam a eficácia do PECS como uma abordagem em si, mas existem outros estudos que avaliam modelos de intervenção que usam o PECS como uma técnica, como o ABA.

Modelo DIR (Floortime):

O Floortime foi desenvolvido pelo psicanalista infantil Stanley Greenspan, é baseado nas ideias psicanalíticas. É uma metodologia mais vasta intervenção chamada modelo DIR diferenças individuais relação com abordagens Floortime. O Floortime é uma estrutura que ajuda os médicos, pais e educadores a realizar uma avaliação abrangente de desenvolver um programa de intervenção sob medida para os desafios e potencialidades de crianças com autismo. Com resultados positivos pelo Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL), dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wilder, nos Estados Unidos (Silva et al, 2003).

O Floortime digamos que é componente mais psicótica de intervenção relacionado e que tem os princípios básicos que também formam outro tipo de intervenção.

Funciona como uma terapia que cria a interação entre a criança e um adulto através de brincadeira, em um desenvolvimento baseado com sequências. As

características típicas do modelo DIR-Floortime dos outros métodos são basicamente destinada a criança, ao interesse da criança. Através da ajuda para a criança fazer aquilo que quer fazer, ou da colocação de obstáculos. Se vai de alguma maneira documentar a capacidade que a criança tem para desenvolver ideias, comunicar e organizar o movimento e realizar ações (Grenspan & Wieder, 2007).

O Floortime pressupõe que haja um conjunto de tarefas fundamentais no desenvolvimento emocional, que todos nós temos que dominar bem para funcionarmos e essas tarefas são a escada, que deverá ser subida degrau por degrau. As crianças com autismo têm problemas para conseguir alcançar a escada por várias razões como: problemas sensoriais; dificuldades para processar informações ou dificuldades para conseguir ter o comando de seu corpo.

Portanto, o Floortime vai ajudar a criança a ter acesso as básicas para depois ter acesso as outras. As básicas são as capacidades para atender a outra para nos autorrotularmos e prestar atenção ao outro. A capacidade para desenvolvermos o outro em uma relação de sinal, e a capacidade para a comunicação e depois de ter acesso a estas capacidades a resolver problemas, ter ideias complexas, usar sequências de ideias e fazer pontes entre as ideias.

O esquema básico dos níveis de desenvolvimento emocional que o Floortime procura usar para ajudar a criança a desenvolver. A criança com autismo com perturbação nas relações da comunicação falha nesses níveis básicos do desenvolvimento. Prestar atenção ao outro, se desenvolverem se e o Floortime ajuda a criança a praticar esses princípios básicos. Faz uma distinção importante em relação as bases dos outros métodos de intervenção, que não pretende ensinar nada. A criança está sentada a fazer o encaixe somente, aprende qualquer coisa.

Ideia importante do modelo é procurar a integração, as crianças devem estar integradas, incluídas nas escolas regulares, nos meios naturais, em contacto com os pares, essas experiências normais que faz parte do desenvolvimento e deve ajudar a criança a funcionar num meio natural.

O modelo DIR-Floortime é feito por profissionais, por pessoas treinadas com muita experiência. Portanto são as diferenças dos outros modelos. Sendo os principais princípios do Floortime podem ser aprendidos e integrados por qualquer pessoa, que se interesse e pratique, que tenha orientação, apoio e supervisão (Mello, 2007).

O Floortime não trabalha com a linguagem separada ou motora, mas usa o desenvolvimento emocional integrado. A diferença é que o Floortime é dirigido especialmente à criança. Terapeutas e pais encorajam a atenção, a intimidade e a comunicação com a criança através de uma brincadeira escolhida pela própria criança com autismo.

O modelo Dir exige obviamente a participação dos pais e da família. Porque aos poucos vão integrando os princípios no dia-a-dia, na vida real criando problemas para a criança resolver e promover a iniciativa, aumentando a capacidade de comunicação, troca emocional, satisfação, aprendendo a lidar com isso, mas tudo com o objetivo de aumentar a comunicação e a capacidade para mentalizar (Grenspan & Wieder,2007).

Não há separação trabalha-se tudo junto, essas atribuições em questão académicas, os profissionais para se sistematizar coisas que na vida real são diferentes. Portanto trabalha-se as competências cognitivas e trabalha-se as competências cognitivas e trabalha as competências emocionais que ajuda a integrar o conhecimento. É para isso que serve as emoções para integrar a memória.

Os objetivos do DIR/Floortime são para construir alicerces saudáveis para as capacidades sociais, emocionais e intelectuais. O Floortime não está preocupado em ensinar coisas a criança, a aprendizagem aparece naturalmente com o processo terapêutico. O Floortime "tempo de chão" é uma técnica em que o terapeuta usa, com a criança mais jovem iniciar para depois evoluir para outros locais (Greenspan & Wieder, 2007).

A nível de prova do modelo DIR-Floortime é o mesmo nível a prova do modelo ABA. Não há nenhum estudo com grupo de comparação que esteja certo de que demonstra que o Floortime é mais eficaz, portanto, não há estudo que prova a eficácia terapêutica. Porque até o momento não se encontrou uma metodologia para se fazer isso.

O nível de prova que há é o nível do ABA e os argumentos que o modelo DIR-Floortime usa é de outra natureza, não tem a ver com os outros modelos de intervenção, de como funcionam as crianças, a importância da relação daquilo que se vai aprendendo com a observação das crianças, do facto de os aplicadores do modelo DIR-Floortime serem pessoas treinadas e formadas, da satisfação dos pais e da não utilização da metodologia de marketing, ser muito intensivo, ser muito caro, isso alivia muito a culpa.

SON-RISE (Son-Rise Program):

No início dos anos 40, o casal Barris e Samahria Kaufman, fundadores do Programa Son-Rise, escutaram que já não tinha esperança para o seu filho, Raun, diagnosticado com autismo severo e um QI abaixo de 30, através de diagnóstico de diversos especialistas. A partir de desesperanças apontadas por especialistas decidiram acreditar na ilimitada capacidade humana para a cura e o desenvolvimento, para uma aproximação de seu filho, Ruan. Há cerca de 30 anos através da experimentação intuitiva e amorosa, surgiu o programa Son-Rise.

O programa Son-Rise é centrado no autismo. O tratamento é iniciado através de compreensão comportamento, comunicação e interação do autista, construindo uma ponte entre o mundo convencional e o mundo do autista, em especial. O facilitador vê o autista como um ser único a ser respeitado e procura fazer com que a criança se sinta segura.

"No Programa Son-Rise, a aceitação da pessoa com autismo, associada a uma atitude positiva, de entusiasmo e esperança, em relação ao potencial de desenvolvimento desta pessoa, são princípios básicos para o tratamento" (Tolezani, 2010.p.9).

O programa oferece aos pais uma participação essencial no tratamento, enfatizando o desenvolvimento emocional dos pais, pois essa participação na interação é um fator essencial para o tratamento e recuperação do autismo, através de uma abordagem prática e abrangente, busca o autista a participar espontaneamente em interações, como o brincar e dinâmicas para a motivação para a aprendizagem de novas habilidades e o conhecimento de uma forma aberta, com outras pessoas. Os pais são também trabalhados durante todo o processo, há uma orientação para ajudá-los a lidar com o diagnóstico da criança.

O programa Son-Rise é totalmente lúdico, com ênfase na diversão, os facilitadores e os pais seguem o interesse da criança e oferecem atividades motivadoras, para que a criança participe voluntariamente.

O programa também oferece acompanhamento em casa dirigido pelos pais. As sessões individuais (um-a-um) são realizadas em uma sala preparada com poucas distrações visuais e auditivas e com muitos brinquedos e materiais motivadores, onde

há uma interação com a criança de forma que os pais possam dirigir o programa de seus filhos.

As atividades são adaptadas para serem motivadoras e apropriadas de acordo com cada criança com autismo, uma vez que a criança esteja motivada para interagir, poderá ser criado interações que a ajudarão a aprender todas as habilidades do desenvolvimento, como o contacto visual, habilidades de linguagem e de conversação, o brincar, o faz de conta, a criatividade, e comportamento.

Existem muitas críticas a terapia Son-Rise, ainda não se realizou nenhum teste longitudinal rigoroso quanto a sua eficácia. Foi questionado se Ruan Kaufman seria realmente uma criança com autismo antes de ser tratado, já que ainda não há cura para o autismo (Siegel, 2008). Não há casos documentados de normalização em crianças mais velhas e é possível que o sucesso dependa de "um certo nível de potencial intelectual". Alguns profissionais questionam a ênfase posta no contacto visual e os seus potenciais problemas para algumas crianças (Siegel, 2008).

Em comparação com o modelo DIR-Foortime, os princípios do modelo Son-Rise é semelhante aos princípios do Floortime.

O Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM):

Segue os interesses de cada criança e fornece uma base para a sua comunicação e interação. O ESDM envolve o modelo de desenvolvimento infantil "construtivista" e o modelo de desenvolvimento infantil "transacional". A abordagem construtivista vê as crianças enquanto seres ativos que constroem o seu próprio mundo mental e social com base nas suas experiências afetivas motoras, sensoriais e interpessoais. A abordagem construtivista vê as crianças enquanto seres ativos que constroem o seu próprio mundo mental e social com base nas suas experiências afetivas motoras, sensoriais e interpessoais. A abordagem transacional vê as crianças e as pessoas que cuidam delas como elementos que afetam e influenciam o desenvolvimento umas das outras.

O ESDM capacita as crianças com PEA a tornarem-se participantes mais ativos no mundo, iniciando interações com as outras pessoas.

As crianças com autismo têm sempre menos tendência para iniciar interações com pessoas e tendem a focar-se numa gama estreita de atividades. Esta é uma das características distintivas do autismo.

Para uma criança pequena, poucas iniciações sociais resultam em poucas oportunidades de aprendizagem, e uma gama restrita e repetitiva de atividades resulta também numa gama limitada de oportunidades de aprendizagem.

O ESDM antecede outros modelos que se concentram em facilitar o relacionamento entre a criança com PEA e o seu cuidador. Os primeiros registos do Modelo Denver datam dos anos 1980, muitos dos aspetos principais do modelo, o foco no afeto positivo da criança, interações sociais equilibradas, a regra de um passo, o uso de rotinas sociais sensoriais para desenvolver a iniciativa social, a abordagem ao desenvolvimento da linguagem com início nos gestos naturais, já existiam e estavam descritos no primeiro documento de 1986, muito antes de as outras abordagens aparecerem em versão impressa.

Há um corpo de trabalho empírico, revisto por peritos e publicado, que apoia o modelo. Existem investigações publicadas, tanto estudos de caso como comparações de grupos, e um estudo aleatório controlado. O ESDM é das primeiras intervenções precoces baseadas no desenvolvimento para as PEA, melhor estudada.

O modelo está muito bem articulado. Tanto o conteúdo do ensino como os procedimentos de ensino são minuciosamente descritos, apoiados por medidas de fidelidade e sistemas de registo de dados. Quando usado conforme descrito, ele fornece um programa de atividades e objetivos de ensino abrangente e cuidadosamente detalhado que pode ser usado por qualquer pessoa, em qualquer lugar. Este é outro dos seus pontos fortes.

O modelo não exige um contexto específico para ser aplicado. Foi concebido para ser usado pelos pais, professores, terapeutas, em casa, no infantário, e num gabinete clínico, em qualquer lugar em que os adultos estão a interagir com a criança.

O modelo é baseado em dados e salienta a importância dos registos dos dados para avaliar a eficácia do ensino e para ajustar e maximizar o progresso.

O modelo é abrangente. Aborda todas as competências do desenvolvimento na infância: linguagem, brincadeiras, interação social e atenção conjunta, mas também a imitação, as competências motoras, de autocuidado e o comportamento.

O modelo fornece uma forma sistemática de alterar a intervenção quando as crianças não estão a progredir bem, uma árvore de decisão para ser usada pelos clínicos

quando as crianças não estão a progredir, ao fazê-lo, ele permite a utilização de toda uma gama de práticas empíricas, de forma ponderada e passo-a-passo.

O ESDM partilha algumas características com outras abordagens sociais e de desenvolvimento, também tem características distintas.

O ESDM partilha características com as abordagens que são baseadas na Análise Aplicada do Comportamento (ABA). Os procedimentos de ensino seguem os princípios do condicionamento operante e têm por base as poderosas ferramentas de ensino ABA, ajudas, enfraquecimento das ajudas, modelagem e encadeamento, de forma bem articulada. O ESDM difere de algumas abordagens do ABA, tal como a abordagem das tentativas discretas, de várias formas:

1 – Usa um currículo baseado nos conceitos mais atuais derivados da literatura científica, com foco no desenvolvimento das crianças.

2 – Há um foco explícito sobre a qualidade das relações, do afeto, da sensibilidade e recetividade do adulto, uma característica que muitas vezes falta em muitos programas ABA.

3 – As estratégias e o currículo usados para facilitar o desenvolvimento da linguagem baseiam-se na compreensão científica mais atual de como a linguagem se desenvolve, e não num modelo skinneriano.

O ESDM tem-se revelado eficaz em melhorar o desenvolvimento das crianças com PEA com idades entre os 18 e os 48 meses, e os estudos iniciais da sua eficácia foram realizados tanto para a terapia a curto prazo aplicada pelos pais, como para a terapia intensiva a longo prazo realizada em casa. As pesquisas acerca deste modelo prosseguem.

Outros Tratamentos:

Ainda que a intervenção educacional seja a chave para melhorar a vida das crianças com autismo, existem outras abordagens de intervenção. Estas terapias complementares incluem entre elas a Terapia Ocupacional, fono audiológicos, équa terapia, musicoterapia, hipo terapia, desportos, arte e outros, e são realizadas individualmente ou não. Estas terapias não têm uma linha formal que os caracterize no tratamento do autismo, e que por outro lado dependem diretamente da visão, dos objetivos e do bom senso de cada profissional que os aplica, mas todas podem ajudar aumentando as oportunidades de comunicação, desenvolvendo a interação social e

proporcionando conquistas. Estas abordagens podem proporcionar maneiras positivas e seguras da criança com autismo a desenvolver relações em ambiente protegedor (Mello, 2005).

1.3. A Legislação de Educação Especial

Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto:

Surge o conceito de "alunos com necessidades educativas especiais" baseado em critérios pedagógicos.

A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de "escola para todos".

Há um explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

Artigo 12º - Nos casos em que a aplicação das medidas se revelam comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

Artigo 18º - Encarregados de Educação:

1 – A avaliação do aluno tendente à aplicação de qualquer medida de regime educativo especial carece da anuência expressa do encarregado da educação.

2 – Os encarregados de Educação devem ser convocados para participar na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo.

Artigo 20º - Certificado – Para efeitos de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas.

Transição do Decreto-Lei Nº 319/91 para o 3/2008 no Âmbito da Educação Especial:

Desde 1991 até finais de 2007 que a EE era legislada pelo Decreto-Lei Nº 319/91. Com o surgimento do Decreto-Lei Nº 3/2008 decorreram alterações significativas ao nível da EE, ao nível do processo de referenciação, à avaliação e à elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da EE.

Defini como objetivo deste estudo, perceber as mudanças surgidas no âmbito da EE, considerando a transição do Decreto-Lei Nº 319/91 para o Decreto-Lei Nº 3/2008.

O Decreto-Lei Nº 3/2008 considera como elegíveis para a EE, apenas alunos com problemas de baixa frequência e alta intensidade, alunos que tenham problemas de etiologia biológica, inata ou congénita e que foram detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação, deixando de fora todos os alunos que, apesar de apresentarem dificuldades ainda que ligeiras, não deixam de continuar a precisar de apoio.

Complementando esta ideia, existe um estudo que afirma que, apesar das escolas estarem a fazer um esforço para responder às necessidades dos alunos não elegíveis, este apoio continua a ser insuficiente (Alves, Ferreira, Maia, Pinheiro, & Simeonsson, 2010), o que nos motiva a querer explorar afinal, quais são as medidas, utilizadas nestes casos, e de que forma estas dão respostas às reais necessidades das crianças/jovens.

A principal ideia surge da inclusão escolar, esta deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas, independentemente do grau e intensidade das suas limitações, a construção da escola inclusiva é uma tarefa dos professores, dos pais na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos (Mittler, 2000 cit. in Teodoro & Sanches, 2006).

O Decreto-Lei Nº 3/2008, ao contrário do que acontecia no diploma anterior, estabelece o processo de referenciação bem estruturado, o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível e por qualquer interveniente que estabeleça uma relação com a criança.

Segundo o Decreto-Lei Nº 319/91, as escolas tinham um suporte legal que garantia uma organização quanto ao atendimento de crianças com NEE, numa lógica de "Escola para Todos", em que a integração dos alunos com NEE no ensino regular, acontece num contexto em que a educação se desenvolve num ambiente mais normativo possível (Correia, 1997). Com o surgimento do Decreto-Lei Nº 3/2008, foram várias as alterações identificadas.

Na medida em que, o Decreto-Lei Nº 3/2008 alega desde logo a extensão dos apoios a alunos do pré-escolar. E alarga a EE para o ensino particular e cooperativo.

Esta nova política de EE refere o modo como as escolas se devem organizar, facto que o decreto anterior não mencionava.

Esta organização das escolas passa, pelas escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem; estabelecerem a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos ou com baixa visão e estabelecerem a possibilidade de os agrupamentos de escolas criarem unidades específicas para alnos com multideficiência e surdo, cegueira congénita.

O Decreto-Lei Nº 3/2008, ao contrário do que acontecia no diploma anterior, estabelece o processo de referenciação bem estruturado, o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível e por qualquer interveniente que estabeleça uma relação com a criança.

O diploma anterior defendia que, a avaliação deveria ser realizada pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em colaboração com outros serviços de saúde escolar, e que, a elaboração do Plano Educativo Individual (PEI), era da responsabilidade dos SPO, tendo este de ser complementado por um Programa Educativo, elaborado pelos professores de Educação Especial, não existindo um modelo pré-definido. No decreto-Lei Nº 3/2008, a avaliação é atribuída ao Departamento de EE e ao SPO que, têm como dever a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, por referência à CIF-Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), estabelecendo regras no processo de referenciação e de avaliação. A nova legislação, estabelece um documento oficial para o PEI, que deve ser elaborado num prazo de 60 dias, após o processo de referenciação, fundamentando as respostas educativas e as formas de avaliação para cada um.

No PEI deverão constar os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem com referência à CIF (OMS, 2004). Este documento deve ser elaborado pelo professor titular da turma e pelo docente da EE, no final do ano letivo deve ser elaborado um relatório no qual se verifique, os resultados obtidos pelo PEI, introduzindo ainda, o Plano Individual de Transição (PIT), para os jovens cujas necessidades os impeçam de adquirir aprendizagens e competências, prevendo a transição para a vida ativa.

Com o surgimento do Decreto-Lei Nº 3/2008, estabelece seis medidas educativas que visam promover a aprendizagem e participação: o apoio personalizado, as

adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio, estabelece o que se entende por serviço docente e não docente na educação especial, o que não acontecia até ao momento.

O Decreto-Lei 319/91 previa o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial, enquanto, o Decreto-Lei Nº 3/2008 assume uma perspetiva de inclusão, numa lógica de adequação de respostas educativas de modo a criar condições especializadas, define a possibilidade de se estabelecerem parcerias com instituições públicas, particulares de solidariedade social e outras de recursos especializados.

A nova legislação possibilita um papel mais ativo dos pais, na medida em que, define o papel destes nos serviços prestados aos pais/encarregados de educação, definindo quais os seus deveres e direitos, estipulando procedimentos precisos em caso de incumprimento. Neste sentido parece importante perceber, que influência tem afinal, a família neste processo de tomada de decisão.

Até que ponto, as opiniões dos encarregados de educação são todas certas, quando o futuro dos jovens é posto em causa, como percecionam afinal os pais, estas mudanças.

O envolvimento e a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos são considerados como sendo crucial para o desenvolvimento saudável destes.

Envolvimento Parental:

Nos anos 70 surge a consciencialização, por parte dos pais, e dos profissionais, da importância do envolvimento parental no desenvolvimento educativo dos filhos.

Na legislação Americana, atualmente designada como Individuals With Disabilítier Education Act (IDEA), que definiu como obrigação das escolas, o envolvimento da família na educação dos seus filhos. Esta evolução implicou transformações nas interações pais-profissionais, visto que os pais passaram a ter um papel mais proactivo nas decisões educacionais dos seus filhos (Silva, 2008).

No contexto português, a nível do enquadramento legal, como já foi mencionado, o Decreto-Lei Nº 319/91 refletiu os pressupostos defendidos pela lei Americana, no que diz respeito ao envolvimento ativo das famílias, continuando estes princípios a serem decretados pelo diploma, Nº 3/2008.

A família passou de um papel passivo a um papel ativo no que diz respeito às decisões a tomar. (Mendonça, 2006). Para melhor compreender o envolvimento da família na educação, é importante perceber como alguns teóricos explicam o seu funcionamento.

Segundo Relvas (1996), a família é um contexto natural, construído por laços sanguíneos e, sobretudo afetivos, geradores de amor e de sofrimento, definindo a família como um todo, na qual vive-se, conhece-se e reconhece-se.

Existem vários modelos teóricos explicativos da importância da participação da família nos diversos contextos; levando assim a uma melhor compreensão desta dimensão.

Os modelos explicativos são: (1) Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrener(1979), em que as experiências individuais constituem subsistemas, inseridos noutros sistemas que, por sua vez, se inserem em outros mais gerais que se influenciam mutuamente; (2) Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975), que afirma que a família é uma componente essencial do ambiente de desenvolvimento, que é influenciada e influencia a criança num processo contínuo e dinâmico, e (3) Teoria Sistémica da Família, baseada na teoria Geral dos Sistemas de Von Bertalanffy (1968) considera a família como um todo em que os seus elementos constituintes têm características específicas e necessidades diferentes, sendo interdependentes. Estes modelos serão desenvolvidos ao longo do texto segundo uma lógica cronológica.

A teoria Sistémica da Família baseia-se na teoria Geral dos Sistemas, tendo sido desenvolvida pelo biólogo húngaro, Ludwig Von Bertalanffy (1968), que definiu as propriedades que caracterizavam os sistemas de uma forma genética, sendo que, todos estes seres vivos compostos por elementos distintos e interdependentes, mas que, no entanto, se influenciam.

A família passou a ser definida como conjunto de elementos que estabelecem uma relação entre si. Cada família, na sua individualidade, tem uma dinâmica que lhe confere autonomia, mantendo um equilíbrio entre as exigências do exterior e as forças internas, tendo uma capacidade auto organizativa, a família não é vista como um sistema fechado, mas sim, uma estrutura dinâmica em constante interação com o meio, estando sujeito a mudanças (Relvas, 1996). Estas mudanças que vão ocorrendo ao longo

do desenvolvimento do sistema familiar, têm um impacto não apenas nos elementos que sofrem mudanças específicas, mas em todos os membros constituintes desta estrutura.

De acordo com esta teoria esse processo designa-se de Ciclo Vital, representando este, as mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo, que permitem o crescimento de cada indivíduo e da própria família (Alarcão & Relvas, 2007). Sendo assim, estas mudanças representam-se em oito etapas distintas, sendo elas:

Casal sem filhos, em que a função passa pelo estabelecimento de uma relação conjugal, família com recém-nascidos prende-se com o adaptar-se às exigências do desenvolvimento de uma criança dependente; famílias com crianças em idade pré-escolar, a família ajusta-se, aos interesses da criança no sentido de promover o seu desenvolvimento, famílias com crianças em idade escolar, a família assume a responsabilidade na participação da vida escolar da criança; famílias com adolescentes, sendo que, nesta fase a família tem a responsabilidade de desenvolver o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade, famílias com jovens adultos (saída dos filhos de casa); em que a família fornece a base de suporte, permitindo a separação dos filhos; casal na meia-idade; há uma reconstrução da relação do casal, e por fim, o envelhecimento, no qual o casal se vai adaptando à reforma e a lidar com as perdas (Relvas, 1996).

Segundo Pinheiro (2010), uma família com crianças com NEE encara situações mais desafiantes e mais delicadas, do que outra família que se desenvolve num ciclo vital considerado normativo.

As famílias têm uma criança com problemas severos ou ligeiros exercem uma pressão mais intensa em alguns períodos de vida. As preocupações da família, perante esta situação, desenvolvem-se em contínuo, que vai desde o aparecimento dos problemas, às várias fases de intervenção, à necessidade de adotar as medidas essenciais para proporcionar uma educação de qualidade ao seu filho, tentando diminuir as dificuldades que vão aparecendo com o passar dos anos, bem como o de criar condições pessoais e contextuais para a prestação de cuidados (Medeiros, 2009).

Das famílias com filhos com NEE, Turnbull, Summers e Brotherson (1986) aplicaram a teoria sistémica a estas famílias, e propuseram uma abordagem constituída por quatro componentes interrelacionados. A “estrutura familiar” está relacionada com as características da família, sendo que estas podem-se alterar ao longo do ciclo de vida.

Quando falamos em estrutura, referimo-nos ao tamanho e composição da família, o local onde reside, às características culturais e étnicas, aos valores que são adquiridos e pelas crenças e regras que lhe são próprias, a interação familiar, as funções familiares e o ciclo de vida da família; A noção de "interação familiar" associa-se à forma como os elementos se relacionam entre si, através de processos dinâmicos e de acordo com regras definidas.

Esta dimensão é constituída pelos diferentes sistemas familiares acima mencionados, nos quais os papéis a desempenhar se vão modificando ao longo do tempo.

As funções familiares representam os mecanismos que são ativados pela família para fazer face às necessidades sentidas seja de índole económico ou relacionadas com cuidados de saúde e educação, socialização, etc…

Quando a criança apresenta limitações no seu desenvolvimento, as suas dificuldades têm um impacto sobre o seu sistema familiar, bem como, nas interações que ai se estabelecem.

O surgimento de uma problemática e o esforço complementar que a família faz para enfrentar esta nova situação, provoque na família uma pressão (Nielsen, 1999). Desempenhar o papel parental de uma criança com limitações, é com frequência emocionalmente desgastante (Pearson & Stemberg, 1986).

Temos questões relacionadas com o nível económico, na medida em que algumas despesas aumentam com o crescente número de terapias e ajudas técnicas (Weggener, 1988, cit in Pereira, 1996).

A função de sociabilização caracteriza-se pela responsabilidade da família em garantir a aprendizagem de valores e atitudes presentes no padrão social no qual o indivíduo se insere (Farinha, 2007).

Esta responsabilização da família em garantir um ambiente promotor de um desenvolvimento saudável, poderá ser fundamentada segundo o Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975), que afirma que, os vários membros do sistema, se influenciam mutuamente, ao longo do tempo, ou seja, o que a criança é, em qualquer período da sua vida, não é resultado do seu estado inicial, nem do estado inicial do ambiente onde está inserida, mas sim, de uma interação constante que desenvolve-se entre a criança e o seu ambiente. O "Resultado Final" não se resume a um produto

cumulativo de diversas interações e transações entre o meio e a criança, mas sim, da forma como o indivíduo define e interpreta as experiências de vida.

A experiência da criança é determinada, quer pelos pais, pelos seus valores, crenças e personalidade, quer pelos padrões de interação familiar e história transgeracional, quer ainda pelos valores e normas de socialização prevalecendo na cultura (Sameroff & Fiese, 2000).

Bronfenbrenner (1979) compreende a dinâmica familiar através do Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano, referindo que quando estudamos o desenvolvimento humano, devemos ter em consideração três características, concretamente, o indivíduo em desenvolvimento não pode ser visto como independente do meio que o rodeia, sobre o qual o ambiente não exerce interação, mas como uma entidade dinâmica que se vai desenvolvendo e estruturando no contexto ao qual pertence; a relação que se estabelece entre o sujeito e o meio não é unidirecional, mas sim recíproca e o ambiente que influência o desenvolvimento, não se define apenas a um único contexto mas sim, pela interação que ocorre entre vários.

O ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas que se complementam, como se de bonecas russas se tratassem, sendo que o movimento se processa do nível mais inferior para o nível mais exterior, todos estes níveis têm uma sequência lógica de desenvolvimento (Bronfenbrenner,1994).

O microssistema representa o ambiente mais imediato da criança (física, psicológica e socialmente), sendo que, este sistema destaca-se como sendo o núcleo onde a criança se desenvolve, inicialmente, sendo a família, o microssistema precoce onde a criança adquire as primeiras aprendizagens. No entanto a este nível podemos considerar o microssistema, escola.

O mesossistema define-se pelas relações que se estabelecem entre dois ou mais cenários em que o sujeito sem desenvolvimento se insere e participa ativamente.

Por exemplo, a relação que os pais e os profissionais da escola na qual a criança está inserida, afetando diretamente a última. A participação dos pais na vida escolar dos filhos, nas tarefas em casa, mas também ao relacionamento, família e escola. Handerson (1987, cit. in Davies, Marques & Silva, 1997), afirma que o envolvimento dos pais no processo académico dos seus filhos é promotor de um desenvolvimento de sucesso em todos os níveis de ensino.

Warnock (1978, cit. in Dias, 1996) defende que o envolvimento parental na vida académica dos seus filhos é uma condição essencial para o sucesso escolar das crianças, concretamente, crianças que apresentam dificuldades. “Os pais, como apontam muitos estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção”. (Correia, 1997, p. 147).

No Decreto-Lei Nº 3/2008 os pais são considerados como elementos importantes no desenvolvimento e nas mudanças de que são alvo os seus filhos.

Exossistema, é constituído por estruturas sociais de carácter formal e informal, nas quais o individuo não está inserido, mas que, no entanto, influenciam-na quando incluem ambientes/contextos nas quais a pessoa se insere.

O macrossistema é definido por padrões institucionais da cultura ou subcultura, tais como, sistemas económicos, sociais, educacionais, legais e políticos.

Constituído pelas crenças, valores e ideologias, inclui não só aspetos legislativos e políticos, mas também representações sociais que os diferentes elementos de socialização possuem acerca da criança e da sua socialização.

Segundo Eguiluz (2003), o sistema familiar está em constante mudança, pois está associado a várias fases de desenvolvimento, transformando-se quando entra em interação com outros sistemas, nos quais participa (e. g. a escola dos seus filhos).

Para a maioria das famílias ter um filho com dificuldades desenvolvimentais, poderá acarretar desafios e exigências acrescidas, às quais a família terá de adaptar. O stress e a preocupação ao qual a família é exposta poderão ter consequências ao nível de todo o sistema familiar, este pode sofrer alterações na sua dinâmica e nas relações estabelecidas pelos membros. Estas repercussões terão um impacto no comportamento da criança, existindo também uma enorme probabilidade de os vários elementos familiares sofrerem problemas emocionais, sendo que, a adaptação à problemática emergente constitui uma experiência única que varia de família para família, dependendo do grau das necessidades que surgem com as limitações (Lavigne & Ryan, 1979). É importante perceber que a família do jovem, se adaptou às mudanças que foram emergindo ao longo de todo o percurso do jovem.

O desenvolvimento das crianças e jovens, não resulta apenas das intenções que estes estabelecem com a escola, mas sim, das relações que se estabelece entre um sistema mais amplo, envolvendo a família (Tekin, 2011). Tendo por isso este estudo a

finalidade de explorar em que medida é que as alterações na legislação portuguesa, no que à EE diz respeito, poderá ter afetado não só a criança, mas também o sistema familiar, visto que estes sistemas se afetam mutuamente.

Objetivos Específicos:

A transição do Decreto-Lei 319/91 para o Decreto-Lei Nº 3/2008.

Fiz estudo exploratório com os seguintes objetivos:

- Explorar a perceção dos diferentes intervenientes acerca das dificuldades do jovem, ao longo do percurso académico.

- Explorar as medidas de que o jovem foi beneficiário durante o percurso académico.

- Explorar a perceção dos diferentes intervenientes acerca das medidas de que o jovem foi beneficiário ao longo do percurso académico.

- Explorar o papel dos diferentes intervenientes ao longo do percurso académico.

Questões da Investigação:

- Quais as perceções dos diferentes intervenientes acerca das dificuldades do jovem, ao longo do seu percurso académico?

- Quais as medidas de que o jovem foi beneficiário ao longo do seu percurso académico?

- Quais as perceções dos diferentes intervenientes acerca das medidas de que o jovem foi beneficiário, ao longo do seu percurso académico?

- Qual o papel dos diferentes intervenientes, ao longo do percurso académico do jovem?

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que foram orientadas por diferentes guiões, construídos para o efeito.

A escolha deste instrumento prendeu-se com o facto de este possibilitar uma investigação detalhada das perspetivas pessoais dos sujeitos, a compreensão complexa do meio social no qual se pesquisa os fenómenos, pela informação detalhada que se consegue por este meio (Lewis & Ritchie, 2003) e por colocar o entrevistado num contexto onde a sua expressão e o curso do seu pensamento fossem possíveis (Albarello, Françoise, Georges, Hiernause, Maroy & Ruquoy, 1997).

No início de cada entrevista, e a cada participante foi entregue o termo de consentimento informado. Este termo clarifica o objetivo do estudo, bem como a

garantia que a informação recolhida serviria apenas e exclusivamente para a investigação e que a confidencialidade dos dados pessoais seria salvaguardada.

Procedimento de análise de dados:

A análise de dados é um processo progressivo e complexo.

Diferentes etapas, todas interrelacionadas, concretamente, após a transcrição das entrevistas foi realizada uma leitura flutuante que permitiu identificar significados, organizar e sistematizar a informação em diferentes categorias e posteriormente, iniciou-se o processo de codificação dos dados, tendo em conta a codificação aberta, tendo sido possível codificar-se as unidades de registo em tantas categorias quanto possível, tendo o Software Vvivo 10 apoiado no processo de codificação e de análise dos dados.

Resultados:

Descrição do sistema de Categorias:

Tendo-se constituído seis grandes categorias, começamos por considerar as (1) Fases do Processo, que incluem os grandes períodos que descrevem o percurso académico do jovem, tendo sido consideradas as seguintes subcategorias (1.1) pré-escolar; (1.2) 1º Ciclo; (1.3) 2º Ciclo; (1.4) 3º Ciclo; (1.5) Secundário; (1.6) Ensino Superior.

Considerei pertinente a consideração destes diferentes períodos pois desta forma é possível localizar no tempo os enunciados que se reportam a outros conteúdos.

Concretamente, os (2) Intervenientes codificam os enunciados que identificam os intervenientes presentes ao longo do processo.

No nosso caso estes foram: (2.1) <u>Externos à Escola:</u> Nesta subcategoria codifica-se os enunciados que referem todos os intervenientes, externos ao contexto escolar, que estiveram envolvidos no processo do jovem, especificamente, terapeuta da fala 1, terapeuta da fala 2, professora do ensino básico, pai, mãe, jovem, explicadora de Português; (2.2) <u>Escola:</u> Esta subcategoria codifica-se os enunciados que referem todos os intervenientes pertencentes ao contexto escolar, que estiveram envolvidos no processo do jovem, concretamente, diretora de turma, psicóloga, psico pedagoga, professores, direção da escola.

O (3) Papel dos Intervenientes, codifica-se nesta categoria os enunciados que se refiram ao papel desempenhado pelos diferentes intervenientes ao longo de todo o percurso académico do aluno, concretamente, (3.1) persistência, (3.2) papel notório, (3.3) liderança, (3.4) Irrelevante, (3.5) envolvimento, (3.6) desgastante, (3.7) coordenação, (3.8) cooperação; (3.9) avaliação; (3.10) autorregulação (3.11) apoio especializado.

Às (4) Dificuldades, inserem-se na subcategoria (4.1) tipologia: Todas as referências que descrevem as dificuldades identificadas pelos diferentes intervenientes, ao longo do percurso académico do jovem, concretamente: troca de letras, erros ortográficos, dislexia, problemas de comportamento, ininteligibilidade da fala, dificuldades de articulação, casos de leitura e dificuldades nas atividades e participação. Incluem-se ainda nesta categoria as (4.2) Atitudes dos vários intervenientes face às dificuldades descritas, estando elas classificadas em atitudes de compreensão e atitudes de desvalorização.

Os objetivos do estudo valorizam a descrição das medidas enquadradas pela legislação em vigor, construiu-se ainda a categoria (5) **Legislação:** Codifica-se os enunciados que se reportam à exploração dos conhecimentos ou desconhecimentos, as medidas, as estratégias utilizadas para dar respostas às necessidades do jovem e as perceções que os diferentes intervenientes têm sobre as políticas de Educação Especial. Nesta categoria incluem-se as subcategorias (5.1) Decreto-Lei Nº 319/91, na qual se codifica todas as informações que representem: conhecimentos, desconhecimentos da legislação, as medidas especiais que o jovem foi beneficiário enquanto era elegível para a Educação Especial e a perceção das medidas, estando na subcategoria (5.2) Decreto-Lei Nº 3/2008: estão codificadas todas as informações que se refiram aos conhecimentos e desconhecimentos da legislação, as mudanças que ocorreram com o surgimento desta nova legislação, a perceção das mudanças e a perceção das estratégias.

Como última grande categoria, criou-se (6) Medidas de apoio externo, estando nesta categoria referidas, todas as medidas que o jovem beneficiou ao longo do percurso académico, tendo sido estas prestadas num contexto, externo à escola, concretamente, (6.1) apoio em casa, (6.2) explicações de português, (6.3) terapia da fala, (6.4) Acompanhamento Especializado.

Análise dos resultados:

No 3º ciclo, quando muda de estabelecimento de ensino, passa a estar enquadrado no Decreto-Lei Nº 319/91 onde se designa como elegível para a EE, passando assim a usufruir de Medidas Especiais, sendo elas, o apoio individualizado (Apoio de Língua Portuguesa, Inglês e Francês) e as condições especiais na avaliação (não penalização pelos erros disléxicos; condições especiais na classificação de prova de alunos disléxicos).

Quando transita para o secundário, dá-se a mudança de enquadramento legal, respeitante à EE, surgindo assim o Decreto-Lei Nº 3/2008. Esta legislação que traz consigo algumas Mudanças, concretamente, retirada apoio ao nível do EE (deixou de ter apoio especializado), a penalização pelos erros disléxicos, sendo que na correção dos testes os professores não deveriam ter em consideração as dificuldades do aluno (os exames iriam ser corrigidos sem qualquer benefício, como acontece com qualquer outro aluno) e por fim destaca-se as mudanças respeitantes à avaliação, respeitante às dificuldades e potencialidades do aluno, tendo para isso sido necessário a Utilização da CIF (na altura faço uma atualização do relatório tendo por referencia a CIF, ou seja, o perfil de funcionalidade do aluno passou a ter por referência a CIF), bem como, a elaboração do relatório técnico-pedagógico (foi feita uma reavaliação, elaborei um relatório técnico pedagógico, no relatório técnico pedagógico, incluiu os dados de identificação, percurso escolar, inclusivamente o 12º ano de escolaridade, o perfil de funcionalidade em termos de atividade e participação).

Com o surgimento da nova legislação, o jovem deixa de poder beneficiar das medidas de EE, levando a que, tanto os profissionais da escola, como a família adotem estratégias que possibilitem o contínuo sucesso académico do jovem (sempre passei de ano sem nenhuma negativa, apesar das minhas dificuldades).

O jovem não preenchia os critérios de elegibilidade para o novo paradigma, não obstante necessitar de medidas ou respostas às suas necessidades, a escola possibilitou a disponibilização de recursos humanos (foi possível que se mantivesse exatamente o mesmo trabalho, foi só no português que se manteve o apoio individualizado). Este apoio apenas foi prestado até ao 11º ano, inclusive.

Quando já não beneficia de nenhum apoio especializado, integra no apoio coletivo (passou a ter apoio coletivo com os outros colegas que tinham dificuldades e

que tinham más notas), altura na qual, a mãe decide colocar o jovem em explicações de português. Integrado nas estratégias utilizadas, a reavaliação deste caso e as medidas para estas definidas, baseou-se em dois despachos que salvaguardam este caso, especificamente, pois preveem medidas que respondem às suas necessidades, concretamente, despacho normativo 10/2009 (entretanto saiu o despacho normativo 10/2009 de 19 de Fevereiro, foi o que levou a este caso fosse reavaliado, ou seja, quando ele entra no secundário havia muita duvida se ele iria precisar ou não de condições, novamente condições especiais na realização de exames, concretamente na Língua Portuguesa 12º ano, possibilita que alunos que não são alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente também podem beneficiar de algum tipo de condições especiais de exame.

Ficou em aberto que ele poderia vir a precisar de condições especiais de exame, mesmo deixando de estar ao abrigo da lei 3/2008 o despacho normativo 50/2005 (Levando ao limite da questão temos o despacho normativo 50/2005 (Levando ao limite da questão temos o despacho normativo 50/2005, se bem que este não se aplica no secundário; Não prevê adequações curriculares especiais que está previsto pelo 3/2008, mas prevê uma coisa, assim um bocado estranha, que são as adequações programáticas, sendo estas utilizadas, agora para alunos que não são elegíveis para a EE. Tendo por base este despacho e tendo os professores se disponibilizado, definiu-se a possibilidade de o jovem beneficiar de medidas de diferenciação (sugeriu-se que ele continuasse a beneficiar da não penalização de erros disléxicos, sendo que isso em vez de se chamar condições especiais de avaliação, seria considerado uma medida de diferenciação pedagógica a enquadrar no projeto curricular de turma). Estas medidas parecem ir de encontro ao referido pelo Ministério da Educação (2008), que defende que para os alunos que apresentem problemáticas de alta-frequência e baixa intensidade, será necessário (uma maior qualidade nas respostas educativas escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas como percursos alternativos e os apoios individualizados).

Decreto-Lei Nºs 54 e 55/2018, de 6 de Julho:

Pretendendo uma orientação inclusiva, o Decreto-Lei Nº 54/2018, de 6de Julho, vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expetativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no

âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.

Uma educação e uma escola inclusivas asseguram a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial.

O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes a este diploma. Para tal, as escolas veem reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos.

Se, por um lado, se abandonam os sistemas de categorização de alunos, por outro, há um enfoque num continuum de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação. Nesta equipa, têm assento elementos permanentes conhecedores da organização da escola, e elementos variáveis nos quais se incluem todos os profissionais que intervêm com o aluno, salientando-se a participação dos pais ou encarregados de educação, cujo envolvimento em tudo o que respeite à educação dos seus filhos ou educandos se consigna como um direito e um dever.

1.3.1. Quadros Legais, de que modo os Autistas os Aproveitam:

O Autista e a Sociedade:

A integração na comunidade é extremamente importante para a evolução do indivíduo como membro da comunidade e para satisfação pessoal.

Num indivíduo autista, o défice social e da comunicação dificulta a integração na comunidade. A interação com pessoas fora do "habitat natural" do autista é um verdadeiro desafio. Estes têm dificuldade em se adaptar a regras e novas rotinas, para além do obstáculo na socialização. Relativamente à comunidade, o desafio é também de elevado grau, pois os seus membros, na maioria das vezes, não estão informados sobre esta doença, não sabem como interagir com estes indivíduos, fomentando uma barreira à interação.

Para que a integração na comunidade seja feita de forma mais simplista, sem dificuldade para o individuo autista, este deverá ser preparado, iniciando a aprendizagem escolar e depois no "mundo" do trabalho, de modo a facilitar o ensino das regras sociais, seguido da interação com a sociedade.

Integração na Escola:

O autismo é uma entidade incomparável capaz de reproduzir múltiplos fenótipos nas crianças, tornando cada indivíduo único, com características únicas. Tal facto eleva a dificuldade na educação da criança autista, havendo a necessidade de uma educação especializada, adaptada e personalizada.

A inclusão de crianças autistas no ensino regular aumenta 10-17% por ano. Na d´cada de 90, existiam cerca de 5415 estudantes nos programas especiais e em 10 anos esse número aumentou para 78749 crianças. Este aumento no ingresso escolar poderá ser resultado do diagnóstico e da intervenção precoce realizada atualmente. Também nas escolas de ensino público não especializado há maior inserção destas crianças. Embora esta inclusão seja necessária para melhor adaptação da criança ao meio social, não é suficiente por si só. Relativamente aos custos da educação, comparando com as crianças não autistas, são superiores a 8600 dólares por ano.

Com o ingresso no ensino público de grande número de crianças autistas, as crianças de desenvolvimento normal, desconhecendo a perturbação, têm tendência a adotar comportamentos de discriminação. Tal facto propiciou o aumento do bulling psicológico e físico nas escolas. É importante relembrar que o autista também poderá ter comportamentos agressivos, auto lesivos ou para com os colegas. Assim, as entidades escolares deverão estar atentas a este tipo de comportamento.

No autismo, o compromisso social é o défice mais difícil e desafiante, afetando a qualidade de vida e o relacionamento com os outros. As principais dificuldades na aprendizagem detetadas correspondem ao défice de atenção, dificuldade no raciocínio e dificuldade na aceitação de erros. Para que seja possível contornar estas dificuldades, cada aluno deverá ter um programa adaptado às suas características, de modo que estas não prejudiquem a aprendizagem. No caso do défice de atenção, o ensino deverá ser estruturado, dividido em pequenos passos ou metas. Já na dificuldade de raciocínio, os professores deverão transmitir apenas o que é significativo para que a criança aprenda, evitando o ensino mecânico sem compreensão. Por último, quanto à dificuldade na aceitação de erros, as crianças deverão ser orientadas para a adaptação a atividades cada vez menos gratificantes.

A avaliação das Necessidades Educativas Especiais (NEE) das crianças e jovens que frequentam o ensino regular é um processo complexo de várias dimensões, não se centrando exclusivamente nos problemas dos alnos, como também em todos os fatores que lhe são extrínsecos. A educação especial e a inclusão constituem dois elementos essenciais para que seja possível a aprendizagem orientada, para que no futuro seja assegurado a inserção social harmoniosa, produtiva e independente.

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público. A implementação da educação especial e inclusão nas escolas de ensino público, torna a escola aberta à diferença, na qual as minorias, crianças com défices, beneficiam do ensino especializado, enquanto as outras crianças aprendem a lidar com a diferença e diversidade.

Embora tenha havido grande pressão para a implementação do ensino especializado e adaptado, nas escolas públicas, ainda há um longo caminho a percorrer. Muitas dificuldades têm surgido, sendo as principais:

- Falta de apoio da administração e dos professores;
- Dificuldade em obter os recursos materiais necessários;
- Dificuldade em encontrar tempo para a intervenção especializada na escola;
- Política da escola;
- Ausência de formação de professores ou funcionários.

Do ponto de vista dos professores, as principais dificuldades para a implementação do ensino especializado, centram-se na severidade da doença e nos escassos recursos humanos existentes. Acredita-se que a formação dos professores e educadores facilita, em grande escala, a implementação da educação especializada, somando-se ainda a mudança nas políticas da escola, com a possibilidade de salas especializadas e material. Para tal, foi criada uma rede de Unidades de Ensino Estruturado para Apoio à Inclusão de Alunos com PEA existentes nas escolas ou agrupamentos de escolas, com vista à concentração de recursos humanos e materiais, para oferecer respostas educativa eficaz a estes alunos. Considera-se necessário criar esta unidade sempre que existam alunos com PEA que necessitem de respostas educativas diferenciadas. Esta rede tem como principais objetivos:

- Promover a integração dos alunos com autismo nas atividades curriculares de grupo e adequar às suas necessidades;
- Aumentar as situações de ensino individualizado, promovendo o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia, fomentando a aprendizagem orientada, com uso de palavras simples, de suportes visuais, diagramas, mapas e proporcionar a sequência de rotinas;
- Criar ambientes adaptados aos autistas, relativos à sensibilidade sensorial de cada aluno, seguros e com áreas bem delimitadas;
- Intensificar a participação dos pais/educadores nas atividades e no processo de ensino;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Em suma, a educação especial e a inclusão é importante para as crianças com necessidades de ensino especializado, as quais, através de estratégias práticas implementadas nas crianças autistas, que contribuem para o processamento mais

correto da informação, possibilitam a independência e aumento de capacidade de decisão destas crianças, preparando-as para o futuro, a nível académico ou profissional.

Integração no Emprego:

Para o autista, a integração numa escola pública revela-se como mais-valia, no que diz respeito à preparação para um possível emprego. Os indivíduos tornam-se mais capazes de se adaptar a um meio ambiente diferente, mais sociáveis e mais bem preparados para a vida adulta.

Com a economia atual, a procura de emprego é cada vez maior. A classe trabalhadora, a cada dia que passa, sente maior dificuldade em ter e manter o emprego, resultando numa dificuldade extrema para adolescentes e adultos com prejuízos sociais e na comunicação.

Howlin et al estudaram uma amostra de 68 adultos com PEA, no Reino Unido, um terço dos quais tinha algum tipo de emprego. Cerca de 13% tinham conseguido um emprego competitivo, e outros 18% estavam num emprego protegido por algum apoio social. Eaves & Ho (2008) avaliaram uma amostra de adultos jovens com PEA no Canadá e concluíram que quase 45% de sua amostra nunca tinha conseguido nenhum tipo de emprego. No seguimento da investigação, apenas 4% conseguiram empregos de forma competitiva, nos quais, apenas um indivíduo se sustentava financeiramente.

Segundo a ASA, em Junho de 2014, apenas 19,3% das pessoas com deficiência nos EUA estavam empregados ou à procura. Para comparação, 65% da população sem deficiência tinha emprego.

Num documento contendo os direitos para os indivíduos autistas, intitulado por "Carta Para as Pessoas com Autismo", destaca-se:

"10. O DIREITO de as pessoas com autismo a um emprego significativo e formação vocacional sem discriminação ou estereótipo; a formação e o emprego devem respeitar as capacidades e escolhas do indivíduo".

Com este propósito, os indivíduos autistas deverão ter os mesmos direitos e benefícios que a população geral. O salário ganho com o emprego poderá ser utilizado para ajudar a família do doente ou apenas para os seus interesses e gostos. O emprego revela dignidade e aumenta a qualidade de vida do indivíduo, neste caso, principalmente a nível cognitivo.

Existem várias vantagens para a implementação de plano de apoio para a disponibilização de emprego para estes indivíduos. Aproveitando o facto de o adulto autista possuir grande capacidade de foco nos seus interesses, conseguindo desfrutar do seu trabalho, no caso de gostar, executando-o de forma repetitiva e por longos períodos de tempo, o que não acontece com outros trabalhadores, possibilita o aumento da produtividade. Para além disso, o emprego demonstra vantagens económicas, no que diz respeito ao menor uso do fundo financeiro disponibilizado pelo governo, bem como o aumento da contribuição para o pagamento dos impostos.

O financiamento assegurado pela ação social deixa de ser necessário, as intervenções terapêuticas diminuem e os gastos na saúde também.

Com tantos benefícios em contratar um trabalhador autista, muitos fatores negativos são sobreponíveis a estes.

Dificuldades e Condições Apresentadas pelos Indivíduos Autistas que Afetam o Trabalho:

- Dificuldades no relacionamento: Défice na linguagem e na interação com os colegas.

Não reconhecem ordens. Dificuldade em "ler nas entrelinhas"; Défice no reconhecimento de expressões faciais; Dificuldade em seguir regra; Trabalham sozinhos; Comportamentos inadequados com sexo oposto.

- Dificuldade na execução de tarefas: Défice de atenção; Défice no planeamento motor; Alterações de memória; Dificuldade na adaptação a rotinas; Dificuldade na adaptação ao meio ambiente.

Comportamento inadequado: Birras; Agressões; Auto lesão; Destruição da propriedade.

Baixo desempenho: Ansiedade; Stress; Dificuldade na adaptação ao ambiente de trabalho.

Comorbilidade psiquiátricas: Depressão; Ansiedade; Distúrbio bipolar; Epilepsia.

A inclusão do indivíduo autista na comunidade trabalhadora revela bastantes benefícios, tanto para o indivíduo como para a comunidade.

São poucas as empresas disponíveis para empregar pessoas com algum nível de deficiência, por falta de apoios e de formação dos restantes trabalhadores, para que possam proporcionar um ambiente acolhedor.

Novos planos de apoio deverão ser elaborados e postos em prática, para que seja possível a integração de mais autistas e outros indivíduos com algum nível de incapacidade, de forma a diminuir a sobrecarga emocional e financeira nas famílias.

Direitos do Autista e Família:

Direitos Sociais:

Um doente autista necessita de apoio social, a nível financeiro e também humanitário, para que seja diminuída a carga exercida sobre a família.

Em Portugal, a Proteção Social concretiza-se através de:

- Prestações pecuniárias, com distribuição estabelecida por lei, de carácter mensal.
- Abono de Família para Crianças e Jovens é acrescida uma bonificação, no caso de descendentes de beneficiários, portadores de deficiência, com idade inferior a 24 anos, acrescida uma majoração de 20%, se os titulares da bonificação estiverem inseridos em agregados familiares monoparentais.
- Subsídio por frequência em estabelecimento de ensino com educação especial;
- Subsídio por assistência de 3ª pessoa;
- Pensão Social de Invalidez;
- Complemento por dependência;
- Subsídio Mensal Vitalício.

O apoio dado aos indivíduos com PEA também pode ser estabelecido pelas associações existentes dedicadas a esta perturbação. Segundo a Federação Portuguesa do Autismo, existem associações espalhadas por todo o continente e ilhas, dispostas a apoiar as crianças e as famílias, através de atividade de lazer para promoção de desenvolvimento cognitivo, bem como através de apoio na intervenção terapêutica, ajudando desta forma os pais.

Direitos na Saúde:

O autista, como doente incapacitante/deficiência, tem como direitos;

- Prioridade no atendimento;
- Isenção de taxas moderadoras;

- Direito a acompanhamento hospitalar.

Proteção Jurídica:

Os indivíduos autistas, dependendo do grau de severidade, podem estar sob proteção jurídica. Segundo o **Artigo 488º do Código Civil:**

"1. Não responde pelas consequências do facto danoso quem, no momento em que o facto ocorreu, estava, por qualquer causa, incapacitado de entender ou querer, salvo se o agente se colocou culposamente nesse estado, sendo este transitório.

2. Presume-se falta de imputabilidade nos menores de sete anos e nos interditos por anomalia psíquica."

A Inimputabilidade poderá ser admitida num indivíduo autista, devido ao facto de as características da PEA impossibilitarem o indivíduo de saber o que realmente faz, o que é certo ou errado, os deveres ou os direitos.

Relativamente aos regimes de interdição e inabilitação, também estes poderão ser aplicados no indivíduo com PEA. O primeiro consiste na coartação do exercício de direitos de determinadas pessoas que demonstrem incapacidade de poder governar a sua pessoa e os seus bens, sendo determinada sempre por afetação grave que limita a pessoa no plano psíquico ou físico, tais como anomalia psíquica. O tutor nomeado, nestes casos, poderá ser a pessoa designada pelos pais em testamento, qualquer dos pais do interdito; ou pessoa nomeada pelo tribunal.

A inabilitação é designada em situações de menor gravidade do que as que determinam a interdição, mas, ainda assim, justificativas de limitações da capacidade das pessoas que dela sofrem. A inabilitação não conduz, ao contrário da interdição, a uma incapacidade geral, sendo que apenas não lhes é permitido praticar validamente determinados atos.

Os indivíduos nestes regimes ficam impossibilitados de exercer o direito de voto e, no caso de anomalia psíquica, ficam inibidos do poder paternal, incapazes de realizar testamento, não podem ser tutores e poderão celebrar casamento, mas o mesmo poderá ser anulado.

É deveras importante reconhecer os direitos e deveres destes cidadãos, essencialmente para a implementação de barreiras específicas e aproveitamento de

capacidades, dependendo de cada autista, para que no futuro os seus interesses estejam salvaguardados, bem como os da família.

1.4. A Metodologia – TEACCH na Literatura Especializada.

O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 70, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América).

A filosofia deste modelo tem como objetivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.

O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.

O foco do modelo TEACCH está 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.

É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível:

- Fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas.
- Manter um ambiente calmo e previsível.
- Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais.
- Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar.
- Promover a autonomia.

A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequência, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças.

A estrutura física consiste na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este, deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens.

A delimitação clara das diferentes áreas ajuda o aluno com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços.

Numa unidade de ensino estruturado podem ser criadas diferentes áreas. O espaço existente e as necessidades dos alunos estão na base da estruturação do espaço e na criação das que se considerem necessárias.

O horário organiza o tempo, e, simultaneamente, é um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos.

É uma forma de fornecer ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-o na antecipação e na previsão. Como resultado, consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em se manter organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina.

O horário é realizado em função de cada aluno e pode ser adaptado a vários níveis de funcionalidade. Independentemente do nível funcional de cada criança/jovem com PEA, a palavra escrita deve estar sempre presente nos horários que podem ser organizados com o recurso a: Objetos reais, partes de objetos reais, miniaturas, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas, palavras escritas.

Plano de trabalho: Enquanto o horário informa o aluno sobre a sequência das atividades que irão ocorrer ao longo do dia, o plano de trabalho indica as tarefas que tem de realizar em determinada área. Deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita, consistindo numa rotina de segurança que permite adquirir a noção de princípio meio e fim.

O plano de trabalho possibilita a visualização das tarefas a realizar: o que fazer; quanto fazer; quando acabar.

Esta pista visual é essencial para o aluno aprender a trabalhar sem ajuda e adquirir autonomia.

O cartão de transição informa o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir. Pode ser um objeto, o cartão do nome, símbolo do horário ou outra pista visual adequada ao nível de funcionalidade do aluno.

Encontra-se no final do plano de trabalho ou é entregue pelo adulto.

Organização do Espaço:

A área de Transição corresponde ao espaço onde estão os horários individuais que irão orientar as atividades diárias de cada aluno. As pistas visuais informam sobre onde, quando e o que fazer durante o dia ou parte do dia.

É possível planificar de forma previsível as muitas mudanças que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina, mesmo em situações que possam parecer pouco significativas. Dar ao aluno a noção de sequência temporal, facilita a compreensão de ordens verbais, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia.

A área de Aprender é o espaço de ensino individualizado, limpo de estímulos de distração, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno. São utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços e também atividades que vão ao encontro dos interesses do aluno.

O plano de trabalho deverá estar visível (em cima da mesa) e os símbolos apresentados correspondem aos que estão nos tabuleiros com as tarefas a realizar, previamente organizadas. Desta forma, o aluno pega no primeiro símbolo do plano de trabalho e, dos tabuleiros colocados à sua esquerda, retira o correspondente ao símbolo que tem na mão, fixa-o no tabuleiro, ficando dois símbolos iguais lado a lado. Realiza a tarefa, coloca-a dentro do tabuleiro e arruma-o num local que corresponda a acabado. Procede de igual modo em relação às restantes tarefas, terminando o plano de trabalho quando os tabuleiros estiverem arrumados à sua direita.

Área de Trabalhar, é a Área na qual se pretende que o aluno realize de forma autónoma as atividades já aprendidas. Cada aluno deve ter a sua área de trabalhar.

Também aqui, existe um plano de trabalho que transmite ao aluno informação visual sobre o que fazer e qual a sequência (cada tabuleiro deverá corresponder a uma tarefa com todo o material necessário para a sua realização). Com base em rotinas funcionais (direita /esquerda, cima/baixo), o aluno desenvolve a noção concretizada de princípio, meio e fim (começar, fazer e acabar), tornando-se capaz de realizar uma tarefa ou sequência de tarefas.

Área de Reunião, destinada a desenvolver atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interação social. A Reunião pode realizar-se em vários momentos do dia, desde que todos os alunos ou a maioria se encontrem na unidade.

Alguns exemplos de situações a trabalhar nesta área:

Explorar o tempo, calendário, mapas de presenças.

Explorar objetos, imagens, sons, fantoches.

Aprender e cantar canções.

Ouvir histórias.

Aprender a escolher.

Imitar batimentos, gestos, ações.

Aprender a estar sentado.

Organizar/relatar experiências vividas.

Planificar e introduzir novos temas.

Generalizar aprendizagens em conjunto.

Área de trabalhar em grupo; onde todo o grupo poderá desenvolver trabalhos em conjunto. Prioriza-se o desenvolvimento de atividades expressivas como musicais, plásticas e outras; jogos de grupo (lotos, dominós, jogos da memória…), entre outras. Todos os alunos devem participar, independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interação e de partilha com os seus pares (inclusive alguns colegas da turma), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens.

Área de brincar ou lazer: É o local destinado a: Aprender a relaxar; Fazer curtos momentos de espera; Permitir as esteriotipias; Aprender a brincar (com a presença do adulto); Trabalhar o jogo simbólico.

Deverá existir material que ajude a descontrair como tapetes, almofadas, sofás, brinquedos variados, música e outros materiais que se entendam adequados.

É o local privilegiado para a "inclusão inversa", onde os pares da escola desenvolvem atividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo.

Área do Computador:

Esta Área pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria, aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar uma atividade partilhada.

As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação.

Também contribui para melhorar, entre outras competências, 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.

WWW.psicologia.com.pt, "Como Intervir na Perturbação Autista" de Isabel Margarida Silva Costa dos Santos e Pedro Miguel Lopes de Sousa.

Programa TEACCH:

O TEACCH não é apenas uma simples abordagem ou método, mas sim um programa que procura responder às necessidades dos autistas, recorrendo aos melhores métodos e abordagens atualmente conhecidos para educar e proporcionar o nível máximo de autonomia que os autistas possam alcançar (UNC,2005; APPAA, 2005b). Isto inclui ajudá-los a compreender o mundo que os rodeia, a aquisição de competências comunicativas que possibilitem o seu relacionamento com os outros, bem como torná-los capazes de fazer opções na sua própria vida.

TEACCH, que significa "Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren" (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiências de comunicação), é um programa de Saúde Pública fundado por Eric Schopler, diretor do programa até 1994. Os seus serviços incluem o acompanhamento desde o diagnóstico e aconselhamento precoce de pais e profissionais, a centros baseados na comunidade adulta, havendo cerca de 130 classes de crianças autistas

supervisionadas e diversos centros de adolescentes e adultos com vários graus de capacidades, tanto em meios rurais como urbanos.

Segundo Marques (2002), em Portugal este programa psico educacional tem vindo a ser desenvolvido na região do distrito de Lisboa desde 1996/97 pelo Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família e, na zona centro do país, tem estado a ser assumida pelo Ministério da Educação - DREC e Hospital Pediátrico de Coimbra.

A proposta de tratamento TEACCH desenvolveu-se a partir dum grupo de abordagem psicanalítica criado no Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte para atender crianças autistas e suas famílias no início da década de 60 (Speers & Lansing, 1965 in Vatavuk, 2005). A sua intervenção era de base psicodinâmica, defendendo a origem psicogénica do distúrbio e que este representaria uma fuga intencional e esquizofrénica da realidade.

Schopler criticou duramente quer as abordagens motivacionais, quer as comportamentais. Segundo ele, na maioria dos casos o reforço mais eficaz seria a melhoria da interação pais-filho e a apresentação de propostas compatíveis com o nível evolutivo da criança (Vatavuk, 2005). À medida que se desenvolveu a pesquisa aliada à experiência clínica, começaram a ser questionadas as formulações iniciais, apontando o tratamento educacional como o mais indicado.

A síndrome deixava assim de ser uma patologia parental para ceder lugar às interpretações cognitivo-organicistas, onde os pais foram exigindo e promovendo serviços de apoio aos seus filhos (Lansing & Schopler, 1978 in Vatavuk, 2005).

O TEACCH nasce da conjugação de uma série de fatores: Pressão política de grupos ligados a populações portadoras de deficiência; aprovação da Lei Pública Federal Americana 94-142 assegurando o direito de todo cidadão portador de deficiência em idade escolar à educação pública inclusive com um programa educacional especial e individualizado; aumento da necessidade de estratégias psico educacionais altamente especializadas que concretizassem a inserção e não a institucionalização; necessidade de resultados empiricamente comprováveis e socialmente funcionais. O TEACCH nasce assim com a preocupação de tentar melhorar a vida das crianças em três áreas e construir estruturas organizacionais e administrativas para as garantir (Vatavuk, 2005);

- Procurava-se a adaptação em casa, de forma que estas pudessem conviver com seus pais e irmãos. Para tal, foram criados centros de

trabalho com os pais, promoveu-se o diagnóstico formal e vários instrumentos de avaliação, entendendo sempre a criança e sua família como entidades portadoras de características únicas.

- Defendeu-se o acesso à educação através de classes integradas em escolas públicas, participando inclusivamente na contratação e capacitação de professores, promovendo concomitantemente uma consultoria sistemática.
- Tentaram abranger a comunidade como um todo, através de grupos de pais ligados à Associação Nacional de Autismo.

Em 1980, o TEACCH foi contratado para desenvolver sistemas de avaliação e currículos para o programa das classes integradas em escolas públicas, abarcando áreas sociais, a linguagem, a comunicação e capacidades pré-vocacionais. A sua ação caracterizou-se por (Vatavuk, 2005):

1. Rejeição de um currículo geral ou sistemático aplicável a todas as categorias diagnósticas por impedirem a individualização;
2. Considerar que um currículo não deveria ser um mero compêndio de atividades, nem deveria haver um método ou uma sequência rígida de ensinar cada atividade;
3. O currículo deveria ser uma estratégia para o desenvolvimento de atividades individualizadas e funcionais.

Foi desenvolvido um sistema de avaliação e um currículo de comunicação com predomínio das teorias cognitivas e behavioristas, que proporcionava o uso espontâneo das capacidades de comunicação em diferentes contextos pragmáticos e funcionais (Watson & Lord, 1982 in Vatavuk, 2005). De igual forma foi introduzido um programa piloto de desenvolvimento de capacidades sociais, promovendo atividades integradas com crianças normais da mesma faixa etária na escola primária (Woorten & Mesibov, 1986 in Vatavuk, 2005).

Em 1981 foi iniciado um projeto-piloto com autistas e desenvolvido um programa cognitivo para a melhoria do ensino de comportamentos sociais. É igualmente importante referir o contributo do TEACCH na validação do Perfil Psico educacional para Adolescentes e Adultos (AAPEP) bem como na revisão do antigo PEP e substituição pelo PEP-R.

Este programa apresenta algumas vantagens quando comparado com as demais abordagens no autismo: Respeito pelas diferenças das pessoas autistas, qualquer que seja o grau de gravidade do autismo; respeito pelos pais e associações de pais, aqui encarados como co terapeutas; inclusão das opiniões dos pais nas decisões referentes às crianças mais novas ou a autistas adultos com limitações mais graves; consideração pela opinião dos indivíduos autistas, maximizando as suas capacidades comunicativas; fundamentação em princípios médicos, psicológicos, educacionais, sociais e afetivos, resultantes de 30 anos de investigações; adaptabilidade do programa qualquer país ou cultura, devido à sua grande flexibilidade (UNC, 2005; APPAA, 2005b).

Os programas educacionais são revistos frequentemente de acordo com a maturação da criança e o seu progresso. As estratégias educacionais são estabelecidas individualmente em virtude duma avaliação detalhada das capacidades de aprendizagem do autista, tentando identificar sobretudo as potenciais aquisições e não os défices. Tais estratégias opõem-se à modificação comportamental atuando a nível das condições subjacentes à promoção das experiências de aprendizagem. Recorrem ainda aos resultados das recentes investigações na psicologia cognitiva sobre algumas diferenças em áreas particulares do processamento cerebral em pessoas autistas. A tónica do TEACCH recai na tentativa de compreensão das razões subjacentes aos problemas comportamentais (ansiedade, dor física, etc.), através de duas formas:

- Fornecendo ao indivíduo meios para compreenderem melhor o seu ambiente, este tornar-se-á mais previsível e menos gerador de ansiedade;
- Fornecendo ao indivíduo formas de comunicação, as capacidades de compreensão e expressão permitir-lhe-ão entender melhor os outros e expressar-se de outra forma que não através de distúrbios comportamentais.

Neste programa defende-se uma visão interacionista, (interação entre indivíduo e a cultura, para Vygotsky, é fundamental que o indivíduo se insira em determinado meio cultural para que aconteçam mudanças no seu desenvolvimento), conceptualmente mais complexa que o modelo behaviorista, bem como o relativismo do comportamento (o mesmo comportamento poderia ser considerado problema ou

não, conforme o contexto em que ocorre, havendo tratamento específico para cada problema de comportamento) e a individualização do tratamento (Vatavuk, 2005).

Habitualmente surge alguma confusão entre os objetivos de um programa como o TEACCH e as abordagens de pura modificação comportamental. O TEACCH, ao contrário do que se possa dizer, implica a existência de uma estratégia individualizada a longo termo para cada criança, estratégia essa que será ajustada continuamente durante a evolução da criança, de acordo com o progresso verificado em cada domínio do desenvolvimento, continuando na idade adulta. É aqui que reside a diferença substancial das modificações comportamentais puras: ensinar um comportamento específico deixa de ser o principal objetivo do esforço dos professores.

De facto, o mais importante será avaliar a presença das capacidades necessárias à emergência do comportamento, pois se estiverem ausentes estas devem ser ensinadas. O comportamento apropriado surgirá naturalmente, sendo necessário colocar a criança num ambiente que propicie tal aprendizagem: espaço e tempo estruturados, ensino de métodos que tenham em consideração as diferenças nos estilos de aprendizagem individuais. Apesar do processo poder ser mais demorado, as capacidades são verdadeiramente apreendidas, o que potencia a sua generalização mais facilmente (UNC, 2005; APPAA, 2005b).

Outra grande diferença entre o TEACCH e a modificação comportamental pura reporta-se ao facto do comportamento indesejável poder ser lidado sem o recurso à modificação comportamental, propiciando ao autista capacidades que lhe permitam compreender o mundo e fazer-se compreender pelos outros. Por outro lado, o modelo de aprendizagem implica parcerias com outros profissionais, técnicos da residência e residentes. O programa vocacional pretende ser algo flexível e variado, como atividades de horticultura, programas de agricultura e panificação (Schopler & Bourgondien, 1991 in Vatavuk, 2005).

É importante salientar que os princípios adotados pelo TEACCH relativos à natureza e tratamento do autismo têm sido constantemente reavaliados face aos avanços ocorridos (Van Bourgondien & Mesibov, 1989 in Vatavuk, 2005).

É importante salientar que os princípios adotados pelo TEACCH relativos à natureza e tratamento do autismo têm sido constantemente reavaliados face aos

avanços ocorridos (Van Bourgondien & Mesibov, 1989 in Vatavuk, 2005). Os princípios orientadores atuais são:

- O objetivo é promover a adaptação de cada criança melhorando as suas capacidades através de técnicas educacionais e aceitando os défices, planeando estruturas ambientais de compensação.
- É importante o apoio dos pais e de outros membros da família como co terapeutas, destacando-se a avaliação cuidadosa de cada indivíduo (envolve processos de avaliação formal e informal).
- As teorias cognitivistas e behavioristas são as mais influentes, todavia, sendo um modelo generalista, os profissionais devem deter uma visão holística do problema e das capacidades de cada indivíduo.
- É fundamental que os profissionais que trabalham com autistas recebam capacitação interna em oito áreas: avaliações da criança em diferentes situações; envolvimento dos pais em colaboração com a família; ensino estruturado; manejo de comportamento; desenvolvimento e aquisição de comunicação espontânea; aquisição de capacidades sociais; promover a área de independência e vocacional; desenvolver capacidades de lazer e recreação.

O programa psico educacional TEACCH destaca-se por defender o envolvimento dos pais, num processo de desenvolvimento tripartido entre a casa, a escola e a comunidade, e pela aposta na manutenção da prioridade do serviço nas áreas de pesquisa, capacitação de profissionais e consciencialização da comunidade.

"Autismo" (Guia Prático) Ana Maria S. Ros de Mello:

O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psico educacional Revisado) para avaliar a criança, levando em conta os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado.

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas, organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela

necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente.

As maiores críticas ao TEACCH têm sido relacionadas à sua utilização com crianças de alto nível de funcionamento. A nossa experiência tem mostrado que o TEACCH, adequadamente usado, pode ajudar muito estas crianças. Temos conseguido resultados acima do esperado, não de forma súbita e milagrosa, mas como fruto de um trabalho demorado e sempre voltado para as características individuais de cada criança.

Outra crítica ao TEACCH é que ele supostamente "robotizaria" as crianças. Em nossa experiência, a tendência de crianças com autismo que passam por um processo consistente de aprendizado, ao contrário de se robotizarem, é de humanizarem-se mais e progressivamente. Verificamos que adquirem algumas habilidades e constroem alguns significados. Mesmo que bastante restritos, se comparados com outras pessoas, representam progressos em relação às suas condições anteriores ao trabalho com o método TEACCH.

"A Criança Autista no Ensino Regular – Integração, Inclusão, ou pura ilusão?" Instituto Superior de Ciências Educativas, Pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais. Laurinda Coelho.

O programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children), criado em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores da Universidade de Chapel Hill no estado da Carolina do Norte, nos EUA, foi especialmente criado para ser utilizado com crianças com perturbações do espetro do autismo. Este programa desenvolveu-se a partir do projeto de uma investigação elaborada em 1966 que se destinava a transmitir aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação.

Nesta altura o autismo era visto como uma desordem emocional e os pais pareciam ser a principal causa da mesma. Segundo algumas teorias existiam alguns comportamentos de rejeição por parte dos pais que poderiam causar autismo nos seus filhos. Segundo esta visão, acreditava-se que a criança autista, devido a problemas causados pelos pais, embora tivesse todas as suas capacidades intactas, recusava-se a executar qualquer tarefa sendo por isso classificada como "intestável".

Em 1967, Alpern comprovou através das suas investigações científicas, não só que as crianças eram testáveis, mas também que à medida que baixava o grau de exigência dos testes aplicados diminuía o negativismo da criança e seus problemas de comportamento.

Quando Eric Schopler se juntou ao grupo, descontente com os resultados obtidos, foi solicitada verba federal ao Instituto Nacional de Saúde Mental para poder testar as suas ideias.

Eric Schopler se juntou ao grupo, descontente com os resultados obtidos, foi solicitada verba federal ao Instituto Nacional de Saúde Mental para poder testar as suas ideias.

Eric Schopler, co-fundador e diretor da divisão TEACCH, foi pioneiro ao estabelecer o autismo como uma perturbação do desenvolvimento e a demonstrar que os pais não seriam responsáveis pelo autismo dos seus filhos e poderiam até ser eficazes professores dos mesmos.

Schopler acreditava na base neurológica do autismo e não encontrou através de seus estudos nenhuma diferença substancial entre os pais de crianças autistas e os pais de crianças sem autismo (Sclopler e Reichler, 1972), portanto, propõe uma abordagem diferente, que consistia basicamente num trabalho individualizado contando com os pais como co-terapeutas. Demonstrou também que ambientes estruturados eram mais positivos na adaptação desta criança (Schopler, Bhehm, kinsbourne, Reichler, 1971 cit in Mesibov, Gary, and Howley, Mary, 2003) com resultados muito positivos.

Este foi o foco que permitiu a aprovação da verba solicitado para que Eric Schopler iniciasse o seu trabalho na divisão TEACCH em 1966 (Mesibov, Gary, and Howley, Mary, 2003). Dado o enorme sucesso obtido um e ao impacto extremamente positivo nos pais e crianças que participaram no projeto, em 1972, o estado da Carolina do Norte aprova uma lei que declara a divisão TEACCH como uma Instituição de Utilidade Pública (Mesibov, Gary, and Howley, Mary, 2003).

À medida que a ciência foi avançando e mais estudos foram sendo realizados as teorias que culpavam os pais foram sendo eliminadas, a educação foi assumindo um papel cada vez mais importante no tratamento do autismo e os pais, além de coterapeutas, passaram a ocupar também um papel político importante na luta pelos direitos dos seus filhos. Este fator, além da desculpabilização pelo facto de terem um

filho com autismo formara as principais vantagens do modelo proposto por Eric Schopler.

O programa TEACCH, nos Estados Unidos da América, tem recebido reconhecimento nacional e internacional e é visto por um grande número de pessoas, entre técnicos e pais, como um modelo de serviços, treino e pesquisa por excelência.

O TEACCH tem recebido inúmeros prémios e distinções e atualmente é desenvolvido em quase todos os países desenvolvidos.

O modelo TEACCH é, por excelência um modelo inclusivo e por isso é atualmente muito utilizado nas escolas regulares de todo o Mundo.

No nosso País já existem diversas salas TEACCH. No Distrito de Lisboa contam-se 8 salas (sete em escolas do primeiro ciclo e uma numa escola do 2º ciclo), e esperamos que a tendência seja para aumentar este número.

Princípios Educacionais: Devido aos padrões cognitivos e comportamentais característicos do autismo, o modelo TEACCH é descrito como um modelo cognitivo comportamental, que tem desenvolvido formas de ajudar as pessoas com autismo a funcionar inseridos na sociedade que os rege e rodeia. Assim o programa educacional TEACCH é baseado em alguns princípios básicos:

- Áreas de Competências e Interesses – Todas as crianças têm as suas áreas de competência (pontos fortes) e interesses que podem tornar-se mais funcionais. Por exemplo, se uma criança é muito atenta a pormenores visuais, terá de ser estimulada e trabalhada a nível de emparelhamentos, triagens, colagens, ou seja, situações que possam ser transferidas para situações reais de contexto profissional (futuro emprego) e pessoal. Sabendo que o autismo produz uma grande capacidade de sequência podemos trabalhar estas crianças numa enorme variedade de contextos e atividades, tais como, trabalhos domésticos, habilidades vocacionais, e mesmo habilidades de lazer e diversão.

Avaliação cuidadosa e constante. Todas as crianças têm capacidade para desenvolver e melhorar as suas competências. Da criança com grande défice cognitivo, da criança não verbal, da criança com problemas graves de comportamento e até de alto nível de agressividade, até à criança com elevado nível funcional que pode ler, escrever e até passar algum tempo sozinho em contexto social, todas as crianças com autismo apresentam lacunas nas suas competências e todos tem potencial para poder

progredir. No modelo TEACCH a programação educacional é iniciada pela observação da forma como a criança responde e aborda uma grande variedade de situações, materiais, instruções, atividades, etc, apresentadas das mais variadas formas e com diferentes quantidades de estrutura organizacional. Dá-se especial atenção às áreas da comunicação, autonomia, competências vocacionais e competências lúdicas e de lazer. São priorizadas a necessidades e só depois são estabelecidos os objetivos em cada área de intervenção. A avaliação é normalmente feita através do PEP-R – Perfil Psico educacional Revisto.

Ajuda para a Compreensão do Sentido. As crianças com Autismo apresentam grandes limitações na capacidade de perceber o sentido das suas experiências. A dificuldade, previamente descrita, de entender ou apreender o sentido é central no autismo. Não é possível assumir que uma criança com autismo percebe aquilo que lhe é pedido. Mesmo as crianças mais inteligentes confundem-se frequentemente e sentem-se extremamente inseguras em relação às expectativas e costumes da nossa cultura e da nossa sociedade. As pessoas que trabalham com autismo não podem nunca esquecer a constante necessidade, por parte da criança com autismo, de um guia empático e útil no "nosso" ambiente; confuso e difícil de interpretar.

A Resistência como Resultado da falta de Entendimento. A grande maioria dos comportamentos desadequados das crianças com autismo é devida às dificuldades cognitivas que eles apresentam em perceber o que se espera deles.

Estudos revelam que é extremamente raro que uma criança com autismo seja deliberadamente desafiante ou mesmo provocadora. Embora muitas pessoas afirmem o contrário é mais plausível que a criança não perceba as palavras que foram utilizadas, a expressão facial, a linguagem corporal da pessoa que lhe falou ou mesmo as expectativas sociais da situação. A criança pode estar a ser movida por estímulos fortes que agem independentemente das regras ou das consequências, ou pode estar profundamente agitado ou sobrecarregado pela estimulação sensorial do meio que a rodeia. Para ela as normas e regras podem ser muito abstratas ou muito vagas. A recusa é uma conceção raramente útil ao autismo.

Colaboração dos pais: O programa educativo da criança deve atender as necessidades dela e da sua família assim como ser sensível e adaptado ao meio em que a criança vive e ao meio onde irá viver quando adulto. É extremamente importante que

este contemple os desejos e o estilo de vida da sua família. Se os pais querem ou precisam que a criança se saiba comportar num jantar com a família o que ocupe produtivamente os seus tempos de lazer, então é necessário que se trabalhe este tipo de competências. O modelo TEACCH é claramente um modelo centrado na família.

Objetivos Educacionais: Como já foi referido inicialmente a grande meta do modelo TEACCH é o de poder preparar as crianças com Autismo para que elas possam chegar à idade adulta o mais autónomas possível.

Partindo do conceito de que um dos défices cognitivos mais importantes no autismo é o de perceber e atribuir sentido ao meio que o rodeia então um dos principais objetivos do modelo TEACCH será o de ensinar à criança que o seu meio, o seu ambiente, tem e faz sentido.

É necessário que elas percebam e aprendam que existem regras, normas e padrões no universo com as quais se podem e devem identificar, e reger, independentemente da presença do pai/mãe ou professor.

Podemos apresentar os principais objetivos do modelo TEACCH como sendo:

Desenvolver a autonomia das crianças com Autismo adequada a todos os contextos.

Facilitar a perceção do sentido e da ordem do mundo que os rodeia de modo que possam inserir-se da melhor forma possível na sociedade.

Ensinar o conceito de causa, efeito. As crianças com um desenvolvimento dito normal e muitas crianças com autismo aprendem este conceito desde muito cedo. Todavia as crianças com autismo, que apresentam uma deficiência mental muito significativa, não percebem o aparecimento de acontecimento de uma forma consistente e previsível. Na nossa cultura este é um conceito chave na compreensão do mundo que nos rodeia. Este é também um pré-requisito para a comunicação e é extremamente importante para a aquisição de determinadas habilidades, como por exemplo, perceber como se deve vestir (quando se puxa a camisola ela desce para baixo da cabeça), ou como usar os materiais (quando passo o pano do pó sobre um móvel o pó desaparece). Dominar o conceito de causa, efeito resulta de um tremendo avanço nas capacidades das pessoas para tratarem de si próprias, tornarem-se autónomas, para executarem trabalho produtivo e para viverem em comunidade.

Desenvolver a comunicação. Este é talvez o objetivo mais importante do modelo TEACCH. Algumas crianças com autismo têm que ser primeiro ensinadas que a comunicação existe, que é possível para uma pessoa influenciar o comportamento da outra através de um ato expressivo. A natureza deste ato deve ser individualizada ao nível da criança, com uma gama de opções que incluí produzir o som, tocar um sino, trocar objetos, trocar uma figura, dizer palavras ou usar gestos ou sinais simbólicos. As crianças que tem capacidades a nível da comunicação podem e devem ser estimuladas a aprender vocabulário adicional a utilizarem uma linguagem mais complexa e a expandir os sistemas de linguagem (linguagem falada e escrita).

Desenvolver capacidades úteis e significativas para a vida adulta e para a inserção no mercado de trabalho. As capacidades e os comportamentos adquiridos pelas crianças com autismo não são definidos com objetivos por si mesmos, ou seja, sem uma finalidade, mas sim pela sua utilidade funcional para o futuro da criança. Mesmo com crianças muito pequenas, deve tentar ensinar-se habilidades de forma a tornar a criança o mais independente possível, as autonomias da casa de banho, calçar os sapatos, pedir ajuda, pedir comida e bebida, ligar a televisão, saber comportar-se num restaurante, acompanhar os adultos nas compras ou noutra situação de conceito familiar, ir à natação, brincar sozinho, etc.

Concluímos então que o desenvolvimento da comunicação e da autonomia são as grandes metas a atingir e a melhor forma de chegar a elas é sem dúvida através da educação. Em todo este processo a avaliação é um instrumento imprescindível para a determinação dos objetivos e a seleção de estratégias. Este deve ser individualizado. Para essa avaliação o TEACCH desenvolveu o PEP - R – Perfil Psico educacional Revisto em 1976. Este foi desenvolvido por Eric Schopler e Reichler, e destina-se especificamente às crianças com autismo. A sua finalidade é avaliar capacidades e défices em nove diferentes áreas funcionais (Imitação, Perceção, Motricidade fina, Motricidade global, Integração Olho Mão, Realização Cognitiva e Cognição Verbal) e 4 áreas a nível de défice diretamente relacionadas com a patologia do autismo (Relacionamento e Afetos, Linguagem, Respostas Sensoriais e Jogo e Interesse pelos Materiais).

Este tipo de avaliação é muito importante porque atende os pontos fortes e as maiores dificuldades das crianças tornando possível a criação de um programa

educativo individualizado – Programa Educativo TEACCH. Este deve ser sempre realizado por uma equipa multidisciplinar e com a colaboração dos pais.

Para crianças com autismo é também importante fazer-se uma avaliação através do C.A.R.S. – Childhood Autism Rating Scale., desenvolvido por Eric Shopler, Robert J. Reichler e Barbara Rochen Remer. Este é importante no sentido que nos dá o grau de autismo da criança (não autista, autista moderado ou autista severo) e poderá servir também de suporte para a construção do programa educativo.

Técnicas Educacionais:

A forma mais simples de ensinar crianças sem autismo é através do uso da linguagem. Enquanto as explicações verbais são adequadas para a maioria das crianças, para as crianças com autismo elas são frequentemente ineficazes, e ocasionalmente, contra-produtivas. Isto não depende necessariamente do nível cognitivo da criança pois mesmo crianças com extenso vocabulário expressivo podem ter uma capacidade muito limitada de entender e processar a explicação verbal que lhe é dada. Desta forma de todas as técnicas educacionais utilizadas a apresentação visual da informação é sem dúvida a mais eficaz e a mais importante.

Não podemos esquecer que a memória visual é um dos pontos fortes do autismo. As explicações verbais isoladas são raramente efetivas para as crianças com autismo.

As palavras podem ser usadas, indicações físicas podem ser úteis, mas os materiais e estruturas físicas que orientam visualmente o aluno são sempre as mais eficazes.

Um outro conceito extremamente importante é o da individualização. Apesar das características comuns a todos os autistas, também eles apresentam grandes diferenças entre uns e outros, em termos de competências, áreas de dificuldade e idiossincrasias. A tendência das crianças com perturbação do espectro autista de se concentrarem em detalhes e de resistirem à mudança, significa que têm de ser trabalhados em contextos variados e com materiais diversos para que possam tentar generalizar o mais possível as suas aquisições e competências. De qualquer das formas é muito importante trabalhar num contexto o mais natural possível.

O autismo apresenta uma “cultura” muito própria e quem trabalha nesta área tem de encontrar meios facilitadores para ajudar no seu processo de adaptação e aprendizagem.

As pesquisas realizadas pelo TEACCH (Divisão da Carolina do Norte) e com a experiência adquirida ao longo dos anos o Ensino Estruturado é por excelência meio facilitador mais eficiente porque tem em consideração as qualidades, as limitações, os potenciais e os interesses das pessoas com autismo.

Métodos e Estratégias de Ensino: O ensino Estruturado é um dos métodos pedagógicos mais importantes do programa TEACCH. Deve ser adaptado às necessidades individuais de cada criança, aos seus diferentes níveis de funcionamento, centrando-se nas suas áreas fortes, que são o processamento visual, a memorização das rotinas e os interesses especiais.

Existem quatro componentes do ensino estruturado que estão implícitas em qualquer programa educativo que se faça baseado na metodologia TEACCH:

- Estrutura Física;
- Horário;
- Sistema de Organização do Trabalho.
- Estrutura e Informações Visuais.

A delimitação clara das diversas áreas de trabalho (em contexto escolar) e das fronteiras que separam essas áreas permite à criança compreender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos.

Para o trabalho individual deve existir uma área visivelmente bem delimitada e sempre a mesma, assi a criança compreenderá mais facilmente o que se espera dela quando é conduzida para essa área. Existe um local na sala onde estão colocados todos os horários de trabalho e por onde cada criança passa a mudar de uma área para a outra – tem o nome de área de transição.

O mesmo espaço não deverá ser utilizado para realizar diferentes atividades. A delimitação clara das fronteiras que separam as diversas áreas ajuda a criança a perceber onde cada área começa e acaba.

As áreas curriculares básicas e as necessidades de cada criança estarão na base da estruturação da sala de aula.

As áreas mais importantes são a do jogo livre, a área de trabalho individual ou de pares, onde se realiza o treino de novas competências e a área de trabalho independente onde se trabalha na manutenção e generalização das competências adquiridas.

A criança vai à área de transição para saber qual a atividade que deverá fazer a seguir, o que constitui uma forma concreta de antecipar as mudanças que ocorrem ao longo do dia. A estrutura física permite diminuir os estímulos distrativos centrando a atenção da criança nos aspetos mais importantes da tarefa.

O nível da estrutura utilizada é retirada gradualmente à medida que a criança vai aprendendo a trabalhar de forma mais independente.

Os horários das atividades constituem o segundo aspeto fundamental do ensino estruturado, na medida em que permite comunicar à criança quais são as atividades que ocorrem ao longo do dia e qual a sua sequência, compreender a diferença entre os acontecimentos e a relação entre eles, bem como antecipar e prever quais são as atividades que irão realizar.

O horário é elaborado para cada criança tendo em conta a avaliação das suas necessidades, capacidades e o seu nível de compreensão.

Pode variar quer ao nível da sua duração (semanal, diário, meio-dia ou até períodos de tempo menores), quer ao nível da simbologia adaptada (escrita, pictogramas, fotografias ou objetos concretos).

O horário deve ser bastante claro e estar afixado num local bem visível, organizado de cima para baixo ou da esquerda para a direita.

O horário permite à criança com autismo ultrapassar algumas das dificuldades que a caracterizam, tais como:

- dificuldades na memorização de sequências e organização do tempo;
- dificuldades de compreensão de instruções transmitidas oralmente;
- dificuldades de atenção;
- dificuldades em lidar com mudanças.

O trabalho individual ou de pares, fornece à criança uma informação detalhada sobre o que deverá fazer quando está na área de trabalho independente. Este sistema de trabalho tem como objetivo fundamental tornar a criança capaz de realizar uma tarefa de forma autónoma, ajudando a criança a saber o que esperamos que ela faça. Adquirir a noção de causa e efeito, ou seja, a quantidade de trabalho que tem para fazer e a adquirir o conceito de “terminou”.

As instruções visuais são complementos importantes em termos de instruções para a realização das tarefas.

Saber seguir instruções é um dos objetivos mais importantes do programa de ensino, porque vai permitir funcionar de forma mais independente e adquirir flexibilidade para responder às mudanças quer no contexto escolar, quer noutros contextos sociais ao longo da sua vida.

As rotinas constituem uma estrutura essencial no apoio psico educacional às crianças com autismo no âmbito do modelo TEACCH.

A Integração / Inclusão da criança portadora de Perturbação Autista no Ensino Regular:

As palavras "integração", "normalização", "desinstitucionalização", tem estado muito em voga desde os anos setenta. (Akerley, M.S., 1976). Neste sentido é bastante pertinente refletir sobre estas ações, intenções ou princípios.

É necessário debruçarmo-nos em algumas questões que se prendem com a Integração que são demasiado importantes para percebermos com é concretizada no que diz respeito às crianças com PEA.

Segundo Wolfensberner, que em 1972 teorizou os aspetos centrais daquilo que hoje se chama o "Princípio da normalização", os programas estabelecidos para as pessoas com deficiência deveriam ser num meio "o mais normal possível, e inseridos na comunidade; deveriam ter também pessoas a apoiar, colegas não deficientes e estarem munidos de materiais apropriados às idades de cada criança".

Em 1969, Nirje também defendeu as mesmas ideias, dando ênfase ao envolvimento e à disponibilização de redes de meios e de serviços comuns o mais normais possível (Mesibov, 1976).

Ao longo dos anos têm surgido ações que, para além de tentarem melhorar os programas específicos das intervenções, permitem dar uma atenção especial ao enquadramento que as pessoas com deficiência devem receber, durante ou após as aquisições realizadas. Deve salientar-se que o primeiro propósito de Wolfensberg não era dirigido aos indivíduos, mas sim à tentativa de teorizar e praticar a Normalização de todo um sistema de serviços a serem prestados ao ser humano deficiente. O seu objetivo era normalizar o sistema para depois normalizar as vidas das pessoas a quem esse sistema daria apoio.

Conclui-se então que era obrigatório integrar todas as crianças deficientes em situações de sala de aula regular (Mesibov, 1976). Este modelo era defendido pelos que

concordavam em advogar serviços que a longo prazo pudessem ultrapassar as inconveniências a curto-prazo.

O problema da integração/normalização é um dos mais difíceis de resolver no que diz respeito às crianças com atrasos ou às que manifestam perturbações de desenvolvimento graves, como é o caso da perturbação autista. É necessário que estas crianças, tendo em conta as suas grandes dificuldades comportamentais e as suas necessidades específicas, tenham instrução, ensino, materiais e meios ambientes favoráveis e adequados. Esta problemática tem levado a que vários teóricos, educadores, terapeutas e clínicos, partilhem a ideia de que a integração é possível, mas apenas se controlada de um moo bastante adequado; por outro lado há os que preveem que "integrar" nunca será possível.

Para Lettick, (1979), a integração das pessoas com autismo severamente perturbadas, é bastante questionável, tal como o é, a sua utilidade, desejabilidade e praticabilidade. A integração pressupõe e apoia-se em aspetos tais como, a participação na vida comunitária, que se encontra ausente na maioria das pessoas com autismo; a exigência de um meio o menos restritivo possível, obrigando a uma maior vigilância como o objetivo de uma maior proteção. Pelo contrário, estas pessoas, em regime de locais mais protegidos, tem uma maior independência através da natureza segura dos meios envolventes.

Conclui então que o meio protegido, não a integração, se torna o menos restrito possível para as pessoas com autismo, com graves problemas do desenvolvimento.

A maioria das pessoas com autismo requer uma gama de meios alternativos. Este aspeto deve ser tido em conta, pois, como refere Lettick, (1979) citado por Pereira, (1996) "apenas porque o direito legal à integração comunitária existe, isso não significa que ele deva ser exercido a expensas da pessoa com deficiência" (p.120).

Para este autor não basta decretar uma integração e promovê-la. O próprio processo de "integração normativa" pode levar profissionais e até os familiares a ignorar outros modelos de ambientes. A integração exige cuidados teóricos e preparatórios especiais.

O processo normalização /integração/inserção deve ter em conta aspetos a avaliar sistematicamente antes das colocações das crianças em regime diferentes daqueles a que estão habituadas, a saber: os meios de integração em si mesmos; as

competências dos técnicos envolvidos; as atitudes do pessoal dos quadros das escolas; as atitudes dos colegas, sentidas genuinamente; os ambientes adaptados.

Na opinião do autor, poderão existir casos onde a integração pela via normativa, possa ser benéfica para a pessoa com autismo. Todavia, ela pode ser encarada apenas como um caminho entre outros. O autor admite ainda ter profundas reservas quanto aos fundamentos técnicos, ao processo de aplicação e aos resultados, para a maioria das pessoas com autismo, e muito menos para as que tiverem graves problemas de comportamento.

Conclui-se então, que para se criarem os melhores enquadramentos há que realizar-se um esforço muito grande, principalmente por parte dos técnicos, pais e sociedade de um modo geral.

"Ter direito como cidadão a usar os diferentes serviços, e não apenas ter de ser colocado em certo meio ambiente por via normativa, é quanto a mim, a melhor forma de defender os interesses das pessoas com autismo" Pereira, (1996). (p.122).

No que concerne à inclusão e, segundo a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva implica "Capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, especialmente aqueles que são portadores de necessidades especiais". É referido ainda "As escolas devem acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas." (Declaração de Salamanca, 1994).

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não é pretendido que o aluno com NEE se posicione numa "curva normal", mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, contribuindo para o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais produtivas. A inclusão procura então, "levar ao aluno com NEE às escolas regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades". (Correia, 2005).

Março, 2009. "O Ensino Estruturado como Resposta Educativa para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo". Elsa Cristina Ferreira Rodrigues de Figueiredo.

ISCTE – Departamento de Antropologia.

O Programa TEACCH e o de Ensino Estruturado:

Este programa desenvolveu-se a partir do projeto criado em 1966, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Schopler e seus colaboradores, que questionaram a prática clínica de então na sociedade americana, em que se acreditava que o autismo tinha uma causa emocional e deveria ser tratado através dos princípios da psicanálise. Assim, o TEACCH foi criado "como reação à incompreensão freudiana do autismo" (Schopler, Eric, 1997, citado por Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa 2003: 225). Estudos revelaram que o autismo era possivelmente originado por uma "disfunção cerebral de origem orgânica ainda indeterminada" (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:52). Eric Schopler e a sua equipa propuseram-se formar os pais como co-terapeutas, ao invés de separarem a criança do seu meio familiar. Os resultados obtidos foram positivos e é então criada na Carolina do Norte a "Divisão TEACCH", "o primeiro programa de saúde pública à escala de um estado dos Estados Unidos, tendo por objetivo o diagnóstico, o tratamento e a educação de crianças autistas, assim como a formação e a procura dentro deste domínio (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:52).

Os Princípios do Programa TEACCH:

Constituindo um programa estatal, o TEACCH "(…) procura responder às necessidades das pessoas com autismo, recorrendo às melhores abordagens disponíveis e métodos conhecidos até então para os educar e os prover do máximo nível de autonomia que eles consigam alcançar." (Trehin, Paul 2007).

Ajudar as crianças com autismo a serem o mais autónomas possível na idade adulta é o principal objetivo do Programa TEACCH, pelo que é necessário "(…) ajudá-las a perceber o mundo que os rodeia, adquirir competências de comunicação que lhes permitam relacionarem-se com outras pessoas e dar-lhes o mais possível a competência necessária para fazerem escolhas de acordo com as suas próprias vidas." (Trehin, Paul, 2007).

Seguindo "(…) uma orientação cognitiva e comportamental" (Santos, Françoise 2005:2007), o Programa TEACCH reconhece que há uma diferença entre as pessoas com autismo e as outras, n que respeita aos processos cognitivos e que originam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo "(…). A pessoa autista não trata a informação da mesma maneira que os outros e, em consequência disso, percebe o ambiente de modo diferente." (Tréhin, Chantal, Durham, Charles, 1996:54). Face esta constatação é necessário que se perceba o modo como as pessoas com perturbações do espetro do autismo funcionam para que se adapte uma forma de atuação capaz de ajudar a pessoa com autismo a evoluir o melhor possível dentro da sociedade. Trata-se na opinião de Jacques Constant, de um método "(…) particularmente adequado. A gestão dos comportamentos inadequados, a aquisição de procedimentos de comportamentos nas relações quotidianas, o recurso aos suportes de comunicação não verbal, a aprendizagem da autonomia e de utilização do corpo, dentro de certas tarefas são os inícios de capítulos dos programas educativos e dão resultados, permitindo uma vida familiar e social muito mais autónoma". (Constant, Jacques 1996:64).

De modo a avaliar o perfil de desenvolvimento da pessoa com PEA são aplicados testes. Considerando que as pessoas com PEA podem apresentar dificuldades na linguagem verbal, na atenção e nos comportamentos, a utilização de testes comuns torna-se difícil, pelo que se optam por testes mais indicados às características particulares destas pessoas. Um deles é o PEP-R, que se trata de "(…) um teste estandardizado de desenvolvimento cognitivo e motor, o PEP, cuja versão revisada, o PEP-R (Psyco Educational Profile) (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990 (…) (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:54), que permite (…) aceder a características únicas de problemas sociocognitivos da linguagem." (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995:244). Neste teste procuram-se identificar as áreas que os alunos melhor dominam ou não e as emergentes. O teste permite avaliar as "competências escolares e pré-escolares bem como o comportamento" (APPDA, 2007) nele são avaliadas as capacidades e défices em sete áreas funcionais – "Imitação; Perceção; Motricidade Fina; Motricidade Global; Coordenação Óculo Manual; Desempenho Cognitivo; Cognição Verbal (APPDA, 2007) e quatro áreas respeitantes a défices diretamente interligados com a patologia do autismo, que são " Relações e afetos, Jogo e Interação com o material; Respostas Sensoriais e da Fala " (APPDA, 2007).

Este teste fornece muita informação quer aos professores quer aos pais acerca do nível de ensino apropriado à criança, de acordo com os vários domínios de desenvolvimento por ela manifestado à data da realização do teste. A partir desta avaliação formal, na qual se recorrem aos testes considerados os mais adequados, e de outras avaliações informais (observações dos pais, professores e outros que têm contacto regular com o indivíduo e questão) são elaborados os Programas Educativos Individuais (PEI), ajustados às capacidades de aprendizagem da pessoa com autismo. "Da criança com grande défice cognitivo, da criança não verbal, de criança com problemas graves de comportamento e até de alto nível de agressividade até à criança com elevado nível funcional que pode ler, escrever e até passar algum tempo sozinho em contexto social, todas as crianças com Autismo apresentam lacunas nas suas competências e todos têm potencial para poder progredir.

No modelo TEACCH a programação educacional é iniciada pela observação da forma como a criança responde e aborda uma grande variedade de situações, materiais, instruções, atividades, etc., apresentadas das mais variadas formas e com diferentes quantidades de estrutura organizacional. Dá-se especial atenção às áreas da comunicação, autonomia, competências vocacionais e competências lúdicas e de lazer.

São priorizadas as necessidades e só depois são estabelecidos os objetivos em cada área de intervenção". (Roque, Carla, 2004:53), é dizer, "Um dos principais objetivos da avaliação é com efeito envolver na dinâmica do desenvolvimento as competências que estão em ponto de serem colocadas em evidência (que são qualificadas de emergentes) e de identificar os défices para os quais a aprendizagem não é visível no imediato, e que é preciso tentar contornar para uma adaptação do meio". (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:56).

Os testes e escalas criados por Schopler não permitem apenas avaliar o grau de autismo e das capacidades "emergentes" das crianças, pois possibilitam uma compreensão dinâmica do handicap. Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa, Tendo por referência Wood (1988) indica que "importa considerar todos os handicaps sob três pontos de vista: as causas, as consequências do défice em termos de insuficiência funcional e o carácter relativo do handicap, segundo o contexto físico e social no qual o sujeito evolui. Assim podem surgir novas potencialidades, importando favorece-las e adaptá-las ao meio." (Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa 2003:225).

É fundamental que se forneçam os instrumentos essenciais e as estratégias precisas para responder às necessidades de cada criança. É essencial que se perceba qual é o funcionamento cognitivo da criança, nomeadamente ao nível da receção da informação, codificação, transformação, seleção, reutilização e execução, para haver um melhor entendimento do modo como o funcionamento da criança afeta a aprendizagem e o que se deve fazer para a ajudar. Ao nível do comportamento, procuram-se efetivar condições que ajudem nas experiências de aprendizagem "(…) colocando a criança num ambiente que ajude tal aprendizagem: espaço e tempo estruturado, métodos de ensino que têm em consideração os diferentes estilos de aprendizagem" (Trehin, Paul, 2007).

Partindo dos pontos fortes e interesses individuais da pessoa com autismo, procura-se desenvolver ao máximo as suas competências e fornecer estratégias de compensação, considerando que "(…) logo que os défices associados ao autismo impeçam as pessoas de adquirirem certas competências, é o meio que é necessário ser adaptado. A compensação é, pois, dada pelo meio ambiente. A educação estruturada expõe estas ajudas externas, que é um dos pilares do programa TEACCH. (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:54), sem, no entanto, deixar de ter presente a ideia de que as pessoas com autismo apresentam dificuldades muito específicas, já que elas "(…) têm necessidade de um ensino individualizado adaptado ao seu perfil particular de atitude e de défices." (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:55).

Um dos conceitos chave do Programa é o do meio individualizado estruturado que, tendo em conta a capacidade de compreensão do indivíduo com autismo, remete para a importância de se procurar simplificar ao máximo as mensagens. É na estruturação e adequação do ambiente que se enquadra o Ensino Estruturado. Este corresponde a uma estratégia desenvolvida com o intuito de ensinar alunos com PEA – que apresentam dificuldades comportamentais perante um meio ambiente e técnicas de ensino, que não compreendem e não correspondem às suas necessidades individuais (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1994:207), e que muitas das vezes lhes provoca autismo ansiedade e frustração – proporcionando-lhes ambientes, que consigam entender e ter sucesso, com reflexos na redução de problemas comportamentais.

Trata-se de um sistema que "parece funcionar como uma espécie de prótese que, através do exterior, vem dar uma coerência interna que não existe, acalmando a criança que não é posta em crise por um universo que a desequilibraria ". (Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa, 2003:226). É partindo do princípio que a criança com autismo possui "(…) défice cognitivo de tratamento da informação" (Santos, Françoise, 2005:209) que a intervenção deve passar por se estruturar o mundo exterior, para assim colmatar a falta de coerência interna da criança com PEA. Trata-se de uma organização do espaço com reduzidos estímulos exteriores, que permitem que "(…) a criança possa ir construindo uma perceção do mundo e de si com mais coerência o que tornará possível o desenvolvimento" (Santos, Françoise, 2005:209), já que deste modo é possível reduzir a ansiedade, diminuir os comportamentos indesejados e aumentar as aprendizagens.

De acordo com Mesibov, Gary (2005), a proposta de intervenção do Ensino Estruturado inclui os seguintes princípios:

- Entendimento da cultura do autismo;
- Desenvolvimento de um programa centrado no indivíduo;
- Estruturação do ambiente físico;
- Utilização de suportes visuais de forma a tornar previsíveis e compreensíveis a sequência das atividades do dia;
- Utilização de suportes visuais de modo a tornar percetíveis as tarefas individuais.

O Ensino Estruturado é planificado para minimizar os problemas comportamentais dos alunos com PEA, proporcionando-lhes um meio ambiente que lhes faça sentido, que eles consigam entender e no qual obtenham sucesso (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1994;207). Mais do que trabalhar no comportamento em si, procura-se criar um ambiente que encoraje para a aprendizagem. "A /Dando à pessoa meios de entender melhor o seu ambiente, ele (o ambiente) torna-se mais previsível e menos gerador de ansiedade. Isto pode requerer propor um ambiente mais simples numa primeira fase e progressivamente reintroduzir complexidade, à medida que a criança vai adquirindo mais e mais autonomia. § B/Dando meios de comunicação à pessoa, as capacidades de compreensão e expressão tonam-na capaz de melhor perceber o que está a ser dito, pedido e a expressar as suas

necessidades e sentimentos por outros meios que não problemas de comportamento" (Trehin, Paul, 2007). O Ensino Estruturado consiste portanto num sistema de organização do espaço, materiais e atividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e autonomia das crianças com PEA, diminuindo por este meio a ocorrência de comportamentos disruptivos, na medida em que podem promover a organização interna das crianças.

São, como refere Carla Marques (2000), sete os princípios orientadores em que assenta o Programa TEACCH:

- Melhoria da adaptação, recorrendo para o efeito ao desenvolvimento de competências e à adaptação do meio como forma de compensar as limitações do indivíduo;
- Avaliação e intervenção individualizada, através da elaboração de um programa personalizado. A avaliação criteriosa de cada indivíduo abarca tanto um processo de avaliação formal quanto informal;
- Aposta nas competências emergentes decorrentes da avaliação;
- Colaboração pais/profissionais. Os pais aparecem como co-terapeutas a eles compete que o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção seja continuado em casa.
- Modelos generalista de formação dos profissionais envolvidos, para que sejam capazes de lidar com toda a gama de problemas provocados pelo autismo, independentemente de suas áreas de especialização, o que permite que trabalhem melhor com a criança e família; (ver Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996;55).
- Estruturação do ensino - das atividades, dos espaços e das tarefas;
- Abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental. As estratégias de intervenção têm sempre presentes a ideia de que um comportamento inadequado pode ser o resultado de um défice ou compromisso subjacente ao nível da perceção ou compreensão;

O Ensino Estruturado em Portugal:

O ensino estruturado, preconizado pelo modelo TEACCH, "tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular", ano em que, conforme refere Santos, Françoise (2005:208),

foi aberta a primeira sala impulsionada pela Equipa de Tratamento de Autismo do Professor Luís Borges, no Hospital Pediátrico de Coimbra.

Na sequência das potencialidades dos ambientes educativos estruturados, promovidos pelo Programa TEACCH que surgem as Unidades de Apoio a Alunos Autistas (UAAA, atuais UEEA), mais comummente conhecidas por salas de recursos "TEACCH", por serem apoiadas por uma metodologia assente neste modelo.

Estas unidades surgem da necessidade de se procurar dar uma resposta educativa adequada às crianças e jovens com autismo.

Partindo de um ensino estruturado, conforme já referido, um dos aspetos pedagógicos mais importantes do TEACCH, visa otimizar as capacidades de execução de tarefas em alunos com comportamentos do Espectro do Autismo e outras ao mesmo tempo que promovem a inclusão destes em estruturas regulares no ensino básico. Igualmente têm nas suas orientações outros aspetos referentes ao Programa TEACCH "Numa perspetiva educacional, o foco do Programa TEACCH está 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 e interesses pessoais, e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento ". (DGIDC 2008:17). O facto deste modelo ser relativamente flexível, permite que se procedam às adequações que se considerem necessárias relativamente "(…) à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um". (DGIDC 2008:17).

Organização e funcionamento das UEEA:

AS UEEA são um recurso pedagógico especializado das escolas, que correspondem a uma resposta educativa específica para alunos com PEA, onde se pretende compensar ou mesmo suplantar os "(…) défices de organização e sequencialização destas crianças, assim como os défices comunicacionais associados". (Equipa de Autismo da Região Centro: s/d, s/p), através da "(…) criação de situações de ensino/aprendizagem estruturado minimiza as dificuldades de organização e de sequencialização, proporcionando segurança e confiança e ajudando a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças". (DGIDC, 2008:18), sendo ainda que as UEEA podem estar presentes em qualquer nível de ensino. É perante a constatação da importância

que assume o Ensino Estruturado na dinâmica destas Unidades que se torna imperiosa a explicitação mais pormenorizada de um dos princípios orientadores do TEACCH, o Ensino Estruturado, já que, tal como é abordado no documento elaborado pela Equipa de Autismo da Região Centro (sd/Sp), o ensino estruturado e a individualização consistem num dos métodos pedagógicos específicos na tentativa de compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais, presentes no autismo.

Segundo Mesibov, Schopler e Hearsey (1994:195-196) as estruturas específicas que têm sido utilizadas com crianças de idades e níveis diferentes incluem: a estrutura física; os horários de atividades; o plano de trabalho individual; as instruções visuais e as rotinas.

A estrutura física do espaço de atividades é muito importante para as crianças com autismo. Esta estruturação diz respeito ao modo de organizar e apresentar o espaço ou o ambiente de ensino /aprendizagem, o qual deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras físicas (como por exemplo armários, estantes, biombos) e áreas bem definidas, dando a entender à criança onde cada área começa e acaba. Através da delimitação das diferentes áreas, a criança com PEA pode vir a entender melhor o seu meio bem como a relação entre os acontecimentos e permitir-lhe, assim, compreender com maior facilidade o que se espera que ela realize em cada um dos espaços, tornando-a mais autónoma possível, condição que se torna necessária como proporcionadora da estabilidade e como fomentadora das aprendizagens.

A estrutura visual da sala ajuda a criança com autismo a centrar a sua atenção nos aspetos mais relevantes das tarefas, já que "Uma sala bem estruturada sistematiza atividades específicas e reforça conceitos importantes" (Mesibov, Gary, Schopler, Eric, 1994:196). A sala deve estar organizada por áreas. Cada área da sala corresponde a atividades específicas, determinadas pelo material existente nesse espaço. Por exemplo, se uma área da sala é sempre utilizada para a aprendizagem de tarefas, a criança saberá o que se espera dela quando vai para essa área.

O meio de aprendizagem deve ser desprovido de elementos suscetíveis de provocar distração, quer sejam visuais quer sonoros, e que dificultem a identificação de pistas relevantes necessárias para a criança realizar as atividades. Por exemplo, o uso de biombos poderá ajudar a diminuir esses estímulos distrativos. Cortinas nas janelas e a

ausência de decorações nas paredes próxima das áreas de trabalho são outras formas de diminuir os estímulos distrativos. Assim, ajuda a criança a concentrar-se no conceito e não nos detalhes.

Para Schopler, Mesibov e Hearsey (1994:196) as áreas curriculares básicas e as necessidades individuais das crianças serão os principais determinantes da estruturação da sala, que varia assim conforme a idade e desenvolvimento dos alunos. No caso de crianças mais novas, as áreas mais pertinentes são geralmente: a área de brincar, a área de trabalho individual (também chamada área de Aprende ou de trabalho um para um), a área de trabalho independente, uma área de trabalho em grupo, uma área de refeições leves e a área para o treino da autonomia. Para alunos mais velhos deverão ser estabelecidas outras áreas adequadas às suas necessidades, por exemplo, a área de leitura e uma área de oficina. Tanto num caso como no outro convém que exista uma área de transição, que é o local onde está colocado o horário com as atividades. A quantidade de estrutura física necessária para cada criança é gradualmente retirada, à medida que ela vai aprendendo a trabalhar de forma mais independente. Assim se explica que numa Unidade de Ensino Estruturado, poder-se-ão criar diferentes áreas das anteriormente estruturadas, para responder às necessidades premente de cada aluno, desde que o professor assim o entenda.

A Unidade, onde foi realizado o nosso estudo, todas estas áreas estão devidamente delimitadas por armários, estantes, um biombo, mesas e cadeiras, cada uma com os materiais específicos e identificadas por símbolos visuais que informam o aluno da atividade a que corresponde essa área. A Unidade está dividida nas seguintes áreas: Transição; Reunião; Aprender (Trabalho Um para Um); Trabalho Autónomo; Trabalho de grupo; Jogos; Brincar (Lazer); Computador; Leitura; Música; Pequenas Refeições. Em anexo irá constar a planta desta unidade, para permitir uma melhor compreensão da estruturação física da Unidade.

A <u>área de Transição</u> é aquela onde está situado o horário individual. Aqui o aluno sabe quais são as atividades que tem de realizar e em que sequência, o que permite orientar o aluno na mudança. "As pistas visuais informam sobre onde, quando e o que fazer durante o dia, ou parte do dia" (DGIDC, 2008:24).

Na <u>área de Reunião</u> pretende-se o desenrolar de "(…) atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interação social" (DGIDC,

2008:26). É o local onde é feito o "Bom dia", o "Boa tarde", no qual se aprende a estar sentado e onde se marcam as presenças, se conversa sobre o calendário, o tempo e se cantam pequenas músicas.

A área do Aprender (ou Trabalho Um para Um) é um espaço onde se procura evitar os estímulos distrativos. Dado que estas crianças têm dificuldades manifestas na atenção, elas devem ficar sentadas de frente para a professora. Nesta área "(…) se desenvolve a atenção e concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno "(DGIDC 2008:25), tarefas que a crianças vai depois realizar no trabalho autónomo. São várias as estratégias utilizadas, tais como "(…) estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também atividades que vão ao encontro do interesse dos alunos" (DGIDC 2008:25).

A área do Trabalho Autónomo é onde os alunos realizam autonomamente o trabalho, com a ajuda da visualização de um plano de trabalho que lhes indica as tarefas que vão realizar e em que sequência o devem fazer. Cada aluno tem a sua área de trabalho autónomo. A sua mesa de trabalho está virada para a parede, procurando assim evitar ao máximo as distrações. Na Unidade que presta apoio ao aluno que observámos, este espaço é separado dos restantes por estantes, situadas do lado esquerdo dos alunos, e onde está o plano de trabalho que o aluno deve realizar "Com base em rotinas funcionais (…)o aluno desenvolve a noção concretizada de princípio, meio e fim (…), tornando-se capaz de realizar uma tarefa, ou uma sequência de tarefas" (DGIDC 2008:25).

Na área de Trabalho de Grupo pretende-se desenvolver a comunicação e a interação social. Aqui são realizados trabalhos de grupo, nos quais todas as crianças participam "(…) independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interação e de partilha (…), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens". (DGIDC 2008:27).

A área dos Jogos é aquela onde os alunos realizam jogos, com objetivos de desenvolver a coordenação óculo-manual, a concentração e atenção, a comunicação e a interação social.

A área do Brincar (ou de Lazer) " É o local destinado a: aprender a relaxar; fazer curtos momentos de espera; permitir as estereotipias; aprender a brincar (com a

presença do adulto); trabalhar o jogo simbólico" (DGIDC 2008:28). Aqui existe algum material específico, como um tapete, almofadas, bolas e diversos brinquedos conforme se considerou mais pertinente.

Na área do Computador os alunos realizam trabalhos, fazem jogos com ou sem a ajuda do adulto, ou em conjunto, e é onde "(…) a criança /jovem aprende a esperar, a dar a vez e a executar uma aprendizagem partilhada." (DGIDC2008:28). O recurso ao computador pode constituir uma forma de suplantar algumas dificuldades de "(…) reprodução gráfica, de generalização de aprendizagens, de atenção e de motivação." (DGIDC, 2008:28). As TIC podem ser utilizadas para melhorar várias competências como a compreensão de conceitos, coordenação óculo-manual bem como para obter o melhor rendimento dos meios aumentativos da comunicação.

Relativamente à área da Leitura os alunos têm acesso a vários livros que podem manusear livremente. Neste espaço também é aqui frequentemente estimulada a comunicação.

Na área da Música existe um leitor de CDs e vários instrumentos musicais como pandeiretas, maracas, pauzinhos, triângulos e outros improvisados, por exemplo garrafas de água com areia. Trata-se de uma área onde são explorados objetos e sons, onde se imitam batimentos e onde se cantam canções.

Na área das Pequenas Refeições os alunos comem o seu lanche.

Os horários de atividade: Consistem num outro aspeto fundamental do ensino estruturado. O horário individual não só organiza o tempo como constitui um suporte eficaz para a comunicação e interiorização de noções. Da mesma maneira que a estrutura física ajuda a criança a compreender o conceito do local de realização das tarefas (onde), também os horários reduzem as dificuldades relativas às noções de quando e o que fazer, a seguir. A função dos horários é indicar ao aluno quais as atividades que irá realizar durante o dia e em que sequência, ajudando-o na antecipação e previsão. Deste modo, "(…) consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em manter-se organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina." (DGIDC: 2008:20).

A visualização dos horários bem explícitos ajuda as crianças com autismo em muitos aspetos, tais como os a seguir discriminados por Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen (1995: 251).

"1. Eles minimizam problemas de memória e atenção.

2. Eles reduzem problemas com tempo e organização.

3. Eles compensam os problemas com a linguagem recetiva, que também causa obstáculos para seguirem instruções verbais.

4. Eles promovem a independência do aluno, especialmente das interações negativas do professor acerca da necessidade repetida de saber o que vem a seguir.

5. Eles aumentam a auto motivação pela visualização imediata, que "primeiro vem o trabalho, depois o brincar".

Os horários devem ser elaborados consoante as capacidades de cada aluno, por isso adaptado a vários níveis de funcionalidade e, conforme o citado nas Normas Orientadoras da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008:21). "Independentemente do nível funcional de cada criança/jovem com PEA, a palavra escrita deve estar sempre presente nos horários que podem ser organizados com o recurso a:

- Objetos reais.
- Partes de objetos reais.
- Miniaturas.
- Fotografias.
- Imagens desenhadas.
- Pictogramas.
- Palavras escritas",

Já que "(…) é essencial que ele (o horário) tenha sentido para o aluno e baseado numa avaliação ponderada de acordo com as necessidades dele (…)" (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey Katheleen, 1995: 251). Uma vez mais, o importante na elaboração do horário de cada criança é a individualização. A avaliação fornece informações importantes relativamente à capacidade de a criança ler símbolos (e que tipo de símbolos) e quanta informação a criança consegue ler simultaneamente.

Quanto à disposição do horário, este pode ser no sentido horizontal, da esquerda para a direita, ou na vertical, de cima para baixo, "(…) por ser o sistema convencional de

leitura e escrita existente no nosso país "(DGIDC, 2008: 22). O aluno aprende a retirar do horário o cartão correspondente "(…) leva-o para o local onde a atividade decorre, e coloca-o no envelope correspondente". (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 254). À medida que os alunos aprendem a usar os horários, são capazes de seguir instruções mais autonomamente. Os horários também permitem aos alunos "(…) prever e, de certo modo, controlar o seu ambiente." (Mesibov, Gary, Schopler, Eric, 1994: 200).

Na Unidade que presta o apoio ao aluno que foi observado, o horário do aluno é constituído por uma sequência de cartões, que correspondem à ordem como as atividades que vão ocorrer durante o dia. Os cartões têm a palavra escrita em cima e o pictograma selecionado para a atividade correspondente em baixo. Estes estão dispostos de cima para baixo.

O plano de trabalho individual: Informa a criança acerca do que tem de fazer nesta área. Trata-se de um aspeto do ensino estruturado que é essencial para a criança aprender a trabalhar de forma autónoma, sem a supervisão e apoio do professor.

O plano de trabalho deve, conforme consta na publicação da DGIDC (2008: 22) "(…) ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita (…) consistindo numa rotina segura que permite adquirir a noção de princípio, meio e fim.

De acordo com Schopler, Eric; Mesibov, Gary, Hearsey, Katheleen (1995: 254-255), o plano de trabalho comunica à criança três aspectos importantes:

1. Quais as tarefas que tem de realizar, porque pode ver facilmente os itens em cada caixa.
2. Quantas são as tarefas que tem de fazer, pois as caixas, colocadas sempre do lado esquerdo, têm o seu conteúdo visível.
3. Quando acabou as tarefas, já que à medida que a criança as realiza, vai arrumando as caixas sempre do lado direito, ficando o lado esquerdo vazio, o que indica o fim do plano de trabalho.

Este tipo de informações ajudam a criança a perceber o que se espera que faça no trabalho autónomo, a adquirir a noção de causa e efeito, a saber quanto trabalho que tem para fazer e a tornar o conceito de acabado concreto e com sentido. O facto de haver consistência na "(…) informação visual acessível ajuda a minorar uma frequente

fonte de tensão e problemas de comportamento; a sensação da criança que as dificuldades ou tarefas indesejáveis nunca mais acabam." (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen 1995: 254-255).

Tal como os horários, o plano de trabalho é apresentado de forma visual, com símbolos que variam de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, pelo que pode ser representado por cores, objetos, figuras, letras, números ou outros. Assim, a criança deve retirar o primeiro símbolo do plano de trabalho, tirar da estante do seu lado esquerdo a caixa com o mesmo símbolo e emparelhá-lo na caixa correspondente, lado a lado. Ou seja, no caso de se utilizar cores estas devem ser diferentes e cada uma corresponder à caixa que está do lado esquerdo, já que "Cada círculo corresponde ao círculo da caixa que contém a tarefa visual clara." (Mesibov, Gary; Schopler, Eric, 1994:201). Depois de ter realizado o trabalho que a caixa continha, deve colocá-lo novamente dentro da caixa, arrumando-a no seu lado direito, e assim sucessivamente. A criança sabe a quantidade de trabalho que tem de efetuar, uma vez que esta corresponde ao número de símbolos que estão dispostos em cima da mesa, se tiver quatro símbolos, por exemplo, terá de realizar o trabalho correspondente às quatro caixas que tem do seu lado esquerdo. O plano de trabalho estará acabado quando todos os tabuleiros estiverem arrumados do seu lado direito.

A disposição dos símbolos pode igualmente ser no sentido horizontal, da esquerda para a direita, ou na vertical, de cima para baixo.

O sistema de trabalho individual "(…) possibilita a visualização das tarefas a realizar: o que fazer, quanto fazer, quando acabar" "(DGIDC, 2008: 23), que é fundamental para o aluno aprender a trabalhar sozinho, a organizar-se e a adquirir autonomia.

Na Unidade que observámos, os alunos têm de emparelhar ou cores ou números, consoante as suas capacidades, nas caixas. Após realizarem o trabalho, colocam-nas num cesto que está no chão do seu lado direito.

O cartão de transição constitui um elemento a considerar. Este destina-se a informar o aluno quando terminar uma tarefa o que irá fazer a seguir. Conforme o nível de funcionalidade do aluno, pode apresentar-se através de um objeto, um cartão com a fotografia e com o nome ou só com o nome, como é o caso do cartão do aluno que

observámos, ou qualquer outra pista visual. O cartão de transição "Encontra-se no final do plano de trabalho ou é entregue pelo adulto". (GIDC, 2008: 23).

As Instruções Visuais: As crianças com autismo compreendem e seguem mais facilmente as instruções se estas lhes forem apresentadas de forma visual, do que, por exemplo, oralmente, pelo que as instruções visuais são complementos muito importantes para a realização das tarefas, de forma autónoma "A estrutura visual é, portanto, um aspecto importante das suas tarefas que podem ser alcançadas numa variedade de formas como clareza visual, organização visual e instruções visuais". (Mesibov, Gary; Schopler, Eric, Hearsey, Kathleen 1994: 201).

De acordo com os mesmos autores (1994:202-203), as tarefas e materiais visuais claros facilitam que as pessoas com autismo aprendem efetivamente e que funcionem independentemente, já que o que é visual é concreto, logo mais fácil para aprender e de entender. Os materiais concretos estão disponíveis para os alunos enquanto estiverem na zona de trabalho. As pistas visuais são muito importantes, de entre elas para que o aluno consiga identificar os vários espaços da sala que devem ser reconhecidos por ele.

A organização visual permite aos alunos processarem melhor os estímulos, torneando assim uma das grandes dificuldades das crianças com PEA, que é a inabilidade de modelar os estímulos que lhes surgem. Assim, os adultos que trabalham com estas crianças devem procurar reduzir a quantidade de estímulos a que estas crianças estão sujeitas, tais como, ao invés de deixar os materiais espalhados numa mesa, apresenta-los aos alunos devidamente organizados em caixas, fazendo com que estas crianças os controlem e trabalhem com eles.

As instruções visuais são, na perspetiva dos autores atrás mencionados, complementos importantes para executar as tarefas. O exemplo mais frequente é o uso de um modelo ("jig", no original), que consiste numa representação visual da forma como a tarefa deve ser executada. Este modelo indica qual a sequência a seguir e o modo como completar a tarefa, ao mesmo tempo que habitua a criança a seguir instruções, em vez de completar a tarefa à sua maneira. O uso de instruções visuais é uma estratégia que pode ser utilizada pela pessoa com autismo ao longo da sua vida.

Reportando-nos à Unidade que conhecemos, as instruções visuais e a organização visual são uma preocupação constante. A nível de clareza visual há o

cuidado em selecionar apenas os materiais necessários para que o aluno desempenhe determinada tarefa, que é apresentada de acordo com a intenção do professor, sendo que os materiais estão no local que lhes compete, devidamente organizados. Também as instruções visuais são tidas em consideração, pois há a preocupação em fornecer aos alunos as instruções que devem seguir para executar determinada tarefa.

As rotinas:

As crianças com autismo têm sérias dificuldades em compreender as exigências em situações novas, pelo que beneficiam com o recurso a rotinas. As rotinas são, citando Mesibov, Gary; Schopler, Eric, Herarsey, Kathleen (1994:203), " (…) formas sistemáticas e consistentes de desempenhar determinadas tarefas do dia-a-dia".

As quatro componentes principais do Ensino Estruturado, a estrutura física; o horário de atividades, o plano de trabalho individual; as instruções visuais e as rotinas, remetem para o uso de rotinas, que são suficientemente consistente para compensarem as dificuldades de resolução de problemas destas crianças, mas por outro, deverão ser flexíveis para poderem ser alteradas ou mesmo desaparecerem conforme o interesse para cada criança. Tratam-se de rotinas que se podem tornar úteis não só quando é criança/jovem, mas também quando adulto, no local de trabalho ou no sítio onde morar. Uma das rotinas importantes é a de primeiro trabalhar, e só depois brincar, que facilita a aquisição das noções de causa-efeito. Outras rotinas com efeitos duradoiros e extensivos a diversos contextos são as rotinas de abordagem de uma tarefa de acordo com a orientação de cima para baixo e da esquerda para a direita. Aprender a abordar todas as atividades numa sequência da esquerda para a direita ou de cima para baixo dá-lhes uma abordagem sistemática aplicável a uma grande variedade de tarefas tais como organizar conforme a sequência da esquerda para a direita ou de cima para baixo dá-lhes uma abordagem sistemática aplicável a uma grande variedade de tarefas tais como organizar conforme a sequência, lavar a loiça, limpar o chão, selecionar coisas, ler, escrever, entre outras. (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen (1995: 263).

Uma vez que a maior parte das crianças com autismo desenvolve rotinas, normalmente sofisticadas e pouco produtivas, deve-se aproveitar esta tendência para usá-las de forma produtiva, pois como referem os autores atrás referidos (1995:263), devem-se desenvolver ativamente rotinas eficazes em situações importantes, que poderão deixar de ser uma atividade distrativa para passarem a ser uma qualidade

válida, e é de acordo com esta ideia que as docentes da Unidade onde nos foi possível realizar este trabalho, trabalham.

Outros aspetos/conceitos do Ensino Estruturado:

Para além dos atrás mencionados, e que dizem diretamente respeito ao objetivo de aumentar a adaptação do aluno, através do aumento do nível de competências de cada aluno e fazendo com que o ambiente da sala funcione.

As técnicas de ensino utilizadas pelos professores podem constituir formas de organizar e estruturar as experiências na sala de aula, nomeadamente "Dando instruções para tarefas, oferecendo ajuda e dando reforços "(Mesibov, Gary, Schopler, Eric, 1994: 204).

Quanto às instruções para as tarefas, estas podem ser dadas de forma verbal ou não verbal. Independentemente da forma adotada, e que se prende com a maneira como o aluno capta melhor a informação, as instruções devem ser curtas, claras, fáceis de compreender e de estarem adaptadas ao nível de funcionamento do aluno. Quando são dadas oralmente o professor deverá usar o mínimo necessário de linguagem, quase que uma linguagem telegráfica "(…) para ajudarem os seus alunos a identificarem as partes mais relevantes das suas instruções" (Mesibov, Gary; Schopler, Eric 1994: 204). As instruções podem também ser dadas por gestos com pistas contextuais e visuais, facilitadas pelo recurso às estruturas visuais.

Independentemente de serem verbais ou não verbais, elas ajudam o aluno explicando-lhes o modo como complementarem determinada tarefa.

As ajudas do professor podem ser muito úteis, especialmente quando se ensinam novas tarefas, já que os alunos "aprendem mais efetivamente quando eles completam exatamente uma tarefa, porque o ganho na competência não só reforça o processo de aprendizagem, mas também a noção de confiança do aluno" (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 264). Assim, poderão ser utilizados ajudas físicas, verbais e gestuais, sendo que para que elas funcionem é essencial captar a atenção da criança. As primeiras são utilizadas para orientar as ações da criança em diversas etapas da tarefa até que a mesma esteja completada. Relativamente às ajudas verbais estas funcionam melhor quando dadas simultaneamente acompanhadas pelo gesto, visto que, tal como referem os autores acima enunciados (1995:264-265), aumentam a capacidade de compreensão do aluno. As ajudas gestuais permitem "(…)

Modelar ou demonstrar como algo é feito." (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 265).

As ajudas são importantes, na medida em que assim se procura evitar o erro. Daí que elas devam ser dadas de forma frequente e consistente. No entanto, pode acontecer que o professor dê sem qualquer intenção ajuda ou pistas aos alunos, quando tal não é pretendido. Para evitar estas situações os professores devem-se posicionar "(…) ao lado ou atrás do aluno em vez de frente a ele." (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 265).

Igualmente importantes são os reforços, que devem ser usados como incentivo para a realização das tarefas, já que a criança autista não apresenta a mesma motivação que as outras crianças. Cabe ao professor "(…) descobrir o que é motivador para o aluno e então ensiná-los a trabalhar para esses incentivos" (Schopler,Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 265). Os reforços podem incluir diferentes coisas, como comida, brinquedos, ou atividades preferidas, tendo o professor presente que "sempre que possível, o tipo de reforço deve ser uma consequência natural da atividade" (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 266).

Para que o reforço seja um instrumento de ensino, este deve ser utilizado sistematicamente e imediatamente a seguir ao comportamento ou competência adquirida. No entanto, "A frequência bem como o tipo de reforço devem ser individualizados; uns alunos necessitam de reforços continuados, ao passo que outros apenas necessitam de reforço intermitente" (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 266).

Perante o exposto, procura-se dar a entender de que forma a metodologia TEACCH e o Ensino Estruturado procuram favorecer a adaptação dos alunos ao meio escolar bem como ajudá-los nas aprendizagens do seu currículo, na perspetiva futura de conferir à pessoa com PEA uma maior autonomia quando adulta.

Particularidades relacionados com a UEEA observada:

A Unidade que observámos iniciou o seu funcionamento neste Estabelecimento de Ensino no ano letivo de 2005/06.

A sua abertura foi bem recebida pelos Encarregados de Educação que, perante as necessidades educativas específicas dos seus filhos, viram a possibilidade desta escola do 1º ciclo, que já tinha em funcionamento uma Unidade de Apoio a Alunos com

Multideficiência (UAAM), abrir uma outra unidade para acolher alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Com a experiência já existente com a UAAM, e dispondo, na altura, de áreas coadjuvadas e número suficiente de turmas para a inclusão, este foi mais um desafio aceite.

Deste modo, a abertura Unidade, no ano letivo de 2005/2006, permitiu então que cinco alunos, que já estavam integrados em Jardins-de-infância regulares, iniciassem nesta escola a escolaridade obrigatória. Ainda no decurso deste ano letivo foi sugerido pela professora de apoio educativo da escola, que um outro aluno, integrado numa turma do ensino regular do 1º ano, beneficiasse desta estrutura, por considerar que a metodologia utilizada nesta Unidade era a mais adequada para a situação do aluno, tendo passado a Unidade a apoiar seis alunos.

No ano letivo de 2007/2008, a equipa da Unidade é composta por:

- Três docentes, sendo duas do Ensino Especial;

- Uma auxiliar de ação educativa;

-Apoio de uma técnica terapeuta da fala e especialista na divulgação e orientação da metodologia de base do projeto, que dá formação e apoio técnico aos docentes da UAAA e aos professores do ensino regular.

- duas docentes, com formação na área da psicologia.

A Unidade presta apoio a sete alunos, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade, todos do sexo masculino.

- seis alunos apresentam perturbações do espectro autista;

- outro tem atraso global do desenvolvimento, síndrome de défice de atenção e hiperatividade.

Todos eles frequentam o 2º ano de escolaridade, à exceção de um aluno, que está matriculado no 1º ano.

Todos estes alunos necessitam de apoio de tipo físico e ou verbal ao nível das autonomias, exigindo supervisão permanente de adultos, a vários níveis; higiene, alimentação, vestuário e mobilidade.

Um dos alunos vai à Unidade para ter apoio diário, de aproximadamente uma hora, para serem trabalhadas as autonomias e como um reforço e autonomização das aprendizagens.

A deslocação destes alunos dentro do espaço escolar carece também da supervisão de adultos, para evitar situações inesperadas de risco:

Todos estão nos intervalos com os colegas e almoçam com eles no refeitório, sendo alguns ajudados outros apenas supervisionados pelos docentes e auxiliar da Unidade.

No que se refere à integração destes alunos na sala do ensino regular está dependente de:

- grau de autonomia.

- capacidade do aluno no que se refere ao desenvolvimento do trabalho individual com autonomia.

- concentração manifestada.

- hábitos de trabalho adquiridos.

- motivação.

-as relações intersociais desenvolvidas, variando os períodos contínuos de permanência.

"Os Modelos de Intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo", Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Alinea D' Ascenção Gonçalves, 2011.

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and rlated Communication Handicapped Children).

É uma proposta educacional que baseia-se nas particularidades do Autismo, a sua melhoria da adaptação; avaliação e intervenção individualmente; estruturação do ensino; competências emergentes; abordagem terapêutica no cognitivo-comportamental; solicitação ao técnico generalista; solicitação à colaboração parental.

Em 1966, o Dr. Eric Shopler, no Departamento da Universidade da Carolina do Norte, dirige uma investigação "Chil Reserch Project" destinada a apoiar crianças com autismo e suas famílias. De acordo com dados da Universidade of North carolina, o TEACCH não se reduz a uma técnica ou a um método. O modelo constitui-se em um programa completo para trabalhar com pessoas autistas, podendo ser utilizado em combinação com outros métodos. Com este projeto pretendia-se demonstrar que a abordagem mais eficaz para ajudar estas crianças seria a intervenção educativa e que os

pais podiam colaborar com os profissionais na elaboração e implementação de programas de ensino individualizado (Schopler et al, 1980).

Dada a eficácia do projeto, em 1971, surge o Departamento para o Tratamento e Educação de crianças com Autismo e Problemas de comunicação Handicaps Children – TEACCH.

Dada a eficácia do projeto, em 1971, surge o Departamento para o Tratamento e Educação de crianças com Autismo e Problemas de comunicação Handicaps Children – TEACCH. Este consiste na elabora de programas de intervenção adaptados às características de aprendizagem específicos de cada criança e no meio ambiente em que ocorre essa aprendizagem. Este programa psico educacional poderá se utilizado quer na escola, quer em casa, podendo funcionar com pais como co-terapeutas ao longo do processo de avaliação e de intervenção (Schoppler et al. 1980; Vatavuk, 2005).

Com o modelo TEACCH, o Dr. Eric Schopler demonstra que as crianças autistas trabalham melhor em condições bem estruturadas, com regras simples, com os espaços bem organizados, materiais e atividades adaptadas às diferenças individuais de cada criança.

O modelo TEACCH realça a importância de uma avaliação de desenvolvimento muito precisa de modo a saber a melhor intervenção e as melhores estratégias que se devem utilizar de modo a promover uma boa aprendizagem da criança e a sua adaptação ao contexto familiar, ao contexto escolar e a comunidade. Este modelo baseia-se numa intervenção direta com as crianças num programa curricular centrado nas áreas fortes e emergentes, identificadas na avaliação especializada PEP-R (Perfil Psico educacional Revisado) levando em conta tanto os pontos fortes como fracos da criança. Tornando possível um programa individualizado nas prioridades da criança e da família. A criança deverá beneficiar de um programa adequado ao seu nível de desenvolvimento e à sua forma específica de pensar e aprender. É essencial a colaboração entre pai e educadores a fim de que a criança ultrapasse as suas dificuldades, visando a sua adaptação à comunidade (Schopler et al, 1990).

O objetivo é apoiar o portador de autismo em seu desenvolvimento, para ajudá-lo a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível. Ajudar as crianças autistas as relações de causa e efeito.

A Sala Ensino Estruturado – TEACCH:

Através do Ensino Estruturado é possível manter um ambiente calmo e previsível, promovendo um ambiente altamente estruturado e uma organização externa para fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas e propor tarefas que o aluno seja capaz de realizar. Atender à sensibilidade desse aluno os estímulos sensoriais proporcionando o "lugar seguro" e a "pessoa segura", para que esse aluno atinja a sua autonomia para facilitar a aprendizagem e minimizar as dificuldades de comunicação, interação e comportamento (Bossa & Höher, 2009).

O Decreto-Lei 3/2008 e Lei nº 21/2008 (alteração ao DL) reformularam toda a política de Educação Especial em Portugal. As crianças com autismo a partir disso passaram a ser acompanhadas nas escolas, no ensino regular (Correia, 2008).

Artº 25 – Unidades de ensino estruturado:

As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com Perturbação do Espectro de autismo (PEA) constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações. Tendo como objetivos:

a) Promover a participação dos alunos com autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem.
b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado…
c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares (Aprendizagem; autonomia e educação).
d) Proceder às adequações curriculares necessárias.
e) Organizar o processo de transição para a vida pós-curricular.
f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem, do aluno e o regulador envolvimento e participação da família (APPDA, Lisboa, 2011).

Pereira (2005) apresenta o modelo TEACCH, que aposta na estruturação e adequação do ambiente, de modo a diminuir os comportamentos disruptivos, promovendo assim a atividade e a ocupação do tempo através do envolvimento individual das aquisições, de acordo com as especificidades do seu desenvolvimento.

O TEACCH é um modelo pedagógico, que é muito importante, quando é bem organizado. As unidades de ensino estruturado vão se encaixando, a funcionar bem. São completas teoricamente, tem intervenções terapêuticas, natação especial, terapia da fala, cavalos, psicomotricidade, apoio psicológico e individuais. Tudo está previsto nas unidades de ensino estruturado.

Existem críticas acerca deste modelo, que o modelo faz das crianças de "bonecos", mas estudos mencionados por diversos autores ressaltam a validade deste modelo. O modelo TEACCH é aplicado nas escolas com atendimento de crianças com necessidades especiais, em especial crianças com autismo, formando um currículo individualizado, sendo que cada uma tem seu próprio objetivo a atingir (Mello, 2007).

Há uma grande diferença entre o ABA e o TEACCH é que o TEACCH aceita a criança com autismo é um veículo para a inclusão e o ABA vai ao sintoma central no autismo, vai atacar o autismo em si.

A maior crítica ao modelo ABA, a de supostamente robotizar as crianças. O que não se parece correto, já que a ideia é reabilitar precocemente estas crianças para evoluírem ao nível comportamental da autonomia da auto-ajuda e socialização (Autismo – Guia prático – 4ª edição).

Também é um modelo que tem um método de longa duração e que tem um alto custo económico, mas como os outros modelos através de treino e instrução, os pais podem aprender e utilizar, como terapeutas, e assim poderem eles mesmos tratar os seus filhos (Melo, 2007).

ARG Candeias, Ana Rita Gaspar. Orientador: Saldanha, Ana. Autismo: Inclusão ou Integração, 2012.

Metodologia TEACCH e Ensino Estruturado.

Embora as leis atualmente aceites defendam a obrigatoriedade dos processos de inclusão, podemos constatar que paradoxalmente estes processos têm sido a pior das exclusões. Desta forma para que os autistas beneficiem da inclusão é necessário utilizar estratégias e métodos apropriados e adaptados às suas características. Tal como diz Felício (2007), a maioria dos Autistas não aprende em ambientes normais, mas com orientações e técnicas corretas podem adquirir muitas competências.

Capucha (2008), explica que o ensino estruturado é um dos semblantes pedagógicos mais valorizadas no modelo TEACCH, modelo este que surgiu como forma de ajudar os pais de crianças autistas a lidar com os seus filhos, para que cresçam e se adaptem de forma autónoma à sociedade.

Fernandes (2009/2010), explica que o modelo acima citado se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas recorrendo a quadros, agendas e painéis de trabalho. O seu principal objetivo é desenvolver as capacidades comunicativas, de organização e prazer na partilha social.

Santos e Sousa (sd), explicam que TEACCH significa "Treatment and Education os Autistic and related Communication handicapped Children" (Tratamentoe Educação de Crianças Autistas e com Deficiência na Comunicação) e que é um programa de Saúde Pública fundado por Eric Schopler.

O modelo TEACCH, segundo Mello (2005), foi desenvolvido na década de 60, mais propriamente em 1964 (Felício, 2007), no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte nos Estados Unidos.

O TEACCH é muito mais eficiente quando aplicado a crianças mais ou menos na mesma faixa etária. (Felício, 2007).

Santos e Sousa (sd), referem que o Ensino Estruturado tem vindo a ser trabalhado em Portugal desde 1996, em Lisboa, como resposta aos alunos com PEA no ensino regular.

Capucha (2008), explica que o Ensino Estruturado permite clarificar e objetivar informação relativa às rotinas, proporcionando uma atmosfera calma e previsível, propor tarefas com grau de dificuldade adequado às capacidades das crianças e conferir autonomia, desta forma é importante que o número de crianças apoiadas não exceda as seis. Para apoiar estas crianças é imprescindível que existam dois docentes com formação especializada, dois auxiliares de ação educativa, um psicólogo e um terapeuta da fala.

Espaço Físico: Deve estar organizado de forma clara para que a criança consiga movimentar-se o mais autonomamente possível. É de extrema importância a estabilidade que este espaço confere para que a criança possa prever o que a espera em cada uma das áreas. Estas áreas são criadas consoante as necessidades e o espaço existente. (Capucha, 2008).

O autor em cima mencionado explica ainda que o espaço das UEEA é dividido normalmente em sete áreas; área de transição, a área de aprender, a área de trabalhar, a área de trabalho em grupo, área de reunião, área de lazer ou brincar e área do computador.

Ainda Capucha (2008), explica que na área de transição o aluno pode ter conhecimento da atividade que deve desenvolver de seguida, é onde está definido o seu horário individual que orientará as suas atividades diárias.

Carvalho e Onofre (2006), comentam que a área de aprender se destina a uma aprendizagem mais individualizada onde não existem estímulos distrativos, promovendo a atenção e concentração. É aqui que estão dispostos os planos de ação, o aluno deverá fazer em primeiro lugar a tarefa que se encontra mais em cima ou mais à direita, à medida que a tarefa é realizada retira-se o cartão, sempre que realiza o plano de ação volta à área de transição para saber o que tem que fazer de seguida.

Capucha (2008) destaca que na área de trabalhar é suposto que cada aluno realize autonomamente as atividades que já aprendeu. Carvalho (2006) esclarece-nos que nesta área podem ser desenvolvidas atividades em conjunto, preferencialmente de carácter mais expressivo. É muito importante que todos os alunos participem independentemente do seu grau de funcionalidade.

Na área de reunião é promovida a comunicação e a interação social através da planificação de atividades. Nesta área podem aprender-se canções, explorar objetos e ouvir histórias. (Capucha, 2008).

Carvalho e Onofre (2006), mencionam que na área de lazer ou brincar é importante que existam colchões, almofada tapetes e brinquedos diversificados para que os alunos possam aprender a brincar, desenvolvendo o jogo simbólico ou apenas relaxar.

Por fim, os mesmos autores, diz-nos que na área do computador, os alunos podem ultrapassar barreiras de comunicação devido à dificuldade na reprodução gráfica, podem ainda desenvolver outras competências como coordenação óculo-manual e compreensão de conceitos.

Estruturação do Tempo: Capucha (2008), defende a importância da criação de um horário individual facilitador da organização diária e que fornece elementos

importantes para a sequência de atividades, facilitando assim a antecipação diminuindo a ansiedade da mudança e conferindo lhes autonomia e segurança.

O autor explica que estes horários são definidos com base nas capacidades de cada aluno e devem estar dispostos de cima para baixo ou da esquerda para a direita. Para além da presença da palavra escrita, pode fazer uso também de objetos reais, miniaturas, fotografias ou imagens desenhadas.

Plano de Trabalho: Segundo Capucha (2008), refere-se às atividades que o aluno deve realizar em cada área definida no horário individual. Tal como o horário individual também o plano de trabalho se deve definir de cima para baixo ou da esquerda para a direita. No final do Plano de Trabalho encontra-se um cartão de transição que leva o aluno á área de transição para saber o que tem que fazer a seguir.

Sobre inclusão, os professores entrevistados consideram o trabalho em equipa fundamental para que as crianças com PEA estejam realmente incluídas. É imprescindível o trabalho quer com pares quer com a família. Telmo (1990), elucida-nos para o facto de que colaborar com os pais e pedir o seu acompanhamento no trabalho com a criança é um grande fator inclusivo.

Os professores entrevistados referem que a partilha é de extrema importância, Fernandes (2009/2010), é da mesma opinião, e explica que o principal objetivo do modelo TEACCH, implementados nas UEE, é desenvolver as capacidades comunicativas, de organização e prazer na partilha social.

Os professores devem preocupar-se com o facto de os alunos se sentirem confiantes. Cutler (2000), explica-nos que para que isso aconteça temos ao máximo eu evitar a mudança e vincar rotinas, só assim os alunos com PEA se sentem confiantes e seguros com o que vai acontecer de seguida.

A utilização das novas tecnologias faz com que as crianças fixem mais tempo a sua atenção nas atividades, por exemplo, nas salas do Ensino Estruturado, Carvalho (2006), explica-nos que é definida uma área do computador, onde os alunos podem ultrapassar barreiras de comunicação devido à dificuldade na reprodução gráfica, podem ainda desenvolver outras competências como coordenação óculo-manual e compreensão de conceitos.

Como se sabe muitas das crianças autistas têm dificuldades ao nível da linguagem e a comunicação alternativa é facilitadora do processo comunicativo.

Segundo Garcia e Rodrigues (1997), na maioria dos casos, as crianças autistas apresentam um grande défice ao nível da linguagem, têm dificuldade na aquisição e utilização correta da fala, têm dificuldades na compreensão e utilização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, que são as mais afetadas. Também existem algumas crianças que nunca chegam a adquirir a fala acabando por utilizar outros Sistemas Aumentativos ou Alternativos de Comunicação (SAAC).

Alguns professores referiram nas entrevistas que como estratégia de sucesso para a inclusão fazem adaptações curriculares. Telmo (1990), explica que é importante definir novos programas que facilitem a inclusão. Cutler (2000), partilha da opinião, menciona que tudo deve ser adaptado, até os meios de avaliação, explica ainda que é necessário desenvolver um programa educativo paralelo à inclusão. Jordan (2005), elucida-nos para o facto de que para a inclusão de crianças com PEA nas classes regulares seja possível, também elas têm que ter acesso ao currículo comum em ambientes definidos e criados para autistas. Para finalizar, Garcia e Rodrigues (1997), defende que o mais importante é que estes programas sejam adaptados às capacidades das crianças e que a presença e acompanhamento por um terapeuta da fala é imprescindível para o desenvolvimento da linguagem.

Relativamente à pergunta: Na sua opinião as crianças autistas devem ter apoio nas salas de ensino estruturado? Porquê? Definimos, com base nos dados recolhidos:

Todos os entrevistados responderam que as crianças autistas devem ter apoio nas salas do ensino estruturado porque estas potencializam a aprendizagem, porque aqui têm apoio individualizado de técnicos especializados, aqui as crianças com PEA sentem-se mais protegidas, porque estas salas potencializam a inclusão no ensino regular, aqui fortalece-se as rotinas e desenvolve-se a socialização.

Capucha (2008), explica-nos que as UEE são definidas por áreas e que na área de reunião é promovida a comunicação e a interação social através da planificação de atividades. Nesta área podem aprender-se canções, explorar objetos e ouvir histórias, daí os entrevistados mencionarem o facto de as UEE serem potencializadores de conhecimento.

Nestas Unidades existe um apoio mais individualizado de técnicos especializados. Segundo Felício (2007), a maioria dos Autistas não aprende em ambiente

normais, mas com orientações e técnicas corretas podem adquirir muitas competências. Carvalho et al. (2006), explicam que a área de aprender nestas Unidades se destina a uma aprendizagem mais individualizada onde não existem estímulos distrativos, promovendo a atenção e concentração.

As pessoas entrevistadas mencionaram que nas UEE, as crianças com PEA sentem-se mais protegidas. Capucha (2008), partilha da mesma opinião, e explica que o Ensino Estruturado proporciona uma atmosfera calma e previsível. Que é de extrema importância a estabilidade que este espaço confere para que a criança possa prever o que a espera em cada uma das áreas. A elaboração de um horário individual é facilitadora da organização diária e fornece elementos importantes para a sequência de atividades, facilitando assim a antecipação diminuindo a ansiedade da mudança e conferindo-lhes autonomia e segurança.

Nestas Unidades, e como é tudo muito estruturado, fortalecem-se as rotinas. Capucha (2008), explica que o Ensino Estruturado permite clarificar e objetivar informação relativa às rotinas com a utilização dos horários individuais.

Estas salas também potencializam a socialização uma vez que são frequentadas por várias crianças. Fernandes (2009/2010), explica que o principal objetivo das UEE é desenvolver as capacidades comunicativas, de organização e prazer na partilha social. Capucha (2008) explica que na área de reunião é promovida a comunicação e a interação social através da planificação de atividades.

As UEE são consideradas pelos professores do Ensino Regular como potencializadoras da inclusão no ensino regular.

Projeto "Crescer Passo a Passo", ISEC Instituto Superior de Educação e Ciências, Autora: Eugénia Maria de Almeida Tavares. Orientadora: Professora Doutora Cândida Helena Lopes Alves. Abril de 2014:

O Modelo TEACCH: Um Ensino Estruturado:

Modelos de Intervenção Educativa: A PEA afeta o individuo em muitas áreas do seu desenvolvimento. É uma perturbação com que o individuo autista tem de viver durante toda a sua vida.

Conforme Lima (2012), embora dentro dos indivíduos com autismo o prognóstico seja muito diversificado e as condutas comportamentais variem no percurso de vida de cada um, grande parte destes indivíduos precisa de uma intervenção que seja oportuna e dê resposta, estimulando as áreas mais afetadas nomeadamente ao nível da autonomia, das interações sociais, comunicação, cognição, jogo, autonomia, capacidades escolares e do emprego.

Apoiando esta perspetiva, Marques (2000) também refere que a intervenção é importante no desenvolvimento geral da criança e no seu prognóstico. Pereira (2005) vem acrescentar que reconhece que os pais das crianças autistas se deparam com muitos problemas e dificuldades ao lidar diariamente com os seus filhos. É, por isso, importante que eles reconheçam que também são fundamentais nesta intervenção.

Lima (2012) menciona que, na perspetiva da Academia Americana de Pediatria (APP), qualquer intervenção deve ter em vista a redução das incapacidades das crianças, potenciar os seus aspetos positivos, favorecer a independência e a qualidade de vida das mesmas atenuando, ao mesmo tempo, a pressão a que a família está sujeita.

De acordo com Mastergeorge, Rogers, Corbett e Solomon (2003,Wetherby, 1988, cit. por Ozonoff et al., 2003), Rogers (1998) e Schreibman (2000), todos aqueles que expuseram métodos de intervenção e pesquisadores salientam que a intervenção médica deve ser precoce, intensiva e deve implicar ativamente a família. Acrescentando, ainda, que estas intervenções devem ter suportes teóricos consistentes, metodologias exigentes e estudos empíricos eficientes.

Desta forma, para Lima (2012), ao longo dos anos, têm sido desenvolvidas e implementadas precocemente e de forma intensiva, diferentes metodologias de intervenção, sendo a maior parte delas de origem americana. Estas metodologias podem dividir-se, de acordo com a sua orientação teórica, em: Desenvolvimentais, Comportamentais ou Ensino Estruturado. Segundo a autora referida, em Portugal surgiu a metodologia TEACCH como sendo a metodologia mais estruturada, a funcionar no ensino regular.

O modelo DIR-FLOOTIME também é uma metodologia estruturada mas agregada à primeira infância (Op. Cit.).

Mais recentemente, surgiu em Portugal o ABA, a nível privado. Lima (2012) e AMA (2005) sublinham que estas são as intervenções mais estudadas cientificamente,

apresentando fundamento empírico. Contudo, existem muitas outras terapias como, por exemplo, terapia da fala, terapia ocupacional, hipoterapia, musicoterapia, apoio psicológico, entre outras, mas que não fazem parte do programa global e a sua predominância oscila ao longo do tempo e de acordo com a posição tomada pela comunidade científica internacional.

Ozonoff et al. (2003); Mello (2005); Santos e Sousa (n.d.); Pereira (2005) fazem ainda referência a outros métodos de intervenção, tais como o PECS, Programa Portage, Modelos de Intervenção de Natureza Cognitiva e Modelos de Intervenção de Natureza Construtivistas de Desenvolvimento.

Segundo Lima (2012), embora todas as intervenções sejam aplicadas de modos diferentes, e apesar de terem modelos teóricos distintos, devem seguir as seguintes linhas de orientação:

- Logo que haja uma desconfiança de diagnóstico dever-se-á iniciar uma intervenção;
- No início da intervenção deverão ser definidos objetivos a trabalhar. A terapia deve ser intensa, com pelo menos vinte e cinco horas por semana e durante doze meses;
- Para que a terapia seja eficaz, cada professor deve ter um número de alunos limitado, um para um seria o ideal;
- Deverá ser feito um trino dos pais, para trabalharem em parceria;
- Facultar o trabalho de interação com os pares sem dificuldades de desenvolvimento;
- Reavaliação do Programa para ajustar medidas;
- O trabalho deve ser estruturado contendo rotinas, pistas visuais e com limites físicos percetíveis para reduzir a distração;
- Criar estratégias diversificadas que permitam a generalização a outros ambientes e situações;
- No programa deverão ser contempladas as áreas de comunicação funcional e natural, capacidades sociais e capacidades funcionais que desenvolvam a autonomia, reduzam comportamentos disruptivos e fomentem o sentido de responsabilidade;

- O programa deverá, ainda, despertar o desenvolvimento cognitivo e académico.

Neste documento optámos por explanar as medidas de intervenção que nos parecem ser as mais utilizadas, mais válidas, melhor desenvolvidas e pertinentes, pois torna-se inexequível expor todas as intervenções terapêuticas existentes atualmente.

Como surgiu o Modelo TEACCH:

De acordo com Santos (2005) e Lima (2012), na década de sessenta, nos Estados Unidos, Eric Schopler põe em causa as teorias psicanalíticas da época, inspiradas por Bettelheim, em que os pais eram considerados como a causa do autismo e este era considerado como uma doença mental.

Schopler coloca, então, como máxima, que o autismo seria um distúrbio de causa orgânica passando a integrar os pais em todo o processo terapêutico, dando-lhes a posição de coterapeutas, passando o tratamento do autismo a ser visto como um aspeto importante da Educação Especializada e não da psiquiatria.

O modelo TEACCH, segundo Figueiredo (2009), Lima (2012) e Mello (2005) foi idealizado e desenvolvido na década de 70 por Schopler e seus colaboradores na Carolina Norte, Estados Unidos da América.

Lima (2012) acrescenta que estes autores construíram um instrumento de avaliação que atualmente continua a ser utilizado para o diagnóstico do autismo (Escala de Avaliação do autismo na infância) e que avaliava diferentes áreas afetadas na criança autista.

Dos resultados das primeiras pesquisas salientaram-se os seguintes aspetos:

- As particularidades percetivas das crianças autistas são em parte a causa da perturbação na interação social que apresentam;
- As mães não são a causa destes comportamentos. Os comportamentos impróprios que elas possam ter surgem com uma resposta aos comportamentos dos seus filhos;
- A intervenção poderia melhorar e alterar o comportamento dos pais e dos filhos autistas;
- A maior parte das crianças autistas instruíam-se melhor com a utilização de estímulos visuais do que com estímulos auditivos;

- Em contexto estruturado, as crianças autistas aprendiam e ajustavam melhor o seu comportamento comparativamente ao contexto livre.

Assim, em 1972, segundo Santos (2005) é criado na Carolina do Norte, o modelo TEACCH como sendo um programa educativo e de saúde que criava serviços, formava técnicos e fazia investigação, tendo uma orientação cognitiva e comportamental.

O vigor deste programa surge da sua coerência, do empenho realizado para proporcionar os instrumentos essenciais e do uso de técnicas claras para tentar responder às necessidades individuais de cada criança.

Desde então, esta metodologia tem sido utilizada em muitos países, na educação das crianças autistas. Na perspetiva de Trehin (2007) existem poucos programas no mundo que tenham trinta anos de experiência com pessoas autistas. Para ele, este pograma continua a evoluir, está em contínuo aperfeiçoamento, desafia antigas crenças e soma novos resultados de investigações. Nele há o cuidado de não se introduzir técnicas novas sem serem primeiro demonstradas em grande escala.

O mesmo autor menciona que, até à data, as pessoas que trabalham no TEACCH ou que trabalham com programas inspirados nele, estão continuamente a integrar novos resultados de investigação nos seus programas e a libertar-se de abordagens que não são válidas.

As tendências mais recentes relativamente ao programa TEACCH têm sido na área de descobrir formas de promover a comunicação espontânea e a aprendizagem ocasional para a educação estruturada ser mais abrangente.

Costa (2011) assinala que este modelo é atualmente um dos ais usados para trabalhar com crianças com PEA. Recorre-se, fundamentalmente, a uma intervenção específica, que consiste numa adaptação do ambiente pretendendo maximizar as aprendizagens, diminuir a ansiedade, os comportamentos disruptivos e aumentar os níveis de autonomia da criança, o mais possível.

Princípios adotados pelo Modelo TEACCH: Segundo Trehin (2007), o TEACCH é um programa estatal que procura dar uma resposta às carências das pessoas com PEA, empregando as melhores abordagens e métodos conhecidos até à data para as educar, desenvolver ao máximo as suas potencialidades e criar-lhes a maior autonomia possível.

Isto permite auxiliá-las a compreender o mundo que as rodeia, adquirir competências de comunicação que favorecem as relações interpessoais, permitindo-

lhes, tanto quanto possível, adquirir competências essenciais para que sejam capazes de tomar decisões sobre as suas próprias vidas.

O autor mencionado refere algumas vantagens deste programa comparativamente a outras abordagens do autismo e que, desta forma, o levaram a ser adotado como programa estatal:

- Respeito pela diferença das pessoas autistas com qualquer que seja o grau de gravidade da patologia;
- Apreço pelos pais e associação de pais na colaboração como co terapeutas;
- Ouvir os pais e envolver as suas opiniões na tomada de decisões sobre as pessoas autistas mais gravemente prejudicadas;
- Agregar os autistas em situações comunitárias dando-lhes possibilidades de comunicarem;
- O calor humano, a afetividade e humildade dos profissionais em lidar com os autistas;
- O profundo conhecimento do autismo por parte de todos os profissionais envolvidos;
- A longa experiência do programa com resultados comprovados;
- O desenvolvimento contínuo das técnicas de intervenção com base em programas de pesquisa Universitários incluindo o conhecimento mais atual de uma extensa experiência;
- Programa vasto que abarca desde a infância até à vida adulta;
- Flexibilidade da abordagem. Ela poderia ser adaptada a qualquer outro país;
- Segundo a opinião dos pais e a observação dos profissionais, as crianças autistas de todas as idades pareciam estar felizes com o desenvolvimento deste programa;
- De acordo com o perfil de funcionalidade desenvolvem ao máximo a sua autonomia.

Segundo Marques (2000) e Pereira (2005), este método tem como objetivo fundamental ajudar a habilitar os indivíduos com autismo a viverem e a trabalharem de

maneira o mais autónoma possível, quer seja em casa, na escola ou no trabalho. Nesta intervenção, o mais importante é ajudar as pessoas com autismo e as suas famílias para que sejam diminuídos os comportamentos típicos desta incapacidade.

Estas autoras apontam sete princípios orientadores deste método:

1 – Tornar melhor a adaptação da pessoa autista, através do desenvolvimento de capacidades e da adequação do meio às incapacidades das pessoas;

2 – Apresentar uma avaliação e intervenção particularizadas, através da realização de um pograma de intervenção individualizado;

3 – Definira organização do ensino, designadamente das atividades, dos espaços e das tarefas;

4 – Dar maior enfâse às capacidades emergentes assinaladas na avaliação;

5 – Delinear um tratamento de natureza cognitivo-comportamental em que as estratégias de intervenção se baseiam no pressuposto de que um comportamento desadequado pode ser decorrente de um défice, ou compromisso implícito, ao nível da perceção ou compreensão;

6 – Solicitar a intervenção de um especialista que saiba trabalhar de forma generalizada, para instruir os profissionais de forma a trabalharem melhor com a família e com a criança;

7 – Incitar a cooperação dos pais que serão convidados a colaborar nas estruturas de intervenção e a dar continuidade ao trabalho em casa.

Marques (2000) acrescenta que apesar dos pais colaborarem de forma ativa em todo o processo de intervenção da criança, a sua função limita-se ainda à continuidade do trabalho desenvolvido pelo especialista.

Lima (2012) menciona algumas vantagens na utilização do método TEACCH, tais como:

- Adequa-se e respeita as características individuais de cada criança autista;
- Concentra-se nos pontos fortes que se encontram no autismo;
- Adequa-se às necessidades e capacidades de cada criança;
- Envolve todos os intervenientes no processo educativo, incluindo a família;
- Reduz os problemas de comportamento;

- Reduz as dificuldades ao nível da linguagem recetiva;
- Desenvolve as capacidades de comunicação;
- Possibilita variedade de contextos.

A Metodologia TEACCH em Portugal:

Tal como nos referenciam Santos (2005) e Lima (2012), vários estudos realizados e experiências relatadas do programa TEACCH permitem concluir que o ensino estruturado (EE) é um dos métodos com resultados muito positivos no processo educativo das crianças autistas. Daí que o Ministério da Educação de Portugal tenha optado por este método desde 1996.

Desde então, têm sido criadas várias salas de EE agregadas em Escolas do Ensino Regular como resposta educativa, especificamente para crianças com PEA.

De acordo com Figueiredo (2009), a equipa de tratamento de autismo do Professor Luís Borges, no Hospital Pediátrico de Coimbra, criou a primeira sala de modelo TEACCH em Portugal.

Lima (2012) indica alguns aspetos essenciais desta metodologia:

- "Compreender a 'cultura do autismo'" (Op. Cit. p. 48);
- Desenvolver um programa de intervenção pensado em função da criança e da família e individualizado;
- Organizar todo o ambiente físico;
- Utilizar pistas visuais para tornar mais compreensível e previsível o seu percurso diário;
- Utilizar pistas visuais para melhorar a compreensão das tarefas individuais.

O Decreto-Lei nº 3/2008 (Anexo II) garante o direito das crianças com PEA e promove o surgimento das salas de EE de acordo com a metodologia TEACCH.

De acordo com Lima (2012), este Decreto vem dizer, ao artigo 25º, ponto um, que as UEE para alunos com PEA são uma medida educacional especializada implementada nos agrupamentos de escolas que contenham um conjunto de alunos com desordens que se enquadrem na problemática das PEA.

Os objetivos das UEE comportam os seguintes pontos:

- Proporcionar a participação dos alunos com PEA em todas as atividades que fazem parte das escolas juntamente com os seus colegas de turma em que estão inseridos;
- Levar a cabo os princípios e estratégias inerentes à filosofia do EE tais como pistas visuais, estruturação do espaço físico, do tempo, das atividades;
- Promover e utilizar métodos de intervenção interdisciplinares que favoreçam as aprendizagens, a independência e a adaptação da criança ao ambiente escolar;
- Realizar as adequações curriculares que forem essenciais;
- Preparar o sistema de transição para a vida após a escolaridade;
- Tomar medidas educativas flexíveis de ensino personalizado e ativo e envolver a família da criança autista (Lima, 2012).

Princípios orientadores das Unidades de Ensino Estruturado para crianças com Perturbações do Espectro do Autismo:

De acordo com Lobo, Correia e Miguel (2007), as crianças com PEA apresentam algumas características que comprometem a sua aprendizagem, nomeadamente défice de atenção/concentração, incapacidade de seguir regras, padrões de referência e sequencias, défices de memorização, processamento de estímulos e da informação, motivação e resolução de problemas.

Na perspetiva destas autoras, tendo em conta estas incapacidades nas crianças com PEA, considera-se essencial a implementação de regras educativas que possibilitem um nível de estimulação suficientemente bom para a aprendizagem e condutas eficientes.

- Nesta linha de pensamento, as autoras mencionam que vários estudos têm feito referência aos benefícios que os contextos educativos estruturados apresentam na educação destas crianças, tais como:
- A conceção e preparação de condições ambientais adaptadas para estimula a atenção da criança para os aspetos mais importantes das atividades educativas e impedir que se distraia com aspetos insignificantes;
- A adequação das atividades e objetivos educativos, de acordo com a funcionalidade de cada criança, assente numa aprendizagem sem erros pois a

repetição de erros promove o negativismo, desinteresse e alterações de comportamento;

- A necessidade do professor ter uma conduta pedagógica que vá ao encontro da especificidade do ensino. Assim, deverá preocupar-se em adequar os contextos ambientais, escolher com rigor os materiais, procurar usar uma linguagem específica para que a criança o compreenda. Esta deverá ser simples, clara, firme e adaptada à atividade.

Segundo as Normas Orientadoras da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC (2008), as UEE têm como objetivos:

- Conceber ambientes seguros e previsíveis com áreas bem definidas e demarcadas;
- Facultar um espaço adaptado às especificidades das crianças com PEA;
- Transmitir a sequência de rotinas, de uma forma clara e objetiva, com o apoio de suportes visuais;
- Fomentar situações de ensino personalizado de acordo com as necessidades de cada criança com PEA.

As UEE devem ser resultado de um trabalho de equipa que integra sempre que seja possível:

- Os pais das crianças com PEA;
- Os elementos de Direção dos Agrupamentos de Escolas. Na nossa opinião a presença destes elementos é fundamental uma vez que ao serem envolvidos nesta tarefa, ficam, mais sensíveis às necessidades de proceder a adaptações necessárias ao meio escolar e à sala. Da experiência que temos, podemos referir que com a implementação da UEE a Direção ficou mais sensível a vários níveis, quer na implementação de recursos físicos, quer humanos. Temos conhecimento de situações em que se procedeu a diferentes adaptações na escola, criando algumas rampas de modo a adaptar o meio à especificidade de uma aluna que passou a usar cadeira de rodas;
- Os professores de Educação Especial;
- Os professores do conselho de turma da criança;
- Os técnicos que trabalham na escola ligados à UEE (psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional);

- Serviços da comunidade que sejam essenciais para responder às necessidades específicas destas crianças (Op. Cit.).

Programa Integrado para o Autismo – PIPA:

O programa PIPA, está baseado no modelo TEACCH através da implementação do EE e criado pelo Centro de Desenvolvimento Lógica Mentes. Este programa tem "por objetivo a promoção das seguintes áreas: socialização, cognição, comunicação /linguagem, aprendizagem académica, atenção/concentração, comportamento, desenvolvimento emocional, desenvolvimento motor, autonomia e integração sensorial" (Lima, 2012, p.48).

Trata-se de um programa intensivo e multidisciplinar podendo ter 20 horas semanais de tratamento. É monitorizado pela Dr.ª Cláudia Lima, no Centro de Desenvolvimento Lógica Mentes. A autora possui especialização em autismo e formação em TEACCH nos Estados Unidos.

Tal como o programa TEACCH, o programa PIPA desenvolve programas de intervenção pensados em função da especificidade de cada criança e pretende desenvolver as áreas referidas anteriormente.

Semestralmente, é feita uma avaliação do programa de intervenção e avaliado o seu êxito com a colaboração da psicóloga e da pediatra de desenvolvimento.

Este programa comporta:

- Uma intervenção direta com a criança em que são realizadas sessões individuais de trabalho para desenvolver os objetivos definidos no programa recorrendo a materiais adequados às suas necessidades;
- Uma intervenção direta com a criança em que são realizadas sessões individuais de trabalho para desenvolver os objetivos definidos no programa recorrendo a materiais adequados às suas necessidades;
- Uma intervenção indireta com a família em que os pais são considerados coterapeutas. Deste modo, são-lhes dados conselhos e orientações para que possam trabalhar com a criança em casa e, desta forma, o seu desenvolvimento ser maior e mais completo.

Para o efeito, os pais poderão participar nas sessões de intervenção com as crianças para aprenderem, poderão ter sessões individuais com a psicóloga para

receberem apoio psicológico e poderão ter consultas médicas com a pediatra para melhor conhecerem a patologia geral do autismo.

Pretende-se alargar a participação dos pais, se possível, a outros membros da família de forma a promover uma estrutura familiar mais forte e mais estruturada;

- Uma intervenção indireta com outros técnicos e com a escola. Com esta intervenção pretende-se uniformizar estratégias e métodos de trabalho, partilhar experiências, ideias e elucidar dúvidas;
- A estrutura física, do tempo e do espaço é a mesma da utilizada no modelo TEACCH (Lima, 2012).

Organização e funcionamento das Unidades de Ensino Estruturado:

Tendo em conta o referido por Carvalho e Onofre (n.d.), o EE é considerado uma das metodologias educativas mais importante da metodologia TEACCH.

Basicamente, o EE consiste na estruturação do espaço, do tempo, dos materiais, na criação de rotinas e na organização das atividades de modo a promover as aprendizagens da criança, a sua independência e a reduzir a frequência dos comportamentos problemáticos em diferentes contextos, quer seja em casa, na escola ou na comunidade. Também é promotor da inclusão das crianças autistas uma vez que favorece a sua participação, no maior número de atividades possível, com os colegas da turma.

Deste modo, e de acordo com Lobo et al. (2007), Carvalho e Onofre (n.d.), a sala TEACCH deverá ser estruturada de maneira que a criança com PEA possa trabalhar as áreas de desenvolvimento mais afetadas.

Desta forma a sala deverá ser organizada em áreas claramente definidas e limitadas por divisórias físicas (armários ou biombos). A cada área de trabalho corresponde uma atividade específica que será trabalhada pela criança e representada por um símbolo que informa o aluno sobre o que aí acontece. Esta estrutura é muito importante pois ajuda a criança a direcionar a sua atenção para os aspetos mais importantes das atividades.

Na sala não deverá haver elementos distrativos (visuais ou sonoros) que impeçam a identificação de pistas importantes e essenciais para que a criança realize as suas tarefas.

Organização do Espaço:

De acordo com Lobo et al. (2007), Coelho e Aguiar (2011), Carvalho e Onofre (n.d.) e a DGDC (2008), a sala de Ensino EE deverá conter, principalmente, as seguintes áreas de trabalho que fazem parte da organização do espaço da sala:

- Área de trabalho de um para um - Aprender – Nesta área a criança faz a aprendizagem de novas competências e deve estar colocada, de preferência, de frente para o professor. Nesta área não deverá haver elementos distrativos. O professor deverá usar ajudas físicas, demonstrativas ou verbais para motivar a sua aprendizagem.
- Área de trabalho autónomo – Trabalhar – Aqui a criança realiza as atividades aprendidas na área anterior, de forma autónoma. Para a ajudar há nesta área um plano de trabalho com as atividades, colocadas por sequência, que a criança terá de desenvolver.
- Área – Lazer ou Brincar – Aqui estão ao dispor da criança vários brinquedos e jogos que a criança poderá manipular livremente sem haver exigências do professor. Neste espaço a criança poderá relaxar, fazer pequenos momentos de espera, aprender a brincar e a trabalhar o jogo simbólico. Geralmente nesta área são permitidas as estereotipias.
- Área – Trabalhar em grupo – Normalmente, desenvolve-se à volta de uma mesa onde as crianças e grupo realizam atividades que promovem a interação social.
- Área – Computador – Nesta área a criança pode trabalhar autonomamente ou com ajuda do adulto ou com um par, aprendendo a esperar, a dar a vez e a realizar uma tarefa partilhada.
- Área – Transição – Esta área é onde a criança passa quando muda de uma área para outra. É nesta área que estão os horários individuais de cada aluno.

Organização do tempo:

De acordo com Carvalho e Onofre (n.d.) e Coelho e Aguiar (2011), o planeamento da sala é estruturado com suportes visuais através de horários de atividade e de planos de trabalho. Estes elementos fazem com que a criança antecipe e preveja tudo o que se

vai realizar ao longo do dia de uma forma clara e objetiva proporcionando, assim, um ambiente sereno.

Esta organização do tempo permite à criança ultrapassar os obstáculos sentidos em se organizar e em sequenciar diferentes atividades, reduzindo problema de comportamento, aumentar o seu interesse /motivação, a competência de aceitação e mudanças de rotina.

Coelho e Aguiar (2011), Lima (2012), Carvalho e Onofre (n.d.) e DGIDC (2008) dão-nos indicações de como funcionam, as salas, em termos de organização do tempo:

- O Horário individual de trabalho, é composto por uma sequência visual, (que pode ser com imagens, símbolos, palavras escritas, símbolos e palavras, ou objetos reais, fotografias, pictogramas) das atividades que se vão desenvolver ao longo do dia permitindo à criança conhecer o que fez antes e o que vai fazer a seguir. A aquisição da noção de tempo é muito difícil para as crianças com PEA dada a sua abstração. Deste modo, o horário ajuda a informar, a prevenir comportamentos desadequados, a prever os acontecimentos, a reduzir momentos de frustração e a aceitar melhor as mudanças de rotina (Hewitt, 2006).
- O Plano de trabalho é composto por uma sequência visual que inica as tarefas que a criança terá de executar numa área. Esta sequência permite que a criança saiba o que vai fazer, a quantidade de tarefas que vai fazer e quando concluir. É uma rotina muito importante, pois, para além de sequencial, de criar uma relação de causa-efeito, da previsibilidade, permite dar à criança a possibilidade de trabalhar sozinha adquirindo maior autonomia. Os planos de trabalho podem ser constituídos por cores, palavras, números, letras ou formas geométricas.
- O cartão de transição consiste numa pista visual que pode ser um objeto real, um cartão com o seu nome ou um símbolo. Este cartão indica à criança que se deve encaminhar à área de transição para saber o que vai fazer a seguir, permitindo-lhe autonomia.

Como podemos constatar, em toda esta organização da sala de EE, as pistas visuais e as rotinas estão sempre presentes, daí fazermos uma breve referência à sua importância.

Suportes Visuais:

Segundo Figueiredo (2009) e Lima (2012), as pistas visuais são a forma mais eficiente de ensinar as crianças com PEA. Trata-se de se aproveitar uma das capacidades mais fortes destas crianças que é a memorização visual.

Segundo as referidas autoras, é fundamental que o suporte visual seja realizado com cautela devendo ser adequado às capacidades de cada criança para que esta o perceba. Deverá ser concreto, claro e objetivo.

O suporte visual favorece o desenvolvimento da comunicação, ajuda as crianças a identificarem os diferentes espaços da sala, a processarem melhor os estímulos, a seguirem instruções e a realizar as tarefas.

As rotinas:

De acordo com Mesibov, Gary, Schopler, Eric, Herasey e Kathleen (1994, cit. por Figueiredo, 2009) as crianças com PEA manifestam grande resistência a mudanças, mostrando dificuldades em compreender e aceitar situações novas, daí que as rotinas sejam um recurso importante para elas ajudando-as a superar esta incapacidade. As rotinas, que são hábitos constantes, firmes e consistentes que permitem que a criança execute determinadas atividades do dia-a-dia, são a maneira mais eficiente da criança manter comportamentos adequados.

Por outro lado, Lima (2012) refere que a incapacidade que estas crianças têm de generalizar mostra a necessidade de uma rotina que seja clara e previsível. As rotinas são a maneira mais eficaz da criança manter comportamentos adequados.

Na perspetiva de Mesibov, Gary, Schopler, Eric, Herarsey e Kathleen (1994, cit. por Figueiredo, 2009), toda a estrutura física de uma sala de EE exige rotina que devem ser por um lado, razoavelmente consistentes para compensarem as incapacidades que as crianças têm em resolver problemas, mas, por outro lado, deve ser flexível de forma a serem modificadas conforme as necessidades de cada criança e ainda, devem mudar ao longo do tempo para proporcionar novos conhecimentos. Contudo, esta mudança deve ser preparada atempadamente com a criança.

Estas rotinas poderão ser muito proveitosas ao longo de toda a vida da pessoa com PEA, em casa, na escola, no local de trabalho e na sua residência. Uma das rotinas importantes que são trabalhadas na escola e que têm efeitos a longo prazo e abrangentes a diferentes situações é a de primeiro a criança trabalhar e só depois

brincar, promovendo a aquisição das noções de causa efeito. Outra situação, é o facto de as crianças terem o plano de trabalho e o horário de acordo com a orientação, de cima para baixo ou da esquerda para a direita, favorecendo a aquisição de uma abordagem sistemática extensível a uma grande diversidade de tarefas que realizarão no seu dia-a-dia.

Lima (2012) adita a este pensamento que as rotinas são importantes pois levam a que a criança entenda o que está a suceder. Promovem a segurança e a confiança da criança autista em si mesma.

Na nossa opinião, como profissionais da educação, consideramos que um dos grandes benefícios do modelo TEACCH é ser facilmente aplicável nas salas de aulas onde decorrem as aulas da turma, podendo-se criar espaços onde a criança autista possa trabalhar autonomamente e que promovam a capacidade de atenção /concentração destas crianças.

Todavia, para que o sucesso deste modelo seja maior, a colaboração dos pais na planificação e execução das atividades é fundamental. Estes deverão, em casa, criar também um sistema estruturado e organizado de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola.

Segundo Rossi (2007), este modelo tenta compreender o aluno com autismo, permite um desenvolvimento da comunicação funcional, diminui a ansiedade, ajuda a controlar o ambiente, aumenta as aprendizagens e favorece a inclusão.

Baseando-se numa avaliação rigorosa e contínua das competências da criança, estabelece objetivos em consonância com os seus pontos fortes. Evidencia a necessidade de autonomia e da aquisição das competências funcionais para que a criança autista consiga, assim, compreender melhor o mundo em que vive.

2. Metodologia

2.1. Formulação do Problema:

Face à dispensa bibliográfica sobre a pertinência da metodologia TEACCH, qual será a unanimidade que os autores/investigadores registarão no seu trabalho?

Este modelo de Intervenção foi concebido para ser desenvolvido com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e tem como objetivo ajudar a preparar para que fossem viver ou trabalhar de forma mais autónoma possível. Realça-se a ajuda a pessoas com autismo e às suas famílias, para assim reduzirem os comportamentos mais particulares desta síndrome.

O programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*) foi especialmente concebido para trabalhar com crianças afetadas pelas Perturbações do Espetro do Autismo.

Os aglomerados de todos os défices nas Perturbações do Espetro do Autismo conduzem a uma incapacidade de resolver problemas. Desta forma, torna-se necessário promover regras educativas que possibilitem essa aprendizagem, e o ensino estruturado possibilita essas aquisições.

O Ensino Estruturado consiste num dos aspetos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH.

Este modelo apareceu com o objetivo de facultar aos pais técnicas comportamentais para darem respostas ajustadas às necessidades dos seus filhos autistas.

O principal objetivo é auxiliar a criança com PEA a crescer e aperfeiçoar as suas competências adaptativas para atingirem o máximo de autonomia.

No programa TEACCH, a ênfase é colocada na ajuda a pessoas com autismo e nas suas famílias, de forma a atenuar os comportamentos mais usuais desta patologia. Segundo Marques (2000, p. 91) este programa assenta em sete princípios:

1) Uma <u>melhoria da adaptação</u>, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
2) Uma <u>avaliação e intervenção individualizadas</u>, mediante a elaboração de um programa de intervenção personalizado;

3) A estruturação do ensino, nomeadamente, das atividades, dos espaços e das tarefas;
4) Uma aposta nas competências emergentes, identificadas na avaliação;
5) A abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental e as estratégias de intervenção assentam na ideia de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente, ao nível da perceção ou compreensão;
6) O apelo ao técnico "generalista", a fim de treinar os profissionais enquanto "generalistas", trabalhando melhor com a criança e a família;
7) O apelo à colaboração parental, momento em que os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, mas permanecendo em casa.

Entretanto o trabalho é iniciado nas estruturas de intervenção.

O Modelo TEACCH tem como base principal poder ajudar as crianças com autismo e proporcionar-lhes melhores condições de vida, a crescer, a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de forma a atingir ao longo da vida mais autonomia.

O Modelo TEACCH tem como objetivo incidir em áreas como:

- ✓ Ensino de capacidades de comunicação;
- ✓ Organização e prazer na partilha social.

Tenta também centrar-se em áreas fortes que se encontram com frequência em indivíduos com Perturbações do Espetro do Autismo:

- ✓ Processamento visual;
- ✓ Memorização de rotinas funcionais;
- ✓ Interesses especiais.

Este modelo pode adaptar-se às necessidades específicas de cada criança, bem como a diferentes níveis de funcionamento.

O Modelo TEACCH, é um modelo flexível, pois adequa-se á maneira de pensar e de aprender destas crianças, e o professor tem a vantagem de poder encontrar as estratégias mais adequadas, podendo desta forma responder mais assertivamente às necessidades individuais, podendo desta forma minimizar muitos problemas que perseguem estas crianças, tornando o seu dia-a-dia mais previsível e menos confuso.

Este programa permite modificar e organizar o meio a favor da deficiência deste tipo de alunos.

Os indivíduos portadores das Perturbações do Espetro do Autismo padecem de falta de estrutura, o que por sua vez aumenta a falta de objetivo na ação e no comportamento estereotipado. Posto isto, é de primordial importância a interação entre pais, terapeutas e professores, com o propósito de, em conjunto, poderem determinar o quê; onde; quando; como; e em que sequência as aprendizagens devem ser realizadas.

A organização do Modelo TEACCH, tem vindo a facilitar os processos de aprendizagem de autonomia, e diminuiu a ocorrência de problemas de comportamento.

Estratégias do Ensino Estruturado; Modelo TEACCH:

O Modelo TEACCH assenta num conjunto de princípios e estratégias, que passam pela estruturação externa do espaço, estruturação do tempo, estruturação dos materiais e atividades, permitindo que as crianças que frequentam este espaço se organizem internamente e facilita-lhes deste modo os processos de aprendizagem e de autonomia, o que por sua vez se traduz na diminuição de incidentes ao nível comportamental.

O ensino estruturado faculta às crianças portadoras das Perturbações do Espetro do Autismo:

- ✓ O fornecimento de informação clara e objetiva das rotinas;
- ✓ Um ambiente calmo e previsível;
- ✓ O atendimento à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- ✓ Sugestão de tarefas diárias que a criança é capaz de realizar.
- ✓ Promoção da autonomia;
- ✓ Adequa-se às necessidades de cada criança;
- ✓ Centra-se nas áreas fortes de cada criança;
- ✓ Adapta-se à funcionalidade de cada criança;
- ✓ Envolve toda a família e os técnicos intervenientes no processo educativo.

A criança autista não tem estrutura mental que lhe permita organizar-se, através deste modelo e de situações de ensino/aprendizagem estruturadas, as suas dificuldades são minoradas, a criança sente-se mais segura e confiante.

Neste modelo também se trabalha no sentido de fomentar a independência, preparando assim as crianças autistas para a vida adulta, pois é feito um grande investimento na sua autonomia. A criança tem muitos ganhos ao nível da autoconfiança, resiliência e autoestima.

Princípios Componentes do Ensino Estruturado – Modelo TEACCH

1- Estruturação física;

2- Informação Visual:

2.1 – Pistas facilitadoras do desempenho:

- Horário Individual;
- Plano de trabalho;
- Cartão de transição.

Princípios e Conceitos Orientadores – Modelo TEACCH

- Melhoria das capacidades adaptativas da criança;
- Colaboração entre pais e profissionais que estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem;
- Avaliação individualizada para a intervenção;
- Reforço das capacidades;
- Teoria cognitiva e comportamental;
- Ensino estruturado.

Estrutura Física de Uma Unidade de Ensino Estruturado – Modelo TEACCH

A disposição das áreas na sala de atividades é de primordial importância, o profissional de educação deve ter em conta a disposição do mobiliário e de todos os materiais de apoio. O ambiente de ensino/aprendizagem deve encontrar-se bem estruturado, de maneira a proporcionar um claro visionamento do espaço; devem existir áreas e fronteiras muito bem definidas, de maneira a fornecer à criança a obtenção de informação de apreensão simples, para desta forma permitir que esta se organize o mais autonomamente possível, se sinta estável, e se fomentem as suas aprendizagens.

A organização física, as rotinas, os horários são algumas das prioridades deste modelo de ensino. É de extrema importância que as crianças consigam perceber quais os momentos de atividades estruturadas e os momentos livres.

Através deste modelo, são minimizadas as distrações visuais e auditivas, auxiliando-se a criança a focalizar-se nos conceitos em vez de se concentrar nos pormenores.

Estratégias de intervenção

Para se adaptar o método de ensino às crianças com autismo em primeiro lugar começar por "identificar o que devemos ensinar a uma criança com autismo, o que é uma tarefa complicada e delicada, já que elas não se ajustam às formas habituais de avaliação" (Sally Hewitt, 2006).

Todas as formas de avaliação, dar-nos-ão informações suficientes para definição dos objetivos, se forem escolhidos em função dos seguintes critérios: adequação à evolução da criança; apresentação de evolução normal; funcionalidade, na medida do possível e adaptação da criança com autismo a ambientes naturais (Marques, 2000: 66).

Estes critérios deverão ser considerados ao selecionar as atividades que se pretendem trabalhar para atingir os objetivos nas áreas prioritárias na educação da criança com autismo. Em suma, os blocos específicos na educação da criança com PEA são aqueles em que eles apresentam realmente maiores dificuldades: comunicação – interação; linguagem; desenvolvimento cognitivo.

Contudo outras áreas menos prioritárias, mas em que é preciso desenvolver potencialidades, não devem ser descuradas: psicomotricidade (motricidade grossa e fina); coordenação visuomotora; autonomia e comportamentos agressivos e desajustados.

2.2. Objetivos de Estudo:

Objetivo de estudo geral, confrontar os resultados das investigações na área do atendimento de crianças autistas em contexto da metodologia TEACCH.

O modelo TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e com Problemas de Comunicação Relacionadas) surgiu na sequência de um projeto de investigação criado nos anos 70, por Eric Shopler e os seus colaboradores no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte nos Estados Unidos.

O TEACCH revelou-se um programa completo para trabalhar com crianças autistas, podendo ser utilizado em combinação com outros métodos. Com este projeto pretendia-se demonstrar que a abordagem mais eficaz para ajudar estas crianças seria a intervenção educativa e que os pais podiam colaborar com os profissionais na elaboração e implementação de programas de ensino individualizado.

O modelo TEACCH visa uma intervenção direta com as crianças com PEA em ambientes e espaços bem estruturados, com regras simples e com atividades e materiais adequados às características individuais de cada criança. A elaboração dos programas de intervenção tem em conta áreas fortes e emergentes da criança e as suas características individuais, por forma a desenvolver os seus desempenhos e capacidades adaptativas e a maximizar a sua autonomia ao longo da vida (Capucha 2008a; Schopler et al. 1980).

O ensino estruturado constitui um dos aspetos pedagógicos mais relevantes do modelo TEACCH e é aplicado em Portugal desde 1996, como opção do Ministério da Educação enquanto resposta educativa para alunos com PEA em escolas do ensino regular (Lima 2012).

Através do ensino estruturado é possível manter um ambiente calmo e previsível, fornecendo uma informação clara e precisa das rotinas, tendo em consideração a sensibilidade da crianças com PEA aos estímulos sensoriais, propor tarefas diárias adequadas ao aluno visando o seu sucesso e a autonomia.

A conceção de situações de ensino estruturado proporciona confiança e segurança à criança com PEA e estimula a organização interna que permite facilitar os

processos de aprendizagem e de autonomia, minorando as dificuldades de organização e sequenciação, e a ocorrência de problemas de comportamento (Capucha 2008).

Este modelo preconiza a organização da sala de aula em cinco áreas distintas: área de acolhimento, onde se realiza o acolhimento e o planeamento das atividades (este planeamento é importante, já que as crianças autistas têm dificuldades em lidar com as alterações da rotina, necessitando desta para se sentirem mais seguras), área de aprender, onde se realiza o treino individualizado das competências de cada um, área de brincar, para a estimulação psicomotora e relaxamento, área do computador e área de trabalho, destinada ao trabalho individual de acordo com o plano diário (Correia 2013).

Por norma, O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada Perfil Psico Educacional Revisado (PEP-R) para avaliar a criança, e tem em conta os pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado. (Capucha 2008).

2.2.1. Objetivos Específicos:

1 - Confrontar os resultados das diversas investigações/estudos na dimensão comunicação.

Desde os primeiros estudos relativos às PEA que os autores apresentam unanimidade em apontar as alterações da comunicação e da linguagem como uma das principais características desta patologia, aliadas ao défice na interação social e no comportamento (Fernandes, 1994).

Fernandes (2003) salienta que, no decorrer do processo de desenvolvimento, a linguagem e a cognição surgem interligadas, apesar das suas distinções. Estas relações têm sido amplamente discutidas na literatura.

Ressalta-se que, mesmo quando a criança autista adquire um certo desenvolvimento da linguagem, os seus padrões comunicativos diferem qualitativamente das crianças normais, estimando-se que, entre 28% e 61% dos casos, nunca vão adquirir uma linguagem expressiva, situando tal percentagem a cerca de 50% das crianças autistas (Rivera, 2007).

Segundo Scheuer (2002), citado por Mota (2008), a maioria das crianças autistas de baixo funcionamento não desenvolvem linguagem comunicativa e manifestam um desenvolvimento tardio da linguagem oral, sendo este mais lento e mais complexo do que em crianças de desenvolvimento típico.

Convém, porém, distinguir nas crianças com PEA, as que não falam pela sua limitação intelectual das que, sem produzir fala espontânea, poderiam aprender um sistema de comunicação não verbal, sendo a língua oral substituída por gestos (Rivera, 2007).

Schwartzman (1995) defende que indivíduos com PEA apresentam as seguintes alterações na comunicação: atraso na aquisição da linguagem, perturbação na comunicação não verbal, incorreção a nível semântico e pragmático e dificuldade na generalização. Paralelamente, Walter (2000) refere que as crianças com PEA apresentam distúrbios da linguagem, atraso na aquisição da fala e padrões atípicos no desenvolvimento da comunicação, comprometendo tanto as habilidades verbais como as não verbais.

A maioria dos indivíduos com PEA revelam ausência de comunicação verbal e, quando esta se encontra presente, as crianças manifestam dificuldades na pragmática, prejudicando ainda mais a sua interação social (Kwee, Sampaio & Atherino, 2009).

As crianças com PEA manifestam incapacidade em interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação e, consequentemente, evidenciam dificuldades constantes na comunicação social efetiva e apropriada (Hewitt, 2006).

Segundo Wing e colaboradores (1982), citados por Walter (2000), a comunicação tem uma finalidade mais geral que a língua e a linguagem, salientando a existência de diversos modos para a transmissão de informação. A comunicação é vista como uma competência bastante complexa, incluindo as complexidades quer de conteúdo verbal (expressão, volume e velocidade do discurso), quer do contexto não verbal (contacto visual, expressão facial e linguagem corporal) (Walter, 2000).

A nível do contexto não verbal, o contacto visual consiste num aspeto inerente à comunicação com os outros, porém as crianças com PEA revelam dificuldade em estabelecer e fixar o contacto visual, assim como em interpretá-lo de forma adequada e responder corretamente ao seu verdadeiro significado verbal. Quanto à expressão facial e linguagem corporal, as crianças com PEA manifestam uma maior dificuldade tanto na leitura e interpretação naturais dos sinais, como na produção apropriada dos mesmos (Hewitt, 2006).

Em relação ao contexto verbal, as crianças com PEA manifestam dificuldades no uso social da linguagem, com menos respostas às tentativas de interação e maior incidência de elementos como ecolalia e inversão pronominal, estes últimos considerados como elementos específicos da linguagem da criança com PEA. A inversão pronominal significa a substituição do uso da primeira pessoa do singular pela terceira, sendo que a criança para pedir algo se refere a si mesmo usando “tu” ou “ele”.

Quanto à ecolalia, esta consiste na repetição de frases ou expressões ouvidas anteriormente, podendo ser imediata ou tardia, literal ou mitigada, com semelhança ou não na entoação e relação ou não com contextos específicos, demonstrando deste modo a sua falta de sentido e de desconexão com a temática comunicativa presente, dando a impressão mais de falar a alguém do que com alguém (Fernandes, 1994; Mota, 2008; Rivera, 2007).

Ainda relativamente à ecolalia, convém ressaltar que a ecolalia imediata relaciona-se com a compreensibilidade do estímulo verbal, desconhecendo-se as variáveis que afetam a ecolalia retardada, existindo a hipótese de que perante um estímulo do qual o individuo não tem resposta, este contestará reproduzindo toda uma parte do estímulo.

Investigações posteriores demostraram que ambos os tipos de ecolalia constituem atos comunicativos linguísticos e, em diversos casos, confirmou-se uma perfeita compreensão, identificando-se funções que envolvem as de pedido, protesto, afirmação, declarativa, chamada e autorregulação. Salienta-se, também, que a ecolalia faz parte do desenvolvimento linguístico normal até aproximadamente aos trinta meses de idade, considerando-se patológica se persistir além dos três ou quatro anos (Pérez & Ramos, 1995, cit. por Rivera, 2007).

Estudos relativos às PEA mencionam outras características das alterações da linguagem relacionadas com a linguagem expressiva em crianças com PEA, designadamente: alteração de timbre e prosódica, fala como autoestimulação e sem função comunicativa, frases incompletas e agramaticais e uso instrumental das outras pessoas, bem como a reiteração obsessiva das perguntas (Fernandes, 1994; Rivera, 2007).

Em relação à linguagem recetiva, as crianças com PEA apresentam dificuldades em receber e perceber informações, baixo nível de compreensão gestual, podendo demonstrar grandes ou pequenas discrepâncias entre a linguagem verbal e não verbal, bem como tiques e estereotipias, além de alteração ou falta de contato ocular (Rivera, 2007).

Conjuntamente com as dificuldades na linguagem expressiva ou recetiva, pode dar-se também a coexistência de limitações e peculiaridades, tal como um certo grau de sofisticação, carência de emoção, imaginação e literalidade (Rivera, 2007).

Diversos estudos demonstram que a pragmática**,** ou seja, a capacidade de usar a linguagem com fins comunicativos, é altamente afetada nos indivíduos com PEA e, qualquer que seja o seu nível de destrezas sintáticas e/ou semânticas, o seu nível de competências pragmáticas será sempre menor, dificultando a sua comunicação com os outros (Walter, 2000).

Deste modo, verifica-se que, nos estudos relativos à comunicação nas PEA, ocorrem divergências conceituais e terminológicas respeitantes à linguagem e comunicação em PEA. Todavia, estes estudos concordam em que se deve considerar como basilares não só as formas de expressão de comunicação das crianças, mas também o contexto em que as mesmas ocorrem (Fernandes, 1994).

2 - Confrontar os resultados das diversas investigações/estudos na dimensão interação (Comportamento e Interação Social).

O autismo pode ser considerado como o primeiro e mais importante distúrbio social (Waterhouse et al., 1996, cit. por Klin, Chawarska, Rubin & Volkmar, 2006).

Sendo que "todos os indivíduos com autismo são regularmente confrontados pela sua incapacidade natural para decifrar e para reagir adequadamente a diferentes situações sociais." (Hewwit, 2005, p.13).

Praticamente todos os portadores de PEA demostram uma deficiente interação social, recusando-se, por vezes, a estabelecerem contato com outras pessoas. Frequentemente, estes indivíduos não respondem ao interlocutor e muitos evitam o contato com ocular ("*olhar vazio ou transparente*").

As crianças com PEA parecem não se aperceber dos sentimentos dos outros, bem como do impacto negativo da sua própria conduta sobre os outros, não sendo capazes de ter amigos nem de participar em jogos com outras crianças. Apesar disso, as crianças com PEA não parecem afetadas por todo este isolamento social (Ortiz, 2005).

Conforme Rutter (1987), citado por Garcia e Rodríguez (1997), os indivíduos autistas revelam incapacidade para estabelecer relações sociais e falta de resposta e de motivação nos seus contactos com as pessoas. Este autor afirma que estas dificuldades manifestam-se das seguintes maneiras: apreciação inadequada de sinais sócio emocionais; falta de resposta às atitudes efetivas de outros; falta de maleabilidade de comportamentos tendo em conta o contexto social; fraca utilização dos sinais sociais; fraca integração dos comportamentos sócio afetivos e ausência de reciprocidade afetiva.

Também Gadia et al. (2004) referem que as dificuldades da interação social em indivíduos com PEA caracterizam-se pelo isolamento ou comportamento social

inadequado, pobre contato visual, dificuldade em participar em atividades de grupo, indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto e falta de empatia social ou emocional. Estes autores descrevem que existe uma melhoria do isolamento social nos indivíduos com PEA à medida que entram na idade adulta, persistindo, no entanto, a pobre habilidade social e a dificuldade em estabelecer amizades.

Os adultos com PEA, mesmo aqueles com habilidades cognitivas adequadas, têm interpretações equivocadas a respeito do modo como são percebidos pelos outros, tendendo a isolar-se.

Como as crianças com PEA exibem uma grande variabilidade de alterações da conduta social, alguns autores estabeleceram diferentes subtipos de autismo, tendo como critério de classificação se a alteração social predominante incide em fatores comportamentais, em habilidades cognitivas ou nas suas próprias características sociais (Rivera, 2007).

Wing (1982) menciona dois tipos de crianças autistas, ambos evidenciando, desde cedo, falta de interesse e uso das relações sociais. Por um lado, as crianças muito calmas e que praticamente não solicitam a atenção e, pelo outro, as que choram bastante, sendo difícil acalmá-las. Os bebés autistas, normalmente, não respondem à voz humana, não solicitam colo e demonstram dificuldades na adaptação da expressão corporal, facial, gestual e visual (cit. por Garcia & Rodríguez, 1997).

Verifica-se que as crianças afetadas pela forma mais clássica de autismo preferem sobretudo afastarem-se dos outros para se centrarem em objetos, enquanto as crianças que apresentam Asperger procuram integrar-se mas, normalmente, cometem repetitivamente os mesmos erros, e consequentemente as situações sociais resultam frequentemente em frustração e perturbação (Hewwit, 2005).

Apesar de toda esta variabilidade de alterações sociais entre os indivíduos com PEA, possuem como característica comum o uso instrumental que fazem das pessoas como meio para atingir os seus fins (Ajuriaguerra & Marcelli, 1987, Frith, 2004, cit. por Rivera, 2007).

A nível escolar, as incapacidades de socialização afetam o trabalho a pares ou em pequeno grupo, bem como as situações de aulas dirigidas a toda a turma, os desportos de contato ou coletivos, os momentos de mudança de sala ou de roupa, os refeitórios e cafetarias, os períodos de estudo em silêncio, entre outros (Hewwit, 2005).

Usufruindo de uma intervenção especializada, uma criança pode ser auxiliada a adquirir competências de socialização mais eficazes.

Estas competências, inicialmente, devem ser ensinadas em cada situação social ou ambientes novos, e à medida que se constrói um banco de memórias, com cenários sociais de sucesso, tornar-se-ão mais competentes em responder adequadamente às diversas situações sociais (Hewwit, 2005).

Comportamento:

Rutter (1987), citado por Garcia e Rodríguez (1997), designa seis tipos de comportamentos típicos de autistas: interesses muito restritos e estereotipados, bem como formas de brincar inadequadas e interesses ligados a temas muito específicos; vinculação a determinados objetos, podendo desenvolver preferências e atração por um objeto concreto; rituais compulsivos e as alterações aos mesmos provocarão grande ansiedade; maneirismos motores estereotipados e repetitivos como auto estimulações cinestésicas (baloiçar-se), auto estimulações percetivas de tipo visual (luzes), tátil (arranhar, acariciar) ou auditiva (cantarolar); preocupação fixa numa parte do objeto; ansiedade perante mudanças de ambiente.

Diversas investigações de inúmeros autores confirmam que um dado comum nas crianças com PEA consiste nas características de comportamento rígido e de resistência à mudança (comida, brinquedos, roupas, entre outros) (Ortiz, 2005).

A resistência às mudanças no ambiente evidencia-se na grande hipersensibilidade que os indivíduos com PEA exibem face à mudança, numa tentativa de preservar a invariabilidade do ambiente, reassegurando tal constância através da implantação de comportamentos rituais (Rivera, 2007).

Gadia et al. (2004) referem igualmente que os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento característicos do autismo incluem a resistência a mudanças, a insistência em determinadas rotinas, o apego excessivo a objetos e o fascínio com o movimento de peças (tais como rodas ou hélices). No adulto autista há uma melhoria na adaptação a mudanças, mas os interesses restritos persistem, e aqueles com habilidades cognitivas adequadas tendem a concentrar os seus interesses em tópicos limitados, tais como horários de transportes e mapas, os quais dominam suas vidas.

Verifica-se que as tentativas realizadas no sentido de alterar as rotinas a estas crianças encontram frequentemente uma resistência obstinada, podendo resultar em acessos de raiva violentos (Ortiz, 2005). Alguns autores, como Kanner (1943), Lovaas & Litrownik (1971) e Rincover (1978), consideram esta rigidez em recusar a abandonar tais comportamentos como responsável por interferir com a aquisição de comportamentos normais, ao limitar a sua capacidade de resposta a estímulos envolvidos no comportamento estereotipado (cit. por Rivera, 2007). Para explicar esta variabilidade da capacidade de resposta, utiliza-se o termo "hiperselectividade estimular", referindo-se à peculiar tendência que os autistas manifestam para selecionar um aspeto trivial do estímulo, ignorando tudo o resto.

No que diz respeito às alterações motoras, estas incluem padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, cujo objetivo fundamental consiste, aparentemente, em fornecer um feedback sensorial ou cinestésico de carácter predominantemente visual e auditivo. Esta conduta auto estimuladora exerce um papel crucial na vida do autista, dado o enorme investimento de tempo que despende na sua execução (Rivera, 2007).

Nesta perspetiva, Gadia et al. (2004) argumentam que os indivíduos com PEA apresentam frequentemente estereotipias motoras e verbais, tais como balançar-se, bater palmas repetitivamente, andar em círculos ou repetir determinadas palavras, frases ou canções. Ortiz (2005) também menciona que as estereotipias motoras incluem agitar as mãos, girar a cabeça, balançar partes ou todo o corpo, entre outras, podendo persistir por longos períodos de tempo.

Os indivíduos com PEA apresentam frequentemente problemas de comportamento, muitas vezes bastante severos, que incluem a hiperatividade e impulsividade, bem como comportamentos agressivos, autodestrutivos, perturbadores e destrutivos. Estudos revelam que manifestam uma baixa tolerância à frustração, principalmente as crianças mais novas, acompanhada por comportamentos inadequados como gritar, chorar, bater com a cabeça, morder e bater nos outros (Silva & Mulick, 2009).

3 - Confrontar os resultados das diversas investigações/estudos na dimensão Aprendizagens Académicas.

Atualmente o programa TEACCH que iniciou como um projeto de pesquisa, cresceu graças aos seus resultados empíricos e hoje, a divisão TEACCH é responsável por todo o sector de educação e saúde pública do Estado da Carolina do Norte, abrangendo as áreas de construção e desenvolvimento de instrumentos de avaliação diagnóstica e Psicoeducacional, treinamento de profissionais, orientação a pais, além da criação de locais de atendimentos, escolas e residências artísticas e programas de acompanhamento profissional (Leon, 2002).

As suas teorias são a teoria Behaviorista e a psicolinguística. A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, evidenciam as características comportamentais. Por outro lado, foi na psicolinguística que se procurou as estratégias para compensar os deficits comunicativos desta síndrome, como a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para ampliar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação.

Assim, a teoria comportamental e a psicolinguística – bases epistemológicas do TEACCH – convergem para uma prática funcional e pragmática. Além disso, o entendimento da condição neurobiológica da síndrome é fundamental neste modelo.

O TEACCH se propõe atualmente garantir de forma vitalícia, o desenvolvimento de uma ampla gama de serviços para pessoas com autismo e suas famílias. Para tanto, acredita que os programas de atendimento devem ser tão abrangentes quanto ao próprio continuum autístico, demandando múltiplas abordagens, estruturas administrativas complexas e serviços extensivos.

Os princípios cardeais são (Schopler & Van Bourgondien, 1991; Schopler, 1995): o objetivo do programa é promover a adaptação de cada indivíduo de duas formas trans atuantes: a primeira é melhorar todas as habilidades para o viver através das melhores técnicas educacionais disponíveis; a segunda, na medida em que existe um deficit envolvido, entender e aceitar esta deficiência, planejando estruturas ambientais que possam compensá-la; estas pessoas serão mais bem apoiadas através de seus pais e outros membros da família e com os pais e/ou responsáveis como coterapeutas. Na

verdade, isto traduz-se por uma colaboração mútua em nível de trabalho ativo onde os profissionais aprendem com os pais e usam as suas experiências particulares relativas ao seu próprio filho e, em contrapartida, os profissionais oferecem aos pais os seus conhecimentos na área e a sua experiência.

Juntos definem as prioridades dos programas, na Instituição, em casa e na comunidade. Esta união é politicamente a mais potente, tanto para o tratamento como para a pesquisa.

A base dos programas de tratamento é a avaliação que permita uma compreensão de quais são as habilidades atuais da criança, as habilidades emergentes e o que ajuda a desenvolvê-las. Os programas específicos de ensino e tratamento são individualizados e baseados em uma compreensão personalizada de cada indivíduo. A avaliação cuidadosa de cada um envolve tanto um processo de avaliação formal (os melhores e mais adequados testes disponíveis, quanto possível), quanto informal, (observações melhores e mais perspicazes dos pais, professores e outras pessoas em contacto regular com a criança).

Dos sistemas teóricos cognitivos e behavioristas são as mais úteis, e guiam tanto a pesquisa quanto os procedimentos desenvolvidos pelo TEACCH.

Um modelo generalista e transdisciplinar, no qual os profissionais de qualquer disciplina interessados em trabalhar com esta população são capacitados como generalistas. Isto significa que se espera que eles tenham uma habilidade funcional de lidar com a ampla gama de problemas provocados pelo autismo, independentemente de suas áreas de especialização. Isto permite que estes assumam a responsabilidade pelo indivíduo como um todo, assim como de consultar especialistas quando necessário, no entanto é á equipe que cabe essa decisão. Com este modelo eles também aprendem a conhecer o ponto de vista dos pais, pois deles se espera a função de generalistas em relação ao seu filho, tendo este necessidades especiais ou não.

É fundamental que os profissionais que trabalham com crianças com autismo recebem capacitação interna em oito áreas, cujos conceitos e questões tem dirigido a maior parte da atividade de pesquisa do TEACCH durante os últimos trinta anos: avaliações da criança diferentes situações; envolvimento dos pais em colaboração com a família; ensino estruturado; manejo de comportamento; desenvolvimento e aquisição de comunicação espontânea; aquisição de habilidades sociais; como ensinar

capacitando nas áreas de independência vocacional; o desenvolvimento de habilidades de recreação e lazer.

A individualização é um conceito chave nos programas educacionais do TEACCH. Apesar das características do autismo que eles têm em comum, todas as crianças com autismo são diferentes umas das outras, em termos de competências e áreas de dificuldades.

Farah et al aponta-nos para os pontos fundamentais do modelo TEACCH (…) além de indicar, especificar e definir operacionalmente os comportamentos alvo a serem trabalhados, o terapeuta do programa TEACCH tem a possibilidade de desenvolver categorias de reportórios que permite avaliar de maneira qualitativa aspetos da interação e organização do comportamento, bem como o curso de desenvolvimento individual em seus diferentes níveis. É imprescindível que o terapeuta manipule o ambiente da criança com autismo de maneira que comportamentos indesejáveis desapareçam ou, pelo menos, sejam amenizados, e condutas adequadas recebam reforço positivo.

Passando para as áreas da psicolinguística, a prática TEACCH fundamenta-se nesta teoria a partir da afirmação de que a imagem visual é geradora de comunicação.

A linguagem, inicialmente não verbal, sendo um sistema simbólico complexo, baseia-se na interiorização das experiências. Ao mesmo tempo que a linguagem não verbal vai dando significados às ações e aos objetos, vai também consolidando a linguagem interior. O corpo vai incorporando significados através da "ação do mundo" enquanto desenvolve de maneira progressiva a comunicação – que pode ser oral, gestual, escrita… A linguagem, portanto, é o resultado da transformação da informação sensorial e motora em símbolos integrados significativamente.

Na terapêutica psicopedagógica do método TEACCH trabalha-se concomitantemente a linguagem recetiva e a expressiva. São utilizados estímulos visuais (fotos, figuras, cartões), estímulos corporais, (apontar, gestos, movimentos corporais) e estímulos audiocinestesicovisuais (som, palavra, movimentos associados às fotos) para buscar a linguagem oral ou uma comunicação alternativa.

Por meio de cartões com fotos, desenhos, símbolos, palavra escrita ou objetos concretos em sequência (por exemplo, potes, legos) indica-se visualmente as atividades que serão desenvolvidas naquele dia na escola, os sistemas de trabalho são

programados individualmente e ensinados um a um pelo terapeuta. Quando uma criança apresenta plena desenvoltura na realização de uma atividade (conduta adquirida), esta passa a fazer parte da rotina de forma sistemática.

4 – Confrontar os resultados das diversas investigações/estudos, na dimensão Inclusão

A inclusão está vinculada à integração, e que esta favorece o convívio da pessoa com necessidades especiais com seus pares não deficientes nos diversos segmentos de sua comunidade. É preciso fazer valer seus direitos e a efetivação de práticas que contribuam e possibilitem a sua participação no ambiente de sua cultura.

O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dakar, no Senegal, em 2000, Educação para todos, tem como objetivo de até 2015, ter educação básica gratuita e de boa qualidade para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A Escola Inclusiva:

«Respostas educativas eficazes para os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares» (Correia, 2008).

Depois da conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais, realizada em 1994 em Salamanca, a escola inclusiva passou a receber uma atenção especial, quer por parte d e educadores, quer por parte das entidades oficiais. Esta declaração foi também subscrita por Portugal e vem reforçar a ideia de que todos os alunos pertencem á escola e devem aprender todos juntos, uma vez q ue os princípios da igualdade e da oportunidade devem ser tidos em conta, para que se possa realmente falar e existir uma escola para todos. Nesta declaração o conceito de necessidades educativas especiais abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares no ensino regular (Madureira & Leite, 2003).

A UNESCO muito tem contribuído para a disseminação internacional dos princípios da escola inclusiva, visando que as gerações do séc. XX I privilegiam uma relação recíproca assente nos valores de cooperação e da solidariedade. Segundo Delors (1996) o ex-presidente da comissão internacional da educação para o séc. XXI da

UNESCO, citado por (Grave-Resendes & Soares, 2002) a educação para além de fornecer conhecimentos aos aluno s, deve prepará-los com competências que possam ajudar ao longo da vida. Para este auto r, a educação deve ser concebida como um todo, que se apoia em quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A constituição da república portuguesa (1976) foi o primeiro texto de apoio á implementação das equipas de educação de ensino especial, n o s eu texto consagram-se os direitos dos indivíduos com deficiência e as obrigações do estado para com eles (art. nº 73 e 74). As equipas de ensino especial, vieram a ser regulamentadas pelo despacho conjunto nº 36/88 de 17 de Agosto, que as define como unidades orgânicas da futura rede local da educação especial. Competia às equipas fazer o despiste e o encaminhamento de modo a facilitar a integração familiar, escolar e social das crianças com necessidades educativas especiais . Os professores pertencentes às equipas para além de prestarem apoio itinerante nas escolas, trabalham desde então nas salas de apoio, núcleo de apoio, utilização de ateliers, atividades de tempos livres e trabalho dentro e fora da sal a de aula com o professor regula r. Porém, é com a lei de bases do sistema educativo português (lei nº 46/86 de 14 de Outubro) que se atingem grandes metas para a educação em Portugal. Á educação especial é conferido o estatuto de subsistema, o qual tem sido objeto de esforçada regulamentação.

Relativamente às necessidades educativas especiais de cada indivíduo, no reconhecimento do direito ao desenvolvimento global da personalidade individual, ao estado pertence na lei de bases do sistema educativo, o dever: «assegurar às crianças com necessidades educativa s especiais, devidas designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades».

Em 17 de Maio de 1991, é publicado o decreto lei nº 190/91, que cria os serviços de psicologia e orientação educativa, que têm como principal papel acompanhar o aluno, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões e intervir ainda em áreas de dificuldades que possam surgir na situação de ensino aprendizagem (Bautista, 1997).

Em 31 de Janeiro de 2006 publicou-se o decreto de lei nº 20/2006, que cria o quadro de educação especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial. Em 7 de J aneiro de 2008 publicou-se o decreto de lei nº 3/2008, que reorganiza a educação especial, e tem por base a classificação internacional de funcionalidade e define os apoios especializados a prestar na educação pré- escolar e no ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da modalidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Inclusão Social e Escolar do Autismo

Proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança.

Diante dessas considerações, fica evidente que crianças com desenvolvi mento típico fornecem, entre outros aspetos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. Em uma revi são da literatura sobre as diferentes intervenções que têm sido recentemente utilizadas no tratamento do autismo, (Bosa, 2006) desta ca as evidências de que a provisão precoce de educação formal, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, tem obtido bons resultados.

No entanto, conforme (Tezzari & Baptista, 2002), a possibilidade de inclusão de crianças deficientes lamentavelmente ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola. Nesse sentido, crianças com prejuízos e défices cognitivos acentuados, como psicóticos e autistas, não são consideradas em suas habilidades educativas (Baptista & Oliveira, 2002) […]

O facto de existirem poucos estudos sobre inclusão de crianças autistas na rede comum de ensino parece refletir esta realidade, isto é, a de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. A literatura tem demonstrado que isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão.

Segundo Beyer (2005) nos casos em que os professores compreendem mais positivamente seu relacionamento com os alunos com autismo, o índice d e problemas de comportamento dessas crianças é menor, e elas são mais socialmente incluídas na sala de aula. Nesse sentido, a atuação junto ao professor é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória [...]

Sant'Ana (2005) investigou, através de entrevistas, as conceções de 10 professores e 6 diretores de escolas públicas do Ensino básico sobre a experiência de inclusão.

Foram identificadas diversas dificuldades apontadas pelos professores, tais como a falta de orientação, estrutura e recursos pedagógicos. Na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvi mento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum. De facto, as expectativas dos professores frente à possibilidade de inclusão de alunos com autismo em suas classes demonstra que os professores manifestam uma tendência a centralizarem suas preocupações em fatores pessoais como, por exemplo, medo e ansiedade frente a problemática m ais do que à criança em si. O interessante é que entre os principais temores estava a dúvida em como lidar com a agressividade dos alunos. Esse resultado é intrigante, uma vez que a agressividade não é u m comportamento padrão de autismo, a aparecer em uma variedade de outras condições. Essas conceções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos. A emissão de u m comportamento, como auto agressão, pode servir para a retirada de uma situação em que a criança não quer estar, como fazer uma tarefa escolar (Bagaiolo e Guihardi, 2002)

5 – Confrontar os resultados das diversas investigações/estudos, na dimensão Autonomia.

O desenvolvimento da autonomia inicia-se por volta dos dezoito meses, (Santos, 1999) e evolui ao longo da vida. Kamii (1990) afirma que a criança torna-se progressivamente mais autónoma à medida que cresce, no momento em que isto ocorre, ela terá um mundo diferente, um mundo ao qual ela tem o direito de conhecer, sendo agente da construção do seu conhecimento nessa tarefa.

É neste processo que irá descobrir, juntamente com os seus educadores e colegas da sala, construir o seu conhecimento, não apenas a ouvir e a ver, mas tendo vivencias, e na tomada de decisões, erradas e assertivas.

Com frequência, só quando a criança é mais velha e relaciona-se com outras da mesma idade é que as suas dificuldades tornam-se mais evidentes para os pais. Os profissionais sentem extrema dificuldade em orientar e apoiar os mesmos, quando estes recusam-se a admitir que o seu filho tem autismo.

É importante que os educadores estejam igualmente sensibilizados para os problemas dos pais e os ajudem a estabelecer objetivos académicos e sociais que sejam razoáveis e adaptados aos seus filhos. (Meier,2011)

Quando se trata de uma criança com autismo, a tendência é ser-se demasiado protetor. Pais e educadores podem sentir uma necessidade de proteger a criança de qualquer fracasso ou rejeição. No entanto, desta forma estão apenas a manter a criança à margem de qualquer atividade que considerem arriscada e em que as dificuldades se tornem óbvias ou em que a criança possa experimentar algum fracasso.

Autonomia quer dizer ter direito a tomar por si as decisões que se relacionam com a sua vida, nomeadamente poder:

- Expressar os seus sonhos
- Fazer escolhas
- Participar na resolução dos seus problemas
- Aprender nos contextos – aprender fazendo
- Usufruir da rede social
- Ter controlo sobre os acontecimentos da sua vida.

Colocar o enfoque num processo de transição centrado em cada aluno e sua família, trabalhar com eles as suas preferências e escolhas, prestando depois o apoio necessário para as colocar em prática.

O planeamento centrado na pessoa é, na verdade, uma filosofia e não apenas uma metodologia de trabalho. Na sua génese estão princípios como o respeito pelos direitos humanos, a compreensão de que seres humanos são, por natureza, gregários e que apenas podem realizar-se vivendo em comunidade e que, independentemente da sua condição individual, todas as pessoas partilham a necessidade de:

- Autonomia
- Individualidade
- Amor e aceitação através da presença e da participação na família e na comunidade
- Desenvolvimento e aprendizagem contínua
- Estatuto na comunidade
- Segurança financeira
- Proteção legal e respeito pelos seus direitos

A transição para a vida pós-escolar é, por inerência, uma fase do percurso escolar muito marcada pela funcionalidade do ensino.

Este é um tópico sobre o qual já existe muita documentação escrita, mas que no contexto da transição para a vida pós-escolar implica uma atenção muito mais acentuada no que acontece fora da escola.

A realização de estágios em ambientes naturais de trabalho é, por si mesmo, uma aprendizagem funcional, mas implica também a necessidade de se trabalharem na escola competências utilizáveis em contextos não escolares.

Hoje é consensual que os alunos elegíveis para os processos de transição para a vida pós-escolar, visto serem jovens que não conseguem um desempenho académico dentro dos padrões mínimos, não poderão assentar a sua preparação exclusivamente na sua proficiência em termos académicos.

As escolas devem proporcionar-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expetativas e às exigências sociais com especial relevância para as da comunicação, incluindo experiência direta em situações reais de trabalho, fora da escola.

A forma como as nossas escolas se organizam não é propriamente facilitadora de um elevado nível de participação dos alunos com CEI, nomeadamente no ensino secundário, onde há uma grande pressão sobre os resultados académicos, o que implicará o desenvolvimento de novas formas de apoio, desenvolvidas dentro da própria escola, que permitam, ter os alunos com CEI incluídas nas suas turmas e não apenas integrados na escola.

Em algumas escolas, os professores de educação especial conseguiram estabelecer articulações notáveis entre a turma regular, a sala de apoio e o local onde decorria o estágio da TVA.

As escolas ainda estão a lidar, com, algum incómodo, com a transição dos alunos com CEI para o ensino secundário e é nossa convicção que este processo levará alguns anos a ser assumido com naturalidade, sendo ainda muitas e grandes as pressões dentro das escolas, mas também de entidades exteriores à escola, no sentido de afirmar que esta passagem é inútil e que não tem ganhos para os alunos.

O Projeto TVA e autodeterminação visou também combater este mito justificador da exclusão.

A avaliação deste projeto mostra que há indicadores importantes no desenvolvimento dos alunos que podem advir do seu contexto em ambientes exteriores à escola.

Alunos que estavam em grande risco de abandono escolar, passaram a sentir-se motivados para a escola, aumentando a frequência às aulas, sendo que, ao longo do ano, desenvolveram uma motivação mais genuína para essa mudança de atitude.

Outros alunos referem que estas experiências lhes permitiram perceber que são eficazes de fazer coisas bem-feitas e de se comportarem como adultos.

Acreditamos que o confronto dos alunos com experiências em que se obtêm sucesso, gradualmente, vai trazendo alguma estrutura. Acrescida à sua vida e, consequentemente, tem impactos diretos no sucesso educativo e melhorias nas dinâmicas familiares e sociais.

As competências escolares, não sendo independentes do sucesso escolar, não são o único fator determinante do sucesso na vida adulta.

Os empregadores referem como fatores importantes do sucesso profissional, sobretudo as capacidades de relacionamento, a motivação para o trabalho e a capacidade de reagir espontaneamente às necessidades.

Um dos problemas na vida das pessoas adultas com deficiência que conseguiram um emprego e o mantêm ao longo de vários anos, consiste nas limitações das suas redes sociais, que, com o tempo, tendem a ficar resumidas aos colegas de trabalho e a casa. Um estudo realizado pelo Professor Carlos Veiga, da Universidade do Minho para a FORMEM, com apoio do POAT, (Veiga, C.; Fernandes, L.; Inclusão Profissional e Qualidade de Vida, 2014) evidencia, este como o maior dos problemas, que depois arrasta também a perda de competências sociais e relacionais, bem como uma redução da sua autonomia pessoal e da capacidade de tomarem decisões por si mesmas.

Este é um elemento que justifica a necessidade de termos processos de transição para a vida pós-escolar que enraízem os jovens nas suas comunidades e que, muito provavelmente, terão de passar além daas experiências de natureza profissionalizante.

As ações de TVA procuram dar resposta às necessidades de alunos com NEE que, na adolescência, começam a revelar menos interesse pelas atividades académicas e, pelo contrário, mostram motivação para atividades práticas.

O sucesso educativo tem de ser entendido num sentido lato e não apenas restrito ao contexto escolar.

Qualquer processo de transição implica continuidades e descontinuidades entre um contexto e outro. Entre o contexto escolar e pós-escolar mudam os papéis, as rotinas, os relacionamentos, etc.

Este processo, para qualquer aluno, implica uma preparação de modo que a adaptação ao novo contexto seja equilibrada e ajustada às novas situações.

6 – Confrontar o resultado das diversas investigações, estudos, na dimensão, a família e o que ela vê do trabalho nas Unidades TEACCH, a visão dos professores.

Ao longo do período de gestação, os dois constroem muitos sonhos e o bebé vai sendo muitas vezes idealizado, todavia se nasce com alguma deficiência, todos os sonhos se desvanecem e dá-se um choque emocional indescritível. Segundo Correia (1997), as reações dos pais face à informação de que o seu filho é possuidor de alguma deficiência tem vindo a ser comparada à perda de alguém muito querido.

Os pais sentem que a perda da "criança sonhada" ou "desejada".

Perante a essa situação seque-se um período de luto face coma realidade de que a família se depara, principalmente os pais, pois estes vivem momentos de angústia e deceção pelo desaparecimento do filho que idealizaram.

Os pais passam por um período de perda que segundo (Siegel, 1997), se compara por vezes ao falecimento de um filho. Pois os piores receios dos pais tornam-se na realidade. Segundo Marques (2000), o processo de adaptação psicológica ao autismo é um processo de aceitação, no qual a "criança sonhada" já não existe e existe outra criança diferente, no seu lugar. O nascimento de uma criança com autismo precipita automaticamente na família alguma reorganização do funcionamento psíquico de forma a se adaptarem às necessidades especiais da sua criança.

A angústia relacionada com as dificuldades da criança começa logo que os primeiros sintomas de autismo se fazem notar, mantendo um ritmo crescente até a confirmação do diagnóstico.

Perante esta realidade, os pais vivem uma situação de angústia e sofrimento, que muitos autores classificam de "crise", porque os seus piores receios tornam-se realidade.

Segundo Pereira (1996), o impacto é tanto maior quanto maior for o problema da criança. Quanto mais grave for a deficiência, maior será a angústia da família. Se a deficiência for nitidamente visível, por um lado desestabiliza o comportamento da criança, por outro vive por parte da sociedade um sentimento de rejeição.

Botelho (1994), refere serem frequentes os conflitos provocados por culpabilização mútua entre os pais, sendo estes conflitos muitas vezes o começo de uma verdadeira expressão do sofrimento.

A maioria dos autores são unânimes no que se refere ao amor dos pais pelos seus filhos, pois todos os pais amam e aceitam os seus filhos, mas também os rejeitam visto provocarem-lhes restrição de atividades, desapontamentos, angústias e irritações, sentimento este de culpabilidade que por vezes leva à superproteção e preocupações excessivas numa tentativa de negar ou compensar os sentimento hostis.

Têm sido desenvolvidos diversos estudos para melhor se compreender o processo de dor e sofrimento parental, face ao diagnóstico de uma perturbação do desenvolvimento, mais especificamente no âmbito do espetro do autismo. Os resultados destes estudos revelam-se importantes para compreendemos melhor este processo de adaptação por parte dos pais à patologia do seu filho, e como aprendem a lidar com este, bem como a superar alguma das suas limitações.

Siegel (1997), citado por Marques (2000), refere a existência de três tipos de medidas que tentam estudar os processos intrapsíquicos dos pais das crianças com espetro de autismo:

1. A Teoria Psicanalítica: esta interpreta a patologia como uma agressão narcísica da criança aos pais, que tem de ser resolvida. Os pais desta criança passam por um período inicial em que interiorizam a sua criança como normal e interpretam a patologia como uma agressão narcísica, decorrente das dificuldades em cuidar da criança, que geram comportamentos depressivos e baixa autoestima.
2. O Modelo de Adaptação à Doença Crónica: esta teoria refere-se ao facto destes pais nunca mais se libertarem do sofrimento provocado pela perturbação, apesar de que esse sofrimento possa não ser impeditivo do seu investimento e orgulho no filho.
3. O Modelo de Confronto mais Elaborado ou Modelo de Sofrimento: este modelo é referido como sendo composto das fases caracterizadas por sentimentos de natureza diversa, que têm início em sentimentos muito fortes de fuga, evitando pensamentos intrusivos e dificuldade em enfrentar a realidade.

Assim, o Primeiro Estágio aparece logo após ser diagnosticada a deficiência e é caracterizado pela desilusão, angústia, revolta, sentimento de culpa, desinteresse, confusão, depressão, insegurança e isolamento.

Pode dizer-se que a família fica em “estado de choque”.

O Segundo Estágio, relaciona-se com uma desorganização emocional.

É caracterizado por sentimentos de culpa, raiva, frustrações e procura de fuga à realidade, tentando suportar a dor. Sentem-se nervosos, ressentidos e questionam-se porque é que lhes aconteceu a eles.

Pois para alem para alem de tentarem negar a deficiência do filho, procuram também negar os sentimentos de mágoa e dor.

O Terceiro Estágio, prendem-se em uma organização emocional, isto é, uma tomada de consciência de realidade. Esta fase os pais já se revelam mais aptos para dirigir as suas forças e resolver os problemas de forma mais racional e frontal e também já aceitam a colaboração de outros elementos da família.

Os autores estão em consenso, quanto à necessidade um determinado período tempo, para que os pais vivenciem um ciclo de intensos sentimentos e emoções, o que posteriormente lhes vai permitir encarar de forma mais realista e positiva, as limitações decorrente do diagnostico de seu filho. A mágoa ou angústia podem não estar resolvidas, mas já aceitam a criança com todas as suas limitações e dificuldades, o que irá permitir um maior investimento, mais ativo e participativo nas estratégias de atuação e intervenções necessárias.

Para atender a alunos com PEA, o professor de EE joga um papel muito importante ajudando na sua estruturação. Nota-se que estes alunos em contexto de trabalho preferem manter o mesmo lugar, gostam de arrumar os objetos à sua maneira, de fazer a mesma sequência de tarefas e quando esta é alterada tentam voltar à rotina habitual, onde todos os passos estão previstos ao pormenor (Lima, 2012).

Estas particularidades a par da dificuldade em intervir com eles que tem, à partida, os resultados condicionados, obrigam o professor, seja titular de turma ou de EE, a conhecer as capacidades, competências, emoções e o grau de comprometimento, ao mesmo temo que tem que situaras dificuldades profissionais, conscientizando-se do modo como funciona a intervenção e promove situações que conduzem o aluno ao sucesso. O primeiro passo, para promover a inclusão efetiva destes alunos como em

qualquer outro processo que implique alunos com PEA é a aceitação, a empatia e a criação de um clima favorável e harmonioso, o que requer uma enorme habilidade e um efetivo saber ser estar, pois o funcionamento dominante na escola, o seu currículo e métodos pedagógicos estão mais configurados para organizar a desigualdade do que para corrigi-la ou conviver com os diferentes níveis de capacidades, ritmos de trabalho e motivações (Sacristám, 2000); Zigmond, 2003; Cavaco, 2003).

É fundamental a interação que se estabelece entre os alunos e os profissionais que os ensinam (Maset, 2011), se não os aceitam «como elementos de pleno direito no seu trabalho, tentarão encontrar alguém que assumirá a responsabilidade destes jovens e crianças e, assim, começa a segregação disfarçada ou explicita» (Sanches, 2011, p. 69). Já Villa, Thousand, Meyers e Nevin (1996) referiram que os professores exprimem as suas atitudes positivas, moderadas ou severas face à inclusão de alunos em situação de NEE.

Neste sentido, as suas atitudes poderão ser condicionantes de todo o processo. Seria desejável que os vissem como possuindo inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem e não como pertencendo a uma categoria (Avramidis & Naukkarimen, 2010).

Também Kristen, Brandt & Connie (2003)referiram que o relacionamento entre alunos com PEA e os professores pode gerar uma melhor inclusão se estes os compreenderem. Por outro lado, a cooperação entre docentes é meio caminho andado para concretizar melhorias na educação dentro da sala de aula, permitindo aprendizagens funcionais em contexto natural e nos diferentes espaços da escola, permitindo aprendizagens funcionais em contexto natural e nos diferentes espaços da escola, que repetidas vezes sem conta conduzem à consecução dos objetivos (Hernandez et al, 2011). Para além das rotinas ou suporte visual adequado, «é igualmente importante falar com os pares, para que estas adaptações sejam enquadradas e estes sejam motivados para colaborar com a professora na integração do seu para com necessidades educativas especiais» (Lima,2012, p. 76).

Na intervenção com estes alunos há que atender a dois grandes domínios, o académico com objetivos que pretendem conduzir a aprendizagens formais, e o domínio funcional ou de interação social, isto é, o que o aluno necessita na vida diária.

Será a sua maior ou menor flexibilidade que o tornará mais ou menos dependente relativamente às condições que lhe forem proporcionadas. São educáveis, no entanto, necessitam de estratégias educacionais específicas e programas cuidadosamente estruturados para ajudar a compensar os défices, com sequências específicas de aprendizagem que visem o desenvolvimento e a intensificação de estímulos de reforço, que devem ser iniciados o mais precocemente possível, pois a longo prazo são menos onerosos que a institucionalização e não devem ser entendidos como uma manifestação de generosidade pública, mas como um direito desses alunos (Ozonoff et al., 2003; Carvalho & Onofre, 2006; Cavaco, 2009; Jordan, 2011).

Em 2018, o enquadramento normativo para as necessidades educativas especiais sofreu novamente alterações com a aprovação do decreto-Lei Nº 54/2018, de 6 de Julho (e revogação do DL Nº 3/2008). No texto que o apresenta, o Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI) reforça os valores da inclusão, "os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (alínea 1, art.º 1º). O legislador apresenta o NRJEI como dirigido a todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de caráter permanente ou temporário. Significa, portanto, que deixa de ser necessário uma categorização médica para intervir e prevê-se que, em percursos diferenciados, cada aluno tenha um currículo adaptado para atingir o sucesso educativo.

Mesmo nos casos em que se identifiquem maiores dificuldades de acompanhamento do currículo pelos alunos, cabe a cada escola, de acordo com as novas regras, o processo de identificar barreiras à aprendizagem, apostando na diversidade de estratégias, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens. Assim, estabelece-se uma aprendizagem através de um modelo multinível de acesso ao currículo (art.º 7). Os níveis variam em tipo e intensidade das aprendizagens e são determinados em função das respostas dos alunos.

Neste contexto, prevê-se um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem nomeadamente:

- medidas universais, correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos para promover a participação e a melhoria de aprendizagens, como a diferenciação pedagógica, a acomodação e o enriquecimento curriculares, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (art.º 8º.);
- medidas seletivas, quando as necessidades não são supridas pelas medidas universais e tornam-se relevantes percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoios psicopedagógicos, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial (art.º 9.);
- medidas adicionais, visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes aos níveis da comunicação e interação, cognição ou aprendizagem que exijam recursos especializados de apoio à aprendizagem. Concretizam-se na frequência do ano de escolaridade por disciplinas, nas adaptações curriculares significativas, num plano individual de transição, no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (art.º 10.).

Para a definição, concretização, acompanhamento e avaliação das medidas, foram criadas equipas multidisciplinares (art.º 12) com elementos permanentes (psicólogo, membros do Conselho pedagógico, docentes de educação especial) e com elementos variáveis (docentes, um deles o titular de turma, técnicos do Centro de Recursos para Inclusão e outros técnicos envolvidos no processo educativo do aluno).

No que respeita à avaliação das aprendizagens o diploma que estabelece o atual regime jurídico da educação inclusiva (DL nº 54/2018, de 6 de julho) estabelece a possibilidade de adaptações (art.º 28) que incluem: instrumentos diversificados de recolha de informação (inquéritos, entrevistas, registos, vídeo ou áudio); enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente o braille, tabelas e mapas de relevos, daisy, digital; a interpretação em Língua Gestual Portuguesa; a utilização de produtos de apoio; tempo suplementar para a realização de provas; a transcrição de respostas; leitura de enunciados; utilização de um espaço/sala separado; pausas vigiadas; e código de identificação de cores nos enunciados.

Em termos de estruturas de apoio à inclusão escolar, o NRJEI prevê a criação de Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) que agregam recursos humanos e materiais e

saberes de competências da escola. Os CAA têm como finalidades, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola: “ a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma” (art.º 13º. DL nº54/2018).

O NRJEI entrou em vigor a 6 de julho de 2018. A aprovação do diploma que o regulamenta foi precedida de discussão pública que realçou pontos fortes e fragilidades da “Proposta do Governo de Regime Legal de Inclusão Escolar” .

2.3. Tipo de Estudo: Etnográficos/Bibliográficos

A pesquisa etnográfica tem origem na Antropologia, sendo utilizada tradicionalmente para a descrição dos elementos de uma cultura específica, tais como comportamentos, crianças e valores, baseada em informações coletadas mediante trabalho de campo.

A pesquisa etnográfica foi utilizada originalmente para a descrição das sociedades sem escrita. O seu uso foi se difundindo e atualmente é utilizada também no estudo de organizações e sociedades complexas. O uso da pesquisa etnográfica sem se tornando cada vez mais constante nas áreas da Educação, Saúde Coletiva e Administração.

A pesquisa etnográfica é um tipo de pesquisa que visa compreender na sua quotidianidade, os processos do dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social (Severino, 2016).

A etnografia é a ciência que estuda e descreve os agregados populacionais. E sendo assim, a etnografia descreve e estuda o povo de um dado país, de uma dada província, de uma dada região, de uma dada comunidade, etc.

Dizemos “de um povo“ e não “do povo”, pois aqui o termo “povo” não é usado no seu significado social.

As pesquisas etnográficas objetivam descrever e analisar ideias, crenças, significados, conhecimentos e práticas de grupos, culturas e comunidades. Elas podem, inclusive, ser bem amplos e abranger a história, a geografia e os subsistemas socioeconómicos, educacional, político e cultural de um sistema social (rituais, símbolos, funções sociais, parentesco, migrações, redes e uma infinidade de elementos). Descrever os significados que dão a esse comportamento realizado sob a circunstância comum ou especiais. (Sampiere; Collado; Lucio, 2013).

A Pesquisa etnográfica objetiva descrever o entendimento e o conhecimento compartilhado pelos integrantes de um grupo que orientam seu comportamento em um contexto específico. (MARCONI; LAKATOS,2017).

Os objetivos da etnografia na linguagem do interacionismo simbólico são descobrir o sentido que os membros do grupo social considerado dão às situações que

estão enfrentando ou o sentido para a construção das quais contribuem em sua vida cotidiana. (RIVERO, 2018).

A pesquisa etnográfica tem como objetivo o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante. (GIL, 2019).

Características da Pesquisa Etnográfica

Quanto aos grupos ou comunidades estudadas em desenhos etnográficos, Sampiere, Collado e Lucio (2013) definem as seguintes características:

- Envolvem mais de uma pessoa, podem ser grupos pequenos (uma família ou grupos grandes);
- Os indivíduos que compõem esses grupos ou comunidades mantêm interações regularmente e isso foi feito durante algum tempo atrás.
- Representam uma maneira ou estilo de vida;
- Compartilham crenças, comportamentos e outros padrões;
- Têm a mesma finalidade.

Pesquisa bibliográfica, sobre material escrito já publicado (livros, artigos científicos, ensaios, testes, etc...)

O que é a pesquisa bibliográfica?

Pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou académico, com o objetivo de resumir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

Neste caso leitura e resumo de trabalhos publicados sobre a Sala TEACCH, divididas por categorias em que tentei classificar e justificar essas áreas.

Após a escolha de uma temática específica para ser abordada, (Sala TEACCH), a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema que foi escolhido pelo pesquisador, servindo como modo de se aprofundar no assunto. Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajuda a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas.

É importante verificar se trabalhos com problemáticas semelhantes já foram realizados, e se vale a pena repetir a investigação. A partir da pesquisa bibliográfica pode-se descobrir qual a melhor metodologia a ser utilizada para produzir o trabalho.

O levantamento bibliográfico deste trabalho baseia-se em teses de Mestrado e Doutoramento publicadas.

Após a seleção do material, este deverá ser lido, analisado e interpretado. Durante o processo da pesquisa bibliográfica é importante que o pesquisador faça anotações e fichas sobre os conteúdos que forem mais importantes, e que eventualmente serão usados como fundamentação teórica em seu trabalho.

Como ensina Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrónicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites.

Qualquer trabalho científico deve ser iniciado com uma pesquisa bibliográfica.

Este passo inicial permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Existem pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2009, p. 32).

A pesquisa bibliográfica, para Gil (2007, p. 44) tem como principais exemplos as investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

2.4. Instrumentos

Instrumentos de avaliação nas perturbações do espectro do autismo:

A avaliação consiste num processo de recolha e processamento de informações, que deve ser válida e fiável, de modo a fundamentar as tomadas de decisão, podendo ser obtida recorrendo a diferentes métodos e técnicas, como inquéritos, entrevistas, testes, bem como mediante a observação direta ou indireta (Reis, Pereira & Almeida, 2012).

Todas as formas de avaliação citadas fornecem dados suficientes para a definição dos objetivos, se forem escolhidas em função dos seguintes critérios: adequação à evolução da criança; estarem de acordo com as linhas de evolução normal; funcionalidade, na medida do possível; adaptação da criança autista a ambientes naturais (Riviere, 1989, cit. Por Gomes & Rodrigues, 1997).

Os instrumentos de avaliação podem ser formais ou informais, sendo que os primeiros dizem respeito a testes referenciados à norma, sendo relativos a uma amostra considerada normal e tendo em conta as fases típicas do desenvolvimento; e os segundos correspondem aos testes não estandardizados; em que o desempenho da criança não é comparado com o de outras, sendo utilizado para elaborar um plano individual de intervenção (Bracken & Fair, cit. Por Marinho et al., 2007).

A utilização de instrumentos padronizados numa avaliação, especialmente em PEA, deve permitir responder satisfatoriamente aos seguintes pontos: o que observar, como conseguir a informação, qual a utilização dada à informação e qual a implicação no comportamento adaptativo global do aluno. Esta conduta avaliativa é essencial para a caracterização do aluno, bem como para permitir intervir adequadamente de acordo com as suas necessidades específicas (Jorge, 2003).

Historicamente, as Crianças com PEA Têm sido consideradas como "não testáveis", devido à falta de cooperação em situações de testagem, quer pela dificuldade em estabelecem contato com os examinadores, quer pela dificuldade que o examinador sente em compreendê-las (Lean, Bosa, Hugo & Huts, 2004).

As crianças com PEA, muitas vezes, manifestam comportamentos paradoxais, não se adaptando às normas habituais de aplicação de testes e questionários escandalizados e apresentando dificuldade em suportar a frustração.

Estas crianças não se ajustam às formas habituais de avaliações, Tomando-se Complicado identificar o que lhes ensinam. As crianças com PEA podem demonstra una determinada capacidade no seu ambiente natural, mas podem não conseguir desempenhá-la numa situação controlada de Teste. (Carlia & Pedríguez, 1997).

Neste sentido, e de acordo com Newsom e Rimeoven (1982), citados por Rivera (2007), até meados da década de oitenta, fara avaliar individuas. com autismo era necessário realizar uma avaliação do comportamento antes da exploração cognitiva do

sujeito, devido à grande dificuldade em aplicar testes padronizados de inteligência a estes sujeitos.

Consequentemente, e aliado ao facto de os instrumentos oficiais de diagnostico (CID-10 1 DSM-IV-TR) serem compostos por itens de avaliação bastante genéticos, não especificando os comportamentos a serem observados (Lampreca, 2003), investigadores reuniram espaços e propusessem procedimentos de avaliação alternativos aos existentes e elaboram instrumentos de avaliação para indivíduos com PEA, visando pormenorizar na caracterização do quadro das PEA, bem como estabelecer o quadro de comportamento e o perfil psicoeducacional de cada indivíduo (Yorge, 2003; Rivena 2007).

A partir da década de oitenta foram criados instrumentos Padronizados como questionários, escolas e provas, no sentido de tentar uniformizar o diagnóstico e avaliação de crianças com PEA (Reis e Tclas 2012). Muitos destes instrumentos basearam-se nos critérios de diagnosticar propostas por Kanner, Ritvo, Rutter, ou nos DSM(III, III-R, IV-R) e CID (9 e10), apresentando diversas formas de construção para avaliar individuas com PEA, como escolas, questionários, entrevistas, inventários e ckecklests(Jorge, 2003.

Independentemente da forma de estrutura, considera-se que surgiram dois tipos de escolas comportamentais especificas para explorar o autismo, umas com fins de diagnóstico e outras com objetivos principalmente descritivos, que podem fornecer informações relevantes de défices comportamentais e nível de funcionamento do sujeito (Schreibman & Maills, 1986, cito por Rivera 2007). Salienta-se que as escolas diagnosticas são mais uteis se forem acompanhadas por outros testes que avaliam comportamento adaptativo ou o nível/perfil psicoeducacional (Rivera, 2007). Realça-se igualmente que as escolas descritas consistem em escolas não esterificas para PEA, mas que permitem complementar o conhecimento do sujeito em áreas especificas do desenvolvimento (Gorge, 2003).

As observações diretas, que devem ser realizadas ao longo de vários dias, em ambientes e contextos diversificados, permitem obter conhecimentos fundamentais acerca da criança, percebendo a sua capacidade de generalizar através de parceiros e ambientes sociais (Tag, 2002; Quill, Bracken 8 Fair, 2002 cit. for Marinho et al., 2007).

A utilização de instrumentos padronizados de avaliação assume-se como uma prática comum em diversas especialidades, constata-se a aplicações de instrumentos criados em países desenvolvidos em culturas diferentes para as quais não foram criados, sendo necessário uma metodologia adequada para sua tradução e adaptação Transcultural (Hendonan, etal, 1997, Jorge, 1958, Sherber, 2004, cito por Peneira, 2007).

Observações: recolha e análise de dados.

Para Albano Estrela, a classe foi tomada como uma primeira realidade, da compreensão imediata e globalizante. A partir dela, procurou-se chegar ao aluno, isto é, à criança enquanto individuo em situação escolar. As tentativas não foram totalmente conseguidas: a falta de outros dados (de ordem social e econômica, principalmente) dificultaram esta passagem, pelo menos diretamente.

Havia por que optamos teve de ser mais complexa: da conjunção da classe, como um conjunto estruturado e dinâmico, formou-se à sua isenção na escola e às ligações desta com meio social envolvente. A classe esta na escola, esta encontra-se no meio envolvente do aluno e o aluno será, pois, o termo de chegada.

Enquanto "caso pedagógico", teremos de nos centrar na classe, a sua compreensão ganha um novo significado, o do individuo inserido e sujeito a um processo. Mas não podemos deixar de compreender a classe enquanto célula de um processo mais vasto, o da escola, o do social. Dai, a recolha e sistematização de dados referentes a esses dois outros níveis de análise da realidade. Se fossemos sociados, a nossa caminhada teria sido diferente, partiríamos do meio (ou da escola) para a classe; se fossemos psicólogos, também teríamos seguido um caminho diferente, iriamos do individuo (criança, adolescente) para o grupo de inserção escolar. Mas, como pedagogos, sabemos que qualquer uma destas linhas de orientação não nos conduziria imediatamente ao nosso real, ou seja, ao aluno.

A prospeção da documentação foi orientada para a área da seleção bibliográfica dos trabalhadores exposto sobre a sala TEACHER, a fim de se fomentar um trabalho de caráter interdisciplinar, que com diversas categorias mostra diversas abordagens.

As limitações foram equacionadas em termos de tempo: prazos a cumprir para a concretização das ações previstas.

A observação das classes começou por ser efetuadas através de técnicas naturalista, que permitiram estabelecer uma articulação clara entre os alunos, o professor e a classe. Os detentivas contrataram-se na recolha de elementos referentes aos:

- Tempos e espaços de ação;
- Intervenientes;
- Conteúdos, atividades, tarefas e materiais;
- Comportamentos verbais e não verbais;
- Inferências (pistas explicativas de comportamento “em situação”).

2.5. Tratamento de Dados:

Selecionei como referencia para esta pesquisa dois autores que tratam do processo de analise de dados no paradigma qualitativo, foram eles: Bardim (2010), utilizada amplamente no Brasil, que apresenta técnicas para análise de conteúdos e Saldanã (2013) que procederiam o processo de codificação em suas formas variadas, desenhando desta forma diferentes técnicas de codificação sugerindo que a escolha de uma destas técnicas devam estar diretamente associadas ao tipo de questão proposta pelo pesquisador.

O processo de analise proposto por Bardim (2010):

Bardim (2010) apresenta a análise de conteúdo como uma técnica de analise qualitativa. A proposta foi elaborada por volta da década de 70 e parte de três processos, ou fazes q julgam necessárias para se realizar uma análise de conteúdo: 1) pró-análises, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise a organização do material a ser analisado tem por objetivo torná-lo operacional, sistematizando as ideias preliminares. Essa organização também possui um protocolo de quatro etapas: a leitura flutuante, na qual se estabelece o contato com os documentos coletados e busca-se um entendimento do material que o pesquisador tem em seu poder para que então possa realizar a escolha dos documentos (etapa B), que consiste na delimitação do que será analisado; por meio desta leitura também ocorre a formação das hipóteses e dos objetivos (etapa C), como também a referenciação dos índices e elaboração de indicadores (etapa D), que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de analise (Bardim 2010).

A exploração do material representa a segunda fase, que compreende a exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registo (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à frequência) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registo que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exta do unidade e registo).

Esta exploração do material é uma etapa importante, pois pode viabilizar ou não a riqueza das interpretações e inferências. É considerada a fase de descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (todo e qualquer material textual coletado) referencias teóricas. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são elementos necessários nesta fase (Bardim, 2010).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É nesta etapa que os resultados são tratados; é nela que ocorre a condensação e a ênfase das informações para analise, resultando nas interpretações inferenciais.

Processo de análise proposto por Saldãna (2013):

Enfatiza que o processo de codificação é um dos caminhos da analise qualitativa dos dados e não o único caminho, isso porque, para o outro todo o processo está relacionado ao campo da pesquisa, as opções ontológico epistemológicas, as teóricas e os recostes conceituais.

A importância da contribuição de Saldanã (2013) consiste na profissão de dois ciclos de codificação e esses com 31 possibilidades diferenciadas de elaboração de códigos. Pois a codificação é um processo transitório entre o processo de produção dos dados e a analise extensiva dos dados.

Na etapa de pré-codificação, leitura e reflexão são sublinhadas, negritadas, circulados todas as palavras e frases que merecem atenção como chaves de evidência que embasam suas suposições e teorias.

A etapa da elaboração de memória (menos) analíticos, partindo da pré-codificação propõe-se a elaboração de questionamentos, levantando de causas e efeitos, análises pessoais e teorias a cerca de que foi destacado como importante na etapa anterior.

A codificação seguindo ou não os dois ciclos e selecionando o método adequado à análise qualitativa desejada dos dados, dentre as 31 possibilidades apresentadas. É importante destacar que a codificação pode ser organizada em códigos e subcódigos, sendo o segundo originado por um detalhe do primeiro. A codificação realizada pode ser organizada em subcategorias e categorias que gera não temos e então a teoria orienta os dados analisados qualitativamente.

O que é analise de conteúdo:

A analise de conteúdo é um instrumento que permite ao investigador estudar o comportamento humano de forma indiscreta, através da analise das suas comunicações. Por exemplo, uma imagem ou um som podem ser foco de uma analise de conteúdo (Fraenkel & Wallem 2008).

Periódicas, artigos, uma série de espécies de comunicações que refletem o comportamento humano pode ser de uma análise de conteúdo.

Genericamente descobre (1998) caracteriza este instrumento como um recurso que ajuda o investigador a analisar o conteúdo de documentos, através de escrita, som e imagem.

Atualmente, com a evolução das novas tecnologias, nomeadamente das ferramentas da web2.0, as fontes de comunicação são cada vez mais diversas. Blogs (posts e comentários), Winks; comunidades online e ambientes virtuais 3D; por exemplo, seus conteúdos sujeitos a uma análise (Gray, 2004).

Para realizar uma analise de conteúdo o investigador precisa organizar uma amostra considerável de material. Mas como fazer isso? Fraekel & Wallen (2008) indicaram que é através do desenvolvimento de um sistema de categorias que o investigador pode usar para posterior comparação de forma a iluminar o que se esta a investigar.

Segundo Barelson (1968), citado por Carmo e Ferreira (1998), a analise de conteúdo "Permite fazer uma descrição objetivas, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivos a sua interpretação". Assim, a descrição do conteúdo é objetiva no sentido do esforço de analise seguir regras e instruções claras que permitem a reprodução da investigação entre os investigadores, ou seja, torna possível atingir os mesmos resultados ao trabalhador sobre o mesmo conteúdo.

A descrição do conteúdo também é sistemática, pois o conteúdo é organizado e integrado num sistema de categorização de acordo com os objetivos da investigação. Finalmente, a descrição é qualitativa, uma vez que nas categorias criadas geralmente é calculada a referência dos elementos considerados relevantes para a investigação.

Bardim (2004) aprofundando os conhecimentos sobre a analise de conteúdo e salienta que esta deve ir além da mera definição do conteúdo das mensagens, e incluir

a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/receção do conteúdo com o apoio de indicadores. Assim, o processo de analise envolve principalmente um espaço de descrição, onde as características da comunicação são trabalhadores, seguindo por um esforço de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação, ou seja, atribuição de significados a nestas características.

A analise de conteúdo considera a articulação entre a descrição e analise do texto descritos, e a dedução logica dos fatores que determinam as características dos elementos característicos.

Fases da análise de conteúdo:

Focado sobre os objetivos do estudo e do quadro de referência teórico, a analise de conteúdo é realizada através de uma serie de etapas. Com base nos autores Bardim (2004), Carmo & Ferreira(1998) e Pardal & Correia (1995), estabelece-se as seguintes frases:

1. Definição de categorias para separar os dados observados;
2. Definição de unidades de analise;
3. Distribuição das unidades de analise pelas categorias;
4. Interpretação dos resultados obtidos nas perspectivas qualitativas ou quantitativas.

Tipos de analises de conteúdos:

Gravitz (1993) distingue três grupos de analise de conteúdo:

1- Analise de exploração e analise de verificação:

Confrontam-se aqui duas diferentes finalidades da análise:

A de verificação de uma hipótese, onde o objetivo é bem definido e resulta na quantificação dos resultados; - a de exploração, onde não há resultados. A sistematização dos resultados, e permiti conduzir a diversos resultados.

Analise quantitativa e a analise qualitativa:

A quantitativa centra-se sobre a frequência dos elementos caracterizados, já a qualitativa foca sobre o valor de u termo a moralidade e o interesse.

A analise indireta relaciona-se mais com a natureza qualitativa, e interessa-se sobre uma interpretação sobre o que está por toda linguagem.

Aspetos relevantes da análise:

Segundo Fraenkel & Wallen (2008), a analise de conteúdo pode ser utilizado, ao procurar descrever tendências na escolarização; compreender padrões organizacionais (por exemplo, através da analise de documento preparados pelos administradores); demonstrar como diversas escolas enfrentam o mesmo fenómeno, mas de uma forma diferente; percebem o que os professores sustem sobre a sua profissão. Wilkinsn & Birminzham (2003) classifica a analise de conteúdo como um instrumento de investigação que pode ser aplicado no momento em que o investigador é confrontado com os resultados de uma investigação ou com os da sua própria.

Vantagens:

Sendo Fraenkel & Wallen (2008), o principal vantagem da analise de conteúdo é a inexistência de intromissão. Como o investigador interage com materiais (documentos, som, imagem), ele pode "observar" um ser observado pois não foi aqui influencia da presença do investigador.

A informação pode se difícil, ao mesmo impossível de se obter através de observações, pode ser analisado.

Outro aspeto positivo é o de permitirão investigador não ficar preso ao tempo e no espaço para o estudo de eventuais presentes.

O investigador pode resgatar registos para obter algum significado pra a vida social de um tempo atual.

Limitação:

Existe uma tendência entre as investigadores de considerar que as interpretação e de um analise de conteúdo indicam ser mais uma causa de um fenómeno do que reflexão sobre isso (Bardim, 2004).

2.6. Procedimentos:

1- Formação do problema:

Será que a leitura existe na base da investigação do método TEACCA é toda a ela congruente ou existem áreas que não são humanamente tratadas da mesma forma.

2- Pesquisa bibliográfica de estudos/ investigações, sobre metodologia TEACCH.

3- Seleção dos estudos que satisfazem os objetivos da investigação.

4- Elaborar as categorias de analise que possibilitem o confronto (convergência ou divergência) dos autores selecionados.

5- Procedimento e a analise das grelhas de registos dos resultados/ opinião dos autores.

6- Analisar, discutir concluir sobre os dados, obtidos na investigação.

Breve historia da educação especial; em que resumidamente se descreve: modelação ou modelos de investigação nos autistas; a sala do ensino estruturado; modelo ABA (Applied Behavor Analwsis; PECS "Pieture Exchange Communication Sistem"; modelo DIR (Floortime); SON-RISE (son-rise program); o modelo Devem de intervenção precoce (ESDM); decreto–lei 319/91, de 23 de agosto; transição do decreto-lei 319/91 para o 3/2008 no âmbito da educação especial; decreto-lei 8 nº 54 e 55/2018, de 6 de julho o PEI (Programa Educativo Individual), o PIT (Plano Individual de Transição); quadros legais, de que modo os autistas os aproveitam decreto-lei nº 129/2017-9 de outubro

Dissertação: Metodologia TEACCH:

O programa TEACCH, desde o projeto criado em 1966, na divisão de psiquiatria da escola de medicina da universidade da carolina do norte (EUA), por Eric Sehopler e seu colaboradores. Conceitos chave do programa. Apresentação de diferentes intervenções que são aplicadas de formas diferentes, e apesar de terem modelos teórico destintos, devem seguir as mesmas linhas de orientação contruindo quadro de abordagem às áreas de desenvolvimentos do trabalho com autistas. (áreas e autores).

Escolhi e justifiquei as seguintes áreas: comunicação, intervenção, aprendizagem académica, inclusão, autonomia e a família e o que ela vê do trabalho nas unidades TEACCH.

Em cada área classifiquei os aspetos convergentes e divergentes por autores.

Apresento uma discussão dos resultados.

Metodologia:

- formulação do problema
- objetivo de estudo – geral/especifico
- tipo de estudo
- instrumentos

- técnica de tratamento de dados

- procedimentos, formulação do problema, contar os passos do trabalho.

Conclusão:

- registo:

- ao longo da investigação foram analisados 23 obras, apresentados nos quadros expostos e apresentados excetos de muitas outras obras e autores como consta na bibliografia.

- permite os resultados obtidos podemos concluir que o objetivo geral foi atingindo, as questões de partida tiveram como resposta que o ambiente organizado, o ensino estruturado e a possibilidade (o que fazer, como fazer, o que fazer em seguida) favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com autismo.

É esperada a diminuição dos comportamentos disruptivos, ampliação do relatório comunicativo e o aumento de engajamento nas atividades e do entendimento que deve fazer (com compreensão, não somente por repetição mecânica).

A ideia é que, com uso do TEACCH, a criança com autismo conquista cada vez autonomia e melhore cada vez mais a capacidade de compreender o que as pessoas comunicam.

- os resultados obtidos em termos gerais referem que a metodologia TEACCH, pode ser dividida em seis áreas ou categoria: comunicação, autonomia e família mais os professores, são áreas convergentes para os autores. Interação, aprendizagens académicas, inclusão são áreas divergentes para os autores.

- dificuldades: muitas obras e tive que optar tendo preferencialmente escolhido os mais recente.

O estudo não pode ser generalizado uma vez que as obras em causa, apesar de serem pertinentes não ilustram o universo das investigações existentes.

- estudos futuros:

Possibilidade de realizar outros estudos em que se verifiquei a existência de outras dimensões nas obras publicadas.

3. Apresentação de Resultados: Categorias de Abordagem TEACCH:

3.1. Comunicação (Trabalhar)

3.1.1. Caroline Kwee; Tania Sampaio; Ciríaco Atherino.

Abordagens TEACCH: em Portugal, desde 1996.

Comunicação (trabalhar): O horário é realizado em função de cada aluno e pode ser adaptado a vários níveis de funcionalidade. Independentemente do nível funcional de cada criança/jovem com PEA, a palavra escrita deve estar sempre presente nos horários que podem ser organizados com o recurso a: objetos reais, partes de objetos reais, miniaturas, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas, palavras escritas.

Plano de trabalho: Indica as tarefas que tem de realizar em determinada área. Deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita, consistindo numa rotina de segurança que permite adquirir a noção de princípio meio e fim.

O plano de trabalho possibilita a visualização das tarefas a realizar: o que fazer, quanto fazer, quando acabar.

Horários:

	OK	A melhorar	Ausente
Cada aluno utiliza sistematicamente um horário			
Os horários estão adaptados ao nível de cada aluno (objetos, pictogramas, palavras…)			
Os horários evoluem ao mesmo tempo que os alunos			

Tabela 3 – Horários.

Plano de Atividades:

	OK	A melhorar	Ausente
É utilizado por cada aluno			
Está adaptado ao nível de cada um (esquerda para a direita, cores, folhas, números…)			
É evolutivo			

Tabela 4 – Plano de Atividades.

Autores: Telma Liliana de Campos Morais

Avaliação do Comportamento:

Comportamento sensorial:	(P): Tem perceção sensorial adequada. (E): Tem perceção sensorial adequada com auxílio. (F): Não tem perceção sensorial adequada.
Atividades da vida diária:	(P): Atua adequadamente na rotina diária. (E): Atua adequadamente na rotina diária com auxílio. (F): Não atua adequadamente na rotina diária.

Autores: Caroline Sianlian Kwee; Tania Maria Marinho Sampaio; Ciríaco Cristovão Tavares Atherino.

Comunicação – Socialização:

	OK	A melhorar	Ausente
Os sistemas de comunicação não-verbal (objetos, pictograma, fotos) são utilizados pelos alunos que não têm comunicação verbal e por certos alunos que têm algumas dificuldades verbais.			
Os técnicos utilizam estes mesmos meios de comunicação nas suas trocas com os alunos.			
Promovem-se situações favorecedoras da comunicação (acolhimento, refeição, jogos, atividades de colaboração, encontro com outros alunos).			
Os pais e/ou a instituição que acolhe a criança fora das horas não letivas são incentivados a utilizar estes sistemas de comunicação			

Tabela 3 – Comunicação – Socialização.

Telma Liliana de Campos Morais (Lisboa, 2012).

Avaliação do Comportamento:

III) Comportamento	Atividades /Observações:
Estereotipias	(P): Não apresenta estereotipias. (E): Apresenta estereotipias em determinadas situações. (F): Apresenta estereotipias.
Agressividade	(P): Não apresenta agressividade. (E): Apresenta agressividade em determinadas situações. (F): Apresenta agressividade.
Passividade	(P): Não apresenta passividade. (E): Apresenta passividade em determinadas situações. (F): Apresenta passividade.
Hiperatividade	(P): Não tem comportamento hiperativo. (E): Apresenta comportamento hiperativo em determinadas situações. (F): Apresenta comportamento hiperativo.
Alimentação	(P): Alimenta-se normalmente. (E): Aceita limite na obsessão/aceita apresentação abstenção. (F): Alimenta-se obsessivamente/ abstém-se.

Avaliação das Funções Comunicativas:

II) Comunicação	Observações:
Linguagem compreensiva	(P): Atende às solicitações. (E): Atende parcialmente às solicitações. (F): Não atende às solicitações.
Linguagem gestual	(P): Utiliza a linguagem gestual. (E): Utiliza parcialmente a linguagem gestual. (F): Não utiliza a linguagem gestual.
Compreensão das mudanças interativas	(P): Entende as mudanças prosódicas (E): Entende parcialmente as mudanças prosódicas (F): Não entende as mudanças prosódicas
Linguagem social	(P): Utiliza a linguagem social. (E): Utiliza parcialmente a linguagem social. (F): Não utiliza a linguagem social.
Ecolalia	(P): Não fala de forma ecolálica. (E): Fala parcialmente de forma ecolálica. (F): Fala de forma ecolálica.
Linguagem expressiva	(P): Utiliza a linguagem expressiva. (E): Utiliza parcialmente a linguagem expressiva. (F): Não utiliza a linguagem expressiva.
Linguagem escrita	(P): Utiliza a linguagem escrita. (E): Utiliza parcialmente a linguagem escrita. (F): Não utiliza a linguagem escrita.

3.1.2. Cibelle Amato, Fernanda Fernandes.

Comunicação:

Cibelle Albuquerque de la Higuera Amato, Fernanda Doreux, Miranda Fernandes.

Tema: Comunicação de crianças autistas.

Objetivo: Avaliar a funcionalidade da comunicação de crianças incluídas no espectro autístico divididas em dois grupos (verbais e não verbais) e identificar as possíveis relações entre os grupos estudados.

Método: Foram sujeitas 20 crianças autistas, 10 verbais e 10 não verbais, com idade variando entre 2 a 10 meses e 10 e 6 meses de vida.

Todos os sujeitos foram gravados durante 30 minutos, em situação de interação espontânea com a mãe. O corpo das gravações dos dois grupos foi analisado quanto ao desempenho do perfil funcional de comunicação de cada sujeito, de cada grupo e as possíveis relações existentes entre os dois grupos.

Resultados: Os dados referentes à ocupação do espaço comunicativo sugerem equilíbrio entre a comunicação da criança autista e a sua mãe.

Quanto ao número de atos comunicativos produzidos por minuto, nota-se que há uma visível divisão entre as crianças, que coincide com a divisão de grupos proposta: crianças autistas verbais e crianças autistas não verbais. Com relação à utilização dos meios comunicativos pelas crianças autistas observa-se que tanto as crianças autistas não verbais como os verbais fazem grande uso do meio gestual para se comunicarem. Os dados correspondentes à utilização das funções comunicativas mais interpessoais apontam a dificuldade da criança autista em interagir com o outro.

Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Escola Superior de Educação.

A comunicação e a interação na criança autista: um estudo de casos.

Sílvia Branco Folgado.

Orientadora: Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

julho 2013

Conclusões do estudo e perspetivas de interação futura.

As competências básicas de interação

3.1.3. Capucha, Schopfer.

Comunicação:

O modelo TEACCH visa uma intervenção direta com as crianças com PEA em ambientes e espaços bem estruturados, com regras simples e com atividades e materiais adequados às características individuais de cada criança. A elaboração dos programas de intervenção tem em conta áreas fortes e emergentes da criança e as suas características Individuais, por forma a desenvolver os seus desempenhos e capacidades adaptativas e a maximizar a sua autonomia ao longo da vida (Capucha, 2008; Schopfer et al. 1980).

O ensino estruturado constitui um dos aspetos pedagógicos mais relevantes do modelo TEACCH e é aplicado em Portugal desde 1996, com opção do Ministério da Educação enquanto resposta educativa para alunos com PEA em escolas do ensino regular (Lima, 2012).

Através do ensino estruturado é possível manter um ambiente calmo e previsível, fornecendo uma informação clara e precisa das rotinas, tendo em consideração a sensibilidade da criança com PEA aos estímulos sensoriais, propor tarefas diárias adequadas ao aluno visando o seu sucesso e a autonomia.

A conceção de situações de ensino estruturado proporciona confiança e segurança à criança com PEA e estimula a organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia, minorando as dificuldades de organização e sequenciação, e a ocorrência de problemas de comportamento (Capucha, 2008).

Este modelo preconiza a organização da sala de aula em cinco áreas distintas: área de acolhimento, onde se realiza o acolhimento e o planeamento das atividades (este planeamento é importante, já que as crianças autistas têm dificuldades em lidar com as alterações da rotina, necessitando desta para se sentirem mais seguras), área de aprendizagem, onde se realiza o treino individualizado das competências de cada um, área de brincar, para a estimulação psicomotora e relaxamento, área do computador e área de trabalho, destinada ao trabalho individual de acordo com o plano diário (Correia, 2013).

Por norma, o método TEACCH utiliza uma avaliação chamada Perfil Psico Educacional Revisado (PEP-R) para avaliar a criança, e tem em conta os pontos fortes e

suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado. (Capucha, 2008).

3.1.4. Sílvia Branco Folgado, Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira.

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Sílvia Branco Folgado, Orientadora Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira.

Défices qualitativos na comunicação:

1 – Atraso, ou total ausência, de linguagem oral, não acompanhado por tentativas para compensar através do recurso a gestos ou a mímica, como formas alternativas de comunicação (frequentemente precedidos por ausência de balbucios com intenção de comunicar);

2 – Incapacidade relativa para iniciar ou manter uma conversação (independentemente dos níveis de competência linguística do sujeito), não se verificando reciprocidade nem reação à comunicação por parte de outras pessoas;

3 – Uso estereotipado e repetitivo da linguagem e/ou uso idiossincrático de palavras ou expressões;

4 – Volume de voz, entoação, velocidade, ritmo e acentuação anormais;

5 – Ausência de jogo realista variado espontâneo, ou quando o sujeito é muito novo de jogo social imitativo.

As competências de comunicação no autismo:

Através da comunicação, os indivíduos expressão sentimentos, ideias, pensamentos e podem captar as mensagens produzidas por outros, facilitando as relações do indivíduo com o meio que o rodeia. «Para que a linguagem sirva como instrumento de comunicação, é necessário um emissor/recetor através de um meio ou canal de comunicação num determinado contexto referencial». (Ruiz e Ortega, 1997. P.83). Sigman e Ruskin (1999, citados por Gerenser e Forman, 2009), Maljaars et al. (2011) e Oliveira (2009) salientam que a frequência com que a criança se envolve na atenção conjunta «joint attention», está intimamente relacionada com a aquisição da linguagem. A este propósito, alguns autores referem que «the development of joint-attention skills has been linked to later language development». (Mundy e Gomes, 1998; Leekam, 2007; Tomasello e Todd, 1983, citados por Walden et al. 2008 p.279).

O desenvolvimento de habilidades de atenção conjunta está intimamente relacionado com o desenvolvimento tardio da linguagem (Mundy e Gomes, 1998; Tomasello e Todd, 1983, citados por Walden et al. 2008).

Se a criança tiver a capacidade de filtrar e selecionar as informações transmitidas pelos que a rodeiam, terá mais facilidade em concentrar-se em aspetos importantes das situações com que se depara, o que é mais complicado se tivermos em conta as crianças com autismo (Walden et al., 2008). Neste sentido, Baron-Cohen, Badwin e Crowson (1997, citados por Walden et al., 2008) sustentam que essas crianças «are prane to mapping errors when faced with ambiguous labels; that is, they do not link words with objects the speaker is talking about». (p.281).

A atenção conjunta permite, estabelecer uma associação entre as palavras faladas e os seus referentes, objetos e acontecimentos. A dificuldade de partilhar a atenção, por parte das crianças, reflete-se numa incapacidade de processarem as aquisições sociais, o que acaba por comprometer todo o processo de aquisição da linguagem (Walden et al., 2008). Joseph e Tager-Flusberg (2004, citados por Charman et al., 2010) sublinham que a teoria da mente e a habilidade na função executiva estão associadas com os problemas evidenciadas ao nível da comunicação mesmo quando foram adquiridas habilidades ao nível da linguagem.

Charman (1998, citado por Walden et al., 2008) relatou que as crianças com autismo são mais propensas «to use joint-attention bids to meet a need (an imperative act) than to communicate about an object or event of Interest (a declarative act).» (p.280).

As graves dificuldades ao nível da comunicação expressiva das crianças autistas vão contribuir para aumentar os seus problemas ao nível da interação social (Griffin et al., 2010), originando frequentemente, condutas inadequadas na sua interação com o meio envolvente. (Matson e Neal, 2009; Duffy e Healy, 2011, citados por Matson, Kozlovsky e Matson, 2012).

É por isso imprescindível a promoção de habilidades básicas da comunicação através de adaptações necessárias, bem como teóricas com eficácia comprovada, respeitantes à comunicação não-verbal ou através de sistemas alternativos e aumentativos da comunicação funcional (Barco et al., 2008).

A abordagem ao ensino da linguagem deve promover o seu uso funcional e a sua função comunicativa, onde devem ser levados em conta o vocabulário, através de meios que lhes permitam aprender o que é comunicar e o contexto, ensinando à criança o comportamento no contexto em que ele irá ser utilizado (Jordan, 2000).

Comunicação Não-Verbal:

Na criança autista, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e pré linguísticas vão originar défices básicos no desenvolvimento, que irão causar problemas de comunicação não-verbal, problemas simbólicos, problemas de fala, dificuldades ao nível da pragmática, dificuldades na compreensão e utilização de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas (Forde et al., 2011).

Os dados longitudinais obtidos num estudo realizado por Lord e Risi (2004, citados por Lord, 2007) sugerem que por volta dos 9 anos de idade, cerca de 85% das crianças com PEA já deverão ser capazes de falar de alguma forma e aproximadamente 40% já deverão utilizar a fala de forma fluente.

Gómez (2008) define a comunicação como uma habilidade humana que «permite explicar aos outros a realidade, permite descrever ações, narrar sucessos, partilhar as nossas emoções e os nossos estados de ânimo».

Para além disso, o autor também refere que a comunicação nos permite influir na conduta, nos pensamentos e nas emoções do interlocutor, através de uma linguagem verbal ou não verbal, mediante gestos ou sinais.

Antes do aparecimento da fala, os bebés desenvolvem uma capacidade que lhes é inata, para comunicar através de sinais não-verbais tais como a expressão facial, através dos quais expressam emoções, o olhar e os gestos, estabelecendo contacto físico com quem está próximo deles. Como refere Rondal (1989, citado por Ruiz et al., 1997); «A linguagem é uma função complexa que permite expressar e compreender estados afetivos, ideias e conceitos através de sinais acústicos ou gráficos». (p.89).

Rogers (2008) defende que «all communication, including speech, is a form of social interaction, with the main function of meeting social needs». (p.148). A comunicação implica uma situação social entre duas ou mais pessoas através de um intercâmbio comunicativo entre o emissor e o recetor, usando a linguagem e habilidades comunicativas em contextos sociais, bem como as habilidades não-verbais usadas para comunicar.

Outros autores como Stone et al. (1997, citados por Lampreia, 2004) referem que existem défices nas habilidades que antecedem a linguagem como o balbuciar, a imitação, o gesto e o jogo simbólico.

Sigel (2008) explicita que «a verdadeira comunicação não-verbal envolve um tipo de «leitura da mente» - saber que o que está a pensar está, de alguma forma, a ser transmitido alguém, através das emoções faciais ou dos gestos, e sem o uso de palavras». (p.64). Na opinião da autora, a ausência de uma teoria da mente faz com que a criança autista tenha dificuldades em saber quando começa a partilhar as suas experiências.

Para Pertejo et al. (2008) nas crianças que têm linguagem devem ser tidos em conta não só os aspetos formais, e estruturais como as funções pragmáticas e da comunicação social da linguagem, mas também as habilidades não-verbais usadas para comunicar e regular a comunicação. Os autores defendem que para um diagnóstico diferencial há que ter em conta não só as habilidades linguísticas, mas também o seu nível de desenvolvimento global referindo quê «en la valoración de las funciones comunicativas se incluye la valoración de percursores no-verbales y preverbales del desarrollo del linguaje […] en ninos más avanzados en el desarrollo, se incluye el uso intencional». (p.54)

Welenski, Tager-Flusberg e Ulman (2006, citados por Levy, 2007) referem que aproximadamente 20% das crianças autistas são essencialmente não-verbais, e a linguagem gestual é praticamente inexistente ou deficitária.

Sehreihman, Koegel e O'Connor (1985, citados por Phelps e Grabowski, 1991) afirmam que aproximadamente 50% das crianças autistas não desenvolvem linguagem. É por isso que a comunicação não-verbal se assume como um meio fundamental para transmitir reações e sentimentos da criança. Antes de iniciarem ou proferirem algumas palavras, comunicam através do recurso ao olhar, às expressões faciais, aos sons e aos gestos. O uso do gesto para comunicar é um comportamento social que os bebés usam precocemente e através do qual partilham experiências com os adultos que o rodeiam.

As crianças autistas evidenciam dificuldades em perceber ao que se refere determinado gesto, uma vez que não possuem a capacidade de compreender aquilo que os outros pensam (Silver, 2005).

A este propósito, Rapin (2007) afirma que «presenting communications using sign language, pictures, a communication book, written language, or other argumentative communication devices, far from retarding the emergence, may help it and, in any case, may reduce frustration significantly by enhancing comprehension and providing the child with na alternative channel for expression». (p.232). É, fundamental que a comunicação seja feita através de gestos para tentar captar a atenção da criança para o seu valor comunicativo.

O uso do gesto pode incluir o apontar. Entre os 8 e os 10 meses a criança começa a apontar direcionando para algo que pretende: «Ser capaz de apontar é a primeira indicação que nos é dada que a criança sabe que o outro Pode deduzir o que está no fim de uma linha imaginária, tal como ela também é capaz de o fazer». (Siegel, 2008, p.66).

Pertejo et al. (2008) referem que o comprometimento ao nível da leitura mental irá provocar, inevitavelmente, uma inadequação destes sujeitos ao nível da interação social estabelecida, com intervenções verbais fora de contexto e que, por essa razão, podem ser enganados ou até mesmo excluídos por parte dos colegas.

Greenspan et al. (2009) sustentam que as intervenções dirigidas a exclusivamente a cada perfil neurológico assumem uma importância tão decisiva neste contexto, uma vez que ajudam as crianças a relacionar, a pensar e, comunicar:

«It is never too late if we work on true developmental fondations». (p.11).

3.2. Interação (Comportamentos e interação social)

3.2.1. Patrícia Schiewe Torres Moreira.

Interação:

(Componentes e Interação Social):

Interação:

Patrícia Schiewe Torres Moreira

Teoria da Mente, Atenção Compartilhada, Habilidades Sociais

Paula Borges Locatelli

Mariana Ramos dos Santos

Tripé do Espectro Autístico:

Terapeuta da fala.

Caroline Sianlian Kwee;

Maria Marinho Sampaio (Filósofa);

Ciríaco Cristóvão Tavares Atherino Médico:

Avaliação de Interação Social:

I) Interação Social	Observações:
Contato Visual	(P): Faz contato visual. (E): Faz contato visual ocasional. (F): Não faz contato visual.
Contato Físico	(P): Faz contato físico. (E): Faz contato físico ocasional. (F): Não faz contato físico.
Imitação	(P): Faz imitação a partir do modelo gestual. (E): Faz imitação a partir de prompt físico. (F): Não faz imitação.
Repertório básico de conduta	(P): Age segundo repertório lógico de conduta. (E): Age segundo repertório básico de conduta com pistas. (F): Não age segundo repertório básico de conduta.
Reconhecimento do ambiente	(P): Identifica os diferentes ambientes. (E): Identifica parcialmente os ambientes. (F): Não identifica os ambientes.
Atividades em grupo	(P): Realiza atividades em grupo. (E): Realiza parcialmente atividades em grupo. (F): Não realiza atividades em grupo.
Relacionamento com o terapeuta	(P): Interage com o terapeuta. (E): Interage parcialmente com o terapeuta. (F): Não Interage com o terapeuta.
Relacionamento com os colegas	(P): Interage com os colegas. (E): Interage parcialmente com os colegas. (F): Não Interage com os colegas.

3.2.2. Rodrigues, Leitão e Barros.

Interação:

Segundo Rodrigues (2003), estar incluído é mais do que uma comparência física: é um sentimento de uma prática mútua de presença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.

Também Leitão (2006), quando afirma que colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de Educação Especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam.

Braga (2002), constatou conteúdos de repreensão, solicitação de informação, solicitação de ação, ensino e oferecimento de informações. Os conteúdos ensino, solicitação de informação e mesmo o de repreensão, que foi inferior aos demais, coincidem com os identificados neste estudo, mas o conteúdo de solicitação de ação diverge com o que foi identificado, pois não houve solicitação de ação aluno com deficiência.

3.2.3. Mesibov, Schopler e Hearsey.

As UEEA são um recurso pedagógico especializado das escolas, correspondem a uma resposta educativa específica para alunos com PFA, onde se pretende compensar ou mesmo suplantar os «(…) défices de organização e sequenciação destas crianças, assim como os défices comunicacionais associados». (Equipa de Autismo da Região Centro: s/d, s/p), através da «(…) criação situações de ensino/aprendizagem estruturado minimiza as dificuldades de organização e de sequenciação, proporcionando segurança e confiança e ajudando a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças». (DGIDC, 2008:18), as UEEA podem estar presentes em qualquer nível de ensino. É perante a constatação da importância que assume o ensino estruturado na dinâmica destas unidades que se torna imperiosa a explicitação mais pormenorizada de um dos princípios orientadores do TEACCH, o ensino estruturado e a individualização consistem num dos métodos pedagógicos específicos na tentativa de compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais presentes no autismo.

Segundo Mesibov, Schopler e Hearsey (1994:195-196) as estruturas específicas que têm sido utilizadas com crianças de idades e níveis diferentes incluem: a estrutura física; os horários de atividades; o plano de trabalho individual; as instruções visuais e as rotinas.

Na unidade, todas estas áreas estão devidamente delimitadas por armários, estantes, um biombo, mesas e cadeiras, cada uma com os materiais específicos identificados por símbolos visuais que informam o aluno da atividade a que corresponde essa área – A unidade está dividida nas seguintes áreas: transição; reunião; aprender (trabalho um para um); trabalho autónomo; trabalho de grupo; jogos; brincar (laser); computador; leitura; música; pequenas refeições.

A <u>área de transição</u> é aquela onde está situado o horário individual. Aqui o aluno se sabe quais são as atividades que tem de realizar e em que sequência, o que permite orientar o aluno na mudança. «As pistas visuais informam sobre onde, quando e o que fazer durante o dia, ou parte do dia». (DGIDC, 2008:24).

Na <u>área de reunião</u> pretende-se o desenrolar de «(…) atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interação social» (DGIDC,

2008:26). É o local onde é feito o «Bom dia», o «Boa tarde», no qual se aprende a estar sentado e onde se marcam as presenças, se conversa sobre o calendário, o tempo e se cantam pequenas músicas.

Área do aprender (ou trabalho um para um) é o espaço quando se procura evitar os estímulos distrativos. Dado que estas crianças têm dificuldades manifestas na atenção, elas devem ficar sentadas de frente para a professora. Nesta área «(...) se desenvolve a atenção e concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno «(DGIDC, 2008:25); tarefas que a criança vai depois realizar no trabalho autónomo.

São várias as estratégias utilizadas, tais como «(…) estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também atividades que vão ao encontro do interesse dos alunos» (DGIDC, 2008:25).

A área do trabalho autónomo é onde os alunos realizam autonomamente o trabalho, com a ajuda da visualização de um plano de trabalho que lhes indica as tarefas que vão realizar e em que sequência o devem fazer. Cada aluno tem a sua área de trabalho autónomo. A sua mesa de trabalho está virada para a parede, procurando assim evitar ao máximo as distrações. Na unidade que presta apoio ao aluno que observámos, este espaço é separado dos restantes por estantes, situadas ao lado esquerdo dos alunos, e onde está o plano de trabalho que o aluno deve realizar «Com base em rotinas funcionais (…) o aluno desenvolve a noção concretizada de princípio, meio e fim (...), tornando-se capaz de realizar uma tarefa, ou uma sequência de tarefas» (DGIDC, 2008:25).

Na área de trabalho de grupo pretende-se desenvolver a comunicação e a interação social. Aqui são realizados trabalhos de grupo, nos quais todas as crianças participam «(...) independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interação e partilha (...), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens». (DGIDC, 2008:27).

A área dos jogos é aquela onde os alunos realizam os jogos, com objetivos de desenvolver a coordenação óculo-manual, a concentração e atuação, a comunicação e a interação social.

Área do brincar (ou de lazer) «É local destinado a: aprender a relaxar; fazer curtos momentos de espera; permitir as estereotipias; aprender a brincar (com a presença do

adulto); trabalhar o jogo simbólico» (DGIDC, 2008:28). Aqui existe algum material específico, como um tapete, almofadas, bolas e diversos brinquedos conforme se considerar mais pertinente.

Na área do computador os alunos realizam trabalhos, fazem jogos com ou sem a ajuda do adulto, ou em conjunto, e é onde «(...) a criança/jovem aprende a esperar, a dar a vez e a executar uma aprendizagem partilhada. (DGIDC, 2008:18).

O recurso ao computador pode constituir uma forma de suplantar algumas dificuldades de «(…) reprodução gráfica, de generalização de aprendizagens, de atenção e de motivação». As TIC podem ser utilizadas para melhorar várias competências como a compreensão de conceitos, coordenação óculo-manual bem como para obter o melhor rendimento dos meios aumentativos da comunicação.

Na área da leitura os alunos têm acesso a vários livros que podem manusear livremente. Neste espaço também é aqui frequentemente estimulada a comunicação.

Na área da música existe um leitor de CDs e vários instrumentos musicais como pandeiretas, maracas, pauzinhos, triângulos e outros improvisados, por exemplo garrafas de água com areia. Trata-se de uma área onde são explorados objetos e sons, onde imitam batimentos e onde se cantam canções.

Na área das pequenas refeições os alunos comem o seu lanche.

3.2.4. Erie Schopler, Telma Morais.

Estrutura Física: Forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este, deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens.

Metodologia TEACCH: Autores da estrutura física:

Erie Schopler, Telma Liliana de Campos Moraes. (Lisboa, 2012).

Recursos Materiais:

Para trabalhar com estas crianças é necessário material muito específico, para se poderem realizar atividades que vão de encontro às suas especificidades e à sua forma diferenciada de aprender.

Nestas unidades é essencial a estratégia de:

- Material informático: computador, scanner, software educativo, software de comunicação aumentativa/alternativa;
- Máquina de plastificar.
- Material audiovisual.
- Material didático.
- Material de desgaste.

Para que se possa estruturar um espaço físico adaptado às necessidades destes alunos é necessário que o mobiliário usado permita a criança a criação de áreas com delimitações bem claras.

- O mobiliário necessário passa por:
- Estantes/armários.
- Mesas de trabalho individual.
- Mesas de trabalho de grupo.
- Cadeiras.
- Sofás, entre outros.

Um ambiente estruturado para uma criança autista, cria uma base mais forte para o processo de aprendizagem. Embora o modelo TEACCH não se concentre

especificamente nas habilidades sociais e comunicativas tanto quanto outras terapias, ele pode ser usado juntamente com essas terapias, tornando-as ainda mais efetivas.

Avaliação: Modelo TEACCH:

Telma Liliana de Campos Moraes. (Lisboa, 2012).

Algumas grelhas de avaliação, cujo uso consideramos pertinente no âmbito deste modelo.

Estrutura Física:

	OK	A melhorar	Ausente
Gabinete de trabalho individual			
Área de trabalho de grupo			
Área de brincar			
Área de reunião			
Área do computador			
Área de transição			

Tabela 1 – Estruturação Física.

Organização Material:

	OK	A melhorar	Ausente
O material é adequado			
O material está claramente etiquetado			
O material utilizado pelos alunos é de fácil acesso			
Os índices visuais explicitam a utilização possível do material e são de acesso fácil para os alunos			

Tabela 2 – Organização do Material.

Método TEACCH:

Autistas:

Áreas de Estrutura Física.

Música: Um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo.

Autor: Cármen Campos Ramos da Silva.

A música encontra-se presente na vida de qualquer pessoa, despertando emoções e sentimentos. Os sons têm a capacidade de desenvolver a acuidade auditiva, a criatividade, a diminuição de rigidez, levando à espontaneidade de pensamento: o acompanhamento através dos gestos e movimentos desenvolvem a coordenação motora, a atenção e a comunicação; o canto e a imitação de sons desenvolvem as relações com o meio envolvente. Deste modo, a música contribui para a descoberta de

um mundo feliz facilitando o enriquecimento intelectual, a autoconfiança e, ao mesmo tempo, proporciona um equilíbrio emocional que possibilita a integração das crianças com autismo na sua comunidade.

3.3. Aprendizagens Académicas

3.3.1. Carmen Campos Ramos da Silva.

Aprendizagens académicas:

Carmen Campos Ramos da Silva.

Música: Um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Saraiva Gonçalves.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Departamento de Ciências da Educação.

Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do Espectro do autismo é a temática da nossa dissertação.

Através de uma investigação fundamentada, quer ao nível do enquadramento conceptual, quer ao nível da metodologia de trabalhos, dar a conhecer a especificidade do autismo, as dificuldades que esta perturbação causa.

De igual modo, ressaltar a importância da música no processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo e os seus benefícios terapêuticos.

Os conteúdos estudados são atuais e pertinentes logo, são relevantes para a qualidade e desenvolvimento da aprendizagem dos nossos dias.

Desde tempos longínquos, a sociedade ergueu-se de acordo com que parece "normal", colocando de parte tudo o que não se aproxima deste conceito.

As crianças com autismo, revelam dificuldades ao nível do desenvolvimento, nomeadamente, ao nível da comunicação e interação social.

A música encontra-se presente na vida de qualquer pessoa, despertando emoções e sentimentos. Os sons têm capacidade de desenvolver a acuidade auditiva, a criatividade, a diminuição de rigidez, levando a espontaneidade de pensamento; o acompanhamento através dos gestos e movimentos desenvolvem a coordenação motora, a atenção e a comunicação, o canto e a imitação de sons desenvolvem as relações com o meio envolvente.

Deste modo, a música contribui para a descoberta de um mundo feliz facilitando o enriquecimento intelectual, a autoconfiança e, ao mesmo tempo, proporcionam equilíbrio emocional que possibilita a integração das crianças com autismo na sua comunidade.

A função da música:

Nos nossos dias, segundo pesquisas de vários cientistas, as crianças que têm um contato mais próximo com a música apresentam um melhor desempenho na vida escolar e na sua vida social. Os cientistas defendem que a música treina o cérebro para formas superiores de raciocínio, e como referiu uma vez Platão, a música é "um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro". Hoje, é perfeitamente compreensível a visão de Platão, tendo em conta, o contributo da música para o desenvolvimento do cérebro.

O corpo da criança é contagiado pela música de duas maneiras distintas, de uma forma direta através do efeito do som sobre as células e os órgãos, de uma forma indireta através das emoções, que influenciam os processos corporais, provocando a ocorrência de tensões e relaxamento em todo o corpo.

A música como meio de inclusão:

Ao longo da história da humanidade a postura da sociedade perante o conceito de deficiência passou por inúmeras etapas. Nas culturas mais antigas, como a Espartana, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas pelos seus familiares e muitas vezes até eram assassinadas.

Mais tarde, na Idade Média, as pessoas que possuíssem alguma deficiência eram consideradas "bobos da corte" ou então, mendigos. No Renascimento passou a haver uma maior preocupação com estas pessoas e desta forma, passaram a existir iniciativas relativamente a educação e reabilitação de pessoas com deficiência.

Hoje em dia, uma pessoa com deficiência seja uma criança, um jovem, um adulto ou um idoso com deficiência é vista com mais dignidade do que no passado. Desta forma, o termo inclusão é hoje em dia um tema muito discutido, onde a preocupação em possibilitar uma melhoria nas relações sociais de qualquer pessoa com deficiência é uma constante.

Muitos professores de música defendem que a música só tem vantagens para uma criança com necessidades educativas especiais como uma terapia ocupacional ou

de reabilitação e não valoriza uma música como uma forma de expressão artística e como um meio de aprendizagem.

O ideal seria todos os professores de música e de outras áreas possuir informação ou informações sobre adaptações pedagógicas, metodologia especializadas, recursos materiais e físicos em relação à educação especial, no entanto, enquanto isso não acontece, o professor precisa procurar querer saber mais sobre o assunto, interessar-se mais pela temática, independentemente da sua formação académica. Tudo isto implica disposição, tempo e investimento financeiro, facto que muitas vezes não é interpretado de boa forma pelos professores e na maior parte das vezes dificulta a inclusão no processo pedagógico musical.

A escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, pode promover a aproximação das crianças com a música. Assim, cabe ao professor criar situações de aprendizagem que proporcionem às crianças um relacionamento com o número diversificado de produções musicais que não se restringe apenas ao seu ambiente sonoro, mas que abranjam origens diversas, de outras comunidades e outras culturas.

A música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e mais favorável aprendizagem, afinal propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados, e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente no contexto escolar A música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem da criança, visto que ensina a ouvir e a escutar de uma forma ativa e refletiva.

Aos poucos, a criança consegue expandir a sua apreciação sensorial, começa a selecionar o que gosta e o que não gosta e passa a reproduzir sons e a criar novos sons desenvolvendo a sua imaginação. A boa música harmoniza o ser humano trazendo-o de volta a padrões mais saudáveis de pensamento, sentimento e ação.

É importante que os professores se reconheçam como agentes mediadores de cultura no processo educativo pois só, desta forma, poderão procurar e elaborar meios que contribuam para a aprendizagem da criança.

A linguagem musical passa segurança para as crianças, pois faz parte do seu universo, facto que contribuirá para a o seu desenvolvimento cognitivo, envolvendo

outras áreas do conhecimento. Assim, o professor deverá estar preparado para atender às necessidades dos alunos ao longo deste processo de construção.

O interesse da música pelos benefícios das experiências musicais continua a ser um mote para diversas investigações. O impacto da música no desenvolvimento cognitivo foca o desenvolvimento da linguagem e a memória.

A música propicia a abertura de canais sensoriais, facilita a expressão de emoções, amplia a cultura geral, contribui para a formação intelectual do ser, tem na sua essência a capacidade de transmitir um significado emocional e unir as pessoas umas às outras.

O objetivo fundamental da integração é conseguir a harmonia do indivíduo com a sociedade e o mundo em que vive, desfrutando de todos os bens que a comunidade proporciona. Neste sentido, a música vista como um auxílio no desenvolvimento de crianças com autismo surge como um campo de experimentação aberto às novas composições que propõe novos e diferenciados olhares sobre a realidade. Olhares estes, que eliminam barreiras, sejam elas arquitetónicas, comportamentais (preconceito) e de comunicação pois não se fixam em modelos instituídos e que permanecem estáticos.

Efeitos e qualidades da música:

Efeitos bioquímicos: A música tem influência no organismo, de uma forma positiva ou negativa, tendo em conta o tipo de música que se encontra em audição.

A música calma pode contribuir para a estimulação da libertação de hormonas, como as endorfinas, que atuam sobre recetores específicos do cérebro, o que leva ao alívio de dores.

Efeitos fisiológicos: A música estimula a pressão sanguínea, nomeadamente a velocidade a que o sangue circula nas veias e o batimento cardíaco. O interesse que o ouvinte apresenta pela música que escuta é uma variável importante na estimulação sanguínea.

A música estimulante influencia o aumento do ritmo cardíaco e da pulsação com o aumento do som e é visível um decréscimo dos mesmos, com a diminuição do som, do tempo da melodia.

Quando a música apresenta um toque estimulante, a respiração tem a tendência para aumentar e, pelo contrário, quando a música tem um toque calmo, a respiração diminui, acontece uma forma mais serena.

Efeitos musculares e motores: A música com um ritmo mais acelerado desenvolve a atividade muscular e de uma forma oposta, a música calma com tem um grande poder de relaxamento.

Segundo alguns exemplos específicos uma música calma pode provocar fortes contrações peristálticas no estômago e pode ser um auxílio em patologias ligadas a digestão.

Pelo contrário, as músicas estimulantes podem causar espasmos gástricos e, até mesmo, indigestão. A música pode aumentar o nível de resistência à dor e pode, ainda, auxiliar na reabilitação da dor.

Efeitos cerebrais: As respostas cerebrais processos de acordo com a ativação dos neurónios através da música. Com a música, os neurónios despertam em incidem no relaxamento da tensão muscular, na intensidade do pulso e na recordação de momentos e situações antigas.

Efeitos psicológicos: A música tem a capacidade de agir sobre o sistema nervoso central e, desta forma, proporcionar efeitos sedativos, estimulantes, melancólicos, deprimentes, nostálgicos e também pura alegria.

A música pode despertar qualquer tipo de sentimento, desenvolver e fortalecer qualquer tipo de emoção. Em casos concretos, a música pode desenvolver a capacidade de atenção; pode levar as crianças e os adultos à reflexão; pode estimular a criatividade e a imaginação; pode auxiliar na memória; ou seja, ajudar a desenvolver a memória. Em termos globais, a música facilita a aprendizagem pois ativa um número elevado de memórias.

Efeitos sociais: A música é um fenômeno sociológico muito importante pois, é um agente de socialização. Esta auxilia na divulgação da expressão e coesão do grupo, é uma arte que tem a capacidade de ajudar a expressar estados emocionais.

Efeitos espirituais: Desde sempre, a música foi aproveitada na liturgia das religiões pois, sugere sentimentos sobrenaturais e espirituais que auxiliam os indivíduos a elevarem-se perante o medo e a solidão, ajudando-os a encontrar sentido à sua vida, colocando-os em contacto com a divindade.

Precauções e contraindicações:

Uma grande parte da música dos nossos dias possui uma grande falta do elemento afetivo melancólico. Nos últimos tempos, esta realidade tem-se vindo a

modificar muito ligeiramente, verifica-se que a música se baseia muito no ritmo, no volume e na distorção dos sons.

Acaba por produzir nos indivíduos uma deterioração no equilíbrio emocional e da personalidade.

Em alguns momentos e em alguns casos, a música produz alegria, desenvolve a criatividade, a fantasia e estimula o movimento intensivo.

Porém, O exagero pode provocar desequilíbrios e, até mesmo, produzir efeitos negativos.

No que concerne a música eletrónica, esta deve ser tratada de uma forma muito curiosa, já que em alguns casos pode favorecer efeitos sedativos e pelo contrário, noutros casos, pode despertar comportamentos alucinogénios.

O desenvolvimento da prática vocal e instrumental deve ser um processo e não deve ser um esforço excessivo pois, pode causar desequilíbrios. Quando colocamos uma criança diante de obras, exercícios ou atividades que ultrapassem as suas capacidades, podemos disputar comportamentos de pura ansiedade, desequilíbrios, medos, entre outros.

Tratamento de crianças com a perturbação do espectro do autismo:

«O Poder da Música em integrar e curar... É definitivamente fundamental. É a medicação não química mais profunda». (Oliver Sacks, 2002, p.1).

A arte desenvolve a mente e cria novos modos, respostas, situações e meios para promover competências sociais e afetivas, de forma a enriquecer a personalidade e experiências pessoais. Logo, só o homem beneficia dessa relação simbólica pois tende a enfatizar as vivências de caráter estético com o intuito de valorizar os momentos marcantes da sua vida.

Uma perturbação não é um impedimento para uma criança se poder afirmar como um membro interveniente no processo de socialização. Este processo deve ser adaptado às suas capacidades e deve respeitar a diferença como ponte integrante.

As crianças com perturbações do espectro do autismo apresentam uma "desconexão" em relação ao ambiente que as envolve, permanecem ausentes na sua presença, rítmicas nos seus rituais e nas suas estereotipias, harmónicas nas suas desarmonias, melódicos nas suas ecolalias e nos seus gritos.

No Campo das necessidades educativas especiais a música como auxílio, através de técnicas de escuta musical ativa, na reprodução e a exploração sonoras e no apelo a espontaneidade e criatividade interpretativa, tem-se constituído no magnífico meio de reabilitação e bem-estar. A música funciona como uma ponte de comunicação possível para os portadores de autismo. Nos autistas, a música não verbalizada é descodificada no hemisfério direito do cérebro (parte que integra a subjetividade e a emoção). A partir daqui, passa para o centro de respostas emotivas, que se localiza no hipotálamo movendo-se para o córtex (responsável pelos estímulos motores e pela parte intelectual). Os sons verbais, pelo contrário, são registados no hemisfério esquerdo, na região cortical (analítica e lógica) diretamente do aparelho auditivo.

De uma forma geral, nos autistas, a música atinge primeiramente a emoção e mais tarde as reações físicas, como a marcação do ritmo.

Deste modo, o portador de autismo poderá interagir com o mundo que o rodeia.

As atividades desenvolvidas em torno da música como um auxílio no desenvolvimento de crianças com autismo, permitem que a criança com a perturbação do espectro do autismo se descubra a si mesma, desenvolvendo a sua noção corporal e permitem a comunicação com o outro.

Barreto (2000) menciona que todas estas atividades podem contribuir de uma forma bastante acentuada para o reforço no desenvolvimento ao nível da cognição, comunicação e linguagem, ao nível da socialização e ao nível da psicomotricidade.

Ao nível da comunicação, cognição e linguagem com a música é possível partir das experiências diárias da criança, assim quanto maior for a riqueza de estímulos que este receber, melhor será o seu desenvolvimento intelectual. As experiências rítmicas permitem à criança uma participação ativa na forma como vê, ouve e toca, desenvolvendo os seus sentidos. Quando a criança manipula estes sons consegue desenvolver a sua acuidade auditiva, quando acompanha os gestos ou dança, desenvolve a coordenação e atenção e quando cantam ou imitam sons, ampliam as relações com o ambiente que os rodeia.

No que concerne ao nível da socialização, a criança de uma forma atempada, vai formando a sua identidade, tomando consciência de si mesma como alguém diferente dos outros, mas que se consegue integrar com os outros. Neste sentido, desenvolve a

sua autoestima, aprendendo a aceitar-se a si própria como é, tendo em conta, as suas capacidades e limitações

Quando estes tipos de atividades são elaborados em grupo surgiu o favorecimento do desenvolvimento da socialização, estimulando-se a compreensão, a participação e a cooperação. Com isto, a criança, aos poucos, vai desenvolvendo o conceito do grupo, e a expressar-se musicalmente nas atividades que lhe proporcionem prazer, contribui para libertação dos sentimentos, emoções e autoestima.

Ao nível da psicomotricidade as atividades concedem às crianças oportunidades que as ajudam a desenvolver a sua habilidade motora, assim como controlo dos músculos, auxiliando na sua independência motora. O ritmo surge como um alicerce na formação e equilíbrio do sistema nervoso pois, a expressão musical ativa age sobre a mente, favorece a descarga emocional, a reação motora e alivia as tensões. Os movimentos adaptados ao ritmo resultam de um conjunto completo de atividades coordenadas, já que desenvolvem o sentido rítmico e coordenação motora.

Segundo Bruscia, «a música não é apenas um som não verbal, ela pode incluir palavras, movimentos e imagens visuais, ela não comunica apenas algo que é exclusivamente musical, mas também enriquece e amplia outras formas de comunicação verbal e não-verbal». (Bruscia, 2000, p.71).

As atividades elaboradas na área da música favorecem a inclusão de crianças com a perturbação do espectro do autismo. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresenta opções nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, abrindo espaço para outras aprendizagens. Estas permitem, a pouco e pouco, que as crianças descubram capacidades que se encontravam eclipsadas.

Conclusão:

A música é o despertar de canais de comunicação, o desenvolvimento e a promoção das relações humanas.

A perturbação do espectro do autismo é uma síndrome comportamental que reduz o desenvolvimento da criança nos seus estímulos sensoriais, na sua linguagem e comunicação, assim como, nas capacidades cognitivas e nas capacidades de socialização.

Nos últimos tempos, o número de diagnósticos tem incrementado e estes diagnósticos são concluídos em idades cada vez mais precoces. A perturbação do espectro do autismo pode incidir em qualquer criança, não escolhe raça, credo ou classe social.

As suas causas continuam em constante estudo, mesmo existindo algumas hipóteses de que de alguma forma explicam a etiologia desta síndrome. É importante ressaltar que a identificação desta perturbação o mais precocemente possível torna-se uma mais-valia para o tratamento da criança.

Neste sentido, é possível ajudar no desenvolvimento global da criança, reduzindo comportamentos inadequados e encaminhando para resultados funcionais cada vez mais positivos.

O conceito de música na atualidade não tem muito em comum com aquela força misteriosa que os antigos associavam aos deuses e à magia. Do mesmo modo, o percurso da música foi também polissémico, os efeitos da música foram igualmente atribuídos a forças extrassensoriais. Se ao longo da história a música foi alvo de interesse nos contextos da magia, da religião, da filosofia, da política, da ética e da ciência podemos referir a possibilidade de a música ser tão importante por causa do seu efeito sobre o ser humano e a natureza em geral. A música esteve sempre ligada ao ser humano desde muito cedo e se esta não existisse o mundo tornar-se-ia vazio e sem espírito.

A música, é uma arte que, muitas vezes, cai em esquecimento, mas que pode ir deve ser aproveitada para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, neste caso, crianças com perturbação do espectro do autismo, visto que propicia uma aprendizagem global e as emotiva com o mundo. Através da música de diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas destacando-se a música num universo capaz de conjugar Expressão de sentimentos, ideias e valores.

As atividades ligadas à música favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais, podem contribuir para tornar o ambiente envolvente mais alegre e favorável às relações sociais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e

relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo e abrindo espaço para outras aprendizagens.

No entanto, a inclusão destas crianças, apenas, pode ser bem-sucedida quando todos tomarem em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar e encarar o mundo. Para tal, é necessário adotar métodos que muitas vezes surgem de forma rígida e sermos mais flexíveis nas abordagens.

Com a música podemos adquirir múltiplos conhecimentos e, mais do que isso, é com ela que despertamos para o mundo sadio que facilita a libertação da nossa mente e do nosso corpo para a aprendizagem em geral e para a socialização, fortalecendo a personalidade.

Torna-se fulcral que se realize uma sensibilização por parte dos educadores e professores para o despertar da consciencialização dos benefícios da música no desenvolvimento e crescimento das potencialidades das crianças pois, esta é capaz de harmonizar corpo e mente.

Ao nível da formação no sistema educativo é necessário investir na formação de educadores e professores para que, desta forma, a música consigo invadir o mundo educativo. Esta formação deverá incidir na aprendizagem de alguns aspetos, como, a exploração da música ao nível da audição, do canto, da dança, da interpretação e da imitação já que contribuem para a formação global da criança cooperando no desenvolvimento da memorização, perceção, raciocínio e expressão de emoções, sensações, sentimentos e pensamentos. Trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais cria oportunidades para o professor trilhar caminhos interessantes, produtivos, sensíveis e inesquecíveis.

Ocupar esse espaço na organização social das comunidades é um chamamento imperativo que precisa de ser atendido, nem que seja para descobrir que todos somos especiais e que o trabalho musical é igual e extremamente satisfatório para qualquer criança jovem ou adulto.

É pertinente referir que a música se encontra em vários lugares, de várias formas e está envolvida nos diversos aspetos educacionais.

Para cada pessoa ela tem um significado, na medida em que se vincula às experiências vividas, quer passadas, quer do momento.

Algumas escolas mostram já um pouco de trabalho a este nível, de forma a integrar estas crianças. Para que isto se torne eficaz é imprescindível, é necessário que todos os profissionais e os pais trabalhem em conjunto. O apoio da família é, sem dúvida, essencial pois, desempenham um importante papel nas estratégias que são implementadas para o bem-estar das crianças. É importante realçar que não há diferentes graus de perturbação do espectro do autismo e que não há duas pessoas que tenham sido afetadas da mesma forma.

3.3.2. Adryelle Lima, Adriana Gehraz, Ana Rita Lorenzini, Lívia Brasileiro.

Adryelle Fabiane Campelo de Lima, Adriana de Faria Gehraz, Ana Rita Lorenzini, Lívia Tenório Brasileiro.

Aprendizagens académicas:

Há participação direta do profissional de educação física apenas em práticas de psicomotricidade.

Para Rodrigues (2001), o corpo e o movimento são partes de importância central para o estudo da comunicação humana. Nesta há o privilégio da linguagem verbal, porém a linguagem não verbal, incluindo a linguagem corporal, garante um enriquecimento da mesma.

Para este reconhecimento Rodrigues (2001) apresenta quatro características, são elas: a procedência, a permanência, a expressividade e a visibilidade.

Quanto a precedência, afirma que a linguagem do corpo antecede a linguagem verbal, pois antes da criança falar é possível, através da leitura do seu corpo (tonicidade, movimento, expressão facial, etc...) conhecer os seus estados de humor, já a permanência evidencia que o corpo está sempre a comunicar mesmo quando não verbalizamos, visto que a gestualidade, a expressão facial, a expressão corporal e a proxémica (gestão do espaço interpessoal) são mensagens que estamos permanentemente a emitir quando não falamos.

A expressividade, na forma da linguagem corporal é expressiva, pois não é simplesmente um reforço, um sublinhado da linguagem verbal, assim como, a visibilidade revela que a linguagem do corpo é visível ao exteriorizar e materializar muitos dos processos mentais que de outra forma seriam difíceis de observar.

A observação da literatura sobre a temática (Boso, Emanuele e Minazzi, 2007; Cormelson, 2007; Freitas, 2009; Freire e Potsch, 2003) aponta que as principais intervenções pedagógicas e terapêuticas da comunicação não-verbal, vivenciado com crianças e jovens com transtorno do espectro autista estão baseadas em elementos mediadores, entre eles: a música (musicoterapia e ensino da música, o brinquedo (ludoterapia e ensino do jogo); o corpo (psicomotricidade); a dança (dançaterapia, expressão corporal); o animal (terapias e práticas com o cavalo, o burro, o cachorro).

A musicoterapia é uma modalidade terapêutica que utiliza a música, como som e movimento, para estabelecer um canal de comunicação e, desta forma, possibilitar a prevenção, tratamento e/ou reabilitação de problemas e necessidades físicas, mentais, emocionais, cognitivas e sociais (Tolijan, 2000).

É por meio de uma atividade musical que o indivíduo se envolve e participa ativamente do fazer musical, desenvolvendo as capacidades de observação e de atenção. O ensino da música através da Pedagogia de Orff se dá através do envolvimento de todos os indivíduos com o fazer musical. Desta forma, tudo é ensinado a todos, de modo a não excluir ninguém da atividade que está sendo trabalhada. Se uma pessoa tiver dificuldade em algum aspeto, para ela deve ser destinada uma terapia mais simples. Jamais, deve-se excluir alguém do grupo, mas sim, inseri-lo no fazer musical. Da mesma forma, os alunos com maior facilidade devem ser instruídos a cooperar com os colegas que têm mais dificuldade. Assim, o indivíduo sente-se parte integrante do grupo, fazendo música em conjuntos (Bourscheidt, 2008).

Atualmente existem programas de intervenção educacional e terapêutica voltado a crianças autistas fundamentados em pressupostos teóricos que privilegiam as interações sociais e valorizam o brincar e os interesses peculiares de cada criança para favorecer a comunicação (Freitas, 2009). A ludicidade estimula: a fantasia, a aventura, as emoções, fazendo com que exista a relação do lúdico com as regras e a liberdade, possibilitando a quem brinca se aventurar com atividades corporais prazerosas, saudáveis, educativas.

No tratamento de autistas, a psicomotricidade consiste numa reeducação ou terapia de mediação corporal e expressiva, na qual o técnico estuda e compensa as condutas motoras inadequadas, ou inadaptadas, em questões relacionadas com problemas de desenvolvimento e maturação psicomotora, de comportamento, de aprendizagem e de âmbito psico-afetivo (Matias, 2010).

Os instrumentos de trabalho em psicomotricidade são constituídos pelo próprio corpo, o espaço da relação, o espaço físico, o tempo e os ritmos das sessões e os vários objetos disponíveis, que se tornam mais eficazes numa atmosfera lúdica e de jogo (Martins, 2001).

Para o desenvolvimento dos indivíduos com TEA, considerando as práticas de mediação com animais, indica-se que o recurso equoterápico é altamente significativo

e pode repetir de forma imediata nos hábitos de independência, sugerindo a necessidade de um trabalho intensivo como forma de atingir também os aspetos afetivos, sociais e cognitivos.

Por este motivo deve-se encorajar o praticante a obter independência sobre o cavalo. Este recurso terapêutico pode melhorar as relações sociais de crianças autistas favorecendo uma melhor perceção do mundo externo e ajuste tónicopostural adequado (Freire e Postch, 2003).

A dançaterapia é a terapia feita pela dança e o movimento. Como o movimento é considerado um meio universal de comunicação, existe uma estreita ligação da dança com o movimento como forma de comunicação para pessoas com necessidades educativas especiais. Levando em consideração as características do autismo, a dançoterapia vem sendo considerada por muitos investigadores como uma intervenção positiva para esta população (Cunha, 2010).

O ensino da dança, seja na sua vertente inglesa (dança educativa moderna) ou francesa (expressão corporal) (Monteiro, 2007), irá privilegiar a manipulação de movimentos nas suas relações com as partes/formas, ações, espaço, dinâmica, relação com outros corpos ou objetos.

Assim sendo, entende-se que toda a criança ou jovem é capaz de dançar (Laban, 1990).

O reconhecimento da existência e da importância de um modo não-verbal expresso através do corpo e do movimento do ser humano é de grande importância para profissionais que interagem com pessoas no seu dia-a-dia, principalmente para aqueles nos quais a ação está mais diretamente relacionada ao corpo e ao movimento, como os profissionais de educação física. Porém, identifica-se que na área de conhecimento educação física são escassos os trabalhos que estudam a relação corpo-movimento-comunicação (Mesquita, 1997).

A saúde mental faz parte da condição da vida humana, e as práticas corporais, objetos de conhecimentos e intervenção da educação física, vem sendo consideradas um meio importante para auxiliar no tratamento das pessoas que apresentam problemas de transtorno mental. Nos últimos anos o profissional de educação física vem sendo inserido nos centros terapêuticos para pessoas com transtornos mentais, como o Centro de Atendimento Psicossocial (CAPs). Nestes centros, o trabalho é realizado por

uma equipa multidisciplinar, e a atenção dos profissionais de educação física nestas equipas vem trazendo resultados que vêm merecendo atenção dos pesquisadores (Viana e Santos, 2011).

A inserção do profissional de educação física na história da saúde mental é um facto recente, principalmente se tratando da saúde pública brasileira. Os ambientes ainda precisam sofrer adaptações para abrigar este novo tipo de atendimento. Faz-se necessário criar novos espaços físicos com estruturas adequadas e qualificar a formação destes profissionais, a fim de reconhecer os usuários e garantir que os mesmos tenham acesso a um tratamento de qualidade (Viana e Santos, 2011).

A intervenção com estas possibilidades pedagógicas e terapêuticas de comunicação não-verbal, que estão baseados em elementos mediadores, Tais como a música, o brinquedo, o corpo e a dança e o animal, não são campos circunscritos a educação física, mas se reconhece que esta área ao tratar do corpo e seu movimento apresenta possibilidades de aproximação com algumas dessas intervenções que possibilitam qualificar práticas de comunicação não-verbal.

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições das principais práticas pedagógicas e terapêuticas de comunicação não-verbal na motivação, estabilidade emocional, comunicação e socialização de indivíduos com transtorno do espectro autista, que possam vir a colaborar na intervenção do profissional de educação física.

3.3.3. Ana Maria S. Ros de Mello.

Aprendizagens académicas:

(Guia prático): Ana Maria S. Ros de Mello:

O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psico Educacional Revisado) para avaliar a criança, levando em conta os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado.

Áreas de competências e interesses – Todas as crianças têm as suas áreas de competência (pontos fortes) e interesses que podem tornar-se mais funcionais. Por exemplo, se uma criança é muito atenta a pormenores visuais terá de ser estimulada e trabalhada a nível de emparelhamentos, triagens, colagens, ou seja, situações que possam ser transferidas para situações reais de contexto profissional (futuro emprego) e pessoal. Sabendo que o autismo produz uma grande capacidade de sequência podemos trabalhar estas crianças numa enorme variedade de contextos e atividades, tais como, trabalhos domésticos, habilidades vocacionais, e mesmo habilidades de lazer e diversão.

Avaliação cuidadosa e constante. Todas as crianças têm capacidade para desenvolver e melhorar as suas competências. Da criança com grande défice cognitivo, da criança não verbal, da criança com problemas graves de comportamento e até de alto nível de agressividade, até a criança com elevado nível funcional que pode ler, escrever e até passar algum tempo sozinho em contexto social, todas as crianças com autismo apresentam lacunas nas suas competências e todos têm potencial para poder progredir. No modelo TEACCH a programação educacional é iniciada pela observação da forma como a criança responde e aborda uma grande variedade de situações, materiais, instruções, atividades, etc, apresentadas das mais variadas formas e com diferentes quantidades de estrutura organizacional. Dá-se especial atenção às áreas de comunicação, autonomia, competências vocacionais e competências lúdicas e de lazer. São priorizadas as necessidades e só depois são estabelecidos os objetivos em cada área de intervenção. A avaliação é normalmente feita através do PEP-R Perfil Psico Educacional Revisto.

Ajuda para compreensão do sentido. As crianças com autismo apresentam grandes limitações na capacidade de perceber o sentido das suas experiências. A

dificuldade, previamente descrita, de entender ou apreender o sentido é central no autismo. Não é possível assumir que uma criança com autismo percebe aquilo que lhe é pedido.

Ensino técnicas:

Ana Maria S. Ros de Mello:

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas, organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte do seu tempo ocupando-se de forma independente.

As maiores críticas ao TEACCH têm sido relacionadas à sua utilização com crianças de alto nível de funcionamento. A nossa experiência tem mostrado que o TEACCH, adequadamente usado, pode ajudar muito estas crianças. Temos conseguido resultados acima do esperado, não de forma súbita e milagrosa, mas, mas como fruto de um trabalho demorado e sempre voltado para as características individuais de cada criança.

Outra crítica ao TEACCH é que ele supostamente «roboizaria» as crianças.

Em nossa experiência, a tendência de crianças com autismo é que passam por um processo consistente de aprendizado, ao contrário de robotizarem, é de humanizarem-se mais e progressivamente. Verificamos que adquirem algumas habilidades e constroem alguns significados. Mesmo que bastante restritos, se acompanhados com outras pessoas, representam progressos em relação às suas condições anteriores ao trabalho com o método TEACCH.

3.4. Autonomia

3.4.1. Diana Catarina Amorim Roriz, Hernâni Pombas Caniço.

Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.

Diana Catarina Amorim Roriz, Hernâni Pombas Caniço

Autonomia:

O autista e a sociedade:

A integração na comunidade é extremamente importante para a evolução do indivíduo como membro da comunidade e para satisfação pessoal.

Num indivíduo autista, o défice social e da comunicação dificulta a integração na comunidade.

A interação com pessoas fora do «habitat natural» do autista é um verdadeiro desafio. Estes têm dificuldade em se adaptar a regras e novas rotinas, para além do obstáculo na socialização. Relativamente à comunidade, o desafio é também de elevado grau, pois os seus membros, na maioria das vezes, não estão informados sobre esta doença, não sabem como interagir com estes indivíduos, fomentando uma barreira à interação.

Para que a integração na comunidade seja feita de forma mais simplista, sem dificuldade para o indivíduo autista, este deverá ser preparado, iniciando a aprendizagem escolar e depois no «mundo» do trabalho, de modo a facilitar o ensino das regras sociais, seguido da interação com a sociedade.

Integração na escola:

O autismo é uma entidade incomparável capaz de reproduzir múltiplos fenótipos nas crianças, tornando cada indivíduo único, com características únicas. Tal facto eleva a dificuldade na educação da criança autista, havendo a necessidade de uma educação especializada, adaptada e personalizada.

Segundo ASA, a inclusão de crianças autistas no ensino regular aumenta 10-17% por ano. Na década de 90, existiam cerca de 5415 estudantes nos programas especiais

e em 10 anos esse número aumentou para 78749 crianças. Este aumento no ingresso escolar poderá ser resultado do diagnóstico e da intervenção precoce realizada atualmente. Também nas escolas de ensino público não especializado há maior inserção destas crianças.

Embora esta inclusão seja necessária para melhor adaptação da criança ao meio social, não é suficiente por si só. Relativamente aos custos da educação, comparando com as crianças não autistas, são superiores a 8600 dólares por ano.

Com o ingresso no ensino público de grande número de crianças autistas, as crianças de desenvolvimento normal, desconhecendo a perturbação têm tendência a adotar comportamentos de discriminação. Tal facto propiciou o aumento de bullying psicológico e físico nas escolas.

É importante relembrar que o autista também poderá ter comportamentos agressivos, auto-lesivos ou para com os colegas. Assim, as entidades escolares deverão estar atentas a este tipo de comportamento.

No autismo, o compromisso social é o défice mais difícil e desafiante, afetando a qualidade de vida e o relacionamento com os outros. As principais dificuldades na aprendizagem detetadas correspondem ao défice de atenção, dificuldade no raciocínio e dificuldade na aceitação de erros. Para que seja possível contornar estas dificuldades, cada aluno deverá ter um programa adaptado às suas características, de moda a que estas não prejudiquem a aprendizagem.

Para tal, no caso do défice de atenção, o ensino deverá ser estruturado, dividido em pequenos passos ou metas. Já na dificuldade de raciocínio, os professores deverão transmitir apenas o que é significativo para que a criança aprenda, evitando o ensino mecânico sem compreensão. Por último, quanto à dificuldade na aceitação de erros, as crianças deverão ser orientadas para a adaptação a atividades cada vez menos gratificantes.

A avaliação das necessidades educativas especiais (NEE) das crianças e jovens que frequentam o ensino regular é um processo complexo de várias dimensões, não se centrando exclusivamente nos problemas dos alunos, como também em todos os fatores que lhe são extriónicos. A educação especial e a inclusão constituem dois elementos essenciais para que seja possível a aprendizagem orientada, para que no futuro seja assegurado a inserção social harmoniosa, produtiva e independente.

Integração no emprego:

Com a economia atual, a procura de emprego é cada vez maior. A classe trabalhadora, a cada dia que passa, sente maior dificuldade em ter e manter o emprego, resultando numa dificuldade extrema para adolescentes e adultos com prejuízos sociais e na comunicação.

Howlin et al. estudaram uma amostra de 68 adultos com PEA, no Reino Unido, um terço dos quais tinha algum tipo de emprego. Cerca de 13% tinham conseguido um emprego competitivo, e outros 18% estavam num emprego protegido com algum apoio social. Eaves e Ho (2008) avaliaram uma mostra de adultos jovens com PEA no Canadá e concluíram que quase 45% da sua amostra nunca tinha conseguido nenhum tipo de emprego.

No seguimento da investigação, apenas 4% conseguiram empregos de forma competitiva, nos quais, apenas um indivíduo se sustentava financeiramente.

Segundo A ASA, em junho de 2014 apenas 19,3% das pessoas com deficiência nos EUA estavam empregados ou à procura. Para comparação, 65% da população sem deficiência tinha emprego.

Num documento contendo os direitos para os indivíduos autistas, intitulado por «Carta Para as Pessoas com Autismo, destaca-se:

«10. O direito de as pessoas com autismo a um emprego significativo e formação vocacional sem discriminação ou estereótipo; a formação e o emprego devem respeitar as capacidades e escolhas do indivíduo».

Com este propósito os indivíduos autistas deverão ter os mesmos direitos e benefícios que a população em geral. O salário ganho com o emprego poderá ser utilizado para ajudar a família do doente ou apenas para os seus interesses e gostos. O emprego revelado dignidade e aumenta a qualidade de vida do indivíduo, neste caso, principalmente a nível cognitivo.

Existem várias vantagens para a implementação de um plano de apoio para a disponibilização de emprego para este indivíduo.

Aproveitando o facto de o adulto autista possuir grande capacidade de foco nos seus interesses, conseguindo desfrutar do seu trabalho, no caso de gostar, executando-

o de forma repetitiva e por longos períodos de tempo, o que não aconteça com outros trabalhadores, possibilita o aumento da produtividade.

Para além disso, o emprego demonstra vantagens económicas, no que diz respeito ao menor uso do fundo financeiro disponibilizado pelo governo, bem como o aumento da contribuição para o pagamento dos impostos. O financiamento assegurado pela ação social deixa de ser necessário, as intervenções terapêuticas diminuem e os gastos na saúde também.

Ainda assim, com tantos benefícios em contratar um trabalhador autista, muitos fatores negativos são sobreponíveis a estes:

Dificuldades no relacionamento: Défice na linguagem, défice na interação com os colegas, não reconhecem ordens, dificuldades em «ler nas entrelinhas», défice no reconhecimento de expressões faciais, dificuldade em seguir regras, trabalham sozinhos, comportamentos inadequados com sexo oposto.

Dificuldade na execução de tarefas: Défice de atenção, défice no planeamento motor, alteração de memória, dificuldade na adaptação a rotinas, dificuldade de adaptação ao meio ambiente.

Comportamento inadequado: Birras, agressões, auto-lesão, destruição da propriedade.

Baixo desempenho: Ansiedade, stress, dificuldade na adaptação ao ambiente de trabalho.

Morbilidade psiquiátricas: Depressão, ansiedade, distúrbio bipolar, epilepsia.

Em suma, a inclusão do individualismo na comunidade trabalhadora revela bastantes benefícios, tanto para o indivíduo como para a comunidade. São poucas as empresas disponíveis para empregar pessoas com algum nível de deficiência, por falta de apoios e de formação dos restantes trabalhadores, para que possam proporcionar um ambiente acolhedor.

3.4.2. ASSOL.

Autonomia:

Assol, Associação de Solidariedade Social de Lafões.

Exemplos tirados do livro (transição para a vida adulta e autodeterminação).

Concelho de Odivelas: Empresa – Centro Comunitário Paroquial da Ramada – Creche e loja social; Atividade: arrumação e organização de roupa na loja social e outros espaços/apoio nas tarefas da creche.

Ramadauto – Oficina automóvel – Auxiliares de mecânica.

Centro Cultural da Malaposta – Atendimento e receção ao público apoio na desmontagem de cenários.

Centro Social e Paroquial da Póvoa de Santo Adrião – Preparação e distribuição das creches das crianças/limpeza e manutenção.

Escola Agrícola Dinis – Hipoterapia – Apoio na manutenção dos cavalos, apoio nas aulas de hipoterapia.

Hospital dos animais – Apoio na alimentação e tratamento dos animais.

Restaurante Jardim Radial – Apoio no serviço de restaurante.

3.4.3. Telma Morais.

A Família, como é que vê o trabalho feito nas unidades TEACCH:

Articulação Escola/Família:

	OK	A melhorar	Ausente
Elaboração e discussão do PEI			
Trabalhos de casa			
Participação dos pais em certas atividades da escola			

Tabela 8 – Articulação Escola/Família:

Horário dos Técnicos:

	OK	A melhorar	Ausente
É estabelecido em função dos objetivos dos alunos			
Indica a cada técnico com que a criança vai interagir em cada momento do dia			

Telma Liliana de Campos Morais (Lisboa, 2012).

Plano Educativo Individual:

	OK	A melhorar	Ausente
Com a colaboração dos pais			
Tendo em conta a idade cronológica do aluno			
Visando as competências gerais e funcionais			
Abordando os diferentes domínios importantes para o aluno			
Determinando os critérios de sucesso			
Revisto pelo menos duas vezes por ano			
Orientado para a comunidade			

Tabela 6 – Plano Educativo Individual:

Programa de Intervenção:

	OK	A melhorar	Ausente
Nas atividades quotidianas do aluno na escola			
Em casa, em todos os casos possíveis			
São modificados em função da evolução do aluno:			
São modificados em função da evolução do aluno			
Indicam a utilização de reforços para aumentar a motivação dos alunos a progredirem nas suas aprendizagens			
Os reforços estão adaptados aos interesses de cada aluno (música, jogo, …)			
Incluem a utilização de estratégias de generalização e manutenção			

Tabela 7 – Programas de Intervenção:

3.4.4. Marques e Correia.

Ensino Técnicas

O papel do professor:

No caso de alunos com perturbação do espectro do autismo, o professor para além da adaptação da criança, é necessário adaptar a situação do ensino, dado que há abordagens mais eficazes do que outras.

O professor deve ter como objetivos principais: desenvolver ao máximo as possibilidades e competências da criança autista, favorecer o equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas. Ter presente de que são sempre necessários modelos educacionais que permitam abordar estes objetivos, contando com graves deficiências de interação, comunicação e linguagem e das importantes alterações da atenção e da conduta que os alunos possam apresentar (Carvalho, 2003).

Segundo Marques (2001) um ambiente estruturado é mais funcional na educação de alunos com PEA, em que o professor pode modificar as condições físicas que irão favorecer a aprendizagem.

As tarefas adaptam-se às necessidades de cada aluno e os instrumentos de trabalho utilizados são adequados e escolhidos com o máximo de cuidado e rigor.

Num ambiente estruturado é necessária uma planificação individualizada, com conteúdos claros e objetivos. A planificação é um elemento vital que irá orientar e guiar o processo de ensino-aprendizagem em aula. Embora os objetivos e conteúdos, a metodologia a ser exercida pelos professores, as atividades a serem implementadas, as metas que se pretende atingir, os recursos e os materiais a serem utilizados, o processo de avaliação e a organização das situações de ensino-aprendizagem.

As adaptações curriculares necessárias deverão ser ajustadas de acordo com as necessidades de cada aluno, a fim de manter o equilíbrio necessário entre a resposta ao grupo e a cada aluno do grupo (Coll, Palácios e Manchesi, 1995). Quando o professor está a definir os objetivos educacionais, deve ter em consideração, o conhecimento preciso acerca da natureza desta perturbação, o ponto de referência oferecido pelo desenvolvimento normal, uma consideração realista das possibilidades de

desenvolvimento funcional do aluno em diferentes áreas, e uma análise igualmente realista dos contextos ambientais em que essas funções estão inseridas (Coll, Palácios e Manchesi, 1995).

O objetivo está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Assim, o professor deve centrar-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nos alunos considerados como tendo perturbação do espectro do autismo (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais), o que implica adaptar-se a diferentes níveis de funcionamento e às suas necessidades individuais (Catrola, 2000).

As estratégias utilizadas dependem, da atitude do professor, da forma como eu as coloca em prática. O sucesso das mesmas está igualmente relacionado com uma organização e gestão escolar que esteja em sintonia com estas atitudes. Importa investir não só em modelo de formação continuada de professores, mas na sensibilização de toda a comunidade escolar, nomeadamente aos órgãos diretivos de cada escola, para a importância de uma gestão organizada, que facilite a interação e a cooperação entre os vários profissionais (professores e outros técnicos) presentes na escola (Capucha, 2010).

O tratamento mais eficaz do autismo é sem dúvida a educação, «os objetivos gerais (...) desenvolver ao máximo as suas possibilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, promover o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo de relações significativas». (Coll, Palácios e Manchesi, 1995, p.286).

Ao professor de educação especial pertencerá a função de levar a compreensão especializada para a sala de aula do ensino regular.

O professor, na sala de aula, tem de estar preparado para ser o tradutor, o intermediário e o amigo do aluno com perturbações do espectro do autismo. (Lumine, Leach e Stevenson, 2006).

Formação de professores:

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular implica uma consciencialização e uma procura de formação mais adequada, por parte do professor, para ser capaz de responder, de forma mais eficaz, às necessidades educativas destes alunos.

Na opinião de Hegarty (2001), ensinar crianças com NEE é, provavelmente, a tarefa profissional mais exigente que se coloca aos professores e esta não será

desenvolvida convenientemente se não houver um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos.

Nesta linha, Porter, (1997) citado por Sanches I. e Teodoro A. (2006) refere que esta exigência sobre os professores implica um ajustamento a novos entendimentos sobre o papel e responsabilidade dos professores de ensino regular no que respeita ao apoio aos alunos com dificuldades às necessidades individuais dos alunos, bem como sobre a sua própria função como um fator fundamental no desenvolvimento da qualidade da educação.

O autor Correia (1999) considera que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

Esta formação tem como objetivo, segundo Almeida, (2012), saber como trabalhar na sala de aula, que contemple, portanto, programações específicas, adaptações, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Os autores Mesquita e Rodrigues (1994, citados por Morgado, 2003), identificaram como necessidades de formação dos professores na área da NEE aspetos como: conceitos em educação especial; problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas; adaptações curriculares; metodologias de intervenção; cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar.

A formação dos professores é essencial para que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão. Reconhece que os professores precisam de uma formação que os capacite para reconhecer os problemas, insuficiências e distúrbios apontados e a desencadear medidas variadas para os abordar (Castro, 2009).

O autor Correia (1994) defende a tese de que os cursos de formação inicial de professores deverão incluir uma vertente em educação especial.

Só assim, é que o professor do ensino regular poderia vir a adquirir um número de aptidões necessárias para lidar com a criança com NEE, ou seja, o tipo de formação

recebida permitir-lhe-ia identificar os casos em risco e intervir apropriadamente, com ou sem o apoio do professor de educação especial.

3.5. A família e o que ela vê do trabalho nas unidades TEACCH (O Professor)

3.5.1. Elisa Daniela Nogueira Macedo.

A família e como ela vê o professor:

Elisa Daniela Nogueira Macedo.

«O Docente e o Mundo Misterioso do Autismo».

Orientadores: Professor Doutor Horácio Saraiva.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

O perfil do profissional de Educação no desenvolvimento da criança autista:

Ao habilitar-se para exercer a sua atividade nas escolas, os professores devem receber informação em ordem ao preenchimento dos seguintes requisitos:

- Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências da aprendizagem prescritiva;
- Individualizar a educação;
- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunicação afetiva com os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva a organização e gestão do ambiente de aprendizagem (Correia, 1999, p.193).

Todos os professores das escolas regulares, incluindo o professor de apoio educativo, tem de ter em conta formação contínua de forma a obterem competências ao nível da planificação/programação, no plano da prestação de serviços diretos ou indiretos. Os professores de apoio educativo devem participar na formação em serviço, na educação parental e na administração e gestão da escola, integrante nas equipas multidisciplinares, visto que só desse modo poderão dar um bom atendimento a criança com NEE e a todas as outras integradas no plano escolar.

Quando se fala na formação de professores tendo em vista a escola inclusiva, é importante levar em conta, não apenas a formação inicial, a qual apostas do grupo tudo no plano das competências, mas também a formação contínua especializada, as quais deverão favorecer uma mudança na atitude profissional.

Desta forma, a formação de professores tem que assentar no conceito defendido por Nóvoa (1991), de que:

«O professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo, tem que os compreender de modo a intervir sobre eles desestruturando-os e reorganizando-os» (p.67).

A formação é um aspeto positivo na intervenção, o que é determinante são as suas características pessoais. Estas podem fazer a diferença tornando possível a interação num clima de estabilidade e bem-estar.

«Viver com deficiência é, antes de mais, viver como todos os outros seres vivos, O que se diz é de outra forma, mas nunca uma forma menor de estar na vida» (Almeida, 1999-2000).

A eficácia de toda a intervenção, com as crianças com deficiências, é influenciada pela dedicação, entrega e preparação dos profissionais que com elas trabalham. Porque servir é, entre outras coisas, cuidar, aceitar, admitir, compreender e amar, podemos considerar a perspetiva de Falcão (1999) ao defender que sendo o autista uma pessoa extraordinária, deve-lhe corresponder um técnico também extraordinário.

O mesmo autor frisa que:

«Dada a grande delicadeza e a exigência da relação que deve ser estabelecida com a pessoa autista, existe um certo número de requisitos que o técnico deve preencher para melhor desempenhar a sua função». (p.64).

Assim, ele considerou os seguintes requisitos:

- Gostar do diferente;
- Ter uma imaginação viva;
- Ser capaz de dar sem receber agradecimentos diretos;
- Ter a coragem de trabalhar «só no deserto»;
- Nunca está satisfeito com o conhecimento adquirido;
- Aceitar que cada pequeno progresso implica um novo problema;

- Ter capacidade analítica e pedagógica bem desenvolvida;
- Estar disposto a trabalhar em equipa;
- Ser humilde. (ibidem)

O perfil do profissional de saúde vai assentar, principalmente, na «aprendizagem em contacto direto, no exercício da própria interação e no juízo dos seus resultados» (Falcão, 1999, p.65).

Conclusão:

Ser portador do espectro do autismo é, uma forma diferente de ser e estar no mundo, no mundo que é de todos, pequenos ou grandes, iguais ou diferentes; a grande verdade é que todos, sem exceção, fazem parte desse mundo.

Os autistas são dotados de inúmeras possibilidades com um grande potencial a ser trabalhado, podem e devem ser preparados como plenos membros da nossa sociedade.

Uma filosofia assente em valores e convicções acerca do que é mais importante ensinar-lhes, de acordo com as suas capacidades e necessidades, permite uma melhor autonomia e integração no meio e na sociedade.

A escola deve ser igual na diferença para poder ser inclusiva verdadeiramente.

Os professores devem proporcionar um clima de compreensão, dedicação e partilha de saberes. A sua formação deve ser continua e obrigatória, para que ela possa ser eficaz na intervenção com crianças com NEE.

A eficácia de toda a intervenção é influenciada pela dedicação, entrega e preparação dos profissionais que com eles trabalham.

Porque servir é, entre outras coisas, cuidar, aceitar, admitir, compreender e AMAR.

Segundo a perspetiva de falcão (1999), o autista é uma pessoa extraordinária, como tal deve-lhe corresponder um técnico também é extraordinário.

3.5.2. Mestre Piedade Barbeiro.

O Envolvimento Parental de crianças com Necessidades Educativas Especiais – no 1º ciclo do Ensino Regular e do Ensino Especial.

Orientadora:

Mestre Piedade Barbeiro.

Aluna Silvia Piteira dos Santos.

Como afirma Bhuler (1980, pp.426) citado por Dias (1999, pp.31) na dinâmica passam para primeiro plano as relações emocionais da família. Neste plano, são proeminentes as implicações na estrutura da célula familiar aquando do nascimento de uma criança. A esfera familiar é sujeita a uma multiplicidade de experiências novas e sistémicas, às quais, a família, tem que se adaptar e responder.

Estas mudanças estruturais acentuam-se de uma outra forma quando a criança que chega a família tem problemas; surgem sentimentos ambivalentes, entre o querer amar e a revolta criada pela frustração de se ter falhado (Zigler e Hodapp, 1986, referidos por Dias 1999 pp.32), e uma situação de instabilidade no seu seio.

«As reações dos pais à informação de que o seu filho é uma criança com necessidades educativas especiais têm sido comparadas as experiências de perda de alguém amado, por morte ou separação».

(O'Hara e Lay, 1984 referidos por Correia 2008 pp.159). De maneira geral, o que se verifica, nos casais que se deparam com esta situação, é uma transformação do desejo, das expectativas, de uma fonte de alegria e de amor num rol de dúvidas, deceções, frustração, medo e sentimentos ambíguos.

Segundo um estudo de Cummings e Rie (1966) referido por Dias (1999 pp.32), as mães de crianças com N.E.E. «são mães mais preocupadas com os seus filhos, mais deprimidas e neuróticas».

Em relação aos pais (…) «revelam maiores depressões, menor domínio, menor autoestima, sendo mais perturbados emocionalmente». É visível o abalo que as dificuldades surgidas, atendendo a sua natureza, provocam na família de interação.

A figura 2 apresenta as sequências dos estádios de reação parental a um filho com N.E.E., no decorrer do seu desenvolvimento.

A fase inicial é marcada pela reação de choque e negação, renovando-se sequencialmente até à última fase, que determina a aceitação.

Segundo Moses (1983) citado por Correia (2008 pp.160), devemos considerar os estados emocionais parentais «como aspetos construtivos do crescimento parental e utilizá-los como base para desenvolver novas atitudes de apoio ao trabalho a desenvolver com as famílias».

Tal como já foi referido, a chegada de uma criança com N.E.E. a uma família, implica nesta ajustamentos e mudanças sistémicas, nomeadamente, a nível das funções económicas, domésticas, recreativas, de socialização, de afeto e educacionais (Turnbull e Turnbull, 1986, referido por Correia, 2008).

Segundo Allen (1992), referido por Correia (2008, pp.161), as fontes de stress das famílias e crianças com N.E.E. estão associadas a:

- Tratamentos médicos a que a criança é sujeita e que implicam risco de vida, hospitalizações consecutivas e um preço elevado.

- Agravamento de despesas e complicações financeiras, devido à aquisição de equipamentos e alimentos específicos.

- Preocupações excessivas devido às fragilidades da criança.

- Dificuldade em encontrar alguém que tome conta da criança comprometendo a estabilidade profissional dos pais devido aos pedidos de dispensa.

- Preocupação em conseguir colocação educacional adequada.

- Complicação de rotinas domésticas.

- Fadiga constante, falta de vontade e tempo para atividades recreativas e lazer.

- Ciúmes ou sentimentos de rejeição por parte de irmãos que veem na criança com N.E.E. o centro das atenções.

- Problemas conjugais decorrentes de todas as outras causas.

Estas condições que interpelam a vida e dinâmica familiar destas famílias fazem parte do seu próprio ciclo de vida. À medida que as crianças vão crescendo, atravessam vários estádios de desenvolvimento e consigo também as famílias, cada uma dessas fases implica o reforço e a definição de estratégias perante as exigências e necessidades que lhe são inerentes.

Podemos evidenciar a complexidade em que o sistema familiar se envolve no decorrer do processo de adaptação a uma criança com N.E.E. Trata-se de condições que

se podem referenciar e nortear futuras intervenções especializadas, que se preocupam em proporcionar uma maior e melhor qualidade de vida a estas famílias e, especialmente, às crianças.

Na perspetiva de intervenção, cabe à escola desenvolver mecanismos necessários para dar resposta a estas famílias e crianças, por se tratar de um interveniente de excelência no seu ciclo de vida. «Dois agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento são sem dúvida a família e a escola» (Dias, 1999, pp.28).

Ao longo das décadas a perspetiva traçada ao nível da intervenção evoluiu, sendo que os pais/família da criança passaram a ser intervenientes mais ativos, tendo havido uma reformulação do seu papel. Neste sentido, os pais deixaram de ter um papel passivo, em que apenas recebiam informações técnico-pedagógicas, legais e de assistência social, passando a ser na prática participantes ativos, que contribuem para a recolha de dados e formulação de estratégias de intervenção. Ou seja, houve uma reeducação parental, por parte das equipas técnicas, partindo de uma avaliação das necessidades das famílias, com o intuito de instruírem e desenvolverem competências aos pais das crianças, para que estes conseguissem, lidar com as circunstâncias inerentes à «criança-problema», da forma mais autónoma possível.

Uma das técnicas associadas ao desenvolvimento deste tipo de papel parental está associada a promoção de uma terapia de grupo, em que vários pais se reúnem para conversar, partilhar, trocar opiniões, permitindo a expressão emocional e reduzindo assim os sentimentos e comportamentos de isolamento e culpa.

A intervenção técnica parte da avaliação de necessidades, sendo que a rede de apoios pode passar pelo serviço de intervenção precoce, o qual mobiliza meios centrados na formação dos pais.

As dificuldades em educar o filho com N.E.E. acentuam os sentimentos de culpa e de negativismo por parte dos pais, podendo gerar graves erros educacionais e desenvolvimentais para a própria criança, nomeadamente segundo Almeida (2005 pp.92 e 93): a ausência de limites; falta de confiança nas capacidades da criança; impedimento de experiências que possibilitam o desenvolvimento do seu potencial; superproteção que isola a criança do convívio social; falta de perceção do ritmo de desenvolvimento da criança; uso de verbalizações desadequadas perante a criança;

subestimação da criança exigindo o que (ainda) não é capaz de fazer, e intervindo negativamente na sua autoestima.

Muitos pais não concebem a ideia de que deverão dar à criança as mesmas regras familiares que dão a outros irmãos, de forma a desenvolver a sua segurança emocional, num ambiente de grupo, de respeito humano e compreensão, facilitando a sua inserção noutros grupos e ambientes. Nesta perspetiva, não é apenas a «criança problema» que será gratificada, mas também os seus irmãos, que não desenvolvem sentimentos de ciúme e de intolerância.

O envolvimento parental das famílias na escola, pode ser pertinentemente vista como uma estrutura capaz de promover a autossuficiência necessária aos pais das crianças com N.E.E., permitindo-lhes não só desenvolver nesta instituição um papel interventivo e de cooperação na educação do seu filho, mas também manter-se informada e apoiada nas suas rotinas fora da escola, permitindo evitar alguns dos erros descritos.

Conclusão:

É essencial para a compreensão deste fenómeno educativo (O Envolvimento Parental), atender às mutações sociais, pois a escola e a família são dois sistemas que espelham e reagem a esse dinamismo e por isso é essencial enquadrá-los sociologicamente.

Podemos concluir que o E.P. se encontra numa fase de emergência côncava, ou seja, existe relevância assumida, existe reflexão, existe a necessidade premente, mas que ainda não aflorou.

Existe conformidade entre a posição dos pais e professores dos alunos com N.E.E., do 1º ciclo, em escolas de ensino especial e em turmas do ensino regular, em relação ao envolvimento parental, manifestada fundamentalmente ao nível do reconhecimento da sua importância e necessidade.

O envolvimento parental é sustentado pelo triângulo escola-aluno-família, em que apesar de as suas funções serem diferentes, a sua importância e contributo tem o mesmo peso. Constituem-se numa relação de reciprocidade em que o respeito mútuo, a motivação, a boa comunicação e o discurso democrático são pilares essenciais.

Assim, assumem-se como recomendações para futuros estados nesta área e, principalmente, para o desenvolvimento de uma relação escola-família significante e concretizável na prática, as seguintes:

- A criação de modelos de Envolvimento Parental, que permitam a sua uniformização e presença na dinâmica escolar. A concretização destes modelos implica idealmente a existência de uma equipa multidisciplinar, composta por mediadores socioculturais, assistentes sociais e outros elementos que detenham formação para a sua conclusão, em conjunto com o professor;

- As equipas multidisciplinares permitem que o trabalho desenvolvido ao nível do Envolvimento Parental deixe de ser centrado na criança, mas que atenda também às necessidades das famílias. É fundamental que estas saibam dar continuidade às estratégias e métodos específicos integrantes no processo educativo dos seus educandos;

- A contemplação mais eficiente e consistente, ao nível das N.E.E.'s, ao longo da formação inicial dos professores, colmataria algumas dificuldades perante esta realidade na sala de aula.

Desejando-se a família como interveniente ativo no processo de aprendizagem dos alunos, é pertinente que esta tenha também formação e preparação nesta área, de forma a sentir-se mais enquadrada, estabeleça objetivos e expectativas concretizáveis e ultrapasse dilemas éticos, inseguranças e sentimentos de negação;

- Todos os intervenientes manifestos manifestaram interesse e necessidade na realização de encontros informais entre EE, promovendo a partilha de experiências. Como foi referido no enquadramento teórico, a família das crianças com N.E.E. é complexa; os pais geralmente têm uma baixa autoestima, culpabilizam-se e atravessam uma série de estádios emocionais. Sentirem que não são os únicos e que não estão sozinhos, pode motivá-los e incentivá-los a estabelecerem e participarem no «Projeto de Vida» dos seus filhos/educandos;

- Um dos obstáculos mais indicado pelos inquiridos foi a incompatibilidade de horário para irem à escola. Assim, cabe aos órgãos de gestão escolar, definirem ou ampliarem momentos de contacto entre os E.E. e os professores. Para tal, as direções escolares têm que refletir e crer na importância destas estratégias, como forma a melhorar o sucesso escolar e desenvolvimento global dos alunos com N.E.E.

Urge então a atenuação de um diálogo crítico e gerador de conflitos, e a sua renovação numa ação cooperativa, compreendida e climatizada pelo bom senso e por uma comunicação clara e positiva.

3.5.3. Diana Catarina Amorim Roriz. Hermâni Pombas Caniço.

Diana Catarina Amorim Roriz.

Hermâni Pombas Caniço.

A família e a sua influência.

Para os pais, ter um filho diferente é sempre difícil. Desde logo o sofrimento instala-se devido ao desconhecimento e à incapacidade de resolver a situação. Esta fase adaptativa é uma fase dinâmica, na qual os pais «lutam» para atender às necessidades da criança e da doença.

Na fase inicial, a família encontra-se muito vulnerável, sendo esta a fase mais importante para uma intervenção adequada por parte dos psicólogos e profissionais de saúde.

Os pais passam por várias fases até à aceitação. As reações são compostas por choque e a negação, que ocorre quando os pais tomam consciência do problema do seu filho e das suas incapacidades.

Instalam-se sentimentos de vergonha, culpa e desmotivação. A tristeza e raiva manifestam-se pelo desânimo da perda do filho idealizado. Por fim, a fase final, na qual ocorre a adaptação e reorganização, na qual os pais tomam consciência de que sozinhos não conseguem proporcionar os devidos cuidados ao seu filho, recorrendo à procura de ajuda, em instituições ou na família alargada.

Ao longo do tempo, vários estudos têm sido realizados para avaliação das estratégias de coping adotadas pelos pais dos doentes autistas. Na maioria, o apoio emocional é a base da pirâmide que sustem toda a capacidade de adaptação:

- Apoio à família;
- Apoio e amigos;
- Apoio dos prestadores de cuidados de saúde;
- Participação em grupos de apoio/rede social;
- Religião.

Enquanto nos adultos jovens as estratégias se baseiam no foco dos problemas, nos adultos de meia-idade são a emoção, o sentimento e a religião as formas mais utilizadas para enfrentar a perturbação.

As estratégias mencionadas anteriormente, somando-se outras menos usadas, podem ser divididas em estratégias internas e externas. As primeiras correspondem ao relacionamento existente entre os familiares, as habilidades cognitivas na comunicação entre os mesmos e a deteção dos membros mais dependentes para que maior reforço emocional seja implementado. As estratégias externas são relativas à procura de apoio na comunidade, através de contatos sociais, redes sociais e o apoio espiritual. A utilização destes dois tipos de estratégias, simultaneamente, proporcionam resultados mais satisfatórios.

O suporte no núcleo familiar é deveras importante na diminuição dos níveis de stress, uma das principais queixas dos pais. Mesmo que os avós estejam longe, o apoio destes é imprescindível para melhor qualidade de vida de todos.

Estas crianças possuem necessidades específicas relativamente às crianças de desenvolvimento normal, principalmente a nível de saúde. Com isto, os pais recorrem muitas vezes a estes serviços em busca de apoio e informação, com a exposição de muitas questões, dúvidas e receios.

O bom relacionamento com os prestadores de cuidados de saúde, incluindo o médico de família e enfermeiros, revela-se uma estratégia de coping bastante importante para a família do doente autista.

A religião torna-se muitas vezes na fuga para os pais, uma vez que, através da fé e por orações, diminuem a ansiedade e aumentam o otimismo e a confiança.

Os suportes formais, embora não estejam incluídos nas estratégias de coping adotadas pelas famílias, fazem parte de um apoio importante para estas. Está incluído o apoio financeiro, efetuado pelo governo; programas administrados pelo estado: intervenção precoce; educação especial; profissionais qualificados para o apoio na intervenção; visita do médico a casa; serviços de suporte comunitário; fornecimento de renda social, subsídios e apoio da segurança social. Este tipo de suporte é fundamental nas despesas extra que estas famílias têm, aliviando a carga de psicológica aos pais.

As dificuldades financeiras, instaladas na família da criança autista, também são encaradas como geradoras de stress. Segundo Medical Expenditur e Panel and National

Hospital Ambulatory Medical Care Survey, as famílias com um membro autista gastam 5272 dólares a mais que outra família, sendo que 14% da renda declarada com o filho é utilizada em serviços pagos com tutores privados, ensino privado, terapeutas da fala ou terapeutas ocupacionais.

Os pais têm mais dificuldade em conciliar o emprego, por despender muitas horas na educação do seu filho, levando ao despedimento ou trabalho parcial, menos remunerado.

A pressão social que as famílias sofrem por terem um filho com diferenças, provoca também stress. A sociedade olha para os comportamentos inadequados do autista como sendo da responsabilidade dos pais, por não saberem educar adequadamente nem repreender a criança por alguns comportamentos. Os pais refugiam-se mais no apoio social proveniente da utilização da internet, através de blogs e sites de informação e exposição de experiências de vida.

A existência de sintomatologia grave no autista e ausência de cura, a mudança das rotinas familiares, a dificuldade no recrutamento de terapeutas classificados e a existência de pessoas estranhas no seio familiar, tais como os terapeutas da fala ou dos programas de intervenção em que as crianças estão introduzidas, provocando a diminuição da privacidade do seio familiar.

Características da família do doente autista:

Todas as famílias podem ser classificadas quanto à estrutura e dinâmica global. Esta classificação é importante sobretudo para a elaboração do plano de cuidados à família, fundamentado nas necessidades mais específicas daquele tipo de família, com benefício para os seus elementos.

A família do doente autista poderá ser caracterizada por uma família dependente, na qual um dos elementos, a criança autista, é dependente dos cuidados de outros, por motivo de doença, o autismo. Estas famílias possuem necessidade de ajustamento de papéis como resposta à sobrecarga física e emocional.

O plano de cuidados deverá promover atividades de lazer, apoio social à família e emprego protegido.

Outro tipo de família poderá ser a família descontrolada, que se caracteriza pela existência de um membro com problemas crónicos, neste caso, o autismo, que vai

condicionar a estrutura familiar quanto à organização hierárquica e nas relações inter-familiares. Neste caso, o plano de cuidados deverá ser orientado para a promoção de acompanhamento clínico e terapêutico e pedido de apoio das entidades de saúde e ação social.

A resiliência, descrita como a capacidade que o indivíduo tem em lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas, sem estar em surto psicológico, poderá também ser característica destas famílias. Esta capacidade é adquirida ao longo do tempo, apoiada pelas estratégias de coping adquiridas pela família, para facilitar a resposta à situação.

A relação conjugal é um pilar importante para o bom funcionamento da família.

Quando algum acontecimento afeta a dinâmica familiar, este poderá ter repercussão na relação e nos restantes membros da família.

A família com um membro autista pode ser caracterizada como família fortaleza, na qual os cônjuges partilham os mesmos objetivos de vida e existe coesão, mas a existência de regras pré-estabelecidas originam o encerramento ao exterior.

Nestes casos, o médico de família deverá abordar as regras e fronteiras estabelecidas na família e indicar fontes de apoio.

A família paralela também poderá estar presente. Neste caso os cônjuges não partilham atividades quotidianas nem objetivos, situação iniciada por consequência da doença, com encerramento ao exterior, dificultando a modificação dos hábitos de vida não saudáveis. As regras pré-estabelecidas são encaradas como normais pela família, sendo a função do médico de família interagir com a família, indicando os comportamentos e estilos «anormais», intervindo na redefinição da relação.

O autismo também poderá levar à instabilidade na relação parental, surgindo uma família super-protetor, família centrada nos filhos ou família sem objetivos. A primeira é caracterizada pela preocupação excessiva em proteger os filhos, neste caso, a criança autista, tornando-se controladores e, consequentemente, impedindo o desenvolvimento da autonomia dos filhos. A proteção excessiva atrasa o amadurecimento dos filhos, inibindo a capacidade de independência e toma de decisões. O plano proposto pelo médico de família deve ser centrado nos riscos da existência de um controlo exagerado, nas consequências que daí advém, propondo a regulação do afeto.

A relação centrada nos filhos é consequência da incapacidade dos pais em enfrentar os seus próprios problemas, centrando toda a atenção do filho autista, vivendo apenas em função dele, o que o pode tornar como único assunto conversa e interesse.

Neste tipo de família, ajudar os pais a centrarem-se mais na sua própria relação é o principal objetivo a atingir.

Na presença da família sem objetivos, na qual os pais não estão em sintonia relativamente às questões a serem transmitidas aos seus filhos, tornando-os inseguros e adultos passivo-dependentes, o médico de família deverá ser capaz de traçar metas e objetivos, estimulando os interesses e a capacidade de decisão.

As famílias com um individuo autista poderão possuir algum nível de personalidade autista. A BPASS consiste numa entrevista realizada aos pais sobre os mesmos e sobre os filhos, bem como na observação direta do pai e da criança durante as interações destes com o examinador clínico.

Através de uma amostra de 201 famílias, esta escala foi utilizada para avaliação dos quatro domínios: motivação social, expressividade social, capacidades de conversação e flexibilidade nos interesses. Concluiu-se que as crianças com autismo mais severo possuíam scores mais elevados. Relativamente aos progenitores os pais possuíam scores mais elevados comparativamente às mães, principalmente nos domínios da expressividade social e capacidades de conversação, demonstrando algum nível de personalidade autista nos pais.

Outros estudos têm demonstrado uma elevada taxa de défices sociais, problemas na linguagem e comunicação, bem como padrões de comportamentos mais restritos numa minoria dos pais e irmãos de crianças autistas.

As famílias de crianças autistas, comparativamente às outras famílias, sentem as suas necessidades menos satisfeitas nos serviços de saúde específicos, com os cuidados de saúde a serem realizados de forma precipitada, não adequados à doença. Para além disso, estas famílias são mais propensas a viverem com dificuldades financeiras e sentem a necessidade de renda adicional para os cuidados da criança.

O irmão do doente autista:

O irmão, para além dos pais, é um elemento fundamental na intervenção terapêutica no doente autista. A interação entre irmãos é importante para partilha de

experiências, emoções, sentimentos, o ensinamento e prática de habilidades, tais como a partilha e a resolução de conflitos.

Ainda pouco a investigação tem sido realizada no âmbito do relacionamento entre o irmão autista e não autista, bem como as características destes irmãos. Ainda assim, já algumas informações foram obtidas e um grande esforço tem sido realizado para acompanhar os irmãos não autistas.

Orsmond e Seltzer, após analisarem vários estudos, concluíram que o relacionamento existente entre os irmãos está dependente da idade, com diferença mais marcada na infância e adolescência, com efeitos negativos mais notórios na primeira.

Na generalidade, as crianças têm maior dificuldade na adaptação à situação, maior ansiedade e depressão. Estes efeitos negativos estão sobretudo relacionados com o facto de o irmão autista ter comportamentos inadequados, originando grande constrangimento no irmão não doente. A maioria das crianças possui problemas de comunicação, sociais, apresentando menor contato visual, comportamento alterado e são mais solitários solitárias.

Verifica-se que o facto de o autista estar numa instituição especializada transmite maior segurança para o irmão, diminuindo o pessimismo quanto ao futuro e melhora o relacionamento com os pais e o irmão autista.

P. Rossi e M. Cuskelly, após estudarem 25 crianças com irmãos autistas, concluíram que 84% das crianças identificaram a agressividade do irmão como o principal fator de stress. Embora a agressividade provocasse sentimentos de raiva na maioria das crianças estudadas, a estratégia de coping mais utilizada foi a regulação emocional. Outras estratégias adotadas passam pela autocrítica e a culpabilização de outros.

40% destas crianças possuíam dificuldades de ajustamento significativamente preocupáveis. Embora este estudo tenha sido realizado com uma amostra pequena, os seus resultados poderão ser extrapolados para a população geral.

A necessidade de conhecer o irmão do doente autista e de lhe dar apoio eé cada vez mais importante para o tratamento da família.

A adaptação da família, o estilo de vida parental e da família pode influenciar o ajustamento emocional nos irmãos dos autistas.

Assim, muitos estudos ainda deverão ser realizados, não só para reconhecer as necessidades do irmão, mas também a influência do meio ambiente na personalidade deste. Para isso, os estudos deverão estar centrados no irmão, diferenciando-os por faixas etárias, com grandes amostras e com medidas avaliação de bem-estar padronizados.

3.6. Inclusão

3.6.1. Alinea Gonçalves.

Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo. Alinea Gonçalves, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Inclusão do autismo:

A inclusão está vinculada a integração, e esta favorece o convívio da pessoa com necessidades especiais com os seus pares não deficientes nos diversos segmentos da sua comunidade. É preciso fazer valer os seus direitos e a efetivação de práticas que possibilitam a sua participação no ambiente da sua cultura.

«A UNESCO, com a colaboração do governo espanhol, levou a cabo em 1994, a Conferência Mundial de Salamanca, com participação de 92 governos, entre eles, o de Portugal, e de 25 organizações internacionais. Esta conferência é considerada como um Marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais». (CNE. Uma educação inclusiva a partir da escola que temos.)

O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dakar, no Senegal, em 2000, Educação para todos, tem como objetivo, de até 2015, ter educação básica gratuita e de boa qualidade para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A Educação Especial é um aspeto essencial de um bom sistema público de educação (Correia, 2008).

A perspetiva histórica da educação especial:

Para a Organização Mundial de Saúde (1989), a deficiência representa qualquer fenda ou alteração de uma estrutura ou de uma função fisiológica, fisiológica ou anatómica. A situação de desvantagem (handicap) só se determina em relação a outrem, sendo por isso um fenómeno social.

Ser deficiente sempre foi e, em muitas circunstâncias ainda é considerado um estigma social. Uma pessoa pode ser considerada como tendo uma desvantagem num grupo e não noutro, pois tal depende de elementos como o tempo, o lugar, o estatuto e a função do indivíduo.

Toda a marca ou estigma traduz um conjunto de valores e atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra (Bautista, 1997).

A história da deficiência em geral e deficiência mental em particular não é um conhecimento do qual a humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos (Morato, 1995). «O deficiente é uma pessoa com direitos (...). Possui igualmente discrepância no desenvolvimento biopsicossocial, ao mesmo tempo que aspira a uma relação de verdade e de autenticidade e não há uma relação de coexistência conformista e irresponsável» (Fonseca, 1997, p.11).

Todas as sociedades ao longo do tempo tem encontrado formas próprias e algumas bem Peculiares de lidar com a deficiência e com o "diferente" (Correia, 1999). Na antiga Grécia as crianças com alguma deficiência eram colocadas em montanhas; em Roma eram atiradas ao rio; na idade média, as crianças mal-formadas ou deficientes eram eliminadas.

A perspetiva da deficiência estava ligada as crianças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Mais tarde, a igreja assume um papel importante na prestação de cuidados de caráter assistencial aos deficientes criando a instituição para os receber e proteger sem qualquer intuito pedagógico. Para Bautista esta época é considerada a pré-história da educação especial, também designada de asilar (Bautista, 1997).

É, porém, no século XIX que se iniciam os primeiros estudos científicos da deficiência mental, destacam-se os trabalhos de Esquirol, Séguin, Itard, Wundt, Duncan e Millard, Ireland, Morel, Lambroso, Down (Fonseca, 1997). Esquirol foi o primeiro a estabelecer uma Distinção entre doença mental e deficiência mental. Itard em 1801 a 1806 faz a primeira tentativa científica para educar um deficiente treinando Victor, o selvagem, de Avignon, sendo por isso mesmo, geralmente apontado como um precursor da educação especial (Fonseca, 1997).

Em finais do século XVIII e princípios do século XIX são criadas as primeiras instituições especializadas para as crianças com deficiência, sendo a partir desta data que surgiu a educação especial (Bautista, 1997). De uma fase assistencial de caráter segregativo, em que o objetivo era o isolamento da sociedade e os cuidados prestados eram de caráter asilar ou hospitalar, passou-se progressivamente para a preocupações de caráter educativo.

No início do século XX, os trabalhadores de Binet e Simon, vieram dar uma nova visão a problemática, com a criação do conceito da idade mental, contribuindo para a compreensão e educação da criança deficiente (Fonseca, 1997).

Nos períodos pós-guerra surgiram novos dados sobre o problema com o estudo da neurologia e da patologia do cérebro e apareceram novos movimentos que influenciaram de forma inequívoca a educação e o sistema de valores então vigentes. Foi o caso da publicação em 1921 da Declaração dos Direitos da Criança (Fonseca, 1997).

Foi o caso da Declaração dos Direitos do Homem em 1948 em que as pessoas com deficiência passam a ter os mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos, com o direito a participação na vida social e a consequente integração escolar e profissional.

Foi também o caso do renascimento humanista da década de sessenta com grandes transformações sociais e de mentalidades, a favor da integração das crianças e jovens com deficiência em classes regulares. As escolas especiais começam a ser questionados, as crianças deficientes começaram a ser educadas e integradas nas escolas públicas, mas continuaram a ser postas à margem colocadas nas chamadas classes especiais, sendo apelidados de "deficientes e atrasadas" e afastadas das outras crianças da escola (Fonseca, 1997).

A década de 70 é um Marco importante na educação especial, a nível internacional. Nos Estados Unidos é publicada a *Public Law* (1975), que determinou a obrigatoriedade de ir buscar no meio ou menos restrito possível e elaboração de um programa educacional individualizado (P.E.I.), de acordo com a deficiência de cada criança. No Reino Unido é publicado o relatório Warnock (1978), que instituiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais: o relatório abandona os critérios clínicos para a caracterização dos tipos de deficientes e preconiza a adoção de critérios pedagógicos que permitem identificar três grandes grupos com Necessidades Educativas Especiais: as crianças com handicaps físicos e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais (Bautista, 1997).

O princípio da integração escolar relaciona-se intimamente com o conceito de meio menos restrito possível, pelo que a colocação da criança com deficiência deve ser realizada de acordo com as suas características e necessidades concretas num ambiente o mais normal possível (Correia, 2000). O conceito de normalização emergiu segundo o

qual todas as crianças com deficiência devem receber uma educação o menos restrita possível, mas que não significa pretender transformá-los em normais, mas sim aceitar como são e oferecer-lhes os serviços pertinentes para que possam desenvolver ao máximo as suas possibilidades de viver de forma tão normal quando possível. A educação das crianças e jovens que apresentam diferenças físicas motoras, mentais, sensoriais ou emocionais em relação as restantes crianças têm sofrido grande evolução ao longo do tempo, o que se reflete no desenvolvimento da própria sociedade. O conceito de "educação especial" que tradicionalmente designa ou significa um tipo de educação diferente da entre "normal" e estava especialmente vocacionado para atender crianças com deficiências deu lugar a um modelo de educação especial, baseado nas Necessidades Educativas Especiais. A partir deste novo conceito, a educação especial já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas como um conjunto de recursos pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades e que de forma transitória ou permanente possam apresentar alguns dos alunos (Rodrigues, 2007).

A Escola Inclusiva:

"Respostas Educativas eficazes para os alunos com necessidades Educativas especiais nas escolas regulares" (Correia, 2008).

A perspetiva evolutiva da educação especial:

no final do século XVIII e princípios do século XIX foram criadas as primeiras instituições especializadas para as crianças com deficiência, sendo a partir desta data que surge a educação especial. No entanto as práticas de integração surgem apenas nos anos 60/70 do século XX, impulsionados pela *Public Law* e pelo relatório Warnock (Warnock, 1978).

A conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, realizadas em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994, foi um marco histórico para a escola inclusiva, e dela surgiu a declaração de Salamanca. Nesta conferência foram delineadas as diretrizes e objetivos para uma inclusão de sucesso. A proclamação da declaração de Salamanca é uma verdadeira magna carta da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva (Rodrigues, 2001).

A declaração de Salamanca, tem por base os princípios políticos e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, assim como um enquadramento de ação,

que se pretende passíveis de concretização internacional. O espírito deste documento é o de promover a igualdade de oportunidades, bem como o direito à educação de todas as crianças.

O princípio orientador, é o de que as escolas devem receber todas as crianças, independente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais ou outras. Nesta perspetiva devem ser incluídas: crianças com deficiência; sobredotados; bem como Crianças de rua; crianças que são vítimas de trabalho infantil ou de maus-tratos; crianças com minorias linguísticas; étnicas ou culturais. Nasce então o conceito de "escola para todos" (Correia, 1997).

Depois da conferência mundial sobre as necessidades Educativas especiais, realizada em 1994 em Salamanca, a escola inclusiva passou a receber uma atenção especial, quer por parte de educadores, quer por parte das entidades oficiais. Esta declaração foi também subscrita por Portugal e vem reforçar a ideia de que todos os alunos pertencem à escola e devem aprender todos juntos, uma vez que os princípios da igualdade e da oportunidade devem ser tidos em conta, para que se possa realmente falar e existir uma escola para todos. Nesta declaração o conceito de Necessidades Educativas Especiais abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares do ensino regular (Madureira e Leitão, 2003). Mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir, desde o início, todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e de aí as manter, evitando excluí-las ao mesmo tempo que procura criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias.

O desempenho do professor de apoio, de acordo com o despacho nº 106/97, não exige apenas empenhamento e dedicação, mas também uma formação especializada e conhecimentos para a mudança e para a inovação em termos educativos, pois só assim se poderá falar numa verdadeira escola inclusiva. Assim, as mudanças refletem-se em termos educativos no desenvolvimento de estratégias de ação, a nível curricular e inclusive a nível de gestão escolar, que visem a efetivação da Igualdade de oportunidades.

O princípio da inclusão não deve ser tido como um princípio inflexível, mas sim permitir um conjunto de opções a considerar para cada um dos casos que se nos

apresentem, salvaguardando os seus direitos e respeitando as suas características individuais e necessidades específicas de cada um (Bautista, 1997).

A UNESCO muito tem contribuído para a disseminação Internacional dos princípios da escola inclusiva, visando que as gerações do século XXI privilegiam uma relação recíproca assente nos valores de cooperação e da solidariedade. Segundo Delors (1996) o ex-presidente da comissão Internacional da educação para o século XXI da UNESCO, citado por (Grave - Resendes e Soares, 2002) a educação para além de fornecer conhecimentos aos alunos, deve prepará-los com competências que possam ajudar ao longo da vida. A educação deve ser concebida como um todo, que se apoia em quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a dizer juntos e aprender a ser.

A educação especial em Portugal:

Os primeiros passos a serem dados remontam por volta de 1822, com o ensino a surdos cegos.

O primeiro Instituto de surdos-mudos e cegos surgiu em Lisboa no reinado de Dom João VI com a publicação do decreto de lei de 27 de dezembro de 1905 esta instituição ficou incorporada na Casa Pia (Lajes, 1997).

O início do ensino especial público, em Portugal, terá nascido em 1913, com a entrega da tutela do Instituto Médico-Pedagógico, criado pelo pedagogo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, à escola normal de Lisboa e à direção-geral do ensino primário. O governo entendeu que era tempo de dar importância à educação especial Vila transformando o Instituto Médico-Pedagógico que agora passava a chamar-se António Aurélio da Costa Fonseca, continuando a ter as funções de observação e diagnóstico encaminhamento dos "deficientes", apoio às famílias, apoio às classes especiais e, agora também à formação de professores do ensino especial, começando o primeiro curso em 1942.

Em 1946 o instituto é reorganizado, mantendo todas as funções anteriores e passando a ser dispensário de higiene mental infantil do país, e incrementando-se a organização de escolas especiais. Através do decreto-lei nº 35: 801 de 13/08/46, são criadas as classes especiais que funcionam junto das "escolas primárias" e é aqui a integração se começa a desenhar. Em 1964, formulou se o curso de formação de professores de educação especial do instituto António Aurélio da Costa Ferreira e os

aspas deficientes "deixaram de ser tratados assim, para serem apelidados de" física ou psiquicamente diminuídos" e crianças inadaptadas.

O curso de formação de professores era constituído pelas cadeiras de: psicologia da criança e do adolescente inadaptado; ortopedagogia; e educação sensorial e rítmica; metodologia e didática do ensino especial; educação e reeducação da linguagem, bem como acompanhadas de um estágio em classes especiais e em classes de observação.

Em 1968, o instituto de assistência a menores implementa os primeiros programas de ensino integrado para pessoas com deficiência visual no Instituto Helen Keller.

Na década de setenta iniciam-se as experiências de integração nas estruturas regulares do ensino, pela reforma educativa N (Lei 5/73). A lei referida tinha por base o seguinte princípio: proporcionar as crianças deficientes e inadaptadas, bem como as precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.

A reforma de Veiga Simão queria a divisão de ensino especial no Ministério da Educação, tendo como principal função organizar estruturas regionais capazes de desenvolver o ensino integrado para crianças e jovens "deficientes e inadaptadas" (Decreto-Lei nº 45/73 de 12 de março). Com uma função idêntica surge, um ano mais tarde, a divisão do ensino especial e profissional regulamentada pela Lei nº 44/73 de 12 de fevereiro.

A constituição da república portuguesa (1976) foi o primeiro texto de apoio à implementação das equipas de Educação de ensino especial, no seu texto consagram se os direitos dos indivíduos com deficiência e as obrigações do estado para com eles (art. nº 73 e 74). As equipas de ensino especial, vieram a ser regulamentadas pelo despacho conjunto nº 36/88 de 17 de agosto, que as define como unidades orgânicas da futura rede local da educação especial.

Competia às equipas fazer o despiste e o encaminhamento de modo a facilitar a integração familiar, escolar e social das crianças com necessidades educativas especiais. Os professores pertencentes as equipas para além de estarem apoio itinerante nas escolas, trabalham desde então nas aulas de apoio, núcleo de apoio, utilização de ateliers, atividades de tempos livres e trabalho dentro e fora da sala de aula com o professor regular. Porém, é com a lei de bases do sistema educativo português (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) que se atingem grandes metas para a educação em Portugal.

À educação especial é conferido o estatuto de subsistema, o qual tem sido objeto de esforçada regulamentação.

Relativamente às necessidades educativas especiais de cada indivíduo, ao reconhecimento do direito ao desenvolvimento global da personalidade individual, ao estado pertence a lei de bases do sistema educativo, o dever: «assegurar as crianças com necessidades educativas especiais, devidas designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades».

Em conformidade com o anterior enunciado, a lei de bases do sistema educativo, define a educação especial como modalidade especial da educação escolar, cujo âmbito e objetivos são referidos no artigo 17 da seguinte forma: «a educação especial visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais específicas devido a deficiências físicas e mentais» (Bautista, 1997).

Em 17 de maio de 1991, é publicado o Decreto-Lei nº 190/91, que cria os serviços de psicologia e orientação educativa, que tem como principal papel acompanhar o aluno, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões e intervir ainda em áreas de dificuldades que possam surgir na situação de ensino e aprendizagem (Bautista, 1997).

«O decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, difundiu o conceito de necessidades educativas especiais e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para a avaliação destes alunos. Foi estabelecido oficialmente, o regime educativo especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um plano educativo individual e de um programa educativo (art. 15º e 16º)» (Sanches e Teodoro, 2006).

Contudo, a falta de formação de professores e a inexistência de apoio técnico permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração (Correia, 2000). Além de que a forma de intervenção mais comum era a sala de apoio; espaço situado no mesmo edifício de ensino regular, que se destinava a receber alunos retirados das suas turmas a fim de receberem apoio em pequenos grupos ou individualmente, o que começou a ser severamente contestado pelos efeitos negativos que se faziam sentir ao nível da autoimagem dos alunos com necessidades educativas especiais e pelo empobrecimento da interação com os outros colegas. Passou a defender-se que o apoio

prestado aos alunos com necessidades educativas especiais devia ser dado dentro das salas de aula do ensino regular (Correia, 2000).

É na decorrência desta evolução e para dar cumprimentos das recomendações da declaração de Salamanca, numa perspetiva mais abrangente de escola inclusiva, que surge a publicação do despacho conjunto nº 105/97, de julho, que cria a figura dos apoios educativos e as equipas coordenadas dos apoios educativos (Correia, 2000).

O apoio centrado no aluno, ainda defendido no decreto-lei nº 319/91, cede lugar ao apoio centrado na escola introduzido pelo despacho conjunto nº 105/97. De uma escola de integração passamos a uma pretensa escola de inclusão (decreto-lei nº 319/91 no Diário da República nº 193 de 23-08-1991 e despacho conjunto 105-97 no Diário da República nº 149 de 01-07-1997).

Em 4 de maio de 1998, com a publicação do decreto-lei nº 115/98, foi agravado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este diploma conferiu "espaço de manobra" às escolas para adequarem a sua atuação perante a heterogeneidade dos alunos, permitindo-lhes prever respostas adequadas à individualidade, através de intervenções diversificadas e articuladas, mobilizando os apoios necessários às problemáticas especificas. O regime de autonomia é uma condição "sine qua non" para edificação de uma escola inclusiva.

Em 18 de janeiro de 2001 surge o decreto-lei nº 6/2001 e com ele aparecem três novas áreas curriculares não disciplinares: área de projeto, área de estudo acompanhado e área de formação cívica. Este decreto vai clarificar a modalidade da educação especial.

Em 31 de janeiro de 2006 publicou-se o decreto-lei nº 20/2006, que cria o quadro de educação especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial.

Em 7 de janeiro de 2008 publicou-se o decreto-lei nº 3/2008, que reorganiza a educação especial, e tem por base a classificação internacional de funcionalidade e define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário dos sectores público particular e cognitivo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou

vários domínios d vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação da aprendizagem, da modalidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Inclusão Social e Escolar do Autismo:

Hoher e Bosa (2009) identificaram os seguintes problemas na inclusão: «A maior dificuldade na vida do deficiente é quando começa o seu envolvimento social, sua vida escolar». Almeida (1997) parte da noção de que o ser humano está inaptamente programado para estabelecer vínculos sociais, mas que no desenvolvimento social só se constrói na sequência de interação, em qualquer estágio da vida.

Segundo Beyen (2005) nos casos em que os professores compreendem mais positivamente o seu relacionamento com os alunos com autismo, o índice de problemas de comportamento dessas crianças é menor, e eles são mais socialmente incluídos na sala de aula. Nesse sentido, a atuação junto ao professor é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória […].

Chamberlain (2002) ao investigar a rede social e o envolvimento de crianças com autismo de alto funcionamento cognitivo e seus pares na escola, considerou apenas uma amostra de crianças de segundo ao quarto ano. Como essa realidade ocorre em crianças, pré-escolares, e com deficiência mental associada, que representa a maioria dos caos de autismo, ainda é desconhecida, existem poucos estudos» (Hoher e Bosa, 2009).

A criança com autismo pode aprender padrões de comportamento para incluir-se na sociedade. Ou seja, através de uma intervenção intrusiva do comportamento correta é possível obter-se uma melhoria no quadro de autista (Sampaio, 2008).

Teoria Cognitivo-Comportamental:

Introdução à modificação do comportamental:

As terapias comportamentais têm sido um sucesso considerável, traduzido por um maior número de investigações, artigos e livros publicados, orientações metodológicas e intervenções individuais e comunitárias no âmbito da Psicologia clínica, nos países anglo-saxónicos, escandinavos e germânicos. A história das terapias comportamentais já é longa, uma vez que os seus princípios descendem dessa evolução contra o mentalismo e o psicobiologismo, que foi o descobrimento das leis do condicionamento e de outros mecanismos de aprendizagem, embora este alargamento,

único na história das ciências do comportamento, se tenha apenas processado nos últimos quinze anos (Joyce-Moniz, 2003).

Os cientistas iniciadores da prática clínica e educativa comportamental foram Wolfe (1952), Eysenck (1959, 1960) e Skinner (1938). Mas é a Skinner e aos seus colaboradores (Lindsley, Skinner e Salamon, 1953) que se deve o termo modificação do comportamento. Estes foram os primeiros cientistas a defender que o comportamento e controlado pelas suas consequências no meio e tentaram definir as condições segundo as quais a aprendizagem se processa, com o objetivo de predizer e controlar as condutas, nas mais variadas situações. Os princípios operantes de Skinner têm tido um alargamento a ser aplicado não só no campo clínico, como também no planeamento educativo e social. Para Skinner, sendo o comportamento controlado pelas suas consequências, trata-se mais a pesquisar as variáveis que o mantêm e reestruturam o meio, do que de compreender o seu modo de aquisição (Joyce-Moniz, 2005).

Os métodos de modificação de comportamento, já não se limitam aos princípios derivados do condicionamento clássico e operante.

A seguir de Joyce-Moniz (2005) literaturas revelam que, investigadores, terapeutas e educadores comportamentais não se prendem numa determinada teoria ou técnica, estão a integrar os conhecimentos de outras áreas da psicologia e ciências humanas em geral. A modificação do comportamento inclui muitas técnicas diferentes, todas amplamente ligadas com princípios e estratégias experimentais relacionadas aos mecanismos de aprendizagem e em busca de um propósito de tratamento clínico e de aperfeiçoamento pedagógico.

Metodologias cognitivas:

Joyce-Moniz (2005) relata que às significações com que representa cognitivamente o meio, é a forma como o ser humano reage, e não diretamente aos estímulos ou às ações desse meio. Existe uma relação mediada por processos cognitivos a ação do meio e a sua representação mental, imagem, conceito. Qualquer tipo de aprendizagem é estruturado por processos cognitivos; as significações variam de representações, verbais e imagéticas, emergem de modo espontâneo ou automático, e organizam os principais conteúdos do fluxo do pensamento, até a representação de processos cognitivos, emocionais, condutas, ação verbal e gestuais estabelecem entre

si relações bi-unívocas de causa e efeito. Há uma grande relação entre pensamentos, afetos e comportamentos (Joyce-Moniz, 2005).

A significação ou interpretação pessoal de um acontecimento estabelece a reação emocional e instrumental a esse acontecimento. A intensidade e a extensibilidade das reações emocionais e atitudinais dependem de processos e representações, interpretativo, da realidade, pessoa e mundo; as reações emocionais em exagero e as ações instrumentais inadaptativas podem ser aplicadas pela presença de significações perturbantes ou disfuncionais.

Metodologias Cognitivas em Educação Especial:

As metodologias de auto-instrução, aquisição de aptidões de confronto, confronto cognitivo, disputa racional baseiam-se no primado do cognitivo, significações e processos cognitivos, sobre o afetivo, reações emocionais, e o comportamento, ações concretas, instrumentais.

A metodologia cognitiva, ao contrário às metodologias comportamentais, por definição, não se aplica a todas as situações de aprendizagem, somente são aplicadas às que podem ser explicadas por mediação de processos cognitivos.

Para a autora (Joyce-Moniz, 2005) as perturbações do desenvolvimento de autismo parecem ser excluídas destas metodologias onde são prevalecidas as significações individuais sobre os comportamentos observáveis; os processos de autocontrolo emocional sobre os de controlo instrumental; os processos metacognitivos sobre os de perceção e atenção.

Os métodos de auto-instrução e de testar da realidade sobre as condutas concretas, o controlo instrumental exterior, e os processos de debilidade mental.

Os métodos de auto-instrução e as de aquisição de aptidões de confronto são utilizados no estabelecimento de planos de aprendizagem de estratégias, para resolução de problemas específicos e no controlo dos distúrbios do comportamento, distúrbios emocionais, e em certos distúrbios de desenvolvimento como perturbações da aprendizagem escolar e das aptidões motoras.

Os métodos de confronto cognitivo são utilizáveis no controlo de distúrbios emocionais, de certos distúrbios do comportamento, como a conduta social, em ligação com o controlo emocional, estabelecimento de regras para a resolução de problemas específicos.

Metodologias comportamentais:

A seguir a Joyce-Moniz (2005), todos os comportamentos, valorados positivamente ou negativamente são adquiridos segundo os mesmos princípios ou leis de aprendizagem. Existe uma relação direta e característica entre uma causa, ação do meio e um efeito.

O condicionamento respondente é um estímulo, neutro, que adquire o poder de provocar uma resposta condicionada convertendo assim um estímulo condicionado, devido à sua associação repetida com outro estímulo, condicionado, que produz habitualmente uma resposta condicionada. Esta contingência temporal entre os estímulos condicionados e incondicionados reforça a probabilidade do primeiro produzir uma resposta semelhante à produzida pelo segundo. Em princípio, o estímulo condicionado é apresentado antes do estímulo incondicionado. Se este estímulo é apresentado em intervalo regular, é este intervalo que se converte em estímulo condicionado (Joyce-Moniz, 2005).

O condicionamento operante é o aumento ou diminuição da frequência, intensidade de um comportamento, quando é seguido de uma determinada consequência. E o reforço é qualquer acontecimento que, ocorrendo em contingência temporal ou espacial com as respostas, faz aumentar ou diminuir a probabilidade de uma resposta semelhante ser reproduzida. Para isso, o espaço entre a resposta e o reforço deverá na maioria dos casos, ser de curta duração.

O objetivo da intervenção é a modificação desses comportamentos pela mudança das contingências de reforço. No condicionamento respondente, visa-se modificar os comportamentos pela mudança ao nível dos seus antecedentes ou estímulos. No condicionamento operante, procura-se modificar os comportamentos pela mudança das suas consequências ou reforços (Joyce-Moniz, 2005).

O terapeuta intervém diretamente, selecionando os estímulos modificando os reforços e metodizando certos comportamentos, intervindo no meio sociocultural, a procurar compreender as suas valorações de comportamentos, modificar os seus sistemas de administração de estímulos e ou reforços, ou da sua extinção.

A análise funcional o comportamento permite identificar os comportamentos-alvo da intervenção, as condições de reforço e os seus fatores. Utiliza conceitos operacionalmente definidos, apenas os que descrevem ações especificas e concretas.

Conduz a um tipo de avaliação onde os termos quantitativos sobressaem os termos qualitativos. Realçando a ação em meio concreto, o que favorecerá a explicação dos determinantes do comportamento, e a elaboração de estratégias de intervenção diretas (Joyce-Moniz, 2005).

Metodologias Comportamentais em Educação Especial:

As metodologias de contingência de reforços, e em especial as do paradigma operante centrado na dialética comportamento-consequência, e as metodologias de modelagem baseiam-se em modelos globais de aprendizagem. Transcendendo a ação especifica terapêutica clínica para o desenvolvimento de uma ação educacional, a dispor-se a aquisição e modificar qualquer tipo de comportamento, adaptativo ou inadaptativo (Joyce-Moniz, 2005).

Visando processo de perceção, atenção, retenção, memorização e reprodução, cópia, estas metodologias são, presumivelmente, as únicas possíveis, de aplicação a qualquer condição de aprendizagem nos distúrbios: Desenvolvimento (DSM-III/R), atraso mental, autismo, perturbação de aprendizagem escolar, da linguagem e do discurso, e das aptidões motoras; comportamento (DSM-III/R); hiperatividade, impulsividade, agressividade; oposição, delinquência; eliminação e tiques (DSM-III/R), enurese, encoprose, tourette.

Estas metodologias permitem uma estruturação rigorosa do meio educacional, especial, que facilita: a preparação dos terapeutas como agentes reforçadores; a organização do ambiente físico e social, a controlar-se os estímulos e as consequências. Sendo possível elaborar objetivos educacionais em termos de modificação de comportamentos, facilmente identificáveis; avaliar os resultados em temos qualificáveis, o aumento de frequência e a diminuição da intensidade; programar as ações educativas, passo a passo, e a longo prazo (Joyce-Moniz, 2005).

Pressupostos da terapia cognitivo-comportamental:

A terapia cognitivo-comportamental baseia-se na estrutura de que um pensamento gera um sentimento que induz a um comportamento. Foca-se no esclarecimento e modificação das alterações que ocorrem nos pensamentos, que são responsáveis pelos sentimentos negativos e que resultam em condutas inadequadas ou motivadoras de sofrimento.

A cognição influência o comportamento, os pensamentos que resultam das interpretações que fazemos ao longo da relação com o mundo (interno ou externo) são importantes para entender o modo como nos emocionamos nesta transação. As emoções estão fortemente vinculadas ao nosso modo de pensar. O medo e a ansiedade estão relacionados a avaliações (interpretações) de ameaça a objetivos pessoais importantes. A raiva está associada a avaliação de dano intencional ou negligente. A tristeza está relacionada com avaliações de perda de metas importantes.

A base da terapia cognitiva-comportamental é que os sentimentos e os comportamentos são determinados pela maneira que a pessoa estrutura e interpreta o mundo, como pensa, de acordo com as suas crenças pode modificá-los, afetando o seu desenvolvimento socio-emocional.

O objetivo é a reestruturação destes pensamentos fazendo com que a pessoa encontre distorções da realidade que possam estar a gerar sofrimento.

Os pensamentos automáticos devem ser analisados com bastante atenção na terapia cognitiva.

As razões que levam a criação de certos conceitos podem ser baseadas em instituições distorcidas. A postura do terapeuta é de extrema importância, não podendo ficar escondido atrás da técnica e deixa a relação terapêutica de lado. A confiança e a colaboração são fundamentais.

Bases teóricas da terapia cognitivo-comportamental:

Com o aparecimento do evolucionismo de Darwin, no começo do século XX, as bases teóricas da terapia cognitivo-comportamental começaram a se desenvolver. O surgimento de novas técnicas no tratamento dos transtornos obsessivos, fobias e disfunções sexuais foi um reconhecimento desse método, nos anos setenta.

Investigadores da época, desenvolveram a hipótese de eu um transtorno psicológico seria possível de compreensão sob três enfoques, ou diferentes sistemas, porém associados como sistema comportamental, cognitivo/afetivo e fisiológico. Sendo uma rutura da visão unitária dos distúrbios psiquiátricos que existia até aquele momento (Joyce-Moniz, 2005).

Através de estudos científicos, Bandeira foi indispensável, para a associação da teoria comportamental e os fatores cognitivos. O autor desenvolveu estudos científicos sobre a aprendizagem observacional, que um individuo pode aprender de maneira

eficaz a partir da observação do comportamento do outro e de sua posterior realização, que a capacidade do ser humano será sempre medida pela maneira como o individuo percebe o seu próprio desempenho. A partir desse pressuposto, cientistas começaram a desenvolver estudos de observações com pessoas que apresentavam o quadro de depressão.

Observaram que, essas pessoas ao realizarem tarefas com sucesso, avaliavam os seus desempenhos de forma negativa.

Através dessas observações, cientistas puderam observar a influência dos aspetos cognitivos, no modo como a pessoa reagia em relação aos fatores ambientais e na formação dos distúrbios psiquiátricos, levando vários psicoterapeutas comportamentais a utilizarem também as técnicas e os conceitos cognitivos em suas práticas (Bandarra, 1979).

Visão cognitivo-comportamental do autismo:

Na focagem cognitivo-comportamental, todas as crianças autistas fazem parte de uma população homogénea, o quadro autista não visto como tendo uma causa subjacente visto por Lovaas e Smith (2002). Acredita-se que as crianças com autismo apresentam características diversificadas que se assemelham, ao comportamento de crianças normais, mas em diferentes níveis de intensidade. Estes desvios comportamentais estão relacionados com as teorias de aprendizagem. Pode-se dizer que os desvios comportamentais das crianças com autismo não fogem às leis da aprendizagem a que estão sujeitos os demasiados comportamentos em geral.

Através de um modelo de intervenção comportamental bem elaborado é possível obter-se melhoria do quadro autista, através dos princípios de aprendizagem, reforçar e moldar o comportamento. Embora a intervenção intensiva comportamental precoce tem benefícios significativos, há uma diferença individual na resposta ao tratamento e a maioria das crianças continua a exigir serviços especiais (Eikesath, 2009; Smith, 1999).

A intervenção comportamental não poderá ser baseada numa dimensão do quadro autista, mas nos comportamentos que a criança emite, sendo avaliada a sua funcionalidade no ambiente, bem como o seu desenvolvimento social (Bagaiolo e Guilhardi, 2002). Por isso no momento do diagnóstico, é importante que o terapeuta tenha em mente que este comportamento deve ser diferenciado do olhar clínico

médico, não se deve atenta somente que a criança apresenta como défice, mas também para aquilo que a criança consegue fazer com êxito (Aiello, 2002).

Os comportamentos autistas podem estar a ser mantidos por autoestimulação, por consequências como atenção fornecidos pelo intermediador da criança. A criança pode sentir algum prazer quando tem aquele comportamento determinado, como autoagressão, pode vir a ser de uma situação em que a criança não quer estar no momento (Bagaiolo e Guilhardi, 2002).

Investigadores defendem que todas as propostas de intervenção terapêuticas deverão ser iniciadas o mais cedo possível, de forma intensiva e envolvia as famílias de forma ativa (Pereira, 1999).

Opções terapêuticas cognitivo-comportamental

O planeamento do tratamento poderá ser estruturado de acordo com as etapas de vida do paciente. Portanto com as crianças, a prioridade deveria ser a terapia da fala, interação social, linguagem, educação especial e suporte familiar. Bosa chama-nos a atenção para diversas intervenções disponíveis, como intervenções individuais e intensivas realizadas por profissionais, em área especifica e clínicos multidisciplinares (Hoher e Bosa, 2009).

Independente do tipo de abordagem terapêutica é muito importante reunir informações suficientes sobre a eficácia do tratamento.

3.6.2. Carla Sofia Gonçalves Pascoal.

Inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo que usufruem de metodologia TEACCH:

Carla Sofia Gonçalves Pascoal. Universidade Fernando Pessoa, 2017. Orientação da Professora Doutora Tereza Ventura.

Este trabalho pretende perceber se os meninos com Perturbação do Espetro do Autismo a usufruírem metodologia TEACCH estão incluídos nas escolas que os recebem. Para tal foram realizados inquéritos, através de questionário, a professores de escolas regulares.

Pela análise dos dados recolhidos verificou-se que a maioria dos professores consideram que os alunos com Perturbação do Espetro do Autismo estão incluídos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1988, adaptada pela Assembleia Geral na Organização das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, Jomtien, Tailândia, 1990), fazendo parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva.

Neste contexto, as escolas de educação especial foram desativadas de forma a permitirem que as suas crianças fossem incluídas em escolas do ensino regular, abrindo caminho a uma estratégia de integração educativa mais eficiente e profunda, preparando melhor a sua adaptação às exigências futuras da vida comunitária.

Existe a necessidade de efetuar estudos dentro das escolas inclusivas de forma a melhorar os métodos de trabalho e adequá-los às realidades. Acrescem também motivações sociais, pois a prevalência dos casos com Perturbação do Espectro do Autismo é significativa e as escolas atuais têm obrigação de lhes providenciar resposta.

Existem igualmente motivações científicas, pois cada indivíduo com esta problemática constitui um caso distinto. Encontram-se disponíveis diversos estudos de caso e as investigações vão prosseguir.

A contribuição de trabalho individuais, em pequenos passos, irá aumentar o conhecimento nesta temática.

Face ao exposto, os objetivos gerais deste estudo são:

Verificar se a existência das unidades de ensino estruturado (salas TEACCH), instaladas nas escolas de ensino regular, está relacionada com a perceção que os professores têm da inclusão dos alunos com PEA nas suas escolas e no seu dia-a-dia profissional;

Contribuir para o acréscimo da divulgação e do conhecimento científico sobre a necessidade de inclusão dos alunos com PEA na escola regular e na sociedade, alargando o leque de participação e aumentando a exposição às práticas inclusivas.

As hipóteses, "segundo a perceção dos professores, os alunos com perturbação do espectro do autismo que frequentam o ensino estruturado, salas TEACCH, são alunos incluídos na escola que os recebe" e "segundo a perceção dos professores, a colaboração entre os docentes do ensino regular e os de educação especial permite uma resposta adequada às necessidades dos alunos com Perturbação do Espetro do Autismo e promove a sua inclusão" foram verificadas.

Em 2 de Abril de 2007 é criado, pela Organização das Nações Unidas, o Dia Mundial de Consciencialização do Autismo, um marco que ajuda a chamar a atenção global para a gravidade social do distúrbio, franqueando fronteiras e abrindo as portas ao diálogo entre pacientes, famílias, investigadores, profissionais de educação e saúde, facilitando o acesso ao conhecimento, à socialização e à investigação científica da doença.

Em 2013 é publicada a 5.ª edição do Manual Estatístico, o DSM – V, que elimina os subtipos dos transtornos do espectro do autismo e cria diagnósticos com diferentes níveis de gravidade (categorias) dentro de um único espectro, denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Por exemplo, a síndrome de Asperger passa a ser considerada como uma variante do autismo, deixando de ser vista como uma condição separada. O autismo é agora definido em duas categorias: (1) alteração da comunicação social e (2) presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, incluindo sintomas nos domínios de perturbação social, comportamental e comunicacional.

Em 2014, um estudo realizado na Suécia, segundo o artigo publicado no Journal of the American Medical Association, JAMA, conclui que, no diagnóstico do autismo, os fatores ambientais (classe social da família, complicações durante o parto, excessos de medicação e drogas antes e durante a gravidez, infeções sofridas pela mãe, entre outros)

são tão importantes como a genética, atribuindo-lhe agora um peso de cerca de 50%, reduzindo as estimativas anteriores que rondavam os 80% a 90%.

O estudo, realizado entre 1982 e 2006, assentou na análise de dados de mais de 2 milhões de pessoas na Suécia e é o maior até hoje realizado sobre as origens genéticas do autismo (Instituto PENSI, Pesquisa e Ensino em Saúde Infantil, disponível em http://autismoerealidade.org/ em fevereiro de 2017).

Diagnóstico:

O diagnóstico desta perturbação realiza-se através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação, como é referido pela Federação Portuguesa de Autismo.

Segundo o DSM – IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition, Revised, 1994, Washington, D.C., American Psychiatric Association), até 2013 eram considerados três grupos de critérios para o diagnóstico das PEA:

- Perturbações na comunicação;
- Perturbações na interação social recíproca;
- Interesses restritivos e comportamentos repetitivos.

Mais recentemente, de acordo com DSM – V (Fifth Edition, May 2013), há apenas dois grupos de critérios nos diagnósticos:

A. Défices persistentes na comunicação e na interação sociais, em contextos múltiplos. (Neste critério estão incluídas a comunicação verbal e não verbal, a partilha de emoções.)
B. Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. (Nestes critérios estão incluídas as rotinas, hiper ou hipo sensibilidade sensorial, entre outros comportamentos.)

O DSM é um documento de trabalho da Associação Americana de Psiquiatria, cujo mérito é reconhecido em todo o mundo como uma referência para o sector. Segundo a última versão, os sintomas da PEA "devem estar presentes no período precoce do desenvolvimento, mas podem não se manifestar inteiramente até as solicitações sociais excederem o limite das capacidades, ou podem até ser «mascarados» mais tarde pelo uso de estratégias aprendidas". "Os sintomas causam perturbações clinicamente significativas nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento da atividade corrente. "

Após a confirmação do diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, todos os que interagem com a criança têm de se lembrar que cada ser é único, com as suas próprias características e que, atualmente, esta problemática apresenta uma individualização clínica que engloba (Pereira, 2008).:

- Perturbação autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico);
- Perturbação de Asper (Síndrome de Asperger);
- Perturbação desintegrativa da segunda infância;
- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico);
- Síndrome de Rett.

Técnicas para medir atitudes

Segundo Coelho (2012), as primeiras análises sobre atitudes começaram a ser realizadas na Alemanha durante o século XIX. Foi no século XX que Allport, Likert, Guttman, Thurstone e Bogardus, sistematizaram o seu estudo. Remonta-se a Thurstone, Likert, Guttman e Osgood os primeiros testes usados em psicologia social, construídos de acordo com diversas correntes de pensamento, sendo a construção de cada tipo de teste adaptada à natureza do que se está a medir, dando-se ênfase à forma de construção das escalas de atitudes (somatórias, cumulativas, diferenciais ou deterministas), encontrando-se em Rasch a súmula de todos eles. Simulam-se, com base nos modelos Rasch, dados de uma escala de Thurstone e de uma escala de Likert, para se compararem os resultados e avaliar da capacidade de discriminação de tais instrumentos (Cunha, 2007).

A forma mais comum de medir atitudes é através do que se designou por "escalas de atitudes". Através dessas escalas é possível medir crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca dum determinado objeto. Conforme sugere Braga (2010), são propostas ao sujeito uma série de proposições padronizadas e é-lhe pedido o seu grau de acordo e desacordo relativamente a cada uma delas.

As respostas obtidas indicarão a direção e a intensidade da atitude. As escalas permitem o estudo das atitudes sobre vários assuntos: políticas, sociais, publicitárias, económicas, éticas, etc.

Existem vários tipos de escalas de atitudes, sendo as mais usadas a de *Thurstone* e a de *Likert.* A de *Likert* é mais fácil de construir e aplicar, porque a resposta é localizada diretamente em termos de atitude. Likert abandonou o modelo psicofísico de Thurstone para *se basear no modelo claramente psicométrico: é a própria resposta do indivíduo que a localiza diretamente em termos de atitude* (Lima, 2004), *cit. in* Braga (2010). Com estas escalas existe a seleção das frases feitas pelo investigador *que manifestam claramente apenas dois tipos de atitude: uma claramente favorável e uma claramente desfavorável em relação a um mesmo objeto, eliminando assim todos as posições neutrais e intermédias* (Lima, 2004), *cit. in* Braga (2010).

Para Braga (2010), estas escalas são de rápida construção e de fácil aplicação, mas não garantem que a resposta do sujeito possa corresponder realmente à sua atitude. Também a linguagem utilizada, a ordem de apresentação das questões e o contexto podem influenciar as respostas e enviesar os resultados.

Neste estudo estão em causa as atitudes dos professores do ensino regular, dos professores do ensino especial e dos professores membros das direções das escolas com salas TEACCH, perante a inclusão de meninos com PEA a usufruir de metodologia TEACCH.

As atitudes dos professores em intervenções inclusivas em escolas com salas TEACCH

A importância da "atitude" educativa por parte dos professores é conhecida de todos os que trabalham no meio escolar e é facilmente confirmada por estudos e investigações da área. Por exemplo, o Relatório UNESCO - Orientações Para a Inclusão (2005) destaca a importância das atitudes e valores, referindo que as atitudes positivas dos professores relativamente à inclusão dependem fortemente da sua experiência com os alunos que são considerados como um "desafio". A formação do professor, a possibilidade de apoio na sala de aula, o tamanho da classe e sobretudo a capacidade de trabalho são tudo fatores que influenciam as atitudes dos professores. Alguns estudos revelaram que as atitudes negativas de professores e adultos (pais e outros membros da família) são o maior obstáculo à inclusão; as crianças não têm preconceitos até que os adultos os mostrem. Assim, optar pela inclusão como um princípio orientador para todas estas áreas terá implicações nas atitudes dos professores.

Também a estimulação de crianças e jovens, utilizando as artes e a criatividade, é há muito referida como benéfica e facilitadora do processo educativo.

A análise do estudo de Gaspar, M. (2015), Criatividade nas artes plásticas no 2.º Ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com PEA, da Universidade Fernando Pessoa, realizada na sala da UEE e em sala de aula nas disciplinas de Educação Tecnológica e Educação Musical, confirma o contributo da criatividade e das artes plásticas no processo de sociabilização e inclusão dos jovens.

Os professores que participaram neste estudo referem a falta de estimulação do aluno com PEA pelo professor em sala de aula e este facto proporciona desinteresse e desmotivação, dificultando a socialização e a consequente exclusão. É ainda demonstrado que o professor de Educação Especial, tendo uma atitude importante de cooperação e parceria com os professores de sala de aula, pode introduzir as melhorias necessárias no processo de ensino/aprendizagem.

Será que os alunos com perturbações do espectro do autismo a frequentarem as unidades de ensino estruturado (salas TEACCH) estão incluídos?

H_1 – Segundo a perceção dos professores, os alunos com perturbações do espectro do autismo que frequentam ensino estruturado – salas TEACCH, são alunos incluídos nas escolas que os recebem.

H_2 - Segundo a perceção dos professores, a colaboração entre os docentes do ensino regular e os de educação especial permite adequada resposta às necessidades dos alunos com PEA e promove a sua inclusão.

H_3 - Segundo a perceção dos professores, as direções das escolas regulares que recebem alunos com perturbação do espectro do autismo são sensíveis às suas necessidades.

Verificou-se que as três hipóteses formuladas têm uma correspondência direta, maioritariamente confirmou-se que:

H_1 – Segundo a perceção dos professores, os alunos com perturbações do espectro do autismo que frequentam ensino estruturado – salas TEACCH, são alunos incluídos nas escolas que os recebem.

Esta conclusão está em sintonia com as afirmações de Figueiredo (2009), segundo o qual "as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA são um recurso pedagógico (…), procuram proporcionar um ambiente facilitador para a

integração no ensino regular, aquisição e desenvolvimento de competências, bem como a redução de problemas comportamentais".

Também Pereira (2008) refere que os alunos com PEA que usufruem da metodologia TEACCH, não deverão ser, em situação alguma, apenas mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das UEE enquanto recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas.

Estas conclusões são ainda consonantes com as de Gaspar (2015) que, no seu projeto de investigação-ação, concluiu que a articulação de atividades no contexto da UEE - de forma a "possibilitar a participação de outros alunos da escola, [sem NEE], tendo como propósito a partilha de experiências e de saberes, procurando "abrir" a própria unidade à comunidade escolar" – com atividades em sala de aula regular, nas quais os novos saberes, adquiridos em contexto de UEE, foram depois generalizados a todos os restantes alunos da turma, com a participação ativa dos alunos PEA, reforçaram os sentimentos de autoestima, de valorização mútua e de inclusão.

Tal como define o Decreto-Lei n.º 3/2008, no n.º 3, al. a) do Art. 25.º) um dos objetivos das salas de ensino estruturado é promover a participação dos alunos com perturbação do espetro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem.

H2 - Segundo a perceção dos professores, a colaboração entre os docentes do ensino regular e os de educação especial permite adequada resposta às necessidades dos alunos com PEA e promove a sua inclusão.

Estes resultados estão em consonância com os referidos por Gaspar (2015). De facto, os professores que participaram no seu estudo referem que "a falta de estimulação do aluno com PEA pelo professor em sala de aula (…) proporciona desinteresse e desmotivação, dificultando a socialização e a consequente exclusão" contrapondo o facto de que os professores de Educação Especial, tendo uma atitude importante de cooperação e parceria com os professores de sala de aula, podem introduzir as melhorias necessárias no processo de ensino/aprendizagem, reforçando a inclusão.

Hargreaves (1998) defende que a cultura profissional dos professores constitui a chave nos processos de mudança educativa, afirmando que os professores são os protagonistas privilegiados dos processos educativos e os atores mais envolvidos nos mecanismos de mudança das instituições escolares, dependendo esta do nível de envolvimento e motivação dos diversos intervenientes.

Por outro lado, Correia e Cabral (1999, pp. 40) citando Kauffman (1989) referem que muitos professores do ensino regular ainda não aceitaram completamente a ideia de inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares, sublinhando Costa (1999) o papel determinante do professor como um elemento-chave na construção de uma escola inclusiva, para que haja uma efetiva mudança da escola e das estratégias da sala de aula.

H3 - Segundo a perceção dos professores, as direções das escolas regulares que recebem alunos com perturbação do espectro do autismo, são sensíveis às suas necessidades.

O nível habilitacional dos inquiridos revela-se suficiente para uma boa qualidade da amostra, revelando também um conhecimento completo da definição de autismo.

Existe claramente, por parte dos inquiridos, uma opinião generalizada de que é importante para a escola do ensino regular promover a inclusão dos alunos PEA, mesmo não existindo a mesma unanimidade na consideração de comportamentos adequados exibidos em espaços públicos pelos alunos PEA que frequentam as salas TEACCH.

No entanto, há uma pergunta que parece não reunir consenso generalizado, talvez explicável por uma certa ambiguidade da questão que permite leituras diferentes.

De facto, de que se fala? Nas salas TEACCH aprende-se: todos, professores, alunos com PEA e seus pares, são convidados a participar em certas atividades, aprendem e ensinam. Mas a expressão “escolas dentro da escola” pode induzir a ideia de exclusão, do mundo diferente, enclausurado dentro da almejada inclusão.

Estes resultados parecem estar em sintonia com o trabalho de campo de Villa et al. (1996), num estudo realizado com uma amostra de 680 elementos, entre os quais professores do ensino especial, do ensino regular e administradores escolares de 32 escolas (sendo 2 do Canadá e as restantes dos EUA). Concluíram que, no geral, os professores e os administradores escolares não só eram sensíveis às necessidades dos alunos com PEA, como responderam favoravelmente à problemática da inclusão,

acrescentando também que os inquiridos acreditavam que ensinar alunos com deficiência em escolas regulares resultava em mudanças positivas no próprio educador, incluindo a sua formação profissional. Concluíram ainda que os professores que não participaram em atividades de educação inclusiva ao longo da formação académica e durante o seu percurso como educadores, apresentavam opiniões negativas sobre o processo inclusivo nas escolas regulares.

A atitude dos professores assume um papel determinante no processo de inclusão. No entanto, apesar do consenso alargado indicar a inclusão como o caminho mais indicado para melhorar o sistema de ensino e aprendizagem, alguns professores consideram existir um risco elevado de se criar um ambiente negativamente afetado por um sistema de inclusão mal aplicado. Esta ideia é partilhada por Block (1999) que defende que a inclusão pode ter um impacto negativo na participação ativa do estudante, bem como sobre a experiência social de todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência. Também Suomi et al. (2003) entendem que a experiência social de alunos com deficiência pode ser manchada por ferir sentimentos e provocar exclusão ou constrangimentos.

Todavia, o Decreto-Lei n.º 3/2008, no n.º 8 do Art. 25.º, diz que compete ao Conselho Executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da Unidade de Ensino Estruturado. É muitíssimo importante que os Concelhos Executivos das escolas compreendam bem e se sintam motivados e sensibilizados para estas questões, pois é do desempenho das suas funções que depende, fundamentalmente, o bom funcionamento destas estruturas educativas.

Aliás, a sensibilidade das direções das escolas regulares, que recebem alunos com perturbação do espectro do autismo, às suas necessidades específicas encontra materialização nas Políticas de integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, constantes do Relatório Técnico das Políticas Públicas de Educação Especial do Conselho Nacional de Educação (pp. 17, junho de 2014), citando que de acordo com o relatório "Educação Especial na Europa" (2003) da Associação Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003) a tendência nos países da União Europeia é o desenvolvimento de uma política que visa a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular.

Considerações finais:

Toda a boa vontade e elevado profissionalismo, por parte dos professores e auxiliares, para lidar com a integração dos casos mais graves de autismo e outras doenças depressivas, muitas vezes não é suficiente, exigindo mais especialização, maior técnica de acompanhamento e correção comportamental e maior entrega de espírito cooperante.

Frequentemente, os desvios de comportamento manifestam-se nos protestos das próprias crianças que se sentem incompreendidas, desprotegidas, diminuídas ou até mesmo marginalizadas, em consequência de se confrontarem com os seus pares.

Os professores deram uma resposta muito clara, assumindo uma atitude positiva sobre as questões formuladas relativamente à inclusão dos meninos PEA nas escolas regulares, sobre a colaboração entre os docentes deste regime e os do regime especial e ao sentimento das direções das escolas regulares face às necessidades destes meninos.

Há, de facto, uma maior sensibilidade e uma grande manifestação cívica, por parte da comunidade educativa e das organizações sociais em geral, em aumentar o nível de compreensão, tolerância e acolhimento das crianças portadoras desta doença no seio da escolaridade regular.

Acredita-se mais no acolhimento pela igualdade de tratamento e pela integração, desvalorizando os anteriores regimes segregadores das escolas especiais.

3.6.3. Rosângela Porfírio Bastos; Daniel Cerdeira de Souza.

A prática do Ensino Estruturado no Modelo TEACCH face à Inclusão escolar do Educando com TEA

Rosângela Porfírio Bastos; Daniel Cerdeira de Souza.

RESUMO: O presente estudo se propõe a analisar o cenário da prática do ensino estruturado no modelo TEACCH e a inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no período de 2013 a 2017. Para tanto, optou-se em adotar a abordagem qualitativa para a realização de uma pesquisa de levantamento das produções acadêmico-científicas, entre teses e dissertações, publicadas no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior/CAPES. O estudo ancora-se no aporte teórico do Paradigma Inclusivo na educação Especial, articulado aos postulados sobre o método TEACCH como prática pedagógica de ensino para educandos com TEA. Os resultados evidenciaram poucas produções em nível stricto senso com o foco no TEACCH como método relacionado às práticas de ensino, apesar de reconhecidamente validado do ponto de vista teórico. Outro aspeto relevante identificado é a crítica ao TEACCH como um método que não promove a autonomia no aprendente, por ser focado em atividades repetitivas e estruturada individualmente. Além disso, pelos poucos estudos selecionados, observa-se a necessidade de produzir e socializar mais conhecimento científico e qualificado, em nível stricto senso, entre os profissionais da educação.

INTRODUÇÃO:

O termo autismo foi utilizado inicialmente por Bleuler para caracterizar os sintomas negativos da esquizofrenia, sendo que os primeiros estudos sobre o transtorno em si tiveram início com Leo Kanner e Hans Asperger por volta de 1943. Ambos com seus grupos específicos de estudo delimitaram as características clínicas as quais, ainda hoje, seguem estabelecendo um conjunto de sinais e sintomas quase peculiares ao transtorno e seguem quase que incólumes até então (GOERGEN, 2013).

A dimensão etiológica do transtorno não tem um consenso teórico entre os campos de saber que se dedicam a decifrá-lo, segue requerendo uma compreensão multidimensional de suas causas. Além de afetar de forma diferenciada e enigmática cada sujeito acometido por suas diferenças biopsicossociais e culturais. Nesse cenário,

evidencia-se a necessidade de atendimento multidisciplinar e voltado para as necessidades específicas desse público, atendimento esse já garantido em lei, mas não efetivamente concretizado nas várias dimensões da vida social. No quotidiano escolar, o acesso e permanência desse público é orientado pela legislação e políticas de cunho inclusivo, cenário que demanda à escola uma reorganização pedagógica e administrativa para rececionar com qualidade educacional os educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Aos sistemas e equipes escolares, então, são direcionadas demandas por essa organização para que se concretize na prática a reorganização da instituição escola no que diz respeito à melhor acessibilidade, seja estrutural e atitudinal, no processo de planeamento e adaptação curricular, bem como das dinâmicas relacionais mais acolhedoras da diferença no quotidiano escolar.

Em meio a essa reorganização do ambiente, no que diz respeito às práticas de ensino, o método TEACCH (um programa da Universidade da Carolina do Norte de serviço, treinamento e pesquisa para indivíduos de todas as idades e níveis de habilidade com autismo) evidencia-se como uma promissora estratégia de organização do trabalho pedagógico para o atendimento das necessidades educacionais do educando com TEA, dentre outras práticas e recursos.

O cenário da produção científica, entre teses e dissertações, sobre a prática do ensino estruturado no modelo TEACCH e a inclusão escolar da criança com TEA. E, como objetivos específicos, o estudo compreendeu a: 1º) realização de levantamento, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES sobre a temática e delimitada no período entre 2013 a 2017; 2º) especificar quais produções relacionam-se ao uso do modelo TEACCH como estratégia de prática de ensino e, por fim, 3º) descrever refletindo sobre as tendências da prática do ensino estruturado, no modelo TEACCH, face à inclusão do educando com TEA.

Ao se debruçar sobre o autismo, Kanner detetou um aspeto mais marcante que se relacionava a uma anormalidade inata no comportamento social, o que o fez caracterizar como “isolamento” ou “afastamento social”, denominando-o de “retraimento autístico”, notável desde os primeiros períodos do desenvolvimento da criança (RODRIGUES, 2010).

Pouco meses após a publicação do estudo de Kanner, Hans Asperger médico vienense, tornou público casos de crianças com 'psicopatia autista' que eram atendidas no Departamento de Pedagogia Terapêutica da Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Asperger publicou suas observações em seu artigo "A psicopatia autista na infância" (1944), no qual identifica as mesmas características assinaladas por Kanner, pontuando as limitações sociorrelacionais; estranhas pautas expressivas e comunicativas; limitação, compulsividade e obsessividade dos pensamentos e ações, além da tendência em agir por impulsos internos e alheios às condições do meio (RIVIÉRI, 2004).

De acordo com o autor mencionado, desde a definição de Kanner sobre o autismo predominou no imaginário das pessoas uma visão desse transtorno como uma referência a um mundo distante, estranho e cheio de enigmas. Isso faz com que o conceito de autismo, apesar dos substanciais estudos produzidos em mais de meio século, ainda se mantenha "encoberto" tendo em sua origem como em grande parte da sua natureza, evidenciando-se como desafiante na intervenção terapêutica e educativa.

Ao lidarmos com as pessoas com autismo, sentimos vivências de opacidade, imprevisibilidade, impotência e também fascinação difíceis de descrever. E, contraditoriamente, tais impressões mostram-se como vias para penetrarmos no mistério do autismo, se concebermos que as relações humanas normalmente são recíprocas.

A partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria em 18 de maio de 2013, o autismo passa a integrar juntamente à síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não especificado, uma nova categoria sob a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O DSM-V, conceitua as entidades nosológicas dentro desse espectro como um continuum, classificando-os conjuntamente como um transtorno do neurodesenvolvimento humano e que se caracteriza por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além disso, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a

presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

As alterações apresentadas pelas pessoas acometidas pelo TEA aliam-se às influências socioculturais diversas, o que confere ao autismo um caráter heterogéneo e diverso no que diz respeito às suas manifestações sintomatológicas. Estas pessoas demandam ao poder público melhor acesso aos direitos sociais como saúde, educação, assistência social, etc., bem como à sociedade mais ampla, atitudes acolhedoras e menos discriminatórias no que se refere à possibilidade de construção de uma sociedade mais acessível e humana.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade que esses direitos sejam realmente assegurados no quotidiano dessas pessoas, visando proporcionar-lhes o pleno exercício da cidadania e das liberdades fundamentais para que se concretize para esse público a inclusão social plena e equitativa.

Em termos de prevalência no Brasil e no mundo, especialistas das Nações Unidas, estimam que 70 milhões de pessoas apresentem sinais e sintomas de TEA no mundo, o que corresponde a 1 % da população mundial. A despeito deste percentual, não está assegurado, em muitos países, o acesso aos serviços que favoreçam a esse público de forma igualitária como o direito à saúde, educação, emprego e vida em comunidade, por exemplo.

Paiva (2013) descreve o cenário sobre o autismo no mundo e no país, partindo dos dados produzidos pelo Center of Disease Control and Prevention (CDC), agência de departamento de saúde e serviços humanos dos Estados Unidos, sobre a incidência do TEA nos Estados Unidos para mostrar o cenário desse transtorno no Brasil. Segundo ele, o país com seus 200 milhões de habitantes apresenta como uma estimativa mais aceita um quantitativo de 2 milhões de pessoas com autismo.

No que tange ao quantitativo de casos no Estado do Amazonas e em Manaus, sua capital, e levando em consideração os dados da ONU e aplicarmos à população estimada, o Amazonas com seus 4.001.667 habitantes e à população do município de Manaus com seus 2.094.391 habitantes, obteremos como resultados para casos de autismo as seguintes estimativas: 40.016 para o universo populacional do Amazonas e 20.943 casos para Manaus.

Diante do exposto, observa-se que há uma necessidade da consolidação de uma rede de programa e serviços que garanta o atendimento voltado para acolher e intervir juntos às dificuldades dos sujeitos com TEA e suas famílias. Do ponto de vista social a inclusão evidencia-se como um processo de relevância para o reconhecimento e real acolhimento da diferença na construção de uma sociedade mais igualitária.

Para Sassaki (1999) a inclusão configura-se como um processo social que vem acontecendo de forma gradual no mundo inteiro e, de forma mais efetiva, a partir da década de 1950. A inclusão constitui-se como uma modificação da sociedade como um pré-requisito para que a pessoa com deficiência possa buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania de forma mais plena. Esse cenário tem se caracterizado por pequenas e grandes transformações, tanto nos ambientes quanto na forma de pensar de todas as pessoas, incluindo nesse processo o próprio sujeito com deficiência, ao contribuir para a produção de uma sociedade realmente inclusiva.

A noção de inclusão, no âmbito educacional, corresponde à capacidade que a escola demonstra em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos, demanda um espaço escolar de trocas e que favoreça o ato de ensinar e aprender (FIGUEIREDO, 2010).

É a escola que deve buscar reorganizar-se para oferecer um ensino voltado para as necessidades educativas de seu público. Essa reorganização deve partir das demandas da comunidade escolar, buscando atender os educandos conforme suas especificidades individuais e socioculturais, visando acolher a diferença em seu quotidiano, reconhecer a necessidade de mudanças nas práticas e adequações curriculares para além do acesso, garantir a permanência com qualidade dos sujeitos com TEA.

O paradigma inclusivo é o referencial que embasa a política educacional no país, em especial, no que trata da escolarização do público com deficiência, como os educandos com TEA. Entretanto, o paradigma inclusivo não está voltado especificamente para a inclusão escolar das pessoas com deficiência, público originalmente destinado à Educação Especial, conforme a regulamentado nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

O paradigma inclusivo na Educação visa transformar a escola para o acolhimento das diferenças, ou seja, a escola transformada e acolhedora para todos, garantindo o

acesso e também a permanência de todos com qualidade. A Educação Especial na perspetiva do paradigma Inclusivo está voltada também para o atendimento de todos que dela necessite em algum momento da vida escolar.

De acordo com esse paradigma, à sociedade e também ao poder público cabem promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de proporcionar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e terem participação plena em todos os aspetos da vida. E, nessa perspetiva, a educação inclusiva evidencia-se como um direito inquestionável e incondicional.

Os objetivos da Política Nacional do Brasil em Educação Especial, pautada no Paradigma da Educação Inclusiva relaciona-se à transversalidade da educação especial em todos os níveis; atendimento educacional especializado/AEE; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação docente para o AEE e demais profissionais para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetónica, de mobiliário e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010).

A centralidade das discussões sobre a inclusão e os avanços legais das políticas e sua implementação no ensino público, bem como o processo de universalização da escolarização formal vem configurando um cenário histórico de desafios tanto para a gestão dos sistemas educacionais quanto para a instituição escolar e os profissionais que nela trabalham.

Os desafios, correspondem às condições de trabalho não condizentes com as necessidades que a inclusão requer como a garantia de acessibilidade estrutural e atitudinais dos trabalhadores e também dos outros sujeitos que compõem a comunidade escolar, também pode estar relacionada com a formação deficitária no que diz respeitos aos pressupostos teóricos e técnicos/prática para lidar com a diversidade e sobre as políticas públicas de inclusão.

A inclusão do educando com TEA, as pessoas com autismo e suas famílias obtiveram uma conquista significativa com relação a garantia de seus direitos, pois no dia 27 de dezembro de 2012 foi publicada a Lei 12.764 que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, estabelecendo diretrizes para a sua consecução.

Há a definição sobre as características que marcam essa síndrome, o reconhecimento da pessoa com autismo como pessoa com deficiência e, com direitos já conquistados na legislação brasileira. Consta as diretrizes que integram a política para pessoa com TEA, sendo uma diretriz importante o caráter intersectorial de atenção a esse público, bem como várias garantias são assinaladas como o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, por exemplo.

E, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída em classes comuns do ensino regular, terá direito à acompanhante especializado. Além disso, de acordo com o disposto no art. 7°, está prevista a sanção pecuniária à gestão escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula do aluno com TEA, ou qualquer outro tipo de deficiência. Podendo perder o cargo em caso de reincidência, após apuração administrativa, assegurado o contraditório e a ampla defesa.

O atendimento educacional deve ser realizado, em nível nacional, observando aspetos como a transversalidade da educação especial; garantia do AEE; continuidade da escolarização entre os níveis; formação de profissionais especializados para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas para esse público (MEC/SECADI, 2013).

Dada a heterogeneidade, o público com TEA requer do sistema educacional e, no caso, da escola duas características importantes: a diversidade e a personalização (RIVIÈRE, 2004).

O público com TEA demanda duas características que são fundamentais para a escola que se quer inclusiva, mas que estão relacionadas ao reconhecimento da diferença no quotidiano escolar.

Os sistemas homogéneos e menos individualizantes que, têm caracterizado o ensino público, não é o mais indicado para atender as necessidades educacionais dos educandos com TEA.

As equipas escolares, então, são direcionadas a tarefas relevantes, ao construírem seus planos pedagógicos, levarem em consideração as especificidades que acompanham esse público que deve ser compreendidas num continuum de níveis de comprometimento de requisição de suporte pedagógico que respondam as suas necessidades educacionais, tais como: dificuldade em relacionar-se, engendrar ficção,

envolver-se no jogo simbólico; alterações linguísticas e comunicativas; alterações quanto à flexibilidade mental e comportamental que, ainda, são perpassadas pelas diferenças individuais e socioculturais, tecendo especificidades e singularidades que acabam por caracterizar pessoa com TEA.

A prática de ensino estruturado no método TEACCH e a inclusão escolar do educando com TEA:

Para dar conta de toda essa heterogeneidade, especificidades e singularidades que caracterizam o público com TEA e que configuram suas necessidades educacionais gerais e específicas, destaca-se como uma possibilidade viável, entre outras práticas pedagógicas, a aplicação dos princípios do ensino estruturado, no modelo TEACCH, pelos docentes da sala regular e dos profissionais da sala de recursos multifuncionais. Esses princípios também podem ser compartilhados com a família que, ainda, não fazem uso em seu quotidiano familiar com a sua criança com TEA.

De acordo com Leon e Fonseca (2013), no âmbito da intervenção às pessoas acometidas pelo TEA, o método TEACCH, corresponde a uma sigla que significa tratamento e educação para crianças com autismo ou transtornos relacionados à comunicação e é um modelo de atendimento que envolve trato a esfera do atendimento educacional quando a do clínico, mas também se volta para a intervenção junto aos comportamentos disfuncionais, muitas vezes, apresentados pelas pessoas com TEA, esse método converge para uma prática intervencional de psicoeducação.

O TEACCH foi desenvolvido em 1966, na Universidade da Carolina do Norte (EUA), pelo doutor Eric Schopler e colaboradores, por meio de projetos de pesquisa em meio académico (SCHOPLER et al., 1984). Os objetivos que orientavam o grupo de pesquisa foram a aprendizagem da criança com autismo, as metodologias de tratamento e a relevância da participação dos pais. Além desses citados, afirmam Leon e Fonseca (2013) outros temas foram sendo investigados e contribuíram para que como resultante a configuração da metodologia TEACCH. Pode-se assumir que o princípio fundamental desse método é o ensino estruturado, o qual busca sistematizar e organizar o ambiente, também das atividades e da rotina como meio de orientar a criança e ensiná-la novas habilidades funcionais.

Na perspectiva educacional, o método TEACCH focaliza o ensino das habilidades psicopedagógicas, incentivando a comunicação, organização e também a partilha social.

Ao focalizar as áreas fortes que os sujeitos com TEA se caracterizam (processamento visual, memorização de rotinas e interesses pessoais) busca-se o apoio necessário para o sucesso no desenvolvimento desses sujeitos. Entretanto, deve sempre ser adaptado aos níveis de funcionamento, à faixa etária e às necessidades individuais, definidas após avaliação (LEON, FONSECA, 2013).

Gauderer (1993), afirma que o método TEACCH tem por princípio básico que o autista aprende melhor por visualizações, orienta-se por rotinas e não se mostra recetivo às surpresas.

Valoriza o aprendizado estruturado, realça a rotina e a importância visual. Assim, faz-se necessário simplificar e organizar o ambiente, reduzindo ao mesmo tempo os estímulos sensoriais. O que possibilita o foco atencional em detalhes relevantes. O objetivo básico é aumentar a independência, avaliando de forma individualizada.

Entendemos que o método TEACCH traz contribuições ao processo de inclusão de pessoas com TEA nos âmbitos educacionais. Então, a pergunta que norteia este estudo é: O que a produção científica académica (no formato de teses e dissertações) tem discorrido sobre a prática do ensino estruturado e a inclusão escolar da criança com TEA, no período de 2013 a 2017.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

No estudo adotou-se a abordagem qualitativa, visando analisar o cenário da produção científica académica sobre a prática do ensino estruturado e a inclusão escolar da criança com TEA, no período de 2013 a 2017.

A escolha da abordagem qualitativa em pesquisa, foi adotada, por um de seus princípios, que se considera ser coerente com a conceção de processo de produção de conhecimento, qual seja: que o conhecimento é uma produção construtivointerpretativa, ou melhor, o conhecimento não é uma soma de fatos constatados na experiência empírica, mas, sim, pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado.

A interpretação, nesse sentido, é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se tomado de forma isolado, em constatações empíricas (GONZÁLES REY, 2005).

De acordo com Santos (2014), o processo inclusivo do educando com autismo pesquisado parece ser gradativo e dependente de uma postura política, ética e humana do professor, onde as intervenções professor-aluno foram vitais para que este adquirisse confiança.

O desenvolvimento escolar do aluno com autismo, sujeito da pesquisa, é explicado pela autora como resultante da convivência e interação com os pares, com ou sem deficiência. Não estando, assim, relacionado com as práticas interventivas baseadas no ensino estruturado no método TEACCH.

A pesquisa de Fernandes (2014), foi incluída no levantamento por ter como foco o método TEACCH na perceção dos docentes. A autora objetivou traduzir, através das narrativas desses profissionais, as contribuições do TEACCH para a aquisição e gestão do conhecimento em trabalhos com autistas. Fernandes buscou compreender quais contribuições, após capacitação, o Método TEACCH representou no contexto da atuação profissional em serviço, averiguando os aspetos específicos e contextuais do quotidiano docente que possibilitam a esse profissional registar e manter o conhecimento sobre esse método, bem como analisar suas potencialidades e limites como instrumento para a gestão do conhecimento.

Através das reconstruções das experiências vividas na vivência e aplicação do TEACCH no quotidiano das práticas de ensino, a autora buscou identificar os significados expressos no que concerne a gestão do conhecimento resultantes do treino na metodologia TEACCH. Deste modo, resultante de pesquisa de campo, no qual a autora selecionou as narrativas de quatro (04) docentes, privilegiando os sujeitos que possuíam as informações e experiências e que possibilitasse a apreensão de semelhanças e diferenças sobre o objeto de sua investigação.

Como resultado do estudo, a autora identifica que o método TEACCH é reconhecido entre as docentes pesquisadas como uma forma de intervenção, porém encontra-se relacionada à ideia de precocidade de intervenção é estratégia chave, necessitando, deste modo, ser orientada *a priori* dentro dos próprios espaços educacionais, visando favorecer uma maior compromisso com as necessidades dos docentes quanto às dúvidas e questionamentos e, somente, a *posteriori* ser equalizada à lógica da realidade circundante, ou seja, no quotidiano das práticas pedagógicas.

Compreender o processo de escolarização do adolescente com autismo foi o objetivo estabelecido por Guedes (2014) em seu estudo “O adolescente com autismo e escolarização: em busca daquele que não se vê”, resultante de pesquisa campo, na área de Psicologia Histórico-Cultural, configurou-se em um estudo de caso comparativo em que investigou a escolarização de dois adolescentes com autismo no contexto do ensino regular e na escola especial. Esse estudo foi incluído porque proporcionou a identificação das metodologias de ensino junto aos educandos pesquisados.

De acordo com a autora foi possível verificar as práticas pedagógicas utilizadas por ambas as escolas, as quais encontram-se mediadas pela condição do autismo dos alunos e orientadas por uma pedagogia terapêutica, caracterizadas por atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas, baseadas em posturas que infantilizam os alunos, sem levar em conta seu desenvolvimento.

No que se refere ao TEACCH, foco do presente trabalho, o estudo de Guedes possibilitou a identificação desse método na base das atividades realizadas pelas docentes da escola especial pesquisada. Contudo, a autora caracteriza como atividades repetitivas e sem promoção da sociointeração entre os pares.

Observa-se que as análises realizadas sobre os dados da pesquisa, inclusive a respeito da forma em que é utilizado o método TEACCH, orientam-se por uma postura teórica crítica da autora. A seu ver, esse tipo de prática pedagógica coopera para a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista, tendo em vista que se baseia na condição da deficiência e, não, nas potencialidades dos sujeitos aprendentes.

O estudo de Antão (2017) objetivou analisar os instrumentos de comunicação aumentativa e alternativa utilizados em crianças com autismo, através de uma revisão sistemática de artigos publicados nas bases de dados *PubMed e Web of Science*. No universo de 540 artigos, a autora selecionou 14 artigos originais experimentais, nos quais os autores utilizassem algum instrumento para promover a comunicação do público autista.

Como resultado, a autora identificou o TEACCH, bem como o *Picture Exchange Communication System* (PECS), como os mais utilizados entre os autores dos experimentos. Outro dado importante que a meta-análise proporcionou foi o reforço na eficácia do TEACCH no que se refere a socialização do sujeito com autismo.

Contudo, entre esses estudos selecionados nenhum se encontra relacionado ao contexto da inclusão escolar do educando com TEA.

O estudo de Oliveira (2017) "Sistema Web para apoio à aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista baseado no método TEACCH", caracterizou-se como uma experiência que se propôs à criação de um ambiente digital de aprendizagem por meio de um sistema *web* de Tecnologia Assistida que apoiasse as crianças com TEA, leve a moderado e em idades de 4 a 9 anos, nas atividades de escolarização.

De acordo com a autora, o método TEACCH foi escolhido como base de seu trabalho por ser amplamente utilizado e apresentar bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos com TEA, tendo em vista ser um método de ensino estruturado que estimula a criança a aprender por repetição, organização e que desenvolve a independência da criança ao atingir a fase adulta.

Como resultados do estudo a autora aponta que o sistema *web* criado a partir do método TEACCH foi bem aceite e mostrou-se eficiente, auxiliando na aprendizagem dos alunos selecionados para o experimento, o que foi comprovado pela elevação dos índices de desenvolvimento e comportamento avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir de todo o estudo realizado, tendo como foco a análise do cenário do ensino estruturado no método TEACCH e o processo inclusivo do educando com TEA, através do levantamento das produções acadêmico-científicas publicadas no catálogo de teses do Portal da CAPES, limitado ao período entre 2013 a 2017, foi possível tecer algumas considerações que permitem visualizar como se configura o uso do TEACCH como base nas práticas de ensino no contexto da educação escolar.

Em primeiro lugar, considerando que a partir dos descritores utilizados, inicialmente, não foi possível identificar estudos que atendesse *strictu senso* os critérios adotados, visando o alcance do objetivo principal da presente pesquisa relatada. Nesse sentido, foi necessário que se adotasse descritores afins em uma pesquisa mais ampla e, assim, possibilitasse a identificação de produções que atendesse os objetivos do estudo.

Ao se ampliar a busca, com a incorporação de descritores afins/relacionais, foi possível a identificação de onze (11) produções e, após processo de análise preliminar,

foram descartadas seis (06) delas por não estar relacionado com o Método TEACCH e nem do processo inclusivo no âmbito escolar.

Com aprofundamento do processo de análise do conteúdo, conforme postula Bardin (1977) e Minayo (1994), de forma sistematizada e objetivas do material selecionado, foi possível constatar que o TEACCH é considerado, do ponto de vista teórico, como um método eficiente e amplamente aceito para o atendimento educacional da pessoa com TEA.

Contudo, pela dimensão quantitativa e também da forma como ele foi utilizado nos estudos selecionados, é possível afirmar que sua popularização como prática de ensino, no contexto escolar, está longe de se popularizar.

Outro aspeto relevante identificado é a crítica ao TEACCH como um método que não promove a autonomia no aprendente, por ser focado em atividades repetitivas e estruturada individualmente.

Assim, evidencia-se como relevante a ampliação de programas de formação continuada para profissionais da educação que foquem na prática docente com o público da Educação Especial, entre esses, os educandos com TEA que se baseie no método TEACCH, visando socializar conhecimentos teóricos e práticas exitosas no contexto educacional.

Estudo como de Oliveira (2017) que relaciona as tecnologias de assistência ao TEACCH, potencializando o aprendizado dos educandos com TEA apresentam dados relevantes para a formação teórica e prática do docente, por isso, faz-se interessante a socialização de pesquisas desse tipo entre esses profissionais.

E, tendo em vista, as poucas produções identificadas nesse levantamento, mostra-se relevante o fomento de programa de pós-graduação *strictu senso* para os profissionais da educação que foquem em gestão e práticas de ensino com o TEACCH, nas diversas regiões do país, inclusive aqui no Estado do Amazonas, em que se necessita melhorar a cobertura do atendimento educacional especializado a esse público, além de uma melhor assessoria dos profissionais da educação que lidam no dia a dia com os desafios da inclusão.

3.6.4. Carla Sofia Gonçalves Pascoal (2).

Inclusão de crianças com perturbações do espectro do autismo que usufruem de metodologia TEACCH.

Carla Sofia Gonçalves Pascoal.

Orientação da Professora Doutora Tereza Ventura.

Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017

Sumário:

A presente investigação tem como temática a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, especificamente Perturbação do Espectro do Autismo, que usufruem de Ensino Estruturado – metodologia TEACCH.

O trabalho pretende perceber se os meninos com Perturbação do Espetro do Autismo a usufruírem metodologia TEACCH estão incluídos nas escolas que os recebem.

Pela análise dos dados recolhidos verificou-se que a maioria dos professores consideram que os alunos com Perturbação do Espetro do Autismo estão incluídos.

A intervenção pedagógica, as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) em Portugal e as salas modelo TEACCH:

No relatório técnico do Conselho Nacional de Educação (RTCNE), "Políticas Públicas de Educação Especial" (2014), pode ler-se que a organização atual dos apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais permanentes encontra-se sediada na rede de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, aos quais cabe promover as respostas educativas que melhor se adequem ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos a ser enquadrados pela educação especial. As respostas diferenciadas existentes podem concentrar alunos com determinado tipo de problemas em agrupamentos de escolas ou em escolas de referência.

No âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), existe também uma rede de agrupamentos de escolas de referência onde se encontram colocados docentes que prestam apoio especializado às crianças e suas famílias, articulando o seu trabalho com os serviços de saúde e segurança social locais.

Em Portugal, uma proposta alternativa para as crianças com NEE, apresentada pelo Ministério da Educação, são as salas de ensino estruturado do tipo Modelo TEACCH. Estas salas têm demonstrado elevado desempenho, razão pela qual o seu número tem vindo a aumentar e a disseminar um pouco por todo o país, justificando-se neste trabalho uma abordagem mais detalhada.

As Unidades de Ensino Estruturado (UEE), têm como uma das suas vertentes pedagógicas o modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Comunications Handicapped Children*). Este modelo foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, na Carolina do Norte, por Eric Schopler e Robert Reichler, em 1971, durante uma investigação que tinha como base desenvolver técnicas que ajudassem os pais com filhos portadores de autismo a intervir diretamente no processo de recuperação das suas crianças, baseado no conhecimento do perfil de desenvolvimento de cada um. No ano seguinte, o modelo foi oficialmente implementado na Universidade da Carolina do Norte, como um dos primeiros programas educativos para crianças com PEA. Em Portugal, o modelo é utilizado desde 1996 e está implantado em escolas regulares.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com perturbação do espectro do autismo, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento.

O ensino estruturado, como uma das estratégias retiradas do modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal como resposta educativa para os alunos com autismo integrados nas escolas do ensino regular. Segundo Figueiredo (2009), *as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA são um recurso pedagógico disponibilizado pelo Ministério da Educação que, tendo por referência os ambientes educativos estruturados, procuram proporcionar um ambiente facilitador para a integração no ensino regular, aquisição e desenvolvimento de competências, bem como a redução de problemas comportamentais, neste microssistema da sociedade que é a escola*. As UEE tornam-se, assim, num *conjunto de meios humanos e materiais que prestam apoio na adequação do processo de ensino e aprendizagem a alunos com*

espectro de autismo, em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (RTCNE).

Pereira (2008), afirma que através do ensino estruturado é possível:

Fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas;

Manter um ambiente calmo e previsível;

Atender à sensibilidade do aluno e aos estímulos sensoriais;

Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;

Promover a autonomia.

Ainda segundo Pereira (2008), na obra *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas Orientadoras*, os alunos com PEA que usufruem da metodologia TEACCH não deverão ser, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das UEE enquanto recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas. Estas constituem uma resposta educativa específica para alunos com estas perturbações e podem ser criadas em qualquer nível de ensino.

A estrutura física do ambiente de ensino/aprendizagem deve ser clara e com limites bem definidos. Nas Figura 6 e Tabela 2 é apresentado um exemplo duma planta tipo para uma sala de aula de ensino estruturado e da respetiva organização do espaço.

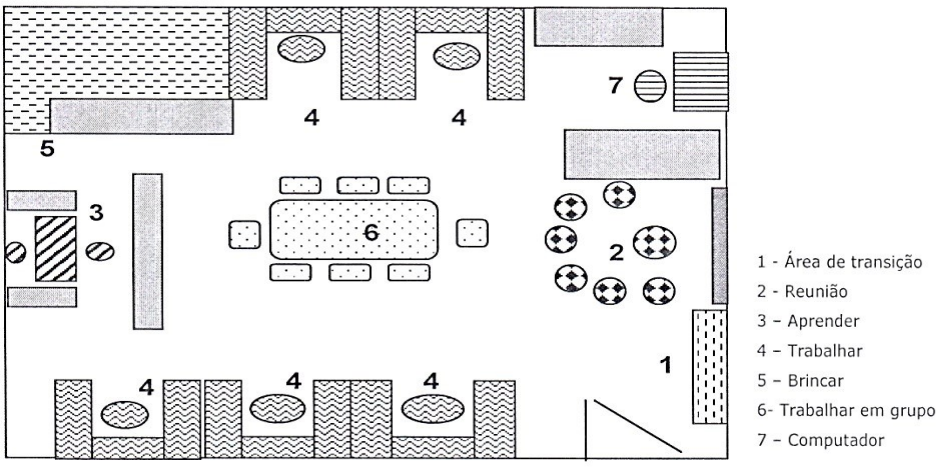

Figura 6 – Planta duma sala TEACCH (Pereira, 2008).

Tabela 2 – Organização do espaço duma sala TEACCH

Área de transição	Espaço, que tem os horários individuais dos alunos, bem como as pistas onde e quando se farão as atividades diárias.
Área de aprender	Espaço de ensino individualizado
Área de trabalhar	Espaço onde o aluno realiza as atividades propostas pelo professor
Área de reunião	Espaço que promove a comunicação. A reunião pode realizar-se em vários momentos do dia.
Área de trabalhar em grupo	Área onde se realizam trabalhos de grupo: expressão musical e plástica, jogos de grupo. Aqui se ensinam regras (ex: esperar pela sua vez) e generalizam aprendizagens.
Área de brincar e lazer	Lugar onde devem existir tapetes e sofás para relaxamento, onde são permitidas as estereotipias, onde se trabalha o jogo simbólico.
Área do computador	Área onde são utilizados alguns meios de comunicação aumentativa e/ou alternativa com manifestação de conhecimentos e motivador para os processos de aprendizagem.

Fonte: Pereira (2008)

Para uma melhor organização do tempo, as crianças que frequentam as Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Autismo (UEEA) têm:

Um horário individual, que pode ser criado com recurso a objetos reais, desenhos, pictogramas ou palavras escritas;

Um plano de trabalho, que orienta sobre tarefas específicas;

Um cartão de transição, que informa o aluno que deve ir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir.

Os recursos humanos previstos, segundo Pereira (2008), para uma sala UEEA com 6 alunos são: dois docentes com formação especializada do Quadro de Educação

Especializada (QEE), dois auxiliares do quadro do agrupamento, um terapeuta da fala e um psicólogo.

Em Portugal, a primeira sala UEEA, foi criada em Coimbra - Celas, numa escola do 1.º ciclo, no ano letivo de 1996/97, alastrando-se o conceito rapidamente a todo o país.

Mais recentemente, no ano letivo de 2012/2013, registou-se a inclusão do programa educativo para os alunos com necessidades individuais de ensino, destacando-se, especificamente, 1.357 casos integrados na rede de unidades de ensino estruturado (UEE) para a educação de alunos com PEA, como se pode verificar na Tabela 3.

Tabela 3 – Programa educativo para os alunos com necessidades individuais de ensino

Indicadores	Ano Letivo 2012/2013
Alunos com PEI – Programa Educativo Individual (n)	50.750
em escolas do ensino regular (n)	49.149
na educação pré-escolar (n)	2.175
no ensino básico (n)	42.530
ensino secundário (n)	4.444
em escolas de educação especial (n)	1.601
Alunos com CEI – Currículo Específico Individual (n)	11.219
Alunos com apoio em UAM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (n)	1.864
Alunos com apoio em UEE – Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo (n)	1.357
Alunos em ensino bilingue em EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (n)	556

Alunos que frequentam ERACBV – Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão (n)	258

Fonte: Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência

No ano letivo de 2013/2014, os Serviços de Educação Especial registaram, por todo o país, 269 Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo em agrupamentos e escolas de referência (RTCNE). No ano letivo de 2015/2016, o Ministério da Educação autorizou a abertura de 317 salas de UEEA distribuídas pelas Direções Regionais, com maior prevalência na região de Lisboa e Vale do Tejo (158) e pelas regiões centro (65) e norte (54), conforme demonstrado na Figura 7.

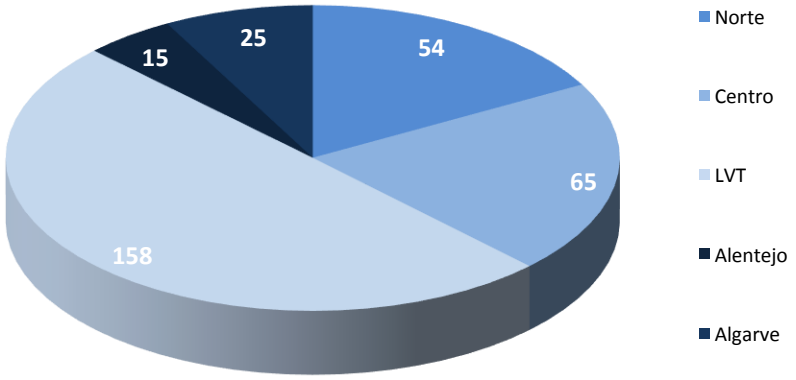

Figura 7 – Número de UEE em 2015/2016, por região
(Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência).

Em 2016/2017, o Ministério da Educação estendeu a rede de UEE a um amplo agrupamento de escolas em todos os concelhos do país, do primeiro, segundo e terceiro ciclos, divididos pelas regiões Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve (http://www.dge.mec.pt/unidades-de-ensino-estruturado-para-educacao-de-alunos-comperturbacoes-do-espetro-do-autismo).

Gaspar (2015), no seu estudo intitulado "Criatividade nas Artes Plásticas no 2.º ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo" - Estudo de Caso em Lisboa" descreve pormenorizadamente o trabalho realizado, resultado da colaboração entre professores de Educação Especial e

do Ensino Regular no atendimento inclusivo de alunos com PEA, articulando as atividades na Unidade de Ensino Estruturado (UEE) e em sala de aula regular.

"No contexto da UEE, (…) a atividade foi organizada tendo como prioridades expor e desenvolver os conteúdos específicos (…) e possibilitar a participação no atelier a outros alunos da escola, tendo como propósito a partilha de experiências e de saberes, procurando "abrir" a própria unidade à comunidade escolar. (…) Os alunos do ensino regular que foram convidados a participar nas atividades desenvolvidas na UEE, no âmbito deste estudo, foram avaliados pela Diretora de Turma na disciplina de Formação Cívica, pela sua prestação no âmbito do denominado "Projeto Padrinhos", que procurou promoveu a entreajuda e troca de saberes/experiências entre alunos do ensino regular e alunos com PEA da UEE. Os alunos do ensino regular participaram entusiasticamente neste projeto." Os novos saberes adquiridos neste contexto foram depois generalizados, em sala de aula regular, a todos os restantes alunos da turma, com a participação ativa dos alunos PEA, reforçando os sentimentos de autoestima, de valorização mútua e de inclusão.

A autora concluiu também que a utilização de estratégias do âmbito das artes plásticas e a atitude criativa/pró-ativa, de parceria entre todos os professores, contribuiu para o desenvolvendo da comunicação/expressão do aluno em estudo, promovendo a entreajuda, contribuindo assim para a sua socialização e inclusão.

7. As atitudes dos docentes face à Educação Inclusiva

O termo "atitude" transmite a noção de comportamento, o seu significado é percetível por toda a gente e pertence ao senso comum. No entanto, é preciso tratar este tema pormenorizadamente, de forma sistematizada e tecnicamente orientado, de forma a perceber-se de que maneira a "atitude" dos professores perante a inclusão interfere no desempenho dos seus alunos, ou de como estes exercem influência nos diferentes estados de relacionamento com os professores.

i. O conceito e a importância das atitudes

As atitudes positivas face à inclusão são essenciais em qualquer programa que pretenda ter êxito. As atitudes, para cada individuo, estão relacionadas com o que ele

vê e ouve, o que ele pensa e fala (Allpot,1968; Moliner, Garcia & Sales, 2002; Stele) *cit. in* Coelho (2012).

No Grande Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1996), aparece a definição de atitude ligada a um propósito ou a uma norma de procedimento ou ainda, segundo o dicionário *online* Priberam, ligada à *demonstração de uma intenção* ou a um *modo de proceder*, a um determinado estado comportamental.

Para Allport (1968), as atitudes são processos mentais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor.

Lamberth (1989), cit. in Coelho (2012), refere que as atitudes implicam juízos avaliativos, quando diz que a atitude é uma resposta avaliativa, relativamente estável, em relação a um objeto que tem componentes ou consequências cognitivas afetivas e comportamentais.

Segundo Johnson & Johnson, cit. in Coelho (2012), as atitudes podem-se partilhar como uma combinação de conceitos, informação verbal e emoções, que resultam na predisposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente, face a um grupo de pessoas, ideias, acontecimentos ou objetos.

Lima (2004), *cit. in* Coelho (2012), refere que as atitudes levam as pessoas a comportarem-se de forma determinada, com um comportamento coerente, lógico e com estabilidade temporal.

Jaspers (1986), cit. in Coelho (2012) acrescenta ainda que as atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais. Por definição as atitudes não podem ser medidas diretamente, mas têm de ser inferidas do comportamento.

Há autores que dizem que as atitudes são complexas e multidimensionais: atitude é uma disposição fundamental que intervém, juntamente com outras influências, na determinação de uma diversidade de comportamento face a um objeto ou classe de objetos, as quais incluem declarações de crenças e sentimentos acerca do objeto e ações de aproximação (Summers, 1982), cit. in Coelho (2012).

3.6.5. Patrícia Palmerino Terra Ferreira.

A Inclusão da Estrutura TEACCH na Educação Básica

Patrícia Palmerino Terra Ferreira

Coleção Produzir Cidadania. Editora Projectiva.

2016

O diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a deteção do autismo. O autismo não apresenta um marcador biológico.

Normalmente, o médico solicita exames para investigar condições (possíveis doenças) que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa.

Nenhuma das condições apresenta os sintomas de autismo infantil em todas as suas ocorrências. Às vezes surgem indícios fortes de autismo por volta dos dezoito meses, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses, e a idade média mais frequente é superior aos trinta meses (DORNELLES, 2002).

Muitas das crianças que apresentam linguagem verbal repetem simplesmente o que lhes foi dito. Este fenómeno é conhecido como ecolalia imediata. Outras crianças repetem frases ouvidas há horas, ou até mesmo dias antes; é a chamada ecolalia tardia. É comum que crianças que têm autismo e são inteligentes repitam frases ouvidas anteriormente e de forma perfeitamente adequada ao contexto, geralmente nestes casos, o tom de voz é estranho.

Dificuldade de sociabilização.

Dificuldade no uso da imaginação.

Estrutura TEACCH na Sala de Aula de Ensino Regular

A inclusão do aluno autista na rede regular de ensino.

A vida escolar é especial e todos tem o direito de vivenciar essa experiência. Afinal, é na instituição de ensino que se aprende a conviver em grupo, a se socializar, trabalhar em equipa e conviver com as diferenças.

No âmbito escolar, a criança autista não poderá fazer tudo o que fazia em casa; ela será solicitada a brincar em grupo e manter atividades com objetivos específicos, de acordo com a orientação dos professores.

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada (Silva; Reveles; Gaiato, 2012).

O ensino Estruturado:

Segundo Mesibov (2010), o diretor atual da divisão TEACCH na Carolina do Norte, diz que o autismo funciona como se fosse uma cultura diferente, já que afeta no indivíduo a forma como ele come, como se veste, ocupa seus momentos de lazer, se comunica, etc. O papel do professor de pessoas com autismo equivale ao de um intérprete, fazendo a conexão entre duas culturas diferentes. Segundo Mesibov (2010), esse professor deve compreender seu aluno, localizar seus pontos fortes, identificar seus déficits e encontrar os meios facilitadores para ajudá-lo no processo de adaptação e aprendizado.

De acordo com as pesquisas realizadas pelo TEACCH e a experiência adquirida ao longo dos anos, o ensino estruturado é o meio facilitador mais eficiente para a cultura do autismo.

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, aprender de forma mais eficiente.

Fonseca e Ciola (2014), lista alguns itens que dizem a importância da estrutura do material para autistas como:

1. Ajuda na organização das dificuldades com memória sequencial e organização do tempo;
2. Orienta a criança a compreender o que o material espera dela;
3. Diminui o nível de ansiedade e, portanto, reduz a possibilidade do aparecimento de comportamentos inadaptados;
4. Define o tempo de dedicação a uma determinada tarefa;

5. Orienta o aluno a trabalhar sem muita interferência do adulto, aumentando a autonomia;
6. Ensina conceitos claros e definidos;
7. Diminui o bombardeio sensorial advindo das informações muito complexas;
8. Reduz a dificuldade na compreensão de tarefas com muitos elementos;
9. Ajuda a aumentar a motivação do aluno perante as atividades acadêmicas;
10. Introduz aspetos pedagógicos compatíveis com a seriação escolar eliminando temas difusos e propostas inadequadas;
11. Potencializa as facilidades visuais da pessoa com autismo aumentando o foco de atenção;
12. Apresenta os materiais a partir de padrões fixos (em áreas determinadas e direções definidas);
13. Oferece consistência e beneficia o processamento cerebral responsável pelas habilidades visuais;
14. Planeja as atividades passo a passo organizando a estrutura da tarefa;
15. Organiza atividades utilizando recursos de baixo custo e fácil execução.

Cabe ao educador fazer o mundo ser compreensível, ajudar o aluno autista a organizar as informações; tornar o ilógico, lógico; transformar o "bombardeio sensorial" em algo tolerável. Estrutura é, nesta conceção a chave para o sucesso. (FONSECA; CIOLA, 2014 p. 79)

O Programa TEACCH é de baixo custo; as tarefas são confecionadas com recursos do dia a dia a partir do que cada aluno necessita. De acordo com Fonseca e Ciola (2014), recomenda-se que nesta abordagem haja um envolvimento real de todos que estarão em contato com a criança, para planejar o que será feito com base em um currículo, para selecionar os materiais e até mesmo para confecionar as adaptações.

Os sistemas de trabalho utilizados pelo TEACCH são assim denominados, por envolverem um processo de construção de tarefas que inclui como selecionar os materiais, como localizar a atividade, como proceder ao que está sendo solicitada, a

orientação guiada pelo educador, a execução visualmente mediada e o conceito de fim, dentre outras. (FONSECA; CIOLA, 2014).

Desta forma, podemos classificá-los em duas grandes categorias: Sistemas de Trabalhos Concretos e Sistemas de Trabalhos Simbólicos (imagens, códigos ou escritos), cada qual com suas características.

Para orientar o aluno nas atividades, o material visualmente organizado é dividido em área de armazenamento e área de execução. A área de armazenamento é a parte extrema-esquerda (ou superior) do material onde se depositam os estímulos móveis que serão transferidos para a parte direita da tarefa ou lugar.

Adaptação a atividades do currículo comum de Geografia a partir da Estrutura TEACCH:

Estão listadas sugestões de atividades que foram estruturadas para alunos com autismo a partir do aproveitamento de materiais de uso comum como: jogos, livros, sucatas e objetos do dia a dia. A simples apresentação dos materiais, não oferece todas as informações necessárias para que a estrutura organize o pensamento da criança autista. Com a adaptação os itens passam a ditar as regras por si só, ajudando o aluno a executar a tarefa; os itens estão dispostos na estrutura TEACCH, evidenciam-se as áreas de armazenamento e de execução. Os conceitos são exigidos de forma clara, não se misturam instruções nem se sugere mais de uma habilidade cognitiva por vez.

Os educadores devem ter conhecimento das habilidades que são necessárias para cada faixa etária, de acordo com o currículo nacional para que possam programar as atividades. Não adianta confecionar inúmeras atividades sem que estas tenham a função de ensinar algo em determinado momento da vida da criança. Por isso, as imagens que serão apresentadas são apenas sugestões de como aproveitar o material e transformá-lo em sistemas de trabalho.

Como todo novo comportamento, é preciso ensinar, mostrar como se faz, indicar objetos, modelar, reforçar as repostas adequadas, sempre criar novas estratégias, atividades e situações que possam favorecer a generalização do conceito/habilidade, e variar com frequência a ordem dos estímulos da área de armazenamento (Fonseca; CIOLA, 2014, p: 45).

Caso contrário, a criança pode ficar sob controle apenas daquela atividade que foi feita e simplesmente memorizar a sequência, o que é insuficiente para dizermos que houve aprendizagem.

[...] o problema do deficiente não se resume à deficiência. Esta atinge de maneira avassaladora os deficientes das camadas populares, isto é, o problema deles é, antes de mais nada, de origem social. As crianças oriundas dos estratos populares, que, por esse motivo, são excluídas das escolas sem razão, porque nada apresentam como características peculiares que pudessem justificar o seu fracasso ou, 'com razão', porque deficientes: essa é a lógica perversa de uma sociedade excludente e de uma escola seletiva (Silveira Bueno, 1997, p.53).

Nas adequações curriculares, nosso papel, é transformar a atividade original, oferecendo uma estrutura adicional, caso a criança assim necessite. É organizar um jogo com um apoio visual ou sistema de trabalho que facilite a compreensão das regras, é dar chance para um trabalho independente e oferecer ferramentas para a linguagem expressiva se guiar.

A Estrutura TEACCH foi levada para a sala de aula, com adaptações de acordo com o espaço, priorizando alguns aspetos, como: a organização do espaço (mobiliário e distribuição das tarefas) e programação das atividades.

Todos os dias, a agenda do aluno é organizada de acordo com a rotina de cada dia da semana, com o uso de gravuras que dizem o que ele fará durante aquele dia. Elas são dispostas sequencialmente de cima para baixo ou da esquerda para a direita, procurando manter sempre a rotina, para não gerar desconforto para o aluno.

O aluno permanece por um tempo aproximado de 2 horas na sala de aula de ensino regular, realiza com a turma as atividades propostas pela professora, sendo estas adaptadas pelo profissional de apoio de acordo com os princípios da Estrutura TEACCH.

No recreio, participa na alimentação e nas brincadeiras para a ampliação da socialização e no término do recreio realiza a sua higiene oral.

Depois é encaminhado para a sala da estrutura TEACCH, onde na mesa do professor são realizadas as atividades novas e as que ele ainda não consegue fazer sozinho e, na mesa independente, as que ele já realiza sozinho, tendo pausas para o lazer como música e brinquedos.

Ele participa também uma vez por semana das aulas de Educação Física, com atividades que trabalham regras, equilíbrio, coordenação motora e agilidade. Como competições entre equipas, corridas, queimada e incluindo também o "volta à calma" com brincadeiras do tipo galinha do vizinho, batata quente, telefone sem fio e passa anel. Também são trabalhados, circuitos adaptados que possibilitam um melhor desenvolvimento das habilidades sociais, coordenação motora e concentração os quais são constituídos através de referências que indicam ao aluno as atividades a serem realizadas em sequência como: saltar, abaixar, levantar, empilhar, lançar, chutar, equilibrar e alongar.

Frequenta as aulas de Biblioteca que o ajuda a experimentar situações sociais e refazê-las através do conto de histórias, filmes e teatros.

Uma vez por semana, participa de atividades de forma complementar na sala de recursos multifuncionais.

No dia 2 de abril é o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, e durante essa semana, toda a escola vestiu-se de azul (tema da campanha) e foram realizadas palestras para os alunos e professores sobre o autismo e a inclusão escolar.

É importante destacar que os componentes curriculares e seus conteúdos foram mantidos. As mudanças estão na forma de apresentação da atividade (concreto), na visualização dos conceitos que são ensinados e na proposta de ensino voltada para a diversidade.

O projeto foi avaliado constantemente e qualitativamente, observando o desempenho do aluno autista dentro e fora do contexto escolar: aspetos cognitivos e de socialização, relação aluno e aluno, professor e aluno e envolvimento de todos os profissionais da escola e da família.

Para documentar a avaliação e o progresso do aluno, foram realizados vários vídeos do aluno, realizando suas atividades dentro da Estrutura TEACCH e depoimentos dos pais do aluno, professores e alunos da sala.

Depoimento (filmado e transcrito) da Mãe do participante.

«O Vinícius, meu filho, é autista, e quando foi para ele entrar na escola regular eu sofri muito, eu pensava que a inclusão social era só no papel e foi muito difícil a caminhada, mas está dando certo esse ano principalmente o Vinícius arrancou, iniciou, ele está no método TEACCH, está a aprender bem e em casa a gente tenta seguir o

método, ele melhorou muito, o Vinícius já mantem diálogo com as outras crianças, ele consegue, qualquer assunto que a gente falar com ele, consegue continuar o assunto, e, na escola, juntamente com as professoras em casa está fazendo meu filho evoluir ele está podendo crescer junto com as outras crianças, mãe ama demais esse filho.»

Foi possível perceber depois da implantação do projeto, através de gráficos de resultados alcançados, uma melhora significativa do aluno com autismo, em relação à permanência na sala de aula.

Em fevereiro, ele permanecia na sala de aula apenas 25% do tempo estipulado e após a implantação da Estrutura TEACCH na sala de aula ele passou a permanecer o tempo estipulado, das 7 horas às 9 horas, a ampliação da sua comunicação, ou seja, a diminuição da ecolalia, o conhecimento da comunidade escolar aumentou significativamente, a diminuição da agressividade do aluno autista, com ele e com as outras pessoas se extinguiu. Suas habilidades acadêmicas ampliaram, como exemplo: a leitura de sílabas simples, aumento da sua consciência fonológica e conhecimento dos números até o 100. Sua coordenação motora grossa e fina melhorou e suas habilidades de socialização estão mais efetivas. A realização deste projeto foi importante para toda a comunidade escolar que perceberam visualmente as melhoras do aluno com autismo no contexto escolar.

É importante buscarmos novas formas de ensinar e acima de tudo acreditarmos na capacidade de cada aluno de aprender, olhando sempre as suas habilidades como ponto principal para a realização de qualquer atividade pedagógica, procurando sempre estimulá-lo e motivá-lo na realização das atividades propostas.

Sobre a proposta de implantação do projeto na escola, tivemos total apoio, mesmo sendo algo novo para a maioria dos docentes, todos apoiaram e acreditaram no trabalho, e para isso tivemos que buscar parcerias e ajuda profissional para aprender mais sobre esse método de ensino.

Através da realização desse projeto foi possível perceber a alegria e gratidão da família do aluno autista em relação ao seu desenvolvimento no contexto escolar, e o quanto ele havia melhorado em casa também.

Considerações finais:

Tratando-se de educação para autistas, deve ter-se em mente que não se trata só de aprendizagem académico e sim uma aprendizagem mais global, que deve incluir habilidade social, linguagem, comunicação, comportamentos adaptativos e redução de comportamentos inadequados. Este processo de educação em pessoas autistas deve envolver as famílias, professores, profissionais extraescolares envolvidos no caso, além dos próprios autistas.

O educador deve conseguir criar no dia-a-dia melhores estratégias de inclusão do aluno autista na escola regular.

Neste contexto, as estratégias educacionais tornam-se fundamentais para o crescimento do aluno autista e para o bem-estar de toda a família envolvida. Portanto, este trabalho será concluído com a relevância de que é preciso estar sempre atentos para entender as peculiaridades de cada aluno para melhor incluir. Cada um receberá a intervenção que necessita e a educação estará fazendo o seu melhor papel.

É possível dizer que tão importante quanto adquirir habilidades novas é manter e aprimorar as já existentes.

A questão da interação social das crianças autistas e o espaço que esta área está a ocupar no planeamento educacional destas crianças.

3.6.6. Vânia Cristina Gomes da Silva.

A inclusão de crianças com autismo (Reflexão de trabalho)

Universidade Portucalense

Vânia Cristina Gomes da Silva

Dissertação de Mestrado em Educação Especial.

Orientador: Professor Doutor Eusébio Machado

Departamento de Psicologia e Educação, Julho, 2017

Da Segregação à Integração.

Após a II Guerra Mundial verifica-se uma fase de empenhamento, isto é, evidencia-se o renascimento humano – o qual atinge o seu apogeu nos anos 60. Nesta altura, há a perceção de que as crianças e adultos portadores de deficiência poderiam tornar-se úteis, dado que revelavam capacidades para aprender e realizar tarefas simples. Assiste-se, assim, a uma viragem no que respeita ao tratamento prestado e evolui-se gradualmente, para preocupações de caráter educativo, principalmente, no caso das crianças, pois passaram a ser consideradas como seres passíveis de serem educados.

Esta viragem no conceito de Educação Especial é marcada pelo aparecimento dos movimentos de exercício de direitos civis e começa-se a falar de igualdade de oportunidades educativas para crianças com necessidades educativas especiais na escola normal/regular. Na área de Educação Especial começam a desenvolver-se conceitos como Igualdade, Liberdade e Justiça.

Surge um novo desafio à Educação Especial através do conceito de Normalização, iniciado nos países escandinavos, o qual foi facilmente adotado por outros países, começando a trazer mudanças radicais no atendimento a estes alunos.

Este conceito fez sentir a necessidade de se colocarem as crianças com necessidades educativas especiais em processos educativos normalizados, através da sua integração.

Bank-Mikkelsen refere que normalização não significa tornar o deficiente normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceites com as suas deficiências diversas.

Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com a deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (Flynn, et al., 1999).

Segundo Correia (1997) o conceito de "normalização" está, assim, intimamente ligado ao conceito de "integração" e por sua vez, à noção de "meio menos restrito possível ", pelo que a integração escolar da criança com deficiência deve ser realizada de acordo com as suas características e necessidades concretas num ambiente o mais normal possível.

Normalização passa a ser um objetivo, sendo a integração o meio para o alcançar.

O conceito de normalização não era novo, pois já existia a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), onde se encontrava subjacente a ideia principal deste conceito: *o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, ao casamento, à procriação, a igual acesso aos serviços públicos, à segurança social, e à efetivação dos direitos económicos, sociais e culturais*. Apesar de não ser novo, foi importante no sentido de promover a consciencialização. É nesta fase que alguns autores falam de emancipação numa procura pelos direitos de integração no ensino. No entanto, e tal como é referido por Cremins, o processo de integração e participação das crianças com deficiência e suas famílias foi dolorosamente lento, embora a Educação Especial já tivesse sofrido alterações.

A integração surge no sentido de retirar as crianças e jovens em situações de deficiência das instituições de ensino especial, na defesa da normalização. Isto é, procurou possibilitar à pessoa com deficiência uma vida o mais normal possível!

Neste sentido, em 1954, nos Estados Unidos da América, dá-se o caso Brown, em que os pais de uma criança interpuseram uma ação junto de um tribunal americano contra a desigualdade e a discriminação na escola regular. Também em 1972 os pais de treze crianças com deficiência mental apresentaram uma ação contra o Estado americano, pondo em causa a lei estatal que negava a educação em escolas públicas, definindo que as mesmas eram incapazes de as frequentar, tendo o poder judicial dado provimento à sua pretensão. Para estes pais, embora os seus filhos possuíssem défices

intelectuais, não eram ineducáveis nem podiam ser objeto de exclusão dos programas das escolas públicas.

A década de 70 foi uma época de contestação a nível social, em que as associações de pais defendiam e protegiam as crianças com necessidades educativas especiais, começando então a surgir instituições sem qualquer apoio estatal, criadas através de movimentos de solidariedade.

Em 1975 dá-se o caso Goss, também nos Estados Unidos da América (E.U.A.), em que segundo decisão do tribunal a suspensão ou exclusão de qualquer aluno da escola regular deve ser evitada, não podendo os alunos com necessidades educativas especiais ser expulsos por mau comportamento, desde que esse comportamento seja uma manifestação da sua problemática (Kauffman, s/d).

Também nos E.U.A. e no mesmo ano, é publicada aquilo que viria a ser conhecida como a primeira lei "Public-Law", que veio chamar a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças com deficiência, pressupondo o direito de todos à escolaridade, com utilização diferenciada de recursos para atingir fins semelhantes.

Godman considerou esta lei como uma lei revolucionária e referiu-a como tendo sido criada para satisfazer quatro objetivos fundamentais (Correia, 1997): garantir os serviços de Educação Especial à disposição de todas as crianças; assegurar que as decisões sobre a prestação de serviços sejam tomadas de maneira justa e adequada; estabelecer uma administração transparente, procedimentos e requisitos de auditoria para a Educação Especial em todos os níveis do governo; disponibilizar fundos para auxiliar os Estados.

A par destes objetivos, essa lei tinha como componentes principais a educação pública e gratuita para todas as crianças com necessidades educativas especiais; a garantia de um processo adequado em todas as fases – identificação, colocação e avaliação; a avaliação exaustiva e práticas de testagem adequadas à condição da criança e não discriminatórias, quer racial, quer culturalmente; a colocação da criança no meio menos restritivo possível, que satisfizesse as necessidades educativas da criança; a elaboração de uma Plano Educativo Individualizado, revisto anualmente pelos professores, pais e órgãos de gestão da escola; a formação de professores e outros

técnicos; desenvolvimento de materiais adequados; o envolvimento parental no processo educativo da criança.

Em 1978, surge o Warnock Report, um dos trabalhos científicos e legislativos que mais contribuíram para a mudança da Educação Especial, introduzindo pela primeira vez o conceito de necessidades educativas especiais em substituição da categorização médica, o qual deu lugar a um conceito mais vasto e que não se circunscreve apenas a essas situações, alargando o conceito a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem. O mesmo relatório propôs que fossem analisadas as dificuldades escolares da criança a fim de serem disponibilizados os recursos adequados, passando-se de uma perspetiva clínica para um modelo educativo, centrado na aprendizagem de um currículo ou de um programa.

As crianças e os jovens passaram a ter atendimento individualizado fora da sala de aula do ensino regular, com recurso a um professor de ensino especial. Assiste-se à tentativa de "não etiquetar" as crianças e de minimizar o valor do diagnóstico médico, pese embora este continuasse a ser determinante na integração, nomeadamente no que envolve as decisões administrativas, bem como no discurso e nas práticas dos professores.

Estes movimentos originaram uma fase de transição: a Escola deixou, de certa forma, de ser uma escola de elites, ou mesmo uma *escola de poucos para poucos,* para ser uma Escola para Todos (Alves, 2009).

Esta nova visão passou a englobar todos os alunos que revelavam dificuldades em acompanhar os programas propostos e com necessidade de meios mais apropriados para poder desenvolver as aprendizagens esperadas. Soder (1981), refere que existem quatro graus de integração: física, em que partilham o mesmo espaço; funcional, em que utilizam os mesmos espaços e recursos; social, visto integrarem-se nas classes regulares e comunitária em que continuam a integração na juventude e vida adulta (Isabel Sanches; António Teodoro, 2006).

Apesar da evolução já conseguida, a história da Educação Especial foi sendo feita através de avanços e recuos. Daí que, novamente nos E.U.A. mas já em 1988, surgiu um novo caso em tribunal que ficou conhecido como "o caso Honig", em que o tribunal teve de voltar a pronunciar-se sobre a situação dos alunos com necessidades educativas

especiais não poderem ser expulsos por mau comportamento, desde que esse comportamento fosse uma manifestação da sua problemática.

Tendo em conta as várias mudanças, o Congresso norte americano reautoriza, em 1990, a Public Law 94-142, alterando-lhe a designação de *Education for all Handicapped Children Act* para *Individuals with Disabilities Education Act*.

Ainda nesse ano é reafirmado o direito de todos à educação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, tendo sido renovada a garantia mundial de que esse direito tinha que ser assegurado a todos independentemente das suas diferenças individuais. Em 1993 culminaram as declarações da Nações Unidas e, nas Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, exortaram-se os E.U.A. para que assegurassem que a educação das pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educativo.

Foi um tempo demasiado lento, como foi referido em 1994 no Enquadramento da ação sobre Necessidades Educativas Especiais, adotado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, mas também um tempo em que se pode notar com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais (UNESCO, 1994). Na mesma Conferência, juntamente com a Declaração de Salamanca, é referido que as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades. Deste modo, a sociedade não potencializa, pelo contrário, acentua a diferença relativo a todos os alunos, em que é comummente apontado o que este não consegue fazer em prol de valorizar o que já consegue fazer.

A Inclusão

É com a Declaração de Salamanca, documento originado da *Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade,* que é dado um novo impulso decisivo na generalização e aplicação do conceito de Escola Inclusiva. Esta Declaração foi aprovada por 92 países e 25 organizações internacionais que se comprometeram a introduzir o princípio fundamental das escolas inclusivas.

Também o conceito de necessidades educativas especiais foi redefinido por esta declaração, onde são consideradas crianças com necessidades educativas especiais todas aquelas que apresentem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, incluindo, crianças pertencentes a minorias étnicas, com problemas de comportamento ou de ordem emocional, e crianças em situação de risco (Bairrão, 1998). Associada a esta definição, afirma ainda a Declaração que, o *princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente* (UNESCO, 1994, p.21).

A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, ao adotar a Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das necessidades educativas especiais inspirou-se, no entender de Mayor (UNESCO, 1994), *no princípio da inclusão e no reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos, isto é, instituições que incluem todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais*.

De acordo com a mesma declaração, as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a eles se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança e capaz de ir ao encontro das suas necessidades. As escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater atitudes e comportamentos discriminatórios, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo plenamente a premissa da "educação para todos".

Para Mayor (1994), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, ... através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades dentro da escola.

Contudo, apesar dos progressos em relação às atitudes e práticas, o facto dos alunos com NEE partilharem as mesmas vivências que os alunos ditos normais, não é

uma condição necessária para que tenham acesso a uma igual oportunidade educacional.

Para Correia (1997), (…) a simples colocação física da criança com Necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporciona-lhe uma educação apropriada, então o "despejá-la" na classe regular constituirá um ato irresponsável. Na perspetiva deste autor, não basta "integrar ", é necessário "incluir "e todos os esforços deverão ser desenvolvidos neste sentido.

Autores como Sameroff & Mackenzie (2003), Zipper (2004), Bairrão (2004), referem que as investigações educativas vieram comprovar que o comportamento da criança com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com pares os quais, por sua vez, lhes vão modificar o comportamento (Silva, 2009).

Segundo Silva (2009), o percurso até à inclusão foi marcado por um leque de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva da Inclusão, como sejam: a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), as Normas sobre a Igualdade de

Oportunidades para pessoas com Deficiência (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta de Luxemburgo (1996), o Enquadramento da ação de Dakar (2000), a Declaração de Madrid (2002) e a Declaração de Lisboa (2007) e a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) retificada em 2009.

A atitude social apresentada até aqui foi de exclusão, pois as pessoas com necessidades educativas especiais não eram consideradas como pertencentes ao grupo maioritário da sociedade (Alves, 2009). Rodrigues (2001) refere que a sociedade acaba, regra geral, por considerar "normal" o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando e remetendo para "ghettos" o que é diferente, desconhecido e imprevisível.

Pode então concluir-se que as decisões e medidas políticas são importantes na implementação da Inclusão. A introdução de nova legislação levou à mudança de mentalidades e, apesar de constituir um desenvolvimento de longo percurso, muitas etapas estão ainda por percorrer. A educação inclusiva não se constrói apenas com a

inserção de novos instrumentos e a presença física nas salas do ensino regular, na medida em que depende de todos, nomeadamente dos pais, dos governantes, da sociedade em si e, essencialmente, dos professores, os quais devem tentar conhecer os seus alunos para, dessa forma, poderem aplicar a diferenciação pedagógica de acordo com as características, interesses, saberes e dificuldades (Isabel Sanches; António Teodoro, 2006).

De acordo com os vários autores, com a escola inclusiva todos os alunos estão na escola para aprender em conjunto, não devendo haver apenas a presença física, mas sim existir o sentimento de pertença ao grupo e a escola.

A inclusão deve ser entendida como um projeto coletivo, considerando a reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, a dinâmica de sala de aula, a adaptação do currículo, as formas e os respetivos critérios de avaliação. Para Correia (1997) o princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção as necessidades da criança, no sentido de lhe proporcionar uma educação que desenvolva o seu potencial.

Enquanto que a integração pressupunha a adaptação do aluno ou do sujeito à escola ou na sociedade, a inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se às necessidades de cada um e de todos (Santos, 2007). Isto é, são os alunos que têm direito a uma educação de qualidade, não são as escolas que têm direito a ter certos tipos de alunos (UNESCO, 1994). Como é referido no artigo 24º da Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada a 30 de março de 2007 e retificada em julho de 2009, a educação deve *ser adequada e inclusiva*. *A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa seja gratificante para todos os alunos* (Nielsen, 1999). Ao longo dos anos, o conceito de inclusão foi sendo definido e estudado, o que levou a que a UNESCO, no trabalho desenvolvido sob o tema *Tornar a educação inclusiva*, referisse que a ideia de inclusão é definida de várias maneiras e que não há perspetiva de inclusão num único país ou escola referindo vários autores que partilham da mesma opinião (UNESCO, 2009).

Para definir a inclusão, o mesmo trabalho apresenta as seguintes cinco formas:

1. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial.

Nesta perspetiva há uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de alunos com deficiência ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. Neste contexto, a educação enfoca a parte da ciência ou das necessidades especiais desses alunos e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer aluno pode ser impedida ou melhorada. Contudo, no rejeitar a ideia de inclusão, vinculada a necessidades educacionais especiais, considera-se o perigo do desvio da atenção da contínua segregação vivida por alunos com deficiências ou, na verdade, de alunos classificados como portadores de necessidades educacionais especiais (UNESCO, 2009).

2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares

Neste ponto de vista, inclusão está associada ao mau comportamento apresentado pelos alunos, estando a ideia de comportamento difícil próxima da comumente associada a alunos classificados como terem necessidades educacionais especiais (UNESCO, 2009).

3. Inclusão diz respeito a todos os alunos vulneráveis à exclusão

Em alguns países, esta perspetiva está associada aos termos inclusão social e exclusão social, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes, isto é, refere-se a grupos em que o acesso à escola esteja sob ameaça, podendo-se referir a grupos sociais, a caraterísticas sociais ou a situações comportamentais (UNESCO, 2009).

4. Inclusão como forma de promover escola para todos

Esta tipologia, refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou "escola compreensiva", e a construção de abordagens de ensino e aprendizagem dentro dela. Esta linha de pensamento tem, como é o caso de Portugal, como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada (UNESCO, 2009), nomeadamente através da diferenciação curricular.

5. Inclusão como educação para todos

A escola e a questão da inclusão são debatidas internacionalmente, são realizados movimentos e conferências internacionais que identificam a educação como um meio de desenvolvimento das comunidades. Contudo, apesar de todos os movimentos e progressos, um sistema educacional inclusivo para todas as crianças,

especificamente incluindo crianças com deficiências, só acontecia na Declaração de Salamanca (UNESCO, 2009).

As cinco formas de conceptualizar a inclusão indicam significados dados à inclusão por pessoas diferentes e em contextos diferentes, com diferenciação cultural e política. De certa forma, pode referir-se que não existe uma ideia única, o que leva a que o desenvolvimento do conceito também não seja comum aos vários países que, ao longo dos tempos, o foram estudando e desenvolvendo.

Nesta perspetiva, o trabalho desenvolvido pela UNESCO visa estabelecer um ponto de partida comum relativo à ideia de inclusão. É, assim, referido que a inclusão deverá envolver a articulação ampla de valores com os quais há uma identificação e comprometimento globais da sociedade, permitindo a incorporação de práticas inclusivas nas escolas. O desenvolvimento da inclusão envolve, por isso, a tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas que devem servir de base na aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos, os quais respeitam à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito, podendo incluir-se ainda a honestidade, a espiritualidade e a realização.

Nesse documento é também referido que a lista de valores está em constante desenvolvimento, sendo realçada a necessidade de identificar e definir cada um e, assim, se estabelecer o caminho que a educação deve seguir.

A ideia de sustentabilidade associa a inclusão ao objetivo mais fundamental da educação: preparar crianças e jovens para formas sustentáveis de vida dentro de comunidades e de ambientes sustentáveis. A Inclusão abarca o reconhecimento e a convicção de que crianças e jovens têm direito a uma educação mais ampla, ao apoio apropriado e a frequentar a escola local, a qual deve assumir o papel de escola inclusiva, reconhecendo e satisfazendo 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 (diferenciação curricular), de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade (UNESCO, 1994; UNESCO, 2009).

4. Discussão de Resultados

As bases do TEACCH são basicamente, o modelo tem como princípios que o ambiente organizado, o ensino estruturado e a possibilidade (o que fazer, onde fazer, como fazer, o que fazer em seguida) favorecem o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com autismo. Com isso, é esperada a diminuição dos comportamentos disruptivos, a ampliação do repertório comunicativo e o aumento de engajamento nas atividades e do entendimento do que deve fazer (com compreensão, não somente por repetição mecânica).

A ideia é que, com o uso do TEACCH, a criança com autismo conquista cada vez mais autonomia e melhore a sua capacidade de compreender o que as pessoas comunicam.

A grande marca do TEACCH é o uso de imagens para ajudar a criança com autismo a se valer de instruções visuais e assim aumentar o seu poder de comunicação. Por exemplo: objetos sinalizadas, fotografias, ícones, pictogramas, escrita e sinalizadores do ambiente. Mas não se trata simplesmente de um conjunto de fichas. Um olhar mais apurado enxerga que o trabalho com TEACCH pressupõe levar em conta características do indivíduo para analisar o que precisa ser eliminado do ambiente, geralmente, estímulos sensoriais que perturbam e confundem, e transformar materiais de acordo com o que a criança compreende e precisa, além do uso de imagens. Tudo isso com o objetivo de fazer a criança com autismo se tornar, passo a passo, mais autónoma, e ter menos comportamentos disruptivos.

O que é feito na prática por profissionais que atuam na sala TEACCH, depende das necessidades da criança. Dentre as possibilidades, é possível listar o uso da agenda de imagens para sinalizar a rotina pessoal e de marcações visuais no ambiente, com fotografias, ícones ou palavras, para ajudá-la no dia-a-dia a realizar tarefas simples e compreender o que está sendo dito e pedido para ela.

É importante que os profissionais façam sempre uma análise funcional do comportamento, relacionando variáveis e atendendo as razões que podem estar envolvidas nos comportamentos. A manipulação dessas variáveis garante as mudanças e os processos de ensino.

A agenda é utilizada na perspetiva do TEACCH e um facilitador de compreensão. Tal como qualquer outra agenda, ela ajuda a organizar a rotina da criança, orientando a compreensão da passagem do tempo. Pode conter somente imagens ou textos, esse último, somente no caso de pessoas já alfabetizados, evidentemente.

As imagens podem ser usadas em qualquer ambiente para ajudar a criança com autismo a saber o que e como fazer.

Na casa de banho, por exemplo, podem ser fixadas placas que indiquem para despir, seguidas do uso do chuveiro e da toalha e, por fim, vestir. O importante é não trabalhar com o objetivo de que a pessoa com autismo seja treinada para repetir essa sequência de forma mecânica e sim com a ideia de que ela precisa de ir adquirindo compreensão sobre o que fazer, como fazer e em que ordem.

Na sala TEACCH a adaptação de materiais é feita na educação infantil, por exemplo, se uma turma está a explorar os animais domésticos e selvagens, é como o uso de figuras e fotografias desses animais.

Porém, o profissional, conhecendo-o TEACCH pode tomar a decisão de propor a apreciação de miniaturas desses bichos, para ajudar a criança com autismo a conhecê-los se ela não consegue identificar imagens de modo satisfatório.

O uso de imagens e ícones não faz as crianças verbalizarem menos e o TEACCH é uma ferramenta, uma alternativa a ser usada enquanto a criança com autismo não fala e deve ser usado para aumentar a sua capacidade de compreensão.

A ideia do trabalho com TEACCH é justamente ajudar a pessoa a ganhar autonomia. Por isso mesmo, no decorrer do percurso do tratamento, a equipa multidisciplinar que acompanha a pessoa com autismo avalia se os itens usados podem ir sendo retirados do dia-a-dia, aos poucos.

O uso do TEACCH não é exclusivo de nenhuma área, é um modelo generalista. Profissionais diversos que atuam com crianças com autismo podem se valer do programa. Quanto mais combinado for o uso dela pela equipa que atende a criança, melhor. Na escola, os educadores podem se valer do TEACCH para organizar a rotina e aumentar o grau de previsibilidade das atividades do dia-a-dia, dar noção de fim. Fotos dos momentos que marcam o dia da turma, colocadas em ordem cronológica, chegada, parque, roda de conversa, lanche, soninho, biblioteca e saída, são de grande utilidade não só para crianças com autismo mas para todas, em geral da educação infantil.

Apesar de ser um modelo generalista, é possível de ser empregado por profissionais diversos, para serem certificados, devem passar pela instituição do programa da Universidade da Carolina do Norte.

O TEACCH tem comprovação científica, o modelo foi criado com base em anos de pesquisa e passa por investigação minuciosa constante. Ligado ao departamento de psiquiatria da UNC, é constituído por várias práticas baseadas em evidência, sendo uma composição de estratégias.

O TEACCH é compreendido pelos especialistas que trabalham com ele como uma moldura no qual muitos recursos e estratégias são incorporados. É considerado um modelo completo justamente por agregar as práticas consideradas as mais fortes e de comprovada eficiência para pessoas com autismo.

Uma pessoa com autismo deve ser estimulada para se desenvolver e, por isso, são necessárias ações motivadoras, de tal forma que ela sinta vontade de participar de atividades para que se estabeleçam vínculos com as pessoas ao seu redor.

Os maiores desafios na inclusão escolar da pessoa com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) é fazer com que elas permaneçam na sala de aula e realize as atividades propostas pelo professor, portanto do uso de recursos alternativos e metodologias específicas para atender as diferentes formas do pensamento autista e das suas dificuldades cognitivas.

É através do uso da estrutura TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) que procura fazer entender como a pessoa com autismo pensa, vive, aprende e responde ao ambiente, consegue-se promover uma aprendizagem com independência, autonomia e funcionalidade. A inclusão escolar na sala de aula de ensino regular surge como alternativa que pode fornecer contatos sociais e favorecer não só o desenvolvimento da criança autista, mas também o das outras crianças na medida em que estas aprendem com as diferenças e tornam-se adultos menos preconceituosos.

Os modelos de intervenção presentes hoje no ensino do aluno com TEA possibilitam a criação de alternativas educativas com adaptação curricular funcional que proporcione a autonomia e a aprendizagem deste.

Por meio de programas de mudanças na conduta do indivíduo com TEA é possível que se observe melhoras nas manifestações clínicas presentes no TEA e favorecer a aprendizagem propriamente dita.

O TEACCH é um modelo de intervenção que primeiro de uma "estrutura externa", organização dos espaços, materiais e atividades, permitem que a criança autista criar mentalmente "estruturas internas" devem ser transformados pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados

O TEACCH trabalha com os princípios da organização, rotina, tarefas estruturadas, material visualmente mediado, em cima de relações de causa versus efeito, comunicação alternativa, espaço com suas funções virgula de limitações físicas, eliminação de estímulos concorrentes e controle do comportamento (FONSECA e CIOLA, 2014, p. 34).

O método TEACCH utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança e determinar seus pontos fortes e de maior interesse, e suas dificuldades, e, a partir desses pontos, montar um programa individualizado.

O TEACCH baseia-se 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.

Partindo do ponto de vista de uma compreensão mais aprofundada da criança e das ferramentas de que o professor dispõe para lhe dar apoio, cada professor pode adaptar as ideias gerais que lhe serão oferecidas ao espaço de sala de aula e aos recursos disponíveis, e até mesmo às características de sua própria personalidade, desde que, é claro, compreenda e respeite as características próprias de seus alunos (MELLO, 2000).

O Programa TEACCH procura entender como a pessoa com autismo pensa, vive, aprende e responde ao ambiente, a fim de promover aprendizagem com independência, autonomia e funcionalidade (FONSECA; CIOLA, 2014).

O TEACCH não é um “método” que se compra em um pacote fechado e que tem regras numeradas a serem obedecidas. O Programa TEACCH é, nesse caminho, um sistema de orientação de base visual com apoio na estrutura e na combinação de vários recursos para aprimorar a linguagem, aprendizagem de conceitos e mudança de comportamento.

A filosofia do programa TEACCH tem como objetivo principal ajudar a pessoa com autismo a se desenvolver da melhor maneira, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta. Aliás, independência é uma das principais preocupações do modelo TEACCH na ideia de que quanto menos a pessoa ficar monitorada por alguém, melhor para sua autonomia e qualidade de vida (FONSECA; CIOLA, 2014).

É desta forma que os princípios norteadores organizam-se na prática, dando ao ambiente a força que precisa ter para formar conceitos, informar, dar instruções e organizar a vida dessa pessoa desde a primeira infância.

Organização da área física:

A disposição física do ambiente de ensino é importante quando se planeia o currículo para alunos com TEA. Até a disposição dos móveis da sala pode ajudar ou atrapalhar o funcionamento independente do aluno, o reconhecimento e respeito pelas regras e limites.

Muitos alunos têm dificuldades de organização, não sabendo aonde ir e como chegar, perdendo-se no ambiente quando este não lhe oferece dicas e referências. A organização do meio ambiente, então, lhe dá pistas visuais que ajuda a entender, evita a distração, promove o foco e tenta garantir que cada área informe a sua função.

Alguns aspectos indesejáveis podem ser desprezados ou mesmos modificados, mas existem algumas situações que podem indicar mudanças na sala, principalmente na escola comum. Colocar uma mesa pequena para um aluno grande ou vice-versa é uma situação. Outro ponto é deixar a criança sentada no fundo da sala, de onde pode visualizar todo o grupo e partir para a desorganização. Elementos visuais disponíveis podem favorecer a agitação (muitos quadros, papéis colados, móbiles) e não posicionar a criança muito próxima à porta de entrada também pode ser fator de segurança (FONSECA; CIOLA, 2014).

Foi definido o espaço e as condições da sala, o professor está pronto pra começar a estruturar as áreas de aprendizagem e treino.

Desta forma, os professores não têm de estar constantemente a repetir instruções verbais ou a lembrar as instruções repetidamente, causando menos confusão de informações.

As salas devem ter um espaço definido para que os alunos coloquem os seus objetos pessoais.

Podem ser armários, ganchos ou caixas especiais. A mesa do professor, o seu espaço, deve estar separado na sala para que os alunos saibam onde recorrer quando precisam.

Programação diária e o uso das rotinas incorporadas em agendas:

Programação é parte da organização das atividades que os alunos com TEA necessitam. Muitos têm problemas com memória sequencial e organização no tempo. Dificuldades de linguagem recetiva também podem tornar difícil aos alunos compreender o que eles deveriam estar a fazer.

As programações das atividades ajudam a prever acontecimentos diários e semanais. Isto diminui a ansiedade sobre o não saber o que acontecerá em seguida. Além de prever qual atividade que ocorrerá depois, a rotina programada auxilia os alunos a se conduzirem de forma independente entre as atividades (transições), dizendo onde deve ir em seguida.

Geralmente há dois tipos de programação utilizados simultaneamente nas salas. O primeiro tipo é a programação geral da classe e o segundo tipo são os esquemas individuais denominados “sistemas de trabalho”.

A programação individual por aluno (agenda) pode ser indicada visualmente de várias formas, a depender de como é o sistema comunicativo e o nível de compreensão. Uma agenda pode ser ilustrada com fotos, pode ser concreta com objeto, pode ser com pictogramas e escritas (FONSECA; CIOLA, 2014).

A programação da rotina com gravuras, fotos, pictogramas ou objetos pode ser disposta sequencialmente de cima para baixo, da esquerda para a direita ou apresentada item a item como códigos representativos (FONSECA; CIOLA, 2014).

Método de ensino:

O professor deve sistematizar e organizar os métodos de ensino com a finalidade de ensinar de forma eficaz.

Além de usar gestos, as instruções podem também ser dadas por meio de dicas visuais, tais como apresentar e posicionar materiais de forma sistemática, em sequência, assim como utilizar desenhos e instruções escritas (FONSECA; CIOLA, 2014).

Organizar o trabalho de maneira uniforme da esquerda para a direita ou de cima para baixo, lhes fornece uma sistemática para completar as tarefas de forma mais independente, sem necessidade de tantas instruções verbais, principalmente, quando está aprendendo uma rotina.

Para usar dicas de forma eficaz, o professor deve ser sistemático na sua apresentação, ou seja, a dica deve ser clara consistente e direcionada ao aluno antes que ele responda incorretamente. É o que chamamos de "aprendizagem sem erro" (FONSECA; CIOLA, 2014).

O professor, portanto, pode oferecer ajuda total usando apoio de mão, até que possa ir diminuindo o seu nível de orientação a ponto de o aluno fazer a tarefa sem ajuda, de forma independente. Sendo assim, a ajuda é gradativamente retirada, passando da ajuda física total, a independência.

A inclusão do aluno autista na rede regular de ensino:

A vida escolar é especial e todos tem o direito de vivenciar essa experiência. Afinal, é na instituição de ensino que se aprende a conviver em grupo, a se socializar, trabalhar em equipa e conviver com as diferenças.

Na escola, a criança autista não poderá fazer tudo o que fazia em casa; ela será solicitada a brincar em grupo e manter atividades com objetivos específicos, de acordo com a orientação dos professores.

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada (SILVA; REVELES; GAIATO, 2012).

Inclusão é uma política que busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (SILVA; REVELES; GAIATO, 2012).

Para Aranha (1993) não há dúvidas quanto à aprendizagem do aluno com TEA, o importante está em compreender como ocorre este processo, já que as manifestações clínicas estão diretamente relacionadas a este processo. Este deverá ocorrer por meio da previsibilidade, de forma concreta com associação em relação as suas sensações, direções visuais, rotinas diárias, comunicações definidas, práticas sem erros e situações de auxilio, repetições, propostas de atividades que tenha começo, meio e fim, uma educação clara, manejo para com os estímulos distratores, monitoração, ordem nas atividades e repouso, destaques e resistência, e principalmente de forma simplificada.

O ensino Estruturado:

Segundo Mesibov (2010), o diretor atual da divisão TEACCH na Carolina do Norte, diz que o autismo funciona como se fosse uma cultura diferente, já que afeta no indivíduo a forma como ele come, como se veste, ocupa seus momentos de lazer, se comunica, etc. O papel do professor de pessoas com autismo equivale ao de um intérprete, fazendo a conexão entre duas culturas diferentes. Portanto, segundo Mesibov (2010), esse professor deve compreender o seu aluno, localizar seus pontos fortes, identificar seus déficits e encontrar os meios facilitadores para ajudá-lo no processo de adaptação e aprendizado.

De acordo com as pesquisas realizadas pelo TEACCH e a experiência adquirida ao longo dos anos, o ensino estruturado é o meio facilitador mais eficiente para a cultura do autismo.

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.

Fonseca e Ciola (2014), lista alguns itens que dizem a importância da estrutura do material para autistas como:

i. Ajuda na organização das dificuldades com memória sequencial e organização do tempo;
ii. Orienta a criança a compreender o que o material espera dela;

iii. Diminui o nível de ansiedade e, portanto, reduz a possibilidade do aparecimento de comportamentos inadaptados;
iv. Define o tempo de dedicação a uma determinada tarefa;
v. Orienta o aluno a trabalhar sem muita interferência do adulto, aumentando a autonomia;
vi. Ensina conceitos claros e definidos;
vii. Diminui o bombardeio sensorial advindo das informações muito complexas;
viii. Reduz a dificuldade na compreensão de tarefas com muitos elementos;
ix. Ajuda a aumentar a motivação do aluno perante as atividades académicas;
x. Introduz aspetos pedagógicos compatíveis com a seriação escolar eliminando temas difusos e propostas inadequadas;
xi. Potencializa as facilidades visuais da pessoa com autismo aumentando o foco de atenção;
xii. Apresenta os materiais a partir de padrões fixos (em áreas determinadas e direções definidas);
xiii. Oferece consistência e beneficia o processamento cerebral responsável pelas habilidades visuais;
xiv. Planeia as atividades passo a passo organizando a estrutura da tarefa;
xv. Organiza atividades utilizando recursos de baixo custo e fácil execução.

O Programa TEACCH é de baixo custo; as tarefas são confecionadas com recursos do dia a dia a partir do que cada aluno necessita.

De acordo com Fonseca e Ciola (2014), recomenda-se que nesta abordagem haja um envolvimento real de todos que estarão em contato com a criança, para planear o que será feito com base num currículo, para selecionar os materiais e até mesmo para confecionar as adaptações.

Os sistemas de trabalho utilizados pelo TEACCH são assim denominados, por envolverem um processo de construção de tarefas que inclui como selecionar os materiais, como localizar a atividade, como proceder ao que está sendo solicitada, a orientação guiada pelo educador, a execução visualmente mediada e o conceito de fim, dentre outras. (FONSECA; CIOLA, 2014).

Podemos classificá-los em duas grandes categorias: Sistemas de Trabalhos Concretos e Sistemas de Trabalhos Simbólicos (imagens, códigos ou escritos), cada qual com suas características.

Para orientar o aluno nas atividades, o material visualmente organizado é dividido em área de armazenamento e área de execução. A área de armazenamento é a parte extrema-esquerda (ou superior) do material onde se depositam os estímulos móveis que serão transferidos para a parte direita da tarefa ou lugar.

Mello Ana no Guia Prático sobre o autismo de 2001 fala-nos de como surgiu o modelo TEACCH, "O TEACCH foi desenvolvido nos anos 60 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos, e atualmente é muito utilizado em várias partes do mundo. O TEACCH foi idealizado e desenvolvido pelo Dr. Eric Schoppler, e atualmente tem como responsável o Dr. Gary Mesibov. O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança, levando em conta os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado".

O TEACCH baseia-se na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente".

O objetivo principal do modelo TEACCH é ajudar a criança com autismo a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta.

Numa perspetiva educacional, o foco do Programa TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais),

devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança.

O TEACCH é um modelo de ensino que através de um “estrutura externa”, organização do espaço, materiais e actividades, 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.

É claro que deve haver uma estimulação constante destas crianças, um trabalho árduo e continuo quer dos professores de educação especial quer pelos pais e todos os profissionais envolvidos.

Como todos sabemos não existe cura para o autismo, mas com o programa TEACCH existe sim a possibilidade de mudar tendências inatas do comportamento e assim poder minimizar sintomas e fazer com que a criança consiga lidar com mais tolerância as atividades que antes lhes pareciam confusas.

Kwee et al 2009 dá-nos uma perspetiva histórica sobre o início da utilização do modelo TEACCH, “Treatment and education of autistic and related comunication handicapped clildren – o TEACCH, ou tratamento e educação para autistas e crianças com deficits relacionados à comunicação é um programa que envolve esferas de atendimento educacional e clínico, em uma prática com abordagem psicoeducativa, tornando-a por definição, um programa transdisciplinar.

Criado em 1996, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Shopler e colaboradores através de um projecto de pesquisa, que procurou questionar a prática clínica daquela época, na sociedade americana, em que se acreditava que o autismo tinha uma causa emocional e deveria ser tratado através de princípios de psicanálise (Leon, 2002; Schartzman. 1995).

O projecto envolvia basicamente a observação aprofundada e criteriosa dos comportamentos de crianças autistas em diferentes settings e frente a diferentes estímulos e propuseram a participação dos pais como elementos importantes de ajuda no processo.

Atualmente, o programa TEACCH que iniciou como um projecto de pesquisa, cresceu graças aos seus resultado empíricos e hoje, a divisão TEACCH é responsável por todo o sector de educação e saúde pública do Estado da Carolina do Norte, abrangendo

as áreas de construção e desenvolvimento de instrumentos de avaliação diagnóstica e Psicoeducacional, treinamento de profissionais, orientação a pais, além da criação de locais de atendimentos, escolas e residências assistidas e programas de acompanhamento profissional (Leon, 2002).

As suas teorias são a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, evidenciam as características comportamentais.

Por outro lado, foi na psicolinguística que se procurou as estratégias para compensar os deficits comunicativos desta síndrome, como a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para ampliar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação.

A teoria comportamental e a psicolinguística – bases epistemológicas do TEACCH – convergem para uma prática funcional e pragmática. Além disso, o entendimento da condição neurológica da síndrome é fundamental neste modelo.

O TEACCH se propõe atualmente garantir de forma vitalícia, o desenvolvimento de uma ampla gama de serviços para pessoas com autismo e suas famílias. Para tanto, acredita que os programas de atendimento devem ser tão abrangentes quanto ao próprio continuum autístico, demandando múltiplas abordagens, estruturas administrativas complexas e serviços extensivos.

Os princípios cardeais são (Schopler & Van Bourgondien, 1991; Schopler, 1995): o objetivo do programa é promover a adaptação de cada indivíduo de duas formas trans-atuantes: a primeira é melhorar todas as habilidades para o viver através das melhores técnicas educacionais disponíveis; a segunda, na medida em que existe um deficit envolvido, entender e aceitar esta deficiência, planejando estruturas ambientais que possam compensá-la; estas pessoas serão mais bem apoiadas através de seus pais e outros membros da família e com os pais e/ou responsáveis como co- terapeutas. Na verdade, isto traduz-se por uma colaboração mútua em nível de trabalho activo onde os profissionais aprendem com os pais e usam as sua experiências particulares relativas ao seu próprio filho e, em contrapartida, os profissionais oferecem aos pais os seus conhecimentos na área e a sua experiência. Juntos definem as prioridades dos programas, na Instituição, em casa e na comunidade. Esta união é politicamente a mais potente, tanto para o tratamento como para a pesquisa.

A base dos programas de tratamento é a avaliação que permita uma compreensão de quais são as habilidades atuais da criança, as habilidades emergentes e o que ajuda a desenvolvê-las. Os programas específicos de ensino e tratamento são individualizados e baseados em uma compreensão personalizada de cada indivíduo. A avaliação cuidadosa de cada um envolve tanto um processo de avaliação formal (os melhores e mais adequados testes disponíveis, quanto possível), quanto informal, (observações melhores e mais perspicazes dos pais, professores e outras pessoas em contacto regular com a criança).

Dos sistemas teóricos cognitivos e behavioristas são as mais úteis, e guiam tanto a pesquisa quanto os procedimentos desenvolvidos pelo TEACCH.

Um modelo generalista e transdisciplinar, no qual os profissionais de qualquer disciplina interessados em trabalhar com esta população são capacitados como generalistas. Isto significa que se espera que eles tenham uma habilidade funcional de lidar com a ampla gama de problemas provocados pelo autismo, independentemente de suas áreas de especialização. Isto permite que estes assumam a responsabilidade pelo indivíduo como um todo, assim como de consultar especialistas quando necessário, no entanto é á equipe que cabe essa decisão. Com este modelo eles também aprendem a conhecer o ponto de vista dos pais, pois deles se espera a função de generalistas em relação ao seu filho, tendo este necessidades especiais ou não.

É fundamental que os profissionais que trabalham com crianças com autismo recebem capacitação interna em oito áreas, cujos conceitos e questões tem dirigido a maior parte da atividade de pesquisa do TEACCH durante os últimos trinta anos: avaliações da criança diferentes situações; envolvimento dos pais em colaboração com a família; ensino estruturado; manejo de comportamento; desenvolvimento e aquisição de comunicação espontânea; aquisição de habilidades sociais; como ensinar capacitando nas áreas de independência vocacional; o desenvolvimento de habilidades de recreação e lazer.

A individualização é um conceito chave nos programas educacionais do TEACCH. Apesar das características do autismo que eles têm em comum, todas as crianças com autismo são diferentes umas das outras, em termos de competências e áreas de dificuldades.

Farah et al aponta-nos para os pontos fundamentais do modelo TEACCH (…) além de indicar, especificar e definir operacionalmente os comportamentos alvo a serem trabalhados, o terapeuta do programa TEACCH tem a possibilidade de desenvolver categorias de reportórios que permite avaliar de maneira qualitativa aspetos da interação e organização do comportamento, bem como o curso de desenvolvimento individual em seus diferentes níveis. É imprescindível que o terapeuta manipule o ambiente da criança com autismo de maneira a que comportamentos indesejáveis desapareçam ou, pelo menos, sejam amenizados, e condutas adequadas recebam reforço positivo.

Passando para as áreas da psicolinguística, a prática TEACCH fundamenta-se nesta teoria a partir da afirmação de que a imagem visual é geradora de comunicação. A linguagem, inicialmente não verbal, sendo um sistema simbólico complexo, baseia-se na interiorização das experiências. Ao mesmo tempo que a linguagem não verbal vai dando significados às ações e aos objetos, vai também consolidando a linguagem interior. O corpo vai incorporando significados através da "ação do mundo" enquanto desenvolve de maneira progressiva a comunicação – que pode ser oral, gestual, escrita… A linguagem, portanto, é o resultado da transformação da informação sensorial e motora em símbolos integrados significativamente.

Na terapêutica psicopedagógica do método TEACCH trabalha-se concomitantemente a linguagem recetiva e a expressiva. São utilizados estímulos visuais (fotos, figuras, cartões), estímulos corporais, (apontar, gestos, movimentos corporais) e estímulos audiocinestesicovisuais (som, palavra, movimentos associados ás fotos) para buscar a linguagem oral ou uma comunicação alternativa.

Por meio de cartões com fotos, desenhos, símbolos, palavra escrita ou objetos concretos em sequência (por exemplo, potes, legos) indica-se visualmente as atividades que serão desenvolvidas naquele dia na escola, os sistemas de trabalho são programados individualmente e ensinados um a um pelo terapeuta. Quando uma criança apresenta plena desenvoltura na realização de uma atividade (conduta adquirida), esta passa a fazer parte da rotina de forma sistemática.

O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas. É encontrada em todo o

Mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica, no meio ambiental destas crianças, que possa causar a problemática.

A sua realização permitiu-nos entender que, mesmo através do seu comportamento tão complexo, o modelo TEACCH é a melhor e mais adequada forma de trabalhar com estas crianças. Este modelo revelou-se muito eficaz, na medida em que nos permite desenvolver um trabalho fantástico. As metodologias do modelo TEACCH, revelaram-se adequadas ao trabalho em contexto educativo nas unidades de crianças com autismo.

A socialização das crianças com autismo revela ser a área de maior desafio, visto que é na área da socialização que revelam maiores dificuldades. Devemos trabalhar no sentido quebrar todas as barreiras sociais; atenuar medos irracionais e abrir canais de comunicação.

O objetivo é procurar que estas crianças consigam aprender tal qual como os outros, para integrá-los desenvolvendo neles competências de autonomia e melhoria dos comportamentos em casa na escola e na comunidade. Como não conseguem acompanhar o ritmo das outras crianças ditas "normais", através destas atividades, e com o apoio de profissionais, conseguem evoluir. É de extrema importância que a intervenção precoce seja iniciada o mais cedo possível, pois deste modo, será mais fácil evitar a cristalização e agudização dos problemas e o aparecimento de efeitos secundários ao nível do próprio indivíduo, da estrutura familiar e da comunidade. É também na idade pré-escolar que ocorre a grande parte da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e por isso, o momento em que ocorre a intervenção é particularmente importante, já que a criança corre o risco de perder oportunidades de desenvolvimento durante os estádios mais propícios.

Apesar de já se conhecer muito sobre o espectro do Autismo, a verdade é que continua a ser um mundo onde também, ainda há muito por desvendar.

Os pais e professores das crianças com autismo sentem todos os dias a dureza da missão que é incluir estas crianças na sociedade e dar-lhes a educação a que elas têm direito. O que pretendemos é aprender para fazê-lo da melhor forma possível. E a melhor maneira de o fazer como podemos verificar neste trabalho é inseri-los na comunidade e trabalhar com eles todas as estratégias pedagógicas que o modelo

TEACCH nos proporciona, pois assim conseguimos sem dúvida um bom trabalho. Tudo isto envolve um trabalho árduo por parte dos professores do ensino especial, dos pais e todos os profissionais envolvidos, mas tudo vale a pena, pois todos devemos ter direito a um lugar na sociedade independentemente das nossas diferenças.

1 – Será que existem aspetos convergentes nas diversas investigações abordadas na dimensão comunicação?

Na categoria de comunicação os autores são bastante convergentes: «Para que a linguagem sirva como instrumento de comunicação, é necessário um emissor/recetor através de um meio ou canal de comunicação num determinado contexto referencial» (Ruiz e Ortega, 1997, p.83)

Sigman e Ruskin (1999, citados por Gerenser e Forman, 2009), Maljcars et al (2011) e Oliveira (2009) salientam que a frequência em que é criança se envolve na atenção conjunta «joint attention», está intimamente relacionada com a aquisição da linguagem.

Segundo alguns autores «the development of joint-attention skills has been linked to later language development» Mundy e Gomes, 1998; Leekam, 2007, Tomasello e Todal, 1983, citados por Walden et al. 2008, p. 279).

O desenvolvimento de habilidades de atenção conjunta está intimamente relacionado com o desenvolvimento tardio da linguagem (Mundy e Gomes), 1998; Tomasello e Todd, 1983, citados por Walden et al. 2008).

Se a criança tiver a capacidade de filtrar e selecionar as informações transmitidas pelos que a rodeiam, terá mais facilidade em concentrar-se em aspetos importantes das situações com que se depara, o que é mais complicado se tivermos em conta as crianças com autismo (Walden et al. 2008).

1 – Será que existem aspetos convergentes nas diversas investigações abordadas na dimensão comunicação?

A dificuldade em partilhar atenção, por parte das crianças reflete-se numa incapacidade de processarem as aquisições sociais, o que acaba por comprometer todo o processo de aquisição da linguagem (Walden et al, 2008).

Yaseph et Tagem-Flshberg (2004, citados por Charman et al, 2010) sublinham que a teoria da mente e a habilidade na função executiva estão associadas com os problemas evidenciados ao nível da comunicação mesmo quando foram adquiridas habilidades ao nível da linguagem.

As graves dificuldades ao nível da comunicação expressiva das crianças autistas vão contribuir para aumenta os seus problemas ao nível da interação social (Griffin et al., 2010) originando frequentemente, condutas inadequadas na sua interação com o meio envolvente (Matson e Neal, 2009; Duffy e Healy, 2011, citados por Matson, Kozlovsky e Matson, 2011).

É por isso imprescindível a formação de habilidades básicas da comunicação através de adaptações necessárias, bem como de teóricas com eficácia comprovada respeitante à comunicação não verbal ou através de sistemas alternativos e aumentativos da comunicação funcional (Barco et al., 2008).

A abordagem ao ensino da linguagem deve promover o seu uso funcional e a sua função comunicativa, ensinando à criança o comportamento no contexto em que ele irá ser utilizado (Jordan et al., 2000).

Comunicação não verbal:

Na criança autista, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e para linguísticas vão originar déficit básicos no desenvolvimento que irão causar problemas de comunicação não verbal, problemas simbólicos, problemas de fala, dificuldades ao nível da pragmática, dificuldades na compreensão e utilização de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas (Forde et al, 2011).

Os dados longitudinais obtidos num estudo realizado por Lord e Risi (2004, citados por Lord, 2007) sugerem que por volta dos 9 anos de idade cerca de 85% das crianças com PEA já deverão ser capazes de falar de alguma forma e aproximadamente 40% deverão utilizar a fala de forma fluente.

Gómes (2008) define a comunicação como uma «habilidade humana que permite explicar aos outros a realidade, permite descrever ações, narrar sucessos, partilhar as nossas emoções e nossos estados de animo».

Como refere Randal (1989, citado por Ruiz et al., 1997); «A linguagem é uma função complexa que permite expressar e compreender estados afetivos, ideias e conceitos através de sinais acústicos ou gráficos» (P. 89).

Rogers (2008) afirma que «all communication, including speach, is a form of social intervention, with the main function of meeting social needs». (P. 148).

A comunicação implica uma situação social entre duas ou mais pessoas através de um intercâmbio comunicativo entre o emissor e o recetor, usando a linguagem e habilidades comunicativas em contextos sociais, bem como as habilidades não verbais usadas para comunicar.

Locomoção Humana:

Para os Humanos a locomoção bipedal é uma forma primária de deslocação, posterior a outras formas tais como gatinhar ou rodar. A marcha torna-se mais complexa do que a manutenção da postura de pé, dado que exige o apoio unilateral de um pé de cada vez, num estágio específico do ciclo da marcha (Chapman, 2008).

O objetivo da marcha compreende a movimentação horizontal da massa de um corpo multi-segmentado de um local para o outro, a uma velocidade mais ou menos constante.

Este processo consiste basicamente em períodos sucessivos de apoio duplo e unilateral dos pés, no qual durante a fase de recuperação leva o membro inferior que não se encontra apoiado de trás para a frente, de modo a preparar a próxima fase de apoio (Chapman, 2008).

Padrões da marcha na PEA e controlo Postural:

É evidente que os deficits motores são uma característica base nas PEA, devendo ser consideradas intervenções terapêuticas no âmbito da melhoria do desempenho motor que envolvem a coordenação (e.g. marcha e equilíbrio), funções do membro superior e planeamento motor (Fourmier, Hess, et al, 2010).

A organização do equilíbrio humano é dependente das características estáveis dos sujeitos (experiências) e fatores de atenção transientes (induzidos pelos desafios sensoriais e cognitivos), evidenciados pelas alterações sistemáticas na regulação do C.P. (Stins et al, 2003). Uma estabilidade simetria posturais eficazes durante o equilíbrio estático deverão reunir a integração vestibular samotossensorial e input visual. Se um destes inputs estiver condicionado, tarefas motoras simples ou complexas estarão comprometidas. (Travers et al., 2013).

A referência de um esquema corporal orienta atividades comportamentais ao nível da postura e movimento, assim como proporciona uma orientação vertical para a perceção. O reconhecimento do objeto depende da orientação do eixo corporal (Carmody et al, 2001) sugerem que distúrbios posturais evidentes nalgumas crianças com perturbações de desenvolvimento tem como base uma perda funcional no seu corpo de visão, levando a disfunções na orientação espacial (Carmody et al, 2001). Aliás défices ao nível da perceção espácio temporal poderão ser responsáveis pelas anomalias posturais verificadas nas PEA (Grefton et al, 2012).

O controlo postural é essencial para o sucesso a obter nas várias tarefas diárias (Chang et al, 2010), sendo a estabilidade e simetria postural fundamentais para o desenvolvimento de capacidades motoras que permitam ao individuo suster e manter a posição desejada do corpo (Travers et al. 2013)

Relativamente às PEA, alguns estudos indicam que as crianças autistas apresentam um maior número de problemas no seu controlo postural, comparativamente a crianças com desenvolvimento normal (Chang et al., 2010; Fourmier, Kimberg et al, 2010; Kohen-Raz et al. 1992, Menuari et al; 2013). O estudo de Fourmier (2013) mostrou que as crianças com PEA possuem padrões repetitivos fixos, possuindo desta forma um controlo dinâmico pouco complexo durante o equilíbrio estático (Fourmier et al., 2013).

Note-se que a visão em movimento afeta a postura (Molloy et al 2003).

O tálamo funciona como uma estrutura de input sensorial de diferentes modalidades para o córtex e poderá estar envolvido no sistema gravítico.

Uma lesão focal poderá arcar alterações na perceção corporal, assim como na orientação do corpo em relação com a gravidade (Vissan & Bloem, 2005).

O cerebelo também parece ser um local de integração sensorial.

Num estado de tomografia, a atividade cerebral representa 90% da atividade normal relacionada com a integração sensorial, existindo ainda evidências que a orientação do movimento é dependente do input sensorial para o cerebelo (Jueptner et al; 1997; Glickstein, 1998 cit por Molloy, et al 2003).

A disfunção do ajuste temporal poderá ter origens num desenvolvimento deficitário ao nível do cerebelo, que por sua vez representa um papel relevante na organização espácio-temporal na realização de atividades músculo-esqueléticas (Y. Doyon, 1997, M. Hallett, Y. Grafman 1997 cit Schmitz et al., 2003). Anomalias anatómicas nas regiões parietais e cerebelo tem sido estudadas em neuro-imagiologia em crianças com autismo, estudos estes que coincidem com a disfunção na integração sensorial dos inputs. Alguns estudos indicam que o cerebelo é uma estrutura claramente danificada no autismo, podendo esta disfunção ser a causa de um controle antecipatório deficitário (Schmitz et al, 2003).

No estudo de Kohen-Raz et al. (1992), os autores defendem que as posturas anómalas observadas em crianças com PEA parecem ser consistentes com os défices ao nível do meso córtex e cerebelo, ao invés do sistema vestibular um inclusivo (Kohen-Raz et al., 1992.

Em contrapartida a disfunção postural verificada em crianças autistas pode coincidir na sua grande parte com disfunções posturais generalizadas observadas em indivíduos com irregularidades no corpo estriado (e. g. doença de Parkinson) (Nayate et al. 2005).

O sistema nervoso central (SNC) gere estas duas limitações com o intuito de ajustar a ação motora em prol do seu objetivo. Tendo em conta este contexto, o estudo da locomoção aparenta ser na forma privilegiada de abordar a PEA, devido ao facto de as descrições posturais serem em grande parte contraditórias, assim como o facto da locomoção explorar antecipações posturais da coordenação multiarticular que podem estar limitadas de forma heterogénea (Vernzzace-Martin et al. 2005).

As limitações verificadas nas atividades diárias, tais como a locomoção e o alcançar poderão dever-se a disfunções motoras tais como um tónus muscular anómalo, fraqueza muscular, descoordenação ao nível de atividades motoras globais e finais, pobre equilíbrio de movimentos involuntários e/ou disfunções secundárias como por exemplo contraturas (Bhat et al. 2011).

1 – Será que existem aspetos convergentes nas diversas investigações abordadas na dimensão comunicação?

Em 1980, o TEACCH foi contratado para desenvolver sistemas de avaliação e currículos para o programa das classes integradas em escolas públicas, abarcando áreas sociais, a linguagem, a comunicação e capacidades pré-vocacionais. A sua ação caracterizou-se por (Vatavuk, 2005):

1 – Rejeição de um currículo geral ou sistemático aplicável a todas as categorias diagnosticas por impedirem a individualização;

2 – Considerar que um currículo não deveria ser um mero compendio de atividades, nem deveria haver um método ou uma sequência rígida de ensinar cada atividade;

3 – O currículo deveria ser uma estratégia para o desenvolvimento de atividades individualizadas e funcionais.

Foi desenvolvido um sistema de avaliação e um currículo de comunicação com predomínio das teorias cognitivas e behavioristas, que proporcionava o uso espontâneo das capacidades de comunicação em diferentes contextos pragmáticos e funcionais (Watson & Lord, 1982 in Vatavuk, 2005).

De igual forma foi introduzido um programa piloto de desenvolvimento de capacidades sociais, promovendo atividades integradas com crianças normais da mesma faixa etária na escola primária (Wooten & Mesibov, 1986 in Vatavuk, 2005). Em 1981 foi iniciado um projecto piloto com autistas e desenvolvido um programa cognitivo para a melhoria do ensino de comportamentos sociais. É igualmente importante referir o contributo do TEACCH na validação do Perfil Psicoeducacional para Adolescentes e Adultos (AAPEP) bem como na revisão do antigo PEP e substituição pelo PEP-R.

Este programa apresenta algumas vantagens quando comparado com as demais abordagens no autismo: Respeito pelas diferenças das pessoas autistas, qualquer que seja o grau de gravidade do autismo; respeito pelos pais e associações de pais, aqui encarados como coterapeutas; inclusão das opiniões dos pais nas decisões referentes às crianças mais novas ou a autistas adultos com limitações mais graves; consideração pela opinião dos indivíduos autistas, maximizando as suas capacidades comunicativas; fundamentação em princípios médicos, psicológicos, educacionais, sociais e afetivos, resultantes de 30 anos de investigações; adaptabilidade do programa a qualquer país ou altura, devido à sua grande flexibilidade (UNC, 2005; APPAA, 2005 b).

Os programas educacionais são revistos frequentemente de acordo com a maturação da criança e o seu progresso. As estratégias educacionais são estabelecidas individualmente em virtude duma avaliação detalhada das capacidades de aprendizagem do autista, tentando identificar sobretudo as potenciais aquisições e não os défices. Tais estratégias opõem-se à modificação comportamental atuando a nível das condições subjacentes à promoção das experiências de aprendizagem. Recorrem ainda aos resultados das recentes investigações na psicologia cognitiva sobre algumas diferenças em áreas particulares do processamento cerebral em pessoas autistas.

A tónica do TEACCH recai na tentativa de compreensão das razões subjacentes aos problemas comportamentais (ansiedade, dor física, etc.) através de duas formas:

- Fornecendo ao individuo meios para compreenderem melhor o seu ambiente, este tornar-se-á mais previsível e menos gerador de ansiedade;
- Fornecendo ao individuo formas de comunicação, as capacidades de compreensão e expressão permitir-lhe-ão entender melhor os outros e expressar-se de outra forma que não através de distúrbios comportamentais.

Neste programa defende-se uma visão interacionista, conceptualmente mais complexa que o modelo behaviorista, bem como o relativismo do comportamento (o mesmo comportamento poderia ser considerado problema o não, conforme o contexto em que ocorre, havendo tratamento específico para cada problema de comportamento) e a individualização do tratamento (Vatavuk, 2005).

O TEACCH, implica a existência de uma estratégia individualizada a longo termo para cada criança, estratégia essa que será ajustada continuamente durante a evolução da criança, de acordo com o progresso verificado em cada domínio do desenvolvimento, continuando na idade adulta. É aqui que reside a diferença substancial das modificações comportamentais puras:

Ensinar um comportamento específico deixa de ser o principal objetivo do esforço dos professores.

O mais importante será avaliar a presença das capacidades necessárias à emergência do comportamento, pois se estiverem ausentes estas devem ser ensinadas.

3 – Será que no confronto dos resultados existem situações convergentes na dimensão interação?

Existe alguma convergência, por exemplo no conhecimento científico e clínico têm assumido um papel no complexo processo de caracterização das PEA, contribuindo para que se caminhe para uma visão mais convergente, embora sejam ainda referenciadas contradições, incertezas e desacordos (Goldstein & Ozanoff, 2009). Os autores mencionam a importância dos manuais de classificações, como o Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders, enquanto suporte à elaboração de diagnósticos e outros aspetos relacionados com as PEA. Aliás, com a publicação da DSM-5, surge a perspetiva de se poderem realizar diagnósticos em idades mais jovens, e deste modo possibilitar o acesso aos apoios da IP (Volkmar & Reichow, 2013).

Os estudos no âmbito da saúde, particularmente ao nível do neurodesenvolvimento, nas funções cognitivas, linguagem e socialização, evidenciaram que as PEA são uma perturbação do desenvolvimento do sistema nervoso central, com forte possibilidade de ocorrência no período pré-natal (Filipe, 2012). Este distúrbio do desenvolvimento cerebral, parte de um largo espectro de distúrbios, sendo defendida a sustentabilidade genética na etiologia das PEA (Paache, Gorril, & Strom, 2010; Trevathan & Shinnar, 2006; Wing & Potter, 2002).

O espectro é caracterizado por uma tríade de défices, na interação social, comunicação, imaginação e pela presença de uma variedade de atividades e comportamentos repetitivos (Wing & Potter, 2002), assim como pela presença de alterações sensoriais, como vem legitimar a DSM-5 (APA, 2013). O conjunto de atrasos

e desvios nas componentes mencionadas são manifestados ainda na infância de forma distinta em cada criança, acompanhando-a ao longo de toda a sua vida. Apontam-se por isso impactos ao nível da funcionalidade da criança, mas também para a sua família (Anagnostou & Shevell, 2009; Wing & Potter, 2002).

As dificuldades significativas que os indivíduos com PEA apresentam em comunicar e interagir socialmente, assim como pelos comportamentos atípicos e respostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade, não se manifestam de igual modo em todos os indivíduos (Siegel, 2008).

4 – Será que no confronto dos resultados existem situações divergentes na dimensão interação?

Na categoria da interação os autores têm algumas divergências. Vygotske, em estudos sobre defectologia, já afirmava, os benefícios da inserção de crianças com deficiência mental em grupos homogéneos podendo as crianças mais capazes atuarem como mediadoras no processo de aprendizagem.

Em face da importância e da influência que os contextos situacionais e de interação podem exercer nas diferentes pessoas do espectro autista, mesmo com um número reduzido de crianças, foi possível observar que a maior parte das crianças autistas, quanto mais livres fossem, mais dificuldades apresentavam em engajar-se nas situações sociais, devido às peculiaridades na comunicação e na interação social que (minimizam) os comportamentos de iniciativa.

A importância de se analisar as interações sociais nos contextos escolares, verificando a participação das crianças autistas me considerando a mediação dos professores e das demais crianças.

Compreender que os comportamentos das crianças com espectro autista podem ser influenciados, considerando os contextos interativos a mediação do adulto, sobretudo as particularidades de cada criança são fundamentais no desenvolvimento de estudos nesta área.

A criança quando ingressa na escola passa a interagir com aspetos distintos do que estava habituada na relação com a família, esse ingresso é marcado por demandas, expectativas e rituais relacionados a esse novo espaço. A escola tem uma função específica que é a de instruir, trabalhando o conhecimento historicamente produzido e

possibilitando a participação da criança nesse processo histórico (Nogueira & Smolka, 2002). A escola é vislumbrada, segundo ressaltam, (Nogueira & Smolka, 2002, p. 85).

«Como uma instituição social marcada por determinados modos de agir, de falar, que por sua vez delineiam e definem certos papeis e posições dos sujeitos envolvidos».

No caso das crianças com necessidades educacionais especiais a escola tem um papel fundamental, uma vez que os alunos com deficiência dependem das condições concretas oferecidas pelo grupo social que podem ser adequadas ou não, para seu desenvolvimento.

Conforme apontado por Vygostski (1997), não é o deficit em si que vai traçar o destino da criança, mas sim os modos como a deficiência é significada, como as suas ações são interpretadas pelo outro e que experiências concretas lhe são oferecidas.

Alguns estudos recentes foram desenvolvidos ressaltando a importância da simbolização para o desenvolvimento das crianças com deficiências: Pinto (2004), Góes (2001), Padilha (2007), Huera, Souza Melgaço e Tavares (2006), Souza e Batista (2008), Toretta (2013).

O aspeto nuclear do transtorno autista é a dificuldade em estabelecer relações interpessoais, o que na perspetiva histórico-cultural é considerado central para o desenvolvimento do sujeito.

Contrastando com os programas desenvolvidos por outras perspectivas teóricas, as propostas fundamentadas nos estudos Vygostski enfatizam a necessidade de investir nas possibilidades de interações sociais para garantir a superação das dificuldades de relacionamento com os outros do grupo social. Alguns estudos já têm apontado possibilidades de trabalhos com olhar centrado nas interações tais como Bergo (1999), Bagarollo (2005), Onrú (2006, 2010), Passerino e Santarosa (2007), Martins (2009, 2013), Brogin (2011), Mattos e Nuemberg (2011) e Chiote (2012). Cada um desses autores tem desenvolvido estudos específicos, mas que elegem como central à relação social estabelecida com o autista.

A escolha de olhar para as crianças autistas no contexto escolar, especificamente em situações que remetem ao aprendizado, justifica-se pelo facto que é necessário compreender as relações produzidas nesse espaço, que ainda é novo no trabalho com o autista. O termo novo se relaciona à nova conceção de escola para esses alunos.

Caracterizada por espaços concretos de sala de aula, com uma rotina escolar organizada de forma similar à qual é empregue por todas as crianças.

A nova versão do DSM5 (APA, 2013) classifica o autismo como um «Transtorno do Espectro do Autismo», caracterizado principalmente, por dificuldades na interação social, comunicação, movimentos estereotipados e repetitivos, com início até ao término da infância.

Contemporaneamente, presenciamos as mais diversas formas de sintomas, que vão desde o comprometimento severo no desenvolvimento (fala ausente, grande dificuldade na interação, mesmo com familiares, hiperatividade, auto e hétero agressividade, etc.) até casos considerados mais «leves» (caracterizados por dificuldades na comunicação e interação social, porém que demonstram afeto às pessoas mais próximas, área cognitiva preservada, etc.) o que determina diretrizes curriculares e legislação dirigida para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, observamos que os alunos autistas estão sendo inseridos nas escolas regulares. Até pouco tempo atrás, essas crianças frequentavam somente as instituições especiais e não havia um foco na escolarização, mas no desenvolvimento de habilidades quotidianas e extinção de comportamentos inadequados.

Independentemente de o aluno autista frequentar a escola regular ou a instituição especial, há em rigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspeto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com os seus pares, equipa pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos.

O autismo não foi um transtorno estudado por Vygotski, o autor faleceu em 1934 e os primeiros relatos difundidos por Leo Kanner sobre os «Transtornos do Espectro Autista» datam do ano de 1943.

Apesar disso, as proposições teóricas do autor mostram-se bastantes pertinentes ao estudo sobre distúrbios, principalmente no que remete às possibilidades de desenvolvimento da criança deficiente, a partir das relações sociais estabelecidas com as pessoas ao seu entorno. Este estudo não visa contemplar toda a discussão sobre o tema, mas possibilitar que a partir dele outras possibilidades de reflexão sejam engendradas.

Ao olharmos para o desenvolvimento e educação de alunos autistas temos que considerar a relevância das relações sociais e de sua interação com os outros com os quais convivem. Apesar dos descritos comprometimentos quanto à interação do autista com o outro, a ênfase nas relações sociais pode apresentar-se como a chave que possibilita o desenvolvimento desses sujeitos, pois para Vygotski (1996, p.285) "a relação da criança, com a realidade circundante, é social, desde o princípio. Desse ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social".

Deslocar o foco dos estudos sobre autistas para a relação significa olhar não mais para as dificuldades do sujeito em si, mas para como suas ações são interpretadas/ significadas pelos outros e para os caminhos diversos que permitam a superação das dificuldades iniciais.

A professora em diversas situações interpreta as ações das crianças construindo sentidos compartilhados. Entretanto, também se tornam evidentes as dificuldades quando em algumas situações a interpretação fica truncada diante de ações inesperadas dos alunos e a expectativa de uma resposta padrão quando não ocorre ou difere da forma esperada pela professora. Esta dificuldade não é só da professora, mas relatada por muitos pais e profissionais que convivem com o autista.

Quando essas situações ocorrem na sala de aula, a professora tende a retomar algo mais organizado e compreensível para ela, relacionado ao objetivo esperado para uma determinada atividade pedagógica, insistindo em concluí-la.

É importante destacar que em diversos contextos é possível observar nuances de tentativas de articulação de sentidos, da inserção dessas crianças no contexto social propiciado, inclusive cultural, pois as crianças em diversos momentos agem a partir de referenciais que não estão somente presentes no contexto imediato, mas que se ampliam para o contexto familiar e cultural, atribuindo sentidos a figuras e coisas, com base em experiências que já tiveram anteriormente.

O que escapa ao que se é esperado na produção dos sentidos deveria ser o núcleo de investimento na relação com o sujeito com esse transtorno, ou seja, nas possibilidades de produção de algum sentido, mesmo que não condizente ao contexto, pois a partir disso, o autista pode tentar ser compreendido a partir do sentido instaurado por ele, introduzindo-o na situação de aprendizado.

A resposta a essas tentativas de interação nem sempre é manifestada de forma positiva pela criança, mas pode ocorrer de forma negativa, demarcada muitas vezes com demonstração de aborrecimento, ou acarretando um desinteresse destas pela continuidade em algumas atividades, o problema com essa resposta negativa, ou fora de contexto é que tende a gerar frustração e afastamento do outro, por não sentir-se compreendido pelo autista, identificando como desinteresse da criança, ou sintoma do transtorno.

O trabalho atual com autistas, baseados em visões organicistas e comportamentais tem evidenciado técnicas mais estruturadas que não vislumbram possibilidades de interação mais efetivas com esses sujeitos, ao contrário, muitas vezes acabam ocasionando maior distanciamento e a escola que muitas vezes não sabe como lidar com essa clientela, pois a escolarização de autistas ainda é um processo novo, acaba perpetuando essas conceções e consequentemente essa forma de distanciamento.

A educação, desse modo, deve assumir o papel de uma elevação num caminho anteriormente visto como plano, alavancando o desenvolvimento da criança, principalmente nos casos de crianças com qualquer deficiência, como no caso do autismo, no qual o papel da educação deverá ser mais atuante, pois a criança necessitará de um auxílio e envolvimento mais efetivo do outro.

A significação atua como uma chave para tentar compreender a conversão das relações sociais em funções mentais. Nogueira e Smolka (2002, p.83) enfatizam que “é na emergência da significação, enquanto signos e sentidos, que viabiliza um novo princípio, ao mesmo tempo regulador da conduta e gerador de novas formas de atividade”.

A significação é o que irá conferir ao social sua condição humana, o que nos leva a pensar segundo afirma Pino (2000, p.59, grifo do autor) que “a convivência humana é regida por leis históricas, e não por mecanismos mentais ou biológicos”.

Os significados são produzidos a partir das relações, tendo como base as experiências prévias dos sujeitos envolvidos, desse modo, o aprendizado da criança autista não pode continuar ocorrendo a partir da conceção de que esses sujeitos são destituídos de qualquer conhecimento ou experiência, mas enfatizando o que já vivenciaram e os sentidos produzidos a partir desse conhecimento, mesmo que não seja

coerente com o que é esperado, só buscando compreender essas crianças e organizando o processo de aprendizado a partir dessa interação é possível pensar numa relação em que sentidos sejam produzidos e significados.

5 – Será que no confronto dos resultados obtidos existem situações Convergentes na dimensão Aprendizagens Académicas?

Nas linhas gerais do processo de aprendizagem, nenhum autor tem uma abordagem diferente.

A criança autista tende a fixar rotinas, isso pode ser utilizado em favor dela mesma. Podem-se organizar rotinas com horários pré-fixados para várias tarefas do dia, porém isso deve acontecer de forma natural.

Ao mesmo tempo em que a rotina é importante, é necessário também levar em consideração que o autista deve aprender a aceitar mudanças.

Por isso é preciso que os pais e os professores façam pequenas mudanças na vida diária da criança, inicialmente uma de cada vez, como por exemplo, mudar o caminho de ir à escola ou tentar mudar a carteira onde a criança se seta na escola. As rotinas não são instáveis, e isso deve ser mostrado desde cedo para a criança.

De acordo com Carothers e Taylor (2004), existem algumas técnicas que têm certa eficácia para a aprendizagem de crianças autistas.

São as técnicas de aprendizagem que se utilizadas de maneira adequada podem fazer muita diferença na vida dessas crianças.

Modelagem através de gravação de vídeo, atividades pictográficas, participação e orientação de colegas.

Técnicas como estas são aplicadas na escola e além de continuar a aplicação de tais técnicas em caso, é interessante a colaboração de parentes ou vizinhos para modelar um comportamento, uma habilidade, uma tarefa, como por exemplo, gravar o irmão de uma criança com autismo mostrando como decidir o que vestir para ir à escola, ou também uma atividade como arrumar a cama, em que todos os passos sejam fotografados e com legenda. Outra estratégia interessante é que parentes ou vizinhos (da idade da criança com autismo) criem uma situação do dia a dia de como fazer compras no mercado, em casa, e depois a acompanhem para uma situação real em estabelecimentos públicos.

Segundo Mello (2007), existem técnicas desenvolvidas para o tratamento de crianças autistas em casa e/ou em clínicas de tratamento, que se aplicadas de maneira correta e consciente podem ser eficientes na reabilitação dest5as crianças, principalmente as que começam o tratamento cedo. Abaixo serão descritos algumas delas.

Comunicação facilitada – Foi desenvolvida na Austrália como meio facilitador de comunicação. Ela é feita através do uso de um teclado que pode ser de máquina de escrever ou computador, onde o autista transmite seus pensamentos com ajuda do facilitador que lhe oferece o necessário suporte físico. No início essa técnica teve bastante aceitação pelos pais e profissionais, pois com esse novo recurso os autistas passariam a manifestar a transmitir seus reais pensamentos.

Com o tempo a seriedade desta técnica passou a ser questionada, devido a denúncias feitas por autistas.

Integração Auditiva – Desenvolvida nos anos 60 pelo otorrinolaringologista francês Guy Berand. Nessa técnica a criança ou adulto ouve música, através de filtros. De acordo com Berand esse tratamento ajudaria a criança a adaptar-se a sons intensos.

Os depoimentos de alguns pais, afirmam ter obtido sucesso com este tratamento, porém a maioria diz não ter obtido nada através deste tratamento. Existem muitas divergências de opiniões referentes a esta técnica.

De acordo com Mello (2007), é possível que nas escolas existam casos não diagnosticados de crianças com autismo, que devido as suas dificuldades e diferenças são rotuladas de indisciplinadas, desorganizadas, sem limites, lentas etc.

O currículo educacional deve ser elaborado levando em consideração o contexto no qual a criança está inserida, bem como a forma como outras crianças realizam algumas tarefas e o ambiente onde essas tarefas são feitas. A escola deve ser um lugar de interação e socialização da criança, é onde ela descobre as regras serem seguidas. A criança autista sente certa dificuldade em se expressar corretamente, mas a partir do momento que começa a treinar a linguagem oral aos poucos aparecem mudanças na linguagem, na socialização e na sua expressão oral, corporal e no desenvolvimento da aprendizagem.

Deve-se criar dentro da escola estratégias para que essas crianças consigam desenvolver capacidades e interagir com as outras crianças. O trabalho da escola deve

estar associado ao da família que por sua vez deve dispensar o máximo de atenção, acompanhando as atividades, encorajando e criando situações para que a criança se comunique.

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagens para que o aluno autista consiga se comunicar e desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com o seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a idade e de acordo com o seu interesse, o ensino é o principal objetivo a ser alcançado e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes, quando a criança autista não mostrar interesse nas atividades propostas pelo professor deve-se envolve-los nas atividades, mesmo que ela não esteja entendendo o que lhe é ensinado o professor deve ter paciência, sentar ao lado dela e tentar ajudá-la da melhor maneira possível a fazer o que lhe foi pedido, mesmo que isso leve tempo.

É preciso que os familiares dispensem atenção e estejam presentes em todos os momentos da vida da criança para que ela se sinta amada e valorizada. O processo de aprendizagem de uma criança com autismo leva tempo, por isso requer calma e empenho. Sendo assim, deve-se entender que o tempo da criança autista é diferente e deve ser respeitado. Tanto pais como educadores devem incentivar e mostrar as crianças que elas aprendem para que se sintam motivadas.

A educação é uma das maiores ferramentas para o desenvolvimento de uma criança autista. Através da educação essas crianças podem aprender tanto matérias académicas quanto atividades do cotidiano. A aprendizagem da criança autista não é fácil, fica evidente que com dedicação e amor estas crianças podem alcançar uma vida mais independente e com qualidade.

6 – Será que no confronto dos resultados obtidos existem situações divergentes na dimensão aprendizagens académicas?

Os professores devem organizar o cotidiano da sala de aula para que os alunos possam otimizar suas habilidades como desenvolver aquelas que estão mais comprometidas.

Antes do esperar um pouco mais o uso da organização na sala de aula, será útil rever rapidamente algumas das dificuldades da criança autista e como elas apontam para a necessidade de uma organização, quando se busca sucesso no ensino.

Pode também acontecer que o aluno não possua linguagem suficiente para comunicar verbalmente ao professor que está cansado, com calor, com fome, entediado ou com vontade de ir embora, exceto através de birras e pirraças.

Ele pode ter uma memória sequencial pobre (memória das sequências dos factos, sons, etc) e não conseguir manter a sequência dos eventos, mesmo que os cotidianos. Geralmente ele se sente mais confortável permanecendo em atividade que "já tem costume" resistindo assim a aprender as novas. Muitas vezes ele é incapaz de se organizar ou impor limites a seu próprio comportamento e não tem noção das regras sociais.

Isto pode resultar na tentativa de "chamar a atenção" dos outros de forma inapropriada ou de preferir ficar isolado.

Devido à sua dificuldade de relacionamento social ele pode não ter motivação para agradar aos outros ou não ser sensível a elogios podendo assim parecer que há resistência ao aprendizado.

Hipersensibilidade sensorial pode levar, com frequência, a distúrbios de comportamento. A distração e falta de noção de organização de temporalidade podem também causar comportamentos que interferem na aprendizagem.

Organizar a sala de aula au qualquer ambiente de ensino ao nível de compreensão do aluno pode diminuir suas dificuldades, resultando assim numa otimização do aprendizado.

(Guia Prático) Ana Maria S. Ros de Mello: O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada PER-R (Perfil Psico Educacional Revisado) para avaliar a criança, levando em conta os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado.

Áreas de competência e interesses, todas as crianças têm as suas áreas de competência (pontos fortes) e interesses que podem torna-se mais funcionais.

Por exemplo, se uma criança é muito atenta a pormenores visuais terá que ser estimulada a trabalhar a nível de emparelhamentos, triagens, colagens, ou seja, situações que possam ser transferidas para situações reais de contexto profissional (futuro emprego) e pessoal.

No modelo TEACCH a programação educacional é iniciada pela observação da forma como a criança responde e aborda na grande variedade de situações, materiais,

instrução, atividade, etc... Apresentadas das mais variedades formas e com diferente quantidade de estrutura organizacional. Dá-se especial atenção às áreas de comunicação, autonomia, competências vocacionais e competências e de lazer. São priorizadas as necessidades e só depois são estabelecidos os objetivos em cada área de intervenção. A avaliação é normalmente feita através do PER-R (Perfil Psico Educacional Revisado).

Ajuda para compreensão de sentido. As crianças com autismo apresentam grandes limitações na capacidade de perceber o sentido das suas experiências.

A dificuldade, previamente descrita, de entender ou aprender o sentido é central no autismo. Não é possível assumir que na criança com autismo percebe aquilo que lhe é pedido.

Há participação direta do profissional de educação física apenas em práticas de psicomotricidade.

Para Rodrigues (2001), o corpo e o movimento são fontes de importância central para o estudo da comunicação humana. Nesta há o privilégio da linguagem verbal, porém a linguagem não verbal, incluindo a linguagem corporal, garante um enriquecimento da mesma.

Para este reconhecimento Rodrigues (2001) apresenta quatro características, são elas: a procedência, a permanência, a expressividade e a visibilidade.

A função da música:

Nos nossos dias, segundo pesquisas de vários cientistas, as crianças que tem um contato mais próximos com a música com a música apresentam um melhor desempenho na vida escolar e na sua vida social. Os cientistas defendem que a música treina o cérebro para formas superiores de raciocínio, e como referiu uma vez Platão, a música é “um instrumento educacional mais potente do que outro”. Hoje, é perfeitamente compreensível a visão de Platão, tendo em conta, o contributo da música para o desenvolvimento de cérebro.

O corpo da criança é contagiado pela música de duas maneiras distintas, de uma forma direta através do efeito do som sobre as células e os órgãos, de uma forma indireta através das emoções, que influenciam os processos corporais, provocando a ocorrência de tensões e relaxamento em todo o corpo.

A música como meio de inclusão:

Ao longo da história da humanidade a postura da sociedade perante o conceito de deficiência passou por inúmeras etapas. Nas culturas mais antigas, como a Espartana, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas pelos seus familiares e muitas vezes até eram assassinadas.

Mais tarde, na idade Média, as pessoas que possuíssem alguma deficiência eram consideradas "bobos da corte" ou então, mendigos.

No Renascimento passou haver uma maior preocupação com estas pessoas e desta forma, passaram a existir iniciativas relativamente a educação e reabilitação de pessoas com deficiência.

Hoje em dia, uma pessoa com deficiência seja uma criança, um jovem, um adulto ou um idoso com deficiência é vista com alguma dignidade maior do que no passado.

Na categoria Aprendizagens Académicas os autores têm algumas divergências.

7 – Será que no confronto dos resultados obtidas existem situações convergentes na dimensão Inclusão?

Uma inclusão escolar bem-sucedida pode proporcionar a estas crianças oportunidades de constituindo-se a escola, num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. É no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro (Mouro, 1993).

No que se refere à integração de crianças com PEA, encontrámos na literatura consultada, alguns autores que defendem que esta deve acontecer e que, para tal, as escolas devem reunir condições adequadas à sua execução; outros autores defendem a inserção destes alunos em estruturar de ensino especial, argumentando que necessitam de um ensino mais estruturado e individualizado, de espaço organizados e de ambientes previsíveis. Existe ainda, um terceiro grupo de autores que é apologista da integração inversa ou do ensino de pares com a preparação necessária dos mesmos (Simpson, 1997).

O autismo é descrito como uma incapacidade “escondida” e que não é facilmente reconhecida, por isso não atrai a mesma atuação que outras incapacidades físicas mais óbvias.

Como a percentagem de autismo entra a população é relativamente baixa e a natureza de incapacidade é extremamente complexa, a inclusão é difícil de alcançar. Requer ajustamentos de meios e recursos físicos e humanos.

As crianças com autismo manifestam dificuldades de aprendizagem muito específicos por apresentarem alterações qualitativas das interações socais, da comunicação verbal e não verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação e de fantasia, muitas apresentam também défices cognitivos severos.

A inclusão escolar tem como papel fundamental fazer com que as crianças com PEA partilhem de relações sociais com as outras crianças.

Para tal, o papel dos professores é crucial num duplo sentido, nas atitudes que têm face à inclusão e no domínio das estratégias de ensino – aprendizagem adequadas e na aplicação de técnicas especificas que lhes permitam concretizar o processo de inclusão.

Todos os modelos se desenvolvem de acordo com uma áptica segregacionista, pois promovem o trabalho de um para um (professor – aluno), num espaço estruturado, onde não existem outras crianças e quando existem são portadoras do mesmo tipo de deficiência. Deparamo-nos assim, com um contrassenso ao que se refere à intervenção com estas crianças: por um lado temos uma política educativa que promove uma educação inclusiva, integrando-os nas turmas de ensino regular; por outro lado, temos ao nosso dispor um manancial de modelos que promovem uma intervenção individualizada, pois o mesmo a Metodologia TEACCH que é a mais utilizadas nas Unidades de Ensino Estruturado, promove um ensino altamente estruturado, com rotinas previsíveis, onde se recorre ao uso de estratégias visuais e onde só estão presentes crianças com autismo, que trabalham sozinhas ou com o professor a maior parte do tempo, sendo os tempos de interação entre elas bastante reduzidas.

Ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento, realmente eficazes, a educação converteu-se a partir da década de 70, no principal tratamento, sendo reconhecidas como a melhor forma de melhorar a

qualidade de vida destas crianças e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Bautista, R. et al, 1997).

Tem-se dentado um esforço conjunto do governo e de outras entidades em promover a inclusão e têm-se desenvolvido currículos, programas e modelos de avaliação adaptada às características especificas de cada aluno. Embora se reconheçam as inúmeras dificuldades e a exigência de um esforço nacional para a inclusão no meio escolar, esta representa um processo indispensável à inclusão social, pois representa o primeiro patamar da mesma.

A inclusão escolar de alunos com PEA apresenta enormes desafios aos profissionais evoluídos, tornando imprescindível o desenvolvimento de intervenções que procurem diminuir ou resolver os problemas de comportamento e colmatar as suas dificuldades especificas de aprendizagem.

O primeiro aspeto a considerar para que a integração possa acontecer é a permanência em meio escolar. Para estarem incluídos na escola regular, as crianças com PEA precisam de tarefas estruturadas, de supervisão e de compreensão das suas reais capacidades, o que requerem trabalho estruturado que poderá ser realizado com a metodologia de trabalho TEACCH sem negligenciar a sua socialização, em contexto de sala de aula, juntamente com os seus pares.

É necessário considerar que as necessidades específicas de cada criança não serão apenas determinadas pelas suas dificuldades de desenvolvimento, mas, principalmente pela forma como estas se organizaram no meio envolvente em que as aprendizagens acontecem (Jordan, 2000). É necessário que se analisem as vantagens dessa inclusão e que se diligenciem os meios necessários para que a mesma possa acontecer sem juízo de valor, nem preconceito.

Um dos aspetos facilitadores de aprendizagem para alunos com autismo, consiste em estruturar o ambiente de ensino/aprendizagem. Este procedimento segue as recomendações que se encontram referidos na Declaração de Salamanca (1994):

Atualmente, recorrendo às técnicas disponíveis e a um ensinamento persistente, estruturado, permanente e disciplinado é possível conseguir-se uma considerável recuperação. No entanto, e até aqui, os professores têm oferecido alguma resistência à inclusão das crianças com diagnóstico de autismo, devido à ausência de formação

profissional, de apoios adequados e às características (Tríade sintomática) destas crianças.

Contudo, apesar destas dificuldades, a inclusão de crianças com autismo no ensino regular pode ser extremamente favorável.

O complexo processo de mudança que se vive nas escolas portuguesas, poderá ser um sinal de esperança para a criação de escolas humanas e sociais, poderá ser um caminhar para uma inclusão escolar de sucesso e para uma posterior inclusão na comunidade social e laboral (apresentamos a Carta dos Direitos das Pessoas com Autismo aprovado no Parlamento Europeu em Maio de 1996).

8 – Será que no confronto dos resultados obtidos existem situações Divergentes na dimensão Inclusão?

Na categoria de inclusão os autores têm algumas divergências. Segundo Alínea Gonçalves, a inclusão está vinculada a integração, e esta favorece o convívio da pessoa com necessidades especiais com os seus pares não deficientes nos diversos segmentos da sua comunidade. É preciso fazer valer os seus direitos e a efetivação de práticas que possibilitam a sua participação ao ambiente da sua cultura.

A história da deficiência em geral e deficiência intelectual em particular não é um conhecimento do qual a humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos (Morato, 1995).

Para Carla Sofia Gonçalves Pascal no seu estudo que inclui a metodologia TEACCH, a atitude dos professores assume um papel determinante no processo de inclusão. No entanto, apesar do consenso alargado indicar a inclusão como a caminho mais indicado para melhorar o sistema de ensino e aprendizagem, alguns professores consideravam existir um risco elevado de se criar um ambiente negativamente afetado por um sistema de inclusão mal aplicado.

Esta ideia é partilhada por Black (1999) que defende que a inclusão pode ter o impacto negativo na participação ativa do estudante, bem como sobre a experiência social de todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência.

Suomi et al. (2003) entendem que a experiência social de aluno com deficiência pode ser manchada por ferir sentimentos e provocar a exclusão ou constrangimento.

Os professores deram uma resposta muito clara, assumindo uma atitude positiva sobre as questões formuladas relativamente à inclusão dos meninos PEA nas escolas regulares, sobre a colaboração entre os docentes deste regime e os do regime especial e ao sentimento das direções das escolas regulares face às necessidades destes meninos.

Para Rosângela Porfírio Basto e Daniel Cerdeira de Souza, a inclusão escolar do educando com TEA, no estudo de Oliveira (2017) "Sistema Web para apoios à aprendizagem de crianças com transtornos de Espectro Autista baseado no método TEACCH", caracterizou-se como uma experiência que se propôs à criação de um ambiente digital de aprendizagem por meio de um sistema Web de tecnologia assistida que apoiasse as crianças com TEA, leve e moderado e em idades de 4 a 9 anos, nas atividades de escolarização.

De acordo com a autora, o método TEACCH foi escolhido como base do seu trabalho por ser amplamente utilizado e apresentar bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos com TEA, tendo em vista ser o método de ensino estruturado que estimula a criança a aprender pro repetição, organização e que desenvolve a independência aprender por repetição, organização e que desenvolve a independência da criança ao atingir a fase adulta.

Como resultado do estudo a autora aponta que o sistema Web criado a partir do método TEACCH foi bem aceite e mostrou-se eficiente, auxiliando na aprendizagem dos alunos selecionados para a experimentação, o que foi comprovado por elevação dos índios de desenvolvimento e comportamento avaliados.

Para Patrícia Palmerino Terra Ferreira o diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratórios específicos para a deteção do autismo. O autismo não apresenta um marcador biológico.

O médico solicita exames para investigar condições (possíveis problemáticas) que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, assim síndrome do x-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa.

Nenhuma das condições apresenta os sintomas de autismo infantil em todas as suas ocorrências. Às vezes surjam indícios bastante fortes de autismo por volta dos

dezoito meses, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses, e a idade média mais frequente é superior aos trinta meses (DORNELLES, 2002).

Muitas das crianças que apresentam linguagem verbal repetem simplesmente o que lhes foi dito. Este fenómeno é conhecido como ecolalia imediata.

Outras crianças repetem frases ouvidas há horas, ou até mesmo dias antes; é a chamada ecolalia tardia. É comum que crianças que têm autismo e são inteligentes repitam frases ouvidas anteriormente e de forma perfeitamente adequada ao contexto, geralmente nestes casos, o tom de voz só é estranho. Dificuldade de socialização e dificuldade no uso da imaginação.

O papel do professor de pessoas com autismo equivale ao de um intérprete, fazendo a conexão entre duas culturas diferentes. Segundo Mesibov (2010), esse professor deve compreender o seu aluno, localizar seus pontos fortes, identificar seus défices e encontrar os meios facilitadores para ajudá-los no processo de adaptação e aprendizado.

De acordo com as pesquisas realizadas pelo TEACCH e a experiência adquirida ao longo dos anos, o ensino estruturado é o meio facilitador mais eficiente para a cultura do autismo.

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.

Cabe ao educador fazer o mundo ser compreensível, ajudar o aluno autismo a organizar as informações; tornar o ilógico, lógico; transformar o “bombardeio memorial” em algo tolerável. Estrutura é, nesta conceção a chave para o sucesso. (FONSECA; CIOLA, 2014 p. 79).

O programa TEACCH é de baixo custo; as tarefas são confecionadas com recursos do dia a dia a partir do que cada aluno necessita. De acordo com Fonseca e Ciola (2014), recomenda-se que nesta abordagem haja um envolvimento real de todos que estarão em contato com a criança, para planear o que será feito com base num currículo, para selecionar os materiais e até mesmo para confecionar as adaptações.

Os sistemas de trabalho utilizados pelo TEACCH são assim denominados, por envolverem um processo de construção de tarefas que inclui como selecionar os materiais, como localizar a atividade, como proceder ao que está sendo solicitado, a orientação guiada pelo educador, a execução visualmente medida e o conceito de fim, dentre outras. (FONSECA; CIOLA, 2014).

Desta forma, podemos classificá-las em duas grandes categorias: Sistemas de Trabalho Concretos e Sistemas de Trabalho Simbólicos (image4ns, códigos ou escritores), cada qual com suas características.

Para orientar o aluno nas atividades, o material visualmente organizado é dividido em áreas de armazenamento e área de execução. A área de armazenamento é a parte extrema-esquerda (ou superior) do material onde se depositam os estímulos móveis que senão transferidas para a parte direita da tarefa ou lugar.

A Estrutura TEACCH foi levada para a sala de aula, com adaptação de acordo com o espaço, priorizando alguns aspetos, como: a organização do espaço (mobiliário e distribuição das tarefas) e programação das atividades.

Todos os dias, a agenda do aluno é organizada de acordo com a rotina de cada dia da semana, com o uso de gravuras que dizem o que ele fará diariamente aquele dia. Elas são dispostas sequencialmente de cima para baixo ou da esquerda para a direita, procurando manter sempre a rotina, para não gerar desconforto para o aluno.

O aluno permanece por um tempo aproximado de 2 horas na sala de aula de ensino regular, realiza com a turma as atividades propostas pela professora, sendo estas adaptadas pelo profissional de apoio de acordo com os princípios da Estrutura TEACCH.

9 – Será que no confronto dos resultados obtidos existem situações Convergentes na dimensão Autonomia?

Na categoria de autonomia os autores são convergentes.

Na maioria dos casos, a vida adulta dos autistas é caracterizada pelo isolamento e solidão em instituições ou junto dos parentes, ainda que se consiga concluir parte dos estudos (Harmon, 2011).

No nível mais extremo do espectro autista, as limitações são tão drásticas que os portadores perdem muito do contato com o mundo exterior, como no caso do autismo clássico e não verbal.

As manifestações mais brandas do autismo permitem um alto nível de funcionalidade e uma comunicação eficaz, permitindo em certos casos a atuação no mercado do trabalho (Pasr; Hunter; 2013; Roux et al. 2013; Flipe, 2013; Harmon, 2011).

Os problemas na socialização dos autistas englobam a dificuldade de compreensão de regras sociais e costumes, na compreensão da linguagem corporal não-verbal, em responder a intenções sociais, em entender os próprios sentimentos e os dos outros (Hurlbutt; Chalmers, 2004).

A necessidade de rotina pode torná-los mais resistentes a mudanças e apegados a padrões (Hurlbutt; Cholmers, 2004).

Permite a concretização das potencialidades dos autistas, desenvolvidas durante anos de terapias e formação académica.

O trabalho provê recursos para sobrevivência e para o atingimento de mutas pessoais dos indivíduos, como a independência financeira e a satisfação pessoal com o significado do que foi realizado. Outro benefício digno de nota é que a inclusão no trabalho possibilita acesso a outros espaços públicos de cultura, educação e lazer, promovendo a integração social (Silva, 2013).

A literatura aponta que os autistas apresentam mais dificuldades em encontrar colocações no mercado de trabalho em comparação com pessoas com outros tipos de deficiência (Roux et al., 2013; Burke et al., 2010).

As pessoas com TEA relatam três grandes problemas em relação com o mercado de trabalho: dificuldade em conseguir emprego, em manter-se nele e a obtenção de uma colocação compatível com a formação e expectativas (Silva, 2013; Rosquist; Veisu, 2012; Hendrieks, 2010; Robertson, 2009; Hulbutt, Chalmers, 2004).

Esta situação coloca muitos autistas em situação de dependência do governo, instituições ou parentes, e os coloca em dificuldades financeiras, ainda que apresentam formação e capacidade para trabalhar (Bontempo, 2009).

No mundo exigente e competitivo do trabalho, a intensa carga de estresse e problemas de relacionamento e adaptação atacam a autoestima e a saúde mental dos autistas, que se tornam mais suscetíveis a problemas como depressão, ansiedade e ataques de ira, afastando-se do trabalho (Hurlbutt; Chalmers, 2004). Ambientes sem

suporte ou adaptações, em que ocorram discriminação e perseguições de colegas e chefes, agravam esta situação.

Tanto os ambientes físicos inadequados quanto a postura dos gestores e colegas, e a falta de incentivos e políticas públicas podem ser fontes de empecilhos à adaptação ao trabalho, podendo tornar inviável a atuação de muitos dos autistas no mercado de trabalho.

Dificuldades Vivenciadas Pelos Indivíduos:

Problemas com a socialização, a comunicação e os comportamentos repetitivos e atípicos dificultam bastante a inclusão dos autistas no mercado de trabalho. A literatura indica que mesmo os portadores de autismo de alta funcionalidade ou síndrome de asperger apresentam dificuldades tanto para obter empregos compatíveis como sua capacidade quanto para manter as posições de emprego obtidas (Silva, 2013; Rosquist; Keisu, 2012; Burke et al., 2010; Robertson, 2009; Bontempo, 2009; Hurlbutt; Chalmers, 2004).

A dificuldade manifestada pelos autistas em se inserir no mercado é indicador de uma realidade excludente. O trabalho de Bontempo (2009), feito exclusivamente com autistas, mostrou que ceta de 50% dos entrevistados teve algum emprego, mas poucos estavam vivendo na experiência de emprego sustentável, indicador da dificuldade encontrada. A pesquisa de Roux et al. (2013) revelou que apenas 33% dos autistas entrevistados estavam empregados no momento da coleta de dados, apesar de todos terem concluído o ensino secundário.

Evidências da literatura relatam salários menores, dificuldade de encontrar trabalho full-time e uma menor variedade de opções de emprego em relação aos demais profissionais (Roux et al., 2013).

Contentar-se com trabalhos abaixo da qualificação, sem possibilidade de ascensão, é a única opção oferecida a muitos indivíduos com TEA, que seguem uma trajetória de desigualdade no trabalho que leva ao confinamento doméstico e, por fim, à segregação (Silva, 2013).

Para muitas pessoas com TEA, omitir o facto de ser autista é a única forma de ter chance de encontrar trabalho (Roaquist; Keisu, 2012; Hurlbutt; Chalmers, 2004). Ao

assumirem funções laborais, aceitam adicionalmente o risco de atuar sem o suporte adequado, em função da sobrevivência, omitindo a sua condição para os chefes e para os colegas de trabalho.

Os potenciais empregadores, por desconhecimento, não vislumbram potenciais vantagens dos portadores de autismo para certos tipos de atividades, pouco observam posturas positivas frequentemente encontradas em pessoas com TEA (Schall; Wehman; McDanough, 2012; Burke et al., 2010; Hurlbutt; Chalmers, 2004): Maior facilidade em seguir as regras e manter rotinas; maior atenção aos detalhes; maior facilidade com funções repetitivas; preferir ambientes visualmente organizados, trazendo ordem a ambientes desorganizados; excelente memória para detalhes; maior lealdade a um ambiente de trabalho de suporte; menor taxa de atrasos e demoras nas pausas do trabalho; menor perda de tempo em conversas com colegas de trabalho ou chamadas telefónicas pessoais e, adicionalmente, habilidade em apresentar conhecimento aprofundado em áreas pelas quais tenha um interesse especial.

As restrições impostas pela TEA se aplicam com as dificuldades no relacionamento com o ambiente laboral e os potenciais empregadores.

Robertson (2009), pesquisador e portador de TEA, elenca como principais obstáculos vivenciados pelos autistas no mercado de trabalho, os seguintes fatores: gerenciais os processos de procura de emprego e de participação em processos seletivos; adaptação a novas rotinas e procedimentos para os empregos; dominar as demandas sociais e de comunicação do local de trabalho; lidar com demandas sensoriais do local de trabalho; engajar-se em linhas de pensamento reflexivas orientadas a metas no trabalho, como organização e planeamento; lidar com atitudes negativas e estigmas associadas ao autismo e, por fim, enfrentar desafios à saúde mental, relacionamentos a dificuldades no ambiente de trabalho.

O suporte adequado aos indivíduos nos ambientes de trabalho é uma das formas para se viabilizar o acesso ao trabalho para os portadores de TEA, amenizando as dificuldades.

Ambiente com Suporte ao Trabalho:

O estudo do desenvolvimento de ambientes amigáveis ao trabalho autista, bem como da avaliação de impacto positivo de ajustes ambientais no trabalho e de satisfação dos indivíduos portadores de TEA é um campo ainda em formação. Os resultados das pesquisas mostram que é possível aumentar o desempenho e a qualidade de vida com investimentos em treinamento e adequação ambiental (Hurlbutt; Chalmers, 2004; García – Villamisar; Welman; Navarro, 2002).

O ambiente físico de trabalho pode sofrer modificações de modo a facilitar o trabalho de autista, com a adoção de estações de trabalho que facilitam o acesso aos itens de trabalho e minimizem as distrações visuais e ruídos (Schall, 2010).

A redução de luz e baralho e a liberdade para utilizar fones de ouvido estão entre as medidas simples que podem tornar o ambiente mais amigável ao autista.

A forma de organização do trabalho também pode viabilizar a inclusão e a produtividade.

García – Villamisar, Welman e Navarro (2002) pesquisaram duas grandes modalidades de trabalho de autistas: trabalho Apoiado em Grupos (Suported Work Group).

Notas Conclusivas:

Incluir os autistas no mercado de trabalho não é explorá-los, e sim permitir que utilizem no trabalho seu reportório de competência, conquistando melhor qualidade de vida obtendo recursos financeiros para uma vida mais comportáveis e próspera.

Sem consistir em filantropia realizada às custas da eficiência organizacional. Portadores de TEA apresentam potencialidades que podem contribuir muito para organizações de todas os tipos, que atuem com ou sem fins lucrativos.

Resolva-se que muitos dos portadores de TEA podem não se adequar aos requisitos do mercado de trabalho, mesmo em ambientes protegidos, em virtude da gravidade da sua condição, mas este facto não deve ser um obstáculo às iniciativas de inclusão no trabalho. Fomentar a conquista de mais autonomia e permitir a realização de sonhos e, porque não, em muitos osos, da inclusão no trabalho dos autistas.

Profissões não recomendadas:

Caixa de loja; Cozinheiro de restaurantes de alta produtividade; Vendedor; Trabalho em companhias aéreas; Controlador de tráfego; Rececionista ou operador de telemarketing.

Várias recomendações são certamente de seguir:

Ser honesto quanto às suas habilidades e áreas de interesse.

Mesmo que a pessoa autista queira muito entrar, ou seja levado a acreditar, numa carreira de alta complexidade, é importante entender algumas coisas.

Por exemplo, se aquilo está de acordo com o que foi ditado pelos movimentos neurológicos e entender que todos os trabalhos vão apresentar algum tipo de desafio.

Também é preciso verificar se aquela função tem uma meta bem definida, para que a pessoa possa concentrar e cumprir a atividade sem confusão ou stress.

Contudo, apesar de um autista ser um candidato um tanto diferente aos demais, quando for se candidatar a uma vaga, deve mostrar as habilidades acima da personalidade derivada ao autismo. Para isso, é necessário ter um portfólio atualizado.

Ao conseguir a vaga, verifique se a empresa, as lideranças e as equipas conhecem a sua situação. Só assim, o ambiente fornecerá as adaptações necessárias e, principalmente, o respeito dos demais.

O salário ganho com o emprego poderá ser utilizado para ajudar a família do doente ou apenas para os seus interesses e gostos o emprego revelado aumenta a dignidade. E aumenta a qualidade de vida do indivíduo neste caso principalmente a nível cognitivo.

Existem várias vantagens para a implementação de um plano de apoio para a disponibilização de emprego para este individuo.

Aproveitando o facto de reduto autista possuir grande capacidade de foco nos seus interesses, conseguindo desfrutar do seu trabalho, no oso de gostar, isso custando de uma forma repetitiva e por longos períodos de tempo, o que não acontece com outros trabalhadores, possibilita o aumento da produtividade.

Para além disso, o emprego demonstra vantagens económicas no que diz respeito ao menor uso do fundo financeiro disponibilizado pelo governo, bem como o aumento da contribuição para o pagamento dos impostos.

O financiamento assegurado pela ação social deixa de ser necessário, as intervenções terapêuticas diminuem e os gastos na saúde também.

Muitos fatores negativos são sobreponíveis e são estes:

Dificuldades no relacionamento: Défice de linguagem, défice na interação com os colegas, não reconhecem ordens, dificuldades em ler nas entrelinhas, défice no reconhecimento de expressões faciais, dificuldades em seguir regras, trabalham sozinhos, comportamentos inadequados com o sexo oposto.

Dificuldades na execução de tarefas: Défice de atuação, défice no planeamento motor, alteração de memória, dificuldade adaptação a rotinas, dificuldade de adaptação a rotinas, dificuldade de adaptação ao meio ambiente.

10 – Será que no confronto dos resultados obtidos existem situações divergentes na dimensão na dimensão Autonomia?

O conceito de satisfação é multidimensional, pois existem variadíssimas causas.

Podemos resumir as causas a três variáveis, designadamente:

- "As políticas e práticas organizacionais como a política salarial, os estilos de chefia, o processo decimal" (por exemplo, quem participa?);

- "As características individuais, como a autoestima, o locus de controlo, a necessidade/motivação de sucesso, etc.".

Estes autores referem ainda que "a satisfação com o trabalho deve ser entendida como a resposta a um conjunto de fatores percecionados pelos indivíduos como mais ou menos ajustados às suas expectativas" (Cunha et al., 2007, p. 188). Dos fatores determinantes da satisfação profissional, referem então fatores pessoais como fatores demográficos (idade e sexo) e diferenças individuais (afeto positivo, locus de controlo, entre outras) e organizacionais (como o salário, o trabalho, as perspetivas de carreira, o estilo de chefia, colegas e as condições físicas do trabalho).

Segundo cunha e colaboradores (2007, p. 199) "a satisfação pode ser entendida como o resultado da interação e do ajustamento entre as pessoas e a organização. Assim à organização cabe a tarefa de criar o quadro no seio do qual as pessoas possam sentir-se satisfeitos".

Teixeira (1998) depende que o grau de confiança e a cultura da organização são fatores a ter em conta e determinantes da satisfação no trabalho.

Spector (1997, citado por Pereira, 2010, p. 26) "resumi os seguintes aspetos da satisfação profissional: apreciação, comunicação, relacionamento com os colegas de trabalho, benefícios, condições de emprego, a natureza do trabalho em si, a natureza da própria organização, políticos e procedimentos da organização, salários, crescimento pessoal, oportunidades de promoção, reconhecimento, segurança e supervisão".

Alguns fatores associados à satisfação/insatisfação profissional são (Pereira, 2010, p. 26):

- Autonomia: corresponde à autonomia do trabalhador;
- Valores extrínsecos e valores intrínsecos: corresponde aos valores relacionados com os resultados do trabalho (ex: remuneração) e valores relacionados com o trabalho em si (ex: oportunidades de progressão e reconhecimento do trabalho);
- Ambiente de trabalho: corresponde à situação laboral, isto é, à qualidade do ambiente de trabalho (ex: ambiente físico do trabalho, qualidade da interação com colegas e clientes, forma como uma organização trata os seus empregados, salário justo, benefícios e promoções; segurança no emprego, política da empresa justa);
- Stress e desempenho: maiores níveis de stress menor o desempenho;
- Relacionamento com a chefia: bom ou mau relacionamento com a chefia;
- Relações interpessoais com os colegas de trabalho e natureza do trabalho: boas relações com os colegas de trabalho contribuem para maiores níveis de satisfações e vice-versa;
- Progressão na Carreira: a oportunidade de progredir na carreira eleva também a satisfação no trabalho;
- Tipo de vínculo contratual: corresponde ao tipo de contrato celebrado entre o colaborador e entidade patronal;
- Experiência profissional;
- Habilitações académicas.

Bauk (1975, citado por Marquese & Moreno, 2005, p. 72) refere que "os fatores considerados como os mais significantes ao stress e à insatisfação no trabalho são a falta de conhecimento sobre oportunidades de progresso e promoção no trabalho e o modo como ocorre a avaliação da performance profissional. Outros fatores são a carga de trabalho excessivo, a interferência do trabalho na vida particular, a carência de autoridade e influência necessárias à execução do trabalho". Por sua vez, Cavanagh (1992, citado por Marquese & Moreno, 2005, p. 72) na análise do estudo efetuado por Locke e Gruneberg (1992) destoca. Três fatores que influenciam a satisfação no trabalho:

"diferenças na personalidade, diferenças no trabalho e diferenças aos valores atribuídos ao trabalho", este último fator significa que para alguns o trabalho é uma parte muito importante da vida, para outros é apenas um aspeto da vida que existe para dotar outras necessidades.

Também Frances (1984) depende que a participação do trabalhador na tomada de decisão a nível da organização contribui também para a sua satisfação profissional. Deste modo, quanto maior a congruência entre a participação desejada e a efetiva, maior é a satisfação.

Cunha e colaboradores (2006), destacam as variáveis demográficas como influenciadoras da satisfação profissional.

Em relação à idade, os resultados indicam que os indivíduos mais jovens tendem a apresentar-se menos satisfeitos do que os colegas com mais idade, este aspeto poderá estar relacionado com o facto de os jovens ocuparem posições hierárquicas mais baixas e funções que exijam menos responsabilidade (Luthans, 1989, citado por Cunha et al., 2006).

Blegen (1993) afirma que conforme a idade e a experiência profissional vão aumentando, maior é a tendência para o indivíduo se sentir estável dentro do grupo de trabalho e demonstrar satisfação profissional.

11 – Será que no confronto dos resultados obtidos existem situações convergentes na dimensão; A família e o que ela vê do trabalho nas Unidades TEACCH?

As opiniões são de um modo geral Convergentes.

As experiências dos pais e das mães de crianças autistas enquanto cuidadoras informais, tendo em conta os diferentes aspetos que se configuram a articulam com essa experiência.

A produção de significados em torno da criança dos filhos varia em função das circunstâncias particulares de cada um. Percebemos que esses significados são influenciados não apenas pela patologia, em si mesma, pela gravidade dos sintomas e pelas limitações que objetivamente coloca a quem dela padece, mas também pelos contextos sociais em que existe, pela sua construção social, e o estigma que lhe está associado.

A problemática mudou para sempre a vida destes pais, há um antes e um depois do diagnóstico. A problemática constitui-se como uma interrupção da sua biografia, tal como a conheciam, e exige a construção de uma outra biografia, apoiada em novos acontecimentos, novas exigências, novas rotinas, diferentes prioridades.

A preocupação com o futuro foi o que mais marcou os discursos destes pais, não tanto a preocupação com o seu futuro, mas como o futuro dos seus filhos, com o que lhes poderá acontecer quando eles já não puderem cuidar deles.

Os comportamentos exibidos pelos filhos, que estão fora do socialmente esperado e não correspondem às expectativas, conjuntamente com o rótulo associado à deficiência intelectual, contribuem para a construção social do autismo, à qual está associada um estigma.

Devido às características da sua problemática, as crianças não sentem esse estigma, mas o estigma de que são portadores é sentido pelos pais, consubstanciando-se num estigma de cortesia, que alastra para os cuidadores. A rutura está também presente na vida dos entrevistados, pois com a descoberta do diagnóstico tornou-se necessário redefinir rotinas para que a criança se adapte da melhor forma possível.

A unidade de Ensino Estrutura de apoio a crianças e jovens com PEA de Vila Boim, inicialmente sala TEACCH, foi criada em 2001 resultado de um sonho e "caturrice" de umas professoras de Educação Especial, que acreditaram poder dar uma resposta educativa especializada e diferenciada em contexto escolar para os alunos com PEA, resposta de que toda a escola beneficiaria, na medida em que a escola, é mais rica e melhor quanto mais diversificada por, e da Direção do Agrupamento de Escolas que

“abria” as postas, o coração e a vontade e se envolveu neste projeto desde a primeira hora.

A sala foi criada num primeiro ano com 4 alunos, com os quais se iniciou o método TEACCH, necessitando, as professoras, de ir a Coimbra receber formação da equipa que tinha criado a primeira sala TEACCH de Portugal, e com a atividade de Hipnoterapia/Equitação terapêutica. Esta atividade inicia graças a um protocolo assinado com a GNR de Elvas no qual esta Instituição se compromete a dispensar monitores, com o apoio do Concelho Executivo da escola, receberam formação em Almancil, Algarve; num Centro de Hipoterapia, o que lhes permitiu desenvolver esta terapia a estes alunos e, posteriormente a quantos necessitavam. Logo nesse ano, houve a possibilidade de contratar uma psicóloga clínica; por 10 horas semanais que inicia um trabalho extraordinário de apoio e organização aos pais e famílias daqueles alunos ao mesmo tempo que se iniciam as primeiras formações destinadas a professores, psicólogos, e assistentes operacionais a nível de todo o Alentejo, como o intuito de serem criadas várias salas no Alentejo, onde, até à data, apenas existia a sala de Vila Boim. O projeto arranca, e todas as dificuldades e obstáculos que foram surgindo, ao longo dos anos, foram ultrapassados pela disponibilidade e trabalho de todos que lá trabalhavam e pelo total empenhamento e apoio prestado pela Direção da escola e que resultou na contratação de várias técnicas como musicoterapeuta, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta, assistentes operacional e, por todos os recursos materiais dispensados que o método TEACCH exige, bem como adequação e alteração que foi necessário fazer ao espaço físico.

Logo no segundo ano, é possível iniciar a Psicomotricidade na água, devido a um compromisso que a Câmara Municipal de Elvas (que já deslocava aos alunos em carrinha própria para a Unidade, no raio de todo o concelho de Elvas) assumiu com a escola de Vila Boim de facultar o transporte e a entrada nas piscinas cobertas municipais aos alunos e acompanhantes gratuitamente, e Psicomotricidade no solo desenvolvida no ginásio da escola, com a colaboração de um professor de Educação Física.

Durante uns anos torna-se extremamente difícil a contratação de técnicos e terapeutas para integrarem a equipa, dificuldade que vem a ser ultrapassado pela colocação de professores do Agrupamento de escolas, concretamente de Educação

Física, para desenvolver as atividades de Hipoterapia e Psicomotricidade na água e no solo; Educação Visual para a Expressão Plástica e Educação Musical para a Musicoterapia. Assim, e mais uma vez a vontade da escola e daqueles que a dirigem foi decisiva, na possibilidade de continuar a prestar a estes alunos na resposta adequada e diversificada. Posteriormente, já com existência das Unidades previstas no Decreto-Lei 3 de 2008, e quando a criação destas, no Alentejo tem uma nova dinâmica, continua a ser a UEE de Vila Boim a Unidade de referência para formação e partilha de experiências para todo o Alentejo!

Não apenas no que respeita ao modelo TEACCH e ao funcionamento da sala, mas especialmente na forma como se processam as inclusões destes alunos no ensino regular, como tinha sido feito o envolvimento de toda a comunidade educativa neste projeto, quais os nossos parceiros e como tinham aderido ao projeto que, à altura, já ultrapassava aqueles alunos, as usas famílias e os seus professores…já era um projeto de todos, do concelho de Elvas e sem dúvida uma das joias da coroa do Agrupamento.

Este ano continuam, todos que lá trabalham e colaboram de forma direta ou indireta, a procurar responder adequadamente aos alunos com PEA, procurando sempre Inovar e Melhorar o que começou por ser um senho e hoje é uma realidade na contribuição decisiva de tornar a escola de Vila Boim uma escola para TODOS!

As famílias e os alunos agradecem a todos que o tornaram possível, todos os professores, monitores, o seu trabalho, motivação e coragem, mas também aos nossos parceiros (CM de Elvas, GNR de Elvas e APPACDM de Elvas) e, sobretudo, à Direção da escola que, desde a primeira hora até aos dias de hoje, sempre acreditou e nos apoio incondicionalmente.

Desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos autistas:

Enfrentei dificuldades relativas à socialização e interação com o aluno, ausência de uma mediadora (só veio depois de alguns meses); senti dificuldades em fazer às intervenções adequadas por falta de capacitação para trabalhar com alunas especiais.

Esta resposta mostra que a insegurança do professor quanto ao atendimento do aluno autista estar mais vinculada à falta de formação e conhecimento sobre a educação especial. Segundo Beyer (2007, p. 12), “Os professores se sentem despreparados […]”.

O Modelo TEACCH apresenta-se como um conjunto de estratégias facilitadoras à comunicação, trazendo vantagens especiais para todas as ideias e níveis de inteligência no autismo, preservando a individualização do aluno e favorecendo o seu processo de inclusão.

De acordo com Roque (1994), o professor ao aplicar este modelo deve fazê-lo de forma lúdica e alternar o dever com a recompensa e o descanso/descontração, privilegiado o estímulo visual como via de comunicação e rotina no seu dia-a-dia.

Devido ao contacto direto com as famílias com perturbação específico do autismo, ainda são as mães que estão mais presentes face a questões relacionadas com a educação dos seus filhos.

Esta questão verificou-se também no preenchimento do questionário, pais na maioria são as mães que o preencheram com 13 inquiridos (86,7%) e apenas 2 foram pais (np = 2,13,3%).

Os pais vivem com efeito, sob pressão de vária ordem: em muitos dos casos, com pouco tempo disponível; muito são também os que não aprenderam com as suas família de origem a capacidade de sentirem empatia para com as necessidades das suas crianças, outros lutam para lidar com os seus próprios problemas enquanto adultos, outras ainda não têm consciência da importância do afeto consistente nas primeiros tempos de vida da criança para promover um vínculo emocional precoce entre pais e filhos (Torres, 2008).

A partir de maio de 2013, no DMS V, todos se enquadram nos transtornos do espectro do autismo. O que muda é o grau (leve, moderado ou severo).

O TEACCH vem para viabilizar e estruturar a aprendizagem da pessoa com TEA, que tem como princípios básicos:

- Habilidades e interesses: partindo da premissa que a pessoa com TEA tenha habilidades e instalar outras.

- Avaliação continua e cuidadosa: estar atento às suas avaliações que serão de suma importância na confeção dos materiais, nas tarefas direcionadas e em diferentes estruturas.
- Compreensão dos significados: auxílio na interpretação dos significados de suas atitudes, dos outros, do que se espera aquele ambiente que se encontra.
- Colaboração dos pais: ter um olhar sensível ao ambiente familiar e às necessidades dessa família.

As narrativas dos professores revelam da utilização do Método TEACCH na sala de aula regular, tentam compreender quais os limites e as possibilidades da utilização desse método com o aluno com TEA.

O ambiente estruturado na sala de aula regular; limites e possibilidades:

Na impossibilidade de se manter a estrutura do ambiente proposta pelo TEACCH na sala de aula regular de forma similar ao ambiente mentado no Setting Terapêutico, principalmente pelos diversos distratares que existem no espaço da sala de aula.

Diante da possibilidade de distração do aluno com TEA no ambiente de constante movimentação da sala de aula regular, as autoras Fonseca e Ciola (2016) afirmam que muitos estímulos podem contribuir para a desorganização e a confusão interna do aluno com TEA, causando assim reação de agressividade ou falta de iniciativa.

Os estímulos que as autoras Fonseca e Ciola (2016) podem ser definidas como situações ou informações que prejudicam o foco e atenção do aluno com autismo em um ambiente físico, estes estímulos podem ocorrer em forma de “sons, imagens, barulhos, pessoas, cheiros, instruções verbais, gestuais provocando agitação e condutas disruptivas”. (FONSECA & CIOLA 2016, p.21).

As autoras destacam também sobre a importância de se manter o ambiente estável, visando à organização e a clareza, e que seja visualmente demorando, ou seja, com pistas para auxiliar o aluno com TEA a ter referência da sua rotina e de cada função dos espaços disponibilizados em sala de aula.

Berliner (2002) e McCormick (2003) consideram a investigação educacional como a mais difícil das ciências dada a exigência e desafio de querer promover políticas

e práticas baseadas na investigação, enquadradas pela enorme complexidade do contexto educacional.

Dinâmica em que os professores se assumem como investigadores e agentes da prática, que os professores se assumem como investigadores e agentes da prática, que participem na recola e análise de situações que ocorrem nas suas escolas, sobretudo ligadas à aprendizagem dos estudantes, têm sido estudadas e valorizadas em diversos contextos por todo mundo (Diek, 2006).

Também na formação inicial é necessário valorizar o componente investigativo da profissão. Exemplos desta abordagem podem ser encontrados no contexto finlandês, onde os futuros professores desenvolvem competências de investigação ao longo dos seus programas de formação inicial de cinco anos. Também em Portugal, nos Mestrados em Ensino, necessários para obter a profissionalização para a profissão, os futuros professores têm que desenvolver uma componente investigativa ligada à sua experiência de prática pedagógica.

Ao nível da formação contínua esta problemática torna-se ainda mais relevante. De facto, são os professores que estão na escola, quem melhor conhece o seu contexto e quem melhor sobe quais os problemas que enfrenta. É na classe docente que se encontra o conhecimento e a competência para melhor lidar com estas problemáticas.

O valor central que a prática docente tem, o próprio conhecimento sobre a profissão, construindo uma cultura profissional própria, sobretudo a partir da reflexão sobre essa mesma prática, de forma a poder integrar as diversas dimensões do conhecimento docente sejam elas teóricas, práticas e/ou simbólicas (Avalos, 2011; Nóvoa 2007; Vescio, Ross & Adams, 2008). Não se pretende assim transformar o conhecimento em prática pedagógica, mais sim transformar a prática em conhecimento profissional (docente). Isto implica, necessariamente, uma mudança no conceito de conhecimento profissional que deixa de ser visto como estático e transmissível, para passar a ser encarado como renovável, e construído colaborativamente pelos próprios professores através de processos de partilhar e participação.

Como nos diz Nóvoa (2007), é necessário centrar o desenvolvimento profissional do professor no coração da profissão. Isto passa necessariamente pelo reforço de lógicas de partilha e de colaboração na profissão, rompendo com o individualismo ainda

presente em alguns contextos e assumindo inequivocamente e a dimensão coletiva da profissão docente.

O desenvolvimento de uma altura de trabalho que valorização fatores contextuais de redes de trabalho colaborativo e uma postura investigativa perante a profissão. Significa assumir que os professores são profissionais altamente especializados e comprometidos com as problemáticas da profissão e empenhados em continuamente observar, estudar, analisar e compreender a complexidade do processo educativo.

A formação de Professores deve proporcionar à classe docente o acesso a conhecimento baseado em investigação recente, de forma a promover o seu desenvolvimento profissional, a melhoria da prática docente, e a reflexão crítica sobre a mesma. A integração de conhecimento científico e prática profissional é fundamental para contruir a ponte entre estas duas dimensões de forma a permitir aos professores melhorar continuamente a sua competência profissional.

É necessário reconhecer que nenhuma ação ou prática isolada é o suficiente para promover uma verdadeira postura baseada na investigação.

Para Niemi (2008), os principais fatores que devem ser considerados incluem:

1) O desenvolvimento de competências de investigação desde a formação inicial de professores;
2) Condições de trabalho que promovam uma prática baseada na investigação;
3) A qualidade da investigação feita e dos dados recolhidos;
4) A facilidade e eficiência no acesso aos dados/evidências;
5) Uma cultura de avaliação que valorize os fatores contextuais e o conhecimento dos profissionais.

O desenvolvimento de uma prática profissional baseado na investigação e na recolha de dados, evidências no contexto da escola depende de muitos fatores que se influenciam mutuamente. As condições presentes em escolas provenientes de contextos muito diversificados, bem como as situações do trabalho de professores e de outros profissionais podem ser muito diferentes. Por esse motivo, devemos ainda

valorizar o conhecimento contextualizado dos profissionais presentes no terreno, relativamente à relevância das problemáticas enfrentadas.

Agentes políticos, investigadores, e professores precisam de ter a capacidade para compreender de que forma as evidências são construídas para poder chegar a processos de tomada de decisão sustentados em investigação. Quanto maior for a sua responsabilidade na tomada de decisões maior será a necessidade de uma literacia científica crítica que permita compreender e validar a relevância da informação baseada na investigação.

12 – Será que no confronto dos resultados obtidos existem situações Divergentes na dimensão A família e o que ela vê do trabalho nas Unidades TEACCH?

Nos últimos anos, diferentes formas e filosofias de abordagem, compreensão e tratamento surgiram desde que o autismo foi descrito pela primeira vez em 1943. Este trabalho procura fazer uma revisão bibliográfica do assunto, destacando as principais perspetivas sobre a etiologia do autismo, bem como os meios de diagnósticos, avaliação e intervenção mais utilizados e proeminentes.

As diversas linhas de investigação atuais parecem sugerir uma etiologia multifatorial do autismo, com intervenção tanto de fatores genéticos e ambientais, como de factos psicológicos e biológicos.

O diagnóstico com autismo parece assentar em três princípios fundamentais: limitação da interação social, da comunicação e a nível cognitivo. Existe uma panóplia de comportamentos e situações que podem ser concomitantes com a Perturbação Autista, algo que dificulta o diagnóstico. É importante proceder a uma avaliação rigorosa de casa indivíduo, discernindo o essencial do acessório, pelo que, neste âmbito, o diagnóstico diferencial pode ser fulcral.

As abordagens educacionais atualmente realizados têm a finalidade de melhorar o desempenho, as capacidades individuais e desenvolver a adaptação dessas crianças ao ambiente.

Para isso diferentes procedimentos são adaptados, com a terapia comportamental, a reeducação dos pais para a aceitação dos déficits da criança, terapias

de diálogo e linguagem (como o PESCS), terapia ocupacional, programas psico-educacionais como o TEACCH equoterapia, musicoterapia, entre outros.

Apesar da dificuldade de avaliação dos benefícios individuais de cada tipo de tratamento, os resultados finais têm sido bastante satisfatórios. Contudo, esses indivíduos devem ser periodicamente reavaliados para possíveis adaptações na direção do tratamento ao longo do tempo, conforme a necessidade de cada um.

Assiste-se a uma variedade de programas de integração que permitem que os autistas vivam em comunidade, uns em tempo parcial, outros a tempo inteiro, sendo propostos vários modelos, de acordo, com as especificidades de cada criança e com os modelos teóricos defendidos.

Desde o momento da implementação dos dois normativos em Portugal, com o Decreto-lei Nº3/2008 a determinar os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, e nos ensinos básico e secundário dos setores público, cooperativo e particular e o Decreto-lei Nº281/2009 que criou o SNIPI, que regula os apoios às crianças dos 0 aos 6 anos de idade, tem-se percorrido um caminho longo e complexo na organização dos serviços de IPI em Portugal, que eram caracterizados por uma considerável assimetria regional (Pinto et al, 2012).

As práticas de intervenção se devem enquadrar nas teorias atuais do desenvolvimento que destacam a sua natureza transacional e sistémica, sendo este o objetivo da IPI onde o foco principal é o de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Com base em resultados de muitas pesquisas chegou-se a um consenso relativamente grande sobre as principais características das intervenções que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A intervenção deverá decorrer em ambientes naturais (Hoffman, 2016; Pereira & Serrano, 2014), deve ser individualizada, inserida nos contextos de vida da criança (Pereira & Serrano, 2014), comunidade, família e nas rotinas (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2014; Boavida-Silva,2013) envolvendo todos os parceiros interativos e aproveitando ao máximo as oportunidades de aprendizagem que vão surgindo.

No que se refere à família, engloba as práticas centradas na família em que a principal preocupação é que esta seja tratada com dignidade e respeito, facilitando informação para a tomada de decisões, envolvendo todos os membros. Engloba, também, as práticas de capacitação familiar que incluem a oportunidade de experiências, conhecimentos que promovam e fortaleçam a parentalidade, assim como a colaboração entre a família e os profissionais para que se construam parcerias e relacionamentos necessários para alcançar bons resultados.

Guralnick (2005, 2007, 2008, 2011) desenvolveu, a partir de 2001, o Modelo Desenvolvimental dos Sistemas, destacando os princípios da IPI que são consensuais a nível internacional. Neste modelo, enfatiza-se a organização do sistema de IPI para que em todas as comunidades, as crianças vulneráveis possam desenvolver-se adequadamente e as suas famílias possam sentir-se incluídas e apoiadas.

A partir desta abordagem de Guralnick, Pinto et al, (2012), apresentam os três princípios que consideram mais importantes para a IPI em Portugal, baseando-se a legislação em vigor: Orientação desenvolvimento, Inclusão e Integração/Coordenação de serviços. No que diz respeito à orientação que tenha em conta o desenvolvimento da criança/família, suas características e fatores de stresses, os resultados que obtivemos no nosso estudo não mostram uma prática orientada para o fortalecimento da família nem para a otimização do funcionamento familiar e padrões de interação.

Quando nos debruçarmos sobre o tema da inclusão da criança nos ambientes naturais, não podemos deixar de repetir que, ao contrário do que acontece em outros países, em Portugal, nomeadamente nos ambientes urbanos, onde recolhemos os nossos dados, mui9tas crianças, desde muito cedo estão incluídos em contextos de creche e/ou JI. Embora exista esta inclusão, que orienta toda a nossa legislação, a participação nas atividades do dia a dia e o apoio necessário para uma verdadeira inclusão, nem sempre acontece.

Em alguns casos, mesmo a criança fazendo parte do grupo da sala, não estava completamente incluída nas rotinas e nas aprendizagens que corriam nesses contextos naturais.

Tal como Pimentel (2003 b, 2005) podemos concluir que a intervenção observada há 15 anos não era focada na família e assim se mantém na atualidade. As

perceções das famílias são de que a intervenção é mais focada na criança, mas também é a intervenção que consideram mais importante. Ainda é visível um grande hiato ao nível da componente participação e tomada de decisão, e capacitação da família como elemento de pleno direito da equipa.

Quando analisamos as perceções dos profissionais, podemos concluir que estes consideram que implementam, na maioria das vezes, práticas centradas na família.

5. Considerações Finais

Consideramos globalmente que os objetivos a que nos propusemos para a realização desta investigação foram plenamente alcançados, podendo se inferir que as categorias elaboradas por nós serviram plenamente a procura, (através da análise de conteúdo, de pontos convergentes e divergentes que a literatura especializada nos oferece para análise.

Assim, na categoria família e o que ela vê do trabalho nas unidades de autistas, consideramos todos os autores analisados convergem no mesmo sentido, compreendendo aquilo que são as expetativas e os desejos não realizados pelas famílias e que na sala TEACCH são postos em prática.

Já na categoria Inclusão, os autores apresentam algumas divergências fruto de uma visão teórica que cada um deles defende em função das suas áreas profissionais e de interesse. Nota-se que alguns não concordam com a sala TEACCH como motor de atitudes e interações inclusivas.

Na categoria de Autonomia regista-se não existir divergências sendo unânime o impacto positivo que a metodologia TEACCH tem nos portadores de quadros autistas.

Para finalizar registamos a pertinência deste tipo de estudo na formação cientifica de Docentes e Técnicos que intervém nesta área sugerindo-se como estudos futuros a investigação de outras categorias junto da vasta produção literária que existe e está disponível.

BIBLIOGRAFIA

Cat. Interação:

Da Silva, C. C. R. (Lisboa, 2012) – Música: Um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com perturbação do espectro do autismo. E. S. E. Almeida Garrett. Departamento de Ciências de Educação. Lisboa 2012.

De Figueiredo, E. C. F. R. (2009) – O ensino estruturado como resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo. Inst. Sup. Ciências do Trabalho e da Empresa, Março 2009. Lisboa.

Folgado, Silva Branco (2006) – Comunicação e a Interação na Criança Autista: Um estudo de caso. I. P. Castelo Branco, Castelo Branco.

Moraes, T. L de C. (Lisboa, 2012). – Modelo TEACCH, Intervenção Pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo. E. S. E. Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

Morais, T. L. C. (2012) – Modelo TEACCH, Intervenção Pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo. E. S. E. Almeida Garrett. (2012).

Moreira, P. S. T. (s/ data) – Trapé do Espectro Autístico, Avaliação de Interação Social. Consultado em 22/07/19 em www.psicologia.com.pt

Cat. Inclusão:

Bastos, R. P.; de Souza, D. C. (2019) – A prática do ensino estruturado no modelo TEACCH face à inclusão escolar do educando com TEA. ISSN 2595-1920 – Pesquisa e prática em educação inclusiva, Manaus, v.2, n.4, Julho/Dezembro 2019.

Da Silva, V. C. G. (2017) – A inclusão de crianças com autismo (Reflexão de Trabalho). Universidade Portucalense: Departamento de Psicologia e Educação, Julho, 2017.

Ferreira, P. P. T. (2016) – A inclusão da estrutura TEACCH na Educação Básica. Editora Prospectiva. Coleção Produzir Cidadania 2016. Livro Editado pela autora.

Gonçalves, A. A. (2011) – Os modelos de Intervenção são eficazes para melhorar a Inclusão de crianças com autismo. E. S. E. Almeida Garrett. Lisboa, 2011.

Pascoal, C. S. G. (2017) – Inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo que usufruem de metodologia TEACCH: Universidade Fernando Pessoa (Porto).

Pascoal, C. S. G. (2017) – Inclusão de crianças com perturbações do espectro do autismo que usufruem de metodologia TEACCH: Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.

Sassaki, R. K. (1999) – Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Editor: Alberto Arguelhes. Editoração Eletrónica: André Luis Oliveira. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Cat. Comunicação:

Amato, C. A. De la H.; Fernandes, D. M. (2010) – Comunicação de crianças autistas, verbais e não verbais. Scielo – Scientific Electronic Library Online. Rua Dr. Diogo de Faria, 1087, 9º andar – Vila Clementino 04037-003 São Paulo / SP – Brasil. E-mail: scielo@scielo.org

Antunes, L. M. (2008) – Planeamento e Avaliação de projectos, guião prático. Editor: Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Impressão: Silenova, Lda. 2008 Lisboa.

De Lima, C. R. B. V. M. B. (2018) – Perturbação do espectro do autismo: contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Fac. Lisboa, Teses de doutoramento. 8 Janeiro, 2018. http://hdl.handle.net/10451/32770.

Folgado, S. B. (2013) – A comunicação e a interação na criança autista: um estudo de caso. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Julho 2013.

Folgado, S. B. (2013) – A comunicação e a interação na criança autista: um estudo de caso. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Kwee, Caroline Sianlian; Sampaio, Tania Maria Marinho; Atherino, Ciriaco Cristovão Tavares (2009) – Autismo: Uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. (Partes, ou quadros, da avaliação transdisciplinar do protocolo avaliativo). Revista CEFAC, vol. 11, número 2. 2009. Pp. 217-226 Instituto Cefac. São Paulo, Brasil.

Morais, T. L. de C. (2009) – Autismo: Uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. ABRAMO Associação Brasieleira de Motricidade Orofacial. Rua Uruguaiana, 516, Cep 13026-001 Campinas SP Brasil, Telf.: 55193254-0342. São Paulo – SP Brasil. E-mail: revistacefac@cefac.br

Cat. Aprendizagens Académicas:

Da Silva, C. C. R. (2012) – Um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Departamento de Ciências da Educação. Lisboa. 2012.

De Lima, A. F. C.; Gehraz, A. De F.; Lorenzini, A. R.; Brasileiro, L. T. (2017) – A influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista; as possibilidades para o profissional de educação física. Revista Motricidade, Vol. 13. 2017, p.p. 87-96. Edições Desafio Singular. Vila Real, Portugal.

De Mello, A. M. S. Ros (2007) – Autismo: Guia prático, áreas de competências e interesses. 5ª edição. São Paulo; AMA Brasília: CORDE, 2007, 104 p: il. Rua do Lavaps, 1123 – Combuci 01519-000 – São Paulo – SP www.ama.org.br / falecomaama@ama.org.br

Cat. Autonomia:

Correia M. (1999) – Ensino Técnicas, o papel do professor: formação de professores. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de ciências e tecnologia. Secção autónoma das ciências sociais aplicadas. Ciência da Educação.

Correia, A. P. Y. (2013) – Inclusão dos alunos autistas no ensino regular. ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas. Mestrado em educação especial, domínio cognitivo e motor. Odivelas 31 de outubro de 213.

Ferreira, S. S.; Pereira, M. do C. (2015) – Transição para a vida adulta e autodeterminação. Assol, Associação de Solidariedade Social de Lafões. Fundação Calouste Gulbenkian, Cidadania Ativa. 2014/2015. Av. Berna 45 1067-001 Lisboa. ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da

Vida. R. Jardim do Tabaco. 1149-041 Lisboa. Pais-em-rede, Rua Aristides de Sousa Mendes, 11 – 5º Dto. 1600-412 Lisboa.

Morais, T. L. de C. (2012) – Modelo TEACCH, intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. 2012.

Roriz, D. C. A.; Caniço, H. P. (2016) – O autismo e a Sociedade: Integração na Escola. Integração no emprego. Dificuldades no relacionamento. Dificuldades na execução de tarefas. Comportamento inadequado. Baixo desempenho. Mobilidades psiquiátricas. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, 2016. URI: http://hdl.handle.net/10316/33722 Data: Março 2016. Mestrado Integrado em Medicina. Direitos: Open Access. Aparece nas coleções: FMUC Medicina – Teses de Mestrado UC – Dissertações de Mestrado.

Categoria: A família e o que ela vê do trabalho nas unidades TEACCH:

Macedo, E. D. N. (2011) – O docente e o mundo misterioso do autismo. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa 2011. Dissertação para mestre em ciências da educação na área de educação especial.

Santos, S. P. (2014) – O envolvimento parental de crianças com necessidades especiais no 1º ciclo do ensino regular e do ensino especial. ISCE, Odivelas 2014, Tese de mestrado.