

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



**CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA TEACCH COMO RESPOSTA
EDUCATIVA A CRIANÇAS COM AUTISMO**

ESTUDO DE CASO

Joana Inês de Pinho Leão

Nº 12253

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA TEACCH COMO RESPOSTA
EDUCATIVA A CRIANÇAS COM AUTISMO**

ESTUDO DE CASO

Joana Leão

Dissertação orientada por: Prof. Doutor. José Morgado

Tese submetida com requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia
Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de José Morgado, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau em Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, n.º 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Porque este é, afinal, um trabalho que recebeu o contributo de várias pessoas, as quais, ainda que de formas distintas, estiveram presentes no percurso da sua realização, a elas gostaria de deixar uma palavra de sincero agradecimento:

Começo por agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor José Morgado, pela orientação, sabedoria e transmissão de conhecimentos durante a realização deste trabalho;

À Professora Doutora Glória Ramalho manifesto a minha gratidão pela motivação, profissionalismo e competência que tão bem soube partilhar;

À minha amiga e colega Joana Vitória, pela amizade sempre presente ao longo deste percurso;

Aos pais e técnicos, entrevistados pela sua disponibilidade e colaboração;

Aos meus pais e tios pela presença constante...

RESUMO

O presente estudo pretende descrever o funcionamento da Metodologia TEACCH, utilizada numa Unidade de Ensino Estruturado, de uma Escola EB 1, de Lisboa Ocidental, como resposta educativa a crianças com autismo e conhecer as percepções que pais, técnicos da unidade e professor do ensino regular têm acerca da Metodologia TEACCH. Para tal, optámos por um estudo de natureza descritiva do tipo de estudo de caso.

Em termos de metodologia e considerando o primeiro objectivo, recorremos a uma sequência de observações da Unidade de Ensino Estruturado em questão e, no âmbito do segundo objectivo, realizámos uma entrevista semi-estruturada aos pais, técnicos da unidade e professor do ensino regular.

Os resultados demonstraram que a Metodologia TEACCH, utilizada sob a forma de uma Unidade de Ensino Estruturado, parece ser a resposta educativa mais adequada para estas crianças, sendo necessário apostar-se no desenvolvimento de mais Unidades de Ensino Estruturado nas escolas de ensino básico, de forma a facilitar a sua inclusão no ensino regular.

A partir das entrevistas realizadas aos pais, aos técnicos da unidade e ao professor do ensino regular, constatámos que há uma opinião consensual, no que diz respeito ao facto, do trabalho realizado na Unidade de Ensino Estruturado, contribuir para as seguintes áreas: autonomia, organização pessoal e socialização das crianças.

Palavras-chave: Metodologia TEACCH, Unidade de Ensino Estruturado, Inclusão.

ABSTRACT

This study attempts to describe the working method of TEACCH Methodology, used in a Structured Education Unity in a primary school children in West Lisbon, as an educational response to autistic children and it also aims to know the perceptions of parents, technicians and regular teachers have about TEACCH Methodology. To achieve our goal it was chosen a study of descriptive nature of the type of case study.

From a methodological point of view, considering the first goal, a sequence of observations of the referred Structured Learn Unity was used and, considering the second goal, we carried out a semi structured interview to parents, technicians of the unity and regular teacher.

Results show that the TEACCH Methodology used under the form of a Structured Education Unity, seems to be the most adjusted educational response to this children, being necessary to invest in the development of more Structured Education Units in the primary schools, to promote the inclusion of this children in regular education.

From the interviews carried through to the parents, technicians and regular teacher, we evidenced that there is a consensual opinion, in what regards to the fact that the work realized in the Structured Education Unity, contributes for the following areas: autonomy, personal organization and socialization of the children.

Key Words: TEACCH Methodology, Structured Education Unity, Inclusion

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
REVISÃO DA LITERATURA	9
1. Autismo e Educação	9
1.1. A Metodologia TEACCH	13
1.2 . A Relação Escola-Família	19
2. O Professores do Ensino Regular E o Professor do Apoio Educativo	21
2.1 A Formação dos Professores	23
PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS	24
METODOLOGIA	25
Amostra... ..	25
Instrumentos	26
Procedimentos... ..	28
Tratamento de Dados... ..	29
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS... ..	31

Resultados das Observações realizadas na Unidade... ..	31
Resultados Globais - Entrevistas... ..	55
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS... ..	65
CONCLUSÃO... ..	77
REFERÊNCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS... ..	79
ANEXOS... ..	83
A... ..	84
B... ..	85
C... ..	86

INTRODUÇÃO

Na década de 70, a educação converteu-se no principal “tratamento”, sendo reconhecida como a melhor forma de melhorar a qualidade de vida das crianças com autismo e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Garcia & Rodriguez, 1993).

Segundo Correia (1999) destaca-se a filosofia inclusiva, que deveria nortear a sociedade, em geral, e a escola, em particular. Toda a criança deveria ser educada num ambiente o menos restritivo possível e num estilo de vida tão próximo do normal, preferencialmente nas escolas de ensino regular.

O presente trabalho procura caracterizar a Metodologia TEACCH como resposta educativa às crianças com autismo.

Conforme Pereira (1990 cit. por Leon & Lewis, 1997) o TEACCH é um programa de atendimento que envolve sobretudo a Psicologia Comportamental e tem como intuito, que as crianças com autismo cresçam da melhor forma possível e que atinjam o máximo de autonomia na idade adulta.

A experiência e vários estudos realizados pelo TEACCH revelaram, que o ensino estruturado é um dos métodos mais eficazes no processo educativo das crianças com autismo (Schopler et al., 1995). No entanto, são escassos os trabalhos publicados sobre este assunto. Daí a pertinência que encontramos em centrar o nosso trabalho nesta temática.

Definimos como principais objectivos para este estudo:

- descrever o funcionamento da Metodologia TEACCH, através de uma sequência de observações realizadas numa unidade de ensino estruturado, inserida numa Escola EB1 de Lisboa Ocidental; e,
- conhecer as percepções, avaliações e informações, que pais, técnicos da unidade e professor do ensino regular têm acerca da Metodologia TEACCH, através da realização de entrevistas.

O nosso trabalho inicia-se com uma revisão da literatura, na qual abordaremos cinco temáticas relevantes para o estudo em causa: autismo e educação; a metodologia TEACCH; a relação escola – família; a cooperação entre professores do ensino regular e os do apoio educativo e a formação de professores.

Para responder aos objectivos do nosso trabalho optámos pela realização de um estudo descritivo de natureza etnográfica. Como instrumento de recolha de dados utilizámos a entrevista e como instrumento de análise, a análise de conteúdo. A construção do guião de entrevista teve por base a bibliografia revista sobre a Metodologia TEACCH.

REVISÃO DA LITERATURA

1. Autismo e Educação

As crianças com incapacidades decorrentes de deficiências orgânicas ou funcionais, foram, desde os primórdios, as principais vítimas da exclusão escolar. Não estavam adaptadas à escola e, por isso mesmo, não conseguiam progredir como as outras, precisando de apoio constante ao nível da educação (Correia, 2005).

Na década de 70, a educação converteu-se no principal “tratamento”, sendo reconhecida como a melhor forma de melhorar a qualidade de vida das crianças com autismo e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Garcia e Rodriguez, 1993).

A deficiência não deve ser vista como um factor impeditivo e de alienação da criança no meio educativo onde está inserida, mas sim como um ponto de partida para uma junção de forças e apoios educativos que a orientem e integrem como futuro cidadão (Jordan, 1997).

Segundo Correia (1999) destaca-se a filosofia inclusiva, que deveria nortear a sociedade, em geral, e a escola, em particular. Toda a criança deveria ser educada num ambiente o menos restritivo possível e num estilo de vida tão próximo do normal quanto possível, preferencialmente nas escolas de ensino regular. Para além disso, o

contacto destas crianças com as outras, em classe de ensino regular, faz desenvolver sentimentos de respeito, compreensão, solidariedade, diminuindo nestas crianças o sentimento de se sentirem diferentes e postas de parte.

Os programas de educação inclusiva promovem, também, em todos os alunos, o desenvolvimento de atitudes e valores positivos, face à diferença e diversidade, promovendo atitudes de cooperação (Morgado, 2003).

Deve-se, por isso, promover a aprendizagem cooperativa, em que todos os alunos possam ensinar os seus colegas, numa determinada altura e, noutra, podem ser ensinados e apoiados pelos seus pares (Correia, 2003).

São vários os autores que defendem, que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com autismo uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida (Hewitt, 2006). Porém, devido à sua própria natureza, os ambientes regulares exigem, quase constantemente, um uso integrado das três competências ou atributos, nomeadamente, da comunicação; da socialização e da imaginação, áreas em que as crianças com autismo possuem incapacidades, sendo-lhes exigido, por conseguinte, um grande esforço e pressão para que se consigam “encaixar” no ensino regular.

A inclusão de sucesso das crianças com autismo, nos ambientes educacionais regulares, só poderá ser conseguida, quando forem tidas em conta as formas únicas, alternativas e particulares de pensar e encarar o mundo destas crianças. Para tal, é preciso que sejam adaptados os métodos, frequentemente rígidos, usados nos ambientes regulares, bem como tornar as abordagens utilizadas mais flexíveis (Correia, 2003).

De acordo com Jordan (1997) as abordagens adequadas de ensino e um meio favorável possibilitam, às crianças com autismo, o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens, sendo que, muitas delas, alcançam progressos significativos. Não há uma abordagem única, uma vez que há uma enorme variedade de necessidades individuais de aprendizagem. É crucial compreender as principais dificuldades de uma criança, para que se possa elaborar um currículo e uma abordagem pedagógica, que corresponda às suas necessidades. Cada criança é um indivíduo com características próprias, que necessita de uma observação cuidadosa para determinar o seu nível de compreensão e das suas capacidades, mas, essa observação, terá que ser completada pelo conhecimento das dificuldades especiais com que se depara, ao tentar dar sentido ao Mundo que está à sua volta (Correia, 2005).

Para Pereira (1990) a educação continua a ser a melhor abordagem perante as dificuldades que se associam ao autismo. Não se trata apenas de uma questão de acesso á educação, mas sim, de um direito inerente à criança com autismo, pois esta poderá remediar os efeitos desta síndrome, embora nunca o cure. Para além disso, contribui, de forma significativa, para a melhoria da qualidade de vida destas crianças.

Como salienta Jordan (1997) um dos objectivos principais da educação é identificar as principais áreas de desenvolvimento que não foram reconhecidas ou que foram distorcidas, de forma a elaborar estratégias e acções capazes de compensar as oportunidades perdidas. A educação deve ser iniciada cedo, sempre que isso seja possível, para evitar dificuldades secundárias.

De acordo com Schopler (1985) para que seja possível educar uma criança com autismo é necessário a existência de uma estruturação física do espaço de ensino, da organização dos espaços, dos materiais, das actividades, da definição clara de tarefas, bem como de rotinas e regras explícitas. Ainda segundo o mesmo autor, são vários os estudos que têm demonstrado as vantagens dos ambientes educativos estruturados na educação da criança com autismo.

Pereira (2005) refere que a estruturação da actividade educativa implica a definição de um programa educativo personalizado, que estabeleça claramente uma sequência de conteúdos educativos e determine os procedimentos educativos a empregar para a obtenção dos objectivos propostos. Para que a educação destas crianças seja eficaz, os objectivos educativos devem situar-se sempre num contexto evolutivo, mas, ao mesmo tempo, serem suficientemente realistas, de forma a facilitarem a adaptação da criança ao seu ambiente. Neste sentido, deverão ser propostos, a partir de uma avaliação específica e discutidos com os pais, de modo a serem seleccionados, objectivos prioritários para a família.

Como salienta Schopler (1987) para que o ensino seja eficaz, são necessárias regras flexíveis que dependem de contextos específicos, como tal a abordagem de ensino mais eficaz será, aquela em que a criança aprenda em situações não sociais, promovendo-se o desenvolvimento social mediante situações experimentais, bem geridas, de forma a controlar-se o stress e a confusão.

Em relação á linguagem, como se sabe muitas crianças com autismo revelam dificuldades na aquisição da linguagem e na compreensão de alguns aspectos dela, mas o grande problema do autismo é a comunicação, logo os professores precisam de controlar ou até mesmo modificar a sua própria linguagem e fomentar nestas crianças as capacidades de linguagem e comunicação. Os sistemas visuais são muitas vezes

boas alternativas, embora o sistema adoptado dependa das características das crianças e da própria situação (Hewitt, 2006).

Para Correia (2005) os problemas de comportamento são outra questão de extrema importância. Porém, não se pode lidar eficazmente com os comportamentos, sem se compreenderem as suas causas e as funções que as crianças lhes atribuem. É difícil inibir comportamentos indesejados, mas a punição raramente é eficaz e mesmo que inicialmente resulte, é provável que os comportamentos não desejados se voltem a repetir. Será mais fácil mudar os contextos do que os comportamentos e os professores têm que ter noção da necessidade dessa mudança e tentar perceber de que forma é que estas crianças compreendem as situações, para perceber as causas dos seus comportamentos, de forma a modificá-los.

No centro do autismo, estão também as dificuldades emocionais, que afectam as relações que as pessoas com autismo têm com os outros, mas também a forma como se relacionam com o Mundo e o significado que lhe atribuem. Os professores deverão encarar directamente estas dificuldades, utilizando situações com carga emocional para o ensino sobre as emoções e, por outro lado, ajudar os alunos a controlar as suas próprias explosões emocionais, tornando-as mais construtivas.

Este reconhecimento das emoções é muito importante para a atribuição de um significado ao mundo que as rodeia (Hewitt, 2006).

Não pode ser esquecido, o facto destas pessoas serem seres sexuados, logo têm as mesmas necessidades sexuais, que as outras pessoas. O papel do professor será assegurar que elas tenham meios para exprimir essas necessidades (Jordan & Powel, 1997). Devem ser desenvolvidas competências e experiências para a vida diária e para o lazer. Os professores devem desenvolver o máximo possível, as competências académicas e as aptidões especiais de cada criança com autismo, com o intuito de lhes aumentar as oportunidades de emprego, tendo sempre presente a falta de aptidões sociais e de compreensão adequadas, que são muitas vezes uma barreira maior à obtenção de emprego, do que qualquer deficiência na área profissional (Correia, 1999). Quer estejam empregados, quer não, têm necessidade de ser ensinados a gerir as suas vidas de forma o mais independente possível e de ocuparem os seus tempos livres, embora entretê-los seja algo muito difícil. Não basta haver coisas que possam fazer, mas é importante que lhes seja ensinado como e quando as coisas se podem fazer (Schopler, 1997).

Conforme Pereira (1990 cit. por Leon & Lewis, 1997) a educação é importante no fornecimento de conhecimentos académicos, mas também no proporcionar de

aptidões e compreensão, ou seja, em prepará-los para a vida. Como tal, no currículo deverão ser incluídos programas que se destinem a promover actividades de lazer, possibilidades de emprego, desenvolvimento de novas aptidões e conhecimentos, para que utilizem diferentes formas de expressão e que possam ter momentos de distração e lazer.

De acordo com Levine & Levine (1970) já existem diferentes programas, com diferentes bases teóricas, no sentido de dar respostas e minimizar as dificuldades das crianças com autismo, tais como: o Programa ABA; o Método DIR de Greenspan; a Metodologia TEACCH, que será discutida ao longo do nosso trabalho.

É evidente a diversidade de Modelos existente, contudo seja quais forem os adoptados, não se podem limitar a modificar apenas os comportamentos, devendo-se incluir as dificuldades sentidas pelas crianças devido ao seu autismo e outras dificuldades adicionais que possam surgir (Powell & Jordan, 1992).

1.1. A Metodologia TEACCH

O Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communicatinos Handicaped Children) foi criado por Schopler et al., (1972) na Universidade de Chapel Hill, na Carolina do Norte, EUA. Não é uma técnica ou um método, mas sim um programa estatal de tratamento e educação para as crianças de todas as idades com autismo e problemas relacionados com a comunicação. Desenvolveu-se a partir do projecto de uma investigação elaborada em 1966 que se destinava a instruir os pais em técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos (Schopler et al., 1997).

A filosofia do Programa TEACCH tem como objectivo principal tentar dar resposta às necessidades das pessoas com autismo, usando as melhores técnicas disponíveis e os métodos conhecidos até então, para educá-las e dotá-las do máximo de autonomia possível e ajudá-las de forma a que vivam ou trabalhem da forma mais autónoma possível em casa, na escola ou no local de trabalho. Dá-se ênfase à ajuda que se proporciona às pessoas com autismo e às suas famílias, de forma a atenuar os comportamentos mais característicos desta patologia Assim sendo, a educação é o meio para se atingirem estes objectivos (Trehin, 2005).

De acordo com Marques (2002) este programa assenta em sete princípios orientadores:

- uma melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- uma avaliação e intervenção individualizadas, mediante a elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- a estruturação do ensino, nomeadamente, das actividades, dos espaços e das tarefas;
- uma aposta nas competências emergentes, identificadas na avaliação;
- 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 percepção ou compreensão;
- o apelo ao técnico “generalista”, a fim de treinar os profissionais, enquanto “generalistas”, trabalhando melhor com a criança e a família, e, por fim,
- o apelo à colaboração parental, momento em que os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, mas permanecendo em casa.

De acordo com Wing (1988) no Programa TEACCH podem-se constatar dois aspectos: as pessoas com autismo são como nós e como tal têm direito à dignidade e, as pessoas com autismo são muito diferentes de nós, compreendem o Mundo de forma diferente, gostam e respondem a coisas diferentes.

O TEACCH não usa apenas uma técnica ou método, mas sim várias técnicas e vários métodos combinados de acordo com as características individuais de cada pessoa e das suas capacidades emergentes.

A experiência e vários estudos realizados pelo TEACCH revelaram que o ensino estruturado é um dos métodos mais eficazes no processo educativo das

crianças com autismo (Schopler et al., 1997). Este programa permite fazer com que o Mundo destas pessoas pareça mais previsível e menos confuso.

Numa perspectiva educacional, o foco do Programa TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Assim, centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas crianças com autismo, tais como: o processamento visual, a memorização de rotinas, os interesses especiais e deverá ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança (Schopler et al., 1995). Ainda segundo os mesmos autores, as estruturas específicas que têm sido utilizadas junto das crianças com idades e níveis de funcionamento diferentes incluem: a estrutura física; os horários de actividades; o plano de trabalho individual; as instruções visuais e as rotinas.

Assim, a organização do ambiente físico, o desenvolvimento de horários e sistema de trabalho individual, as expectativas claras e explícitas e a utilização de pistas visuais, são formas efectivas de desenvolver capacidades nas pessoas com autismo e ajudá-las a usar essas competências independentemente da ajuda directa do adulto (Schopler et al., 1995).

A Estrutura Física:

Em relação à estrutura física é preciso referir que a organização física do espaço de actividades é muito importante para as crianças com autismo (Schopler et al., 1995), sendo que esta constitui o primeiro princípio do ensino estruturado.

No contexto escolar, a sala de aula deverá ser um espaço com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas, como é o caso de armários, estantes, biombos, etc. e cada área deverá corresponder a actividades específicas determinadas pelo material existente nesse espaço.

A estrutura visual da sala ajuda as crianças com autismo a focar a sua atenção nos aspectos mais relevantes das tarefas. Uma sala bem estruturada sistematiza actividades específicas e reforça conceitos importantes. 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. Para além disso, a criança poderá compreender melhor a relação entre o trabalhar e o brincar, se de uma forma consistente, a realização, com sucesso do trabalho individual, for seguida pelo brincar, numa área de brincar visualmente distinta (Jordan, 1997). De acordo com o mesmo autor, o meio de aprendizagem deve ser desprovido de distractores visuais ou sonoros que possam

dificultar a identificação de pistas relevantes necessárias para a criança realizar as actividades, para tal é aconselhável o uso de cortinas nas janelas e ausência de decorações nas paredes próximas das áreas de trabalho.

Autores como Hewitt (2006) referem que as áreas curriculares básicas e as necessidades de cada criança individual serão os principais determinantes da estruturação da sala, que varia conforme a idade e o desenvolvimento dos alunos. Para crianças mais novas, as áreas mais pertinentes são geralmente: a área de brincar; a área de trabalho individual (na qual se faz o treino de aquisição de novas competências) ou área de aprender; a área de trabalho independente; a área de trabalho em grupo e a área para treino de autonomia. Em relação às crianças mais velhas, deverão ser estabelecidas outras áreas adequadas às suas necessidades, como é o caso da área de leitura e uma área de treino vocacional. À medida que a criança vai aprendendo a trabalhar de forma mais independente, a quantidade de estrutura física vai sendo gradualmente retirada.

Os Horários:

Segundo Hewitt (2006) os horários e as actividades constituem o segundo aspecto fundamental do ensino estruturado. Tal como a estrutura física ajuda a criança a compreender o conceito do local de realização das tarefas, também os horários minimizam as dificuldades relativas às noções de quando e o que fazer. A função dos horários é indicar à criança quais as actividades que irá realizar durante o dia e em que sequência, ajudando-a na antecipação e previsão. A visualização dos horários bem explícitos ajuda estas crianças em aspectos variados, tais como: a minimização dos problemas de memória e atenção; a redução dos problemas relacionados com a organização temporal; a compensação dos problemas relativos à linguagem receptiva, que muitas vezes constituem obstáculos à compreensão de ordens verbais; a possibilidade de uma maior autonomia, pois os horários informam a criança quanto ao que deve fazer, bem como onde deve fazer e aumentam a motivação da criança pela visualização imediata, uma vez que esta consegue compreender que a seguir ao trabalho pode brincar.

O horário que é elaborado para cada criança varia de acordo com a avaliação das suas necessidades e capacidades de compreensão. Podem ser utilizados horários com objectos reais, partes de objectos reais, miniaturas, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas e palavras, mas acima de tudo é importante que haja

individualização na elaboração dos horários de cada criança. Assim sendo, a avaliação é um elemento muito importante que fornece informações úteis relativamente à capacidade da criança saber ler símbolos, assim como a quantidade de informação que ela consegue ler simultaneamente. Independentemente do tipo de horário seleccionado, todos os símbolos devem ter a palavra associada (Schopler et al., 1995).

De acordo com Wing (1988) a disposição do horário poderá ser no sentido horizontal, da esquerda para a direita, ou na vertical, de cima para baixo. Para além disso, deverá alternar actividades mais agradáveis, ou mais fáceis, com as actividades menos agradáveis para a criança, ou mais difíceis e actividades que exigem mais esforço com outras mais calmas.

O Plano de Trabalho Individual:

Segundo Mesibov (2007) o plano de trabalho individual é outro aspecto extremamente importante, na medida em que informa a criança do que tem que fazer na área de trabalho individual, contrariamente ao horário que dá à criança a sequência das actividades durante o dia. O plano de trabalho comunica à criança três aspectos importantes: quais as tarefas que a criança tem de realizar, porque facilmente as pode ver em cada cesto; quantas tarefas é que tem que fazer, pois os cestos são colocados no lado esquerdo e saber quando é que as tarefas acabam, porque à medida que a criança as realiza, vai arrumando os cestos 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 saber o que é que se espera que ela faça nas suas actividades de trabalho individual, a adquirir a noção de causa e feito, a saber a quantidade de trabalho que tem para fazer e a adquirir o conceito de “terminou”. Estes aspectos ajudam a minorar uma frequente fonte de tensão e problemas de comportamento motivados pela sensação de que as dificuldades ou tarefas indesejáveis nunca mais acabam. O plano de trabalho deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno, podendo por vezes ser apresentado de forma visual, com símbolos, ou representado por objectos, figuras, letras, números. A disposição pode ser igualmente no sentido horizontal, da esquerda para a direita, ou na vertical, de cima para baixo. Segundo Schopler et al. (1995) os símbolos apresentados correspondem aos que estão nos cestos ou tabuleiros com as tarefas a realizar, logo a criança deverá pegar no primeiro símbolo do plano de trabalho, retirar o cesto como o mesmo símbolo da estante do seu lado esquerdo e

fixar este símbolo no tabuleiro, emparelhando-o com o igual, lado a lado. Deverá ainda, realizar a tarefa em cima da mesa de trabalho e depois de a concluir, colocá-la dentro do tabuleiro, arrumando-o na estante do seu lado direito. A criança deverá proceder do mesmo modo em relação às restantes tarefas, terminado o plano de trabalho quando todos os tabuleiros estiverem arrumados na estante do seu lado direito. Depois de ter concluído correctamente todas as tarefas, a recompensa poderá ser representada no final do plano de trabalho (ex. de um livro, indicando que pode ir para a área da biblioteca, ou o cartão de brincar), ou deverá estar um cartão com o nome da criança (cartão de transição), que lhe dá a indicação para ir ao horário ver o que vai fazer a seguir

A Área de Transição:

Levine & Levine (1970) por seu turno, consideram que em relação à área de transição é preciso referir que todos os alunos beneficiam de uma área de transição, ou seja, um local na sala de aula onde estão os horários e por onde cada aluno passa ao mudar de uma área para a outra. As crianças dirigem-se à área de transição para saberem qual a próxima actividade, o que permite orientá-las na mudança, uma vez que elas apresentam geralmente grandes resistências às mudanças. Assim sendo, a área de transição é de forma concreta, mediada por informação visual, para introduzir de forma segura as mudanças que ocorrem durante o dia e reduzir a agitação e os problemas de comportamento decorrentes dos défices comunicacionais (compreensão) e sequenciais destas crianças.

Estas crianças beneficiam muito com a utilização de rotinas sistemáticas e produtivas devido à sua dificuldade para compreenderem as exigências das situações novas e para se organizarem a si próprias nessas situações. Estas rotinas deverão ser, por um lado, suficientemente consistentes para compensarem as dificuldades de resolução de problemas destas crianças, mas, por outro, deverão ser suficientemente flexíveis para que possam ser alteradas conforme os interesses de cada criança (Schopler et al., 1995). Uma das rotinas importantes, é a rotina “primeiro trabalhar, depois brincar”. Este tipo de estratégias facilita a aquisição das noções de causa-efeito. Na nossa cultura, o conceito de causa-efeito é um ponto-chave na compreensão do universo, mas para as crianças com autismo é uma falha, o que lhes dificulta por exemplo, entender como se vestir, ou como usar materiais. Dominar o conceito de causa e efeito resulta em um tremendo avanço na capacidade da pessoa

de cuidar de si mesma, executar trabalho produtivo e viver em comunidade (Mesibov, 1997). Outro tipo de rotinas com efeitos duradouros 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, o que dá à criança uma estratégia de resolução de problemas e de abordagem sistemática aplicável a uma grande variedade de tarefas, tais como: lavar a loiça, limpar o chão, seleccionar coisas, ler e escrever, entre outras.

Schopler et al. (1995) considera que os objectivos educacionais dos TEACCH são também planeados para desenvolver capacidades úteis e significativas para a vida adulta. Capacidades e comportamentos não são definidos como objectivos em si mesmos, ou seja, sem uma finalidade, mas sim pela sua utilidade funcional para o futuro do indivíduo.

A filosofia do TEACCH não diz nada sobre onde as pessoas com autismo devem ser educadas. Esta deve ser uma decisão baseada nas capacidades e necessidades individuais de cada aluno. Alguns podem trabalhar eficazmente e beneficiar de classes de ensino regular, enquanto outros podem precisar de estar numa unidade de ensino estruturado, durante todo o dia, ou parte dele, onde o espaço físico, o currículo e actividades possam ser organizados e alterados de acordo com as suas necessidades especiais (Mesibov, 2007). Na maior parte das vezes, a escolha de onde integrar a criança com autismo envolve uma combinação de vários cenários educativos.

Segundo Mesibov (2007), foram criadas pelo Ministério da Educação algumas estruturas que possibilitam e facilitam a inclusão de crianças com autismo na escola regular, sobretudo em escolas do 1º e 2º ciclos, as chamadas Unidades de Ensino Estruturado (UEE) inspiradas no modelo de educação TEACCH da Carolina do Norte. As Unidades de Ensino Estruturado são um recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas, não são, em situação alguma, mais uma turma da escola (Mota & Carvalho, 2003). Podem ser criadas em qualquer nível de ensino, desde que as necessidades dos alunos o justifiquem, constituindo-se como uma resposta educativa específica para alunos com perturbações do espectro do autismo (Marques, 2000). A selecção das crianças que irão estar inseridas na unidade depende dos órgãos executivos dos agrupamentos das escolas (Mota & Carvalho, 2003).

Em Portugal estas unidades têm vindo a ser desenvolvidas na região de Lisboa desde 1996/97 pelo Centro de Estudo de Apoio à Criança e à Família (CEACF) e, na zona centro do país, têm estado a ser assumidas pelo Ministério da Educação – DREC

e Hospital Pediátrico de Coimbra. Com o apoio da equipa formada por elementos desses Organismos, foram criadas 28 unidades de ensino estruturado em toda a área de intervenção da referida equipa, nos distritos de Coimbra, Leiria, Aveiro, Viseu, Guarda e Castelo Branco (Mota & Carvalho, 2003).

1.2. A Relação Escola – Família

A educação de uma criança deverá começar no seio da sua família. É junto desta que a criança fará a sua socialização primária, as primeiras aquisições e aprendizagens, interiorizando determinadas regras com as quais irá viver. Contudo, a família não consegue educar sozinha. São vários os autores que se têm debruçado sobre a importância da colaboração entre a escola e a família (Davies et al., 1997). Essa colaboração torna-se ainda mais imprescindível, quando falamos da existência de uma criança com deficiência. Esta situação coloca exigências e faz aumentar o “stress”, tornando a família mais vulnerável (Dale, 1996). A comunicação adequada é o primeiro passo para uma boa relação entre pais e profissionais (Dunst & Trivette 1994).

Segundo Correia (1996), o papel dos técnicos é ajudar os pais a procurar melhores soluções para eles e para toda a família. Esta atitude dos técnicos influenciará muito a evolução da família e da criança.

Davies et al. (1997) consideram que os pais têm “fraca participação” nos dias de hoje nas escolas e que as ligações são poucas e limitadas, na maioria dos casos, as mensagens são ocasionais e as conversas remetem para problemas académicos ou de comportamento dos filhos. Por outro lado, Montandon (1996) refere que a falta de certos contactos do lado dos pais depende, por um lado da sua vontade e, por outro, das possibilidades que lhes são oferecidas.

O Decreto de Lei 319/91, de 23 de Agosto, considera, no seu articulado, que os pais de crianças com necessidades especiais, têm direitos que lhes são reconhecidos pelo Ministério da educação e pela própria legislação, como sejam o direito de ser ouvidos nas suas opiniões e nas informações sobre o seu filho; ver consideradas as suas decisões em tudo o que diga respeito ao seu filho e à sua família; participar no processo de elaboração dos programas de intervenção a serem trabalhados com o seu filho, na avaliação dos mesmos e na sua alteração sempre que tal seja

necessário; dialogar com todos os intervenientes no processo para que haja uma relação de entendimento entre todos; esperar respeito pelas diferenças culturais, entre outros aspectos.

Contudo, de acordo com Correia (1996), a experiência que vivemos nas escolas portuguesa, diz-nos que a relação pais e escola ainda não é a melhor, dado que, por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade de educar um filho com deficiência e, por outro lado, está o professor /educador, a maior parte das vezes sem formação nesta área, constituindo um dos obstáculos para o envolvimento familiar. Segundo Correia & Serrano (1998) os profissionais foram formados para desenvolver um trabalho centrado na criança e o trabalho com a família ultrapassa os seus conhecimentos especializados, sentindo-se desconfortáveis com a exigência que lhes é feita.

Estudos realizados por Cunningham (1988), mostram que as principais críticas face aos profissionais das escolas que trabalham com as crianças, se prendem com questões ao nível da comunicação. As famílias consideram que há, por parte dos profissionais, uma informação insuficiente, pouco exacta e por vezes incompreensível, sobretudo quando é utilizada uma linguagem muito técnica ou abordagem pouco clara. Por outro lado, a formação que os pais recebem é muito pouca, o que leva a que muitas vezes se sintam sozinhos e com dificuldades em enfrentar problemas e em encontrar estratégias.

Estudos realizados em Portugal (Davies et al., 1997) mostram que a comunicação entre as escolas e os pais é pouco frequente.

Uma vez que a comunicação assume um papel determinante no desenvolvimento de um trabalho de verdadeira parceria, a qual segundo Correia & Serrano (1998) para ser eficaz, tem que se basear na confiança e no respeito mútuos, deverá apostar-se numa comunicação entre escola e pais o mais cedo possível e com maior regularidade.

A escola deverá ter sempre presente uma intervenção centrada na família, segundo a qual, quando as famílias conseguem satisfazer as necessidades dos seus membros, promovem a aquisição de competências, que por sua vez, as torna mais capazes de arranjar tempo, energia e recursos para o seu bem-estar (Dunst & Triivette, 1994). O investimento dos pais no desenvolvimento da sua criança com necessidades especiais está relacionado com o modo como os serviços formais e informais e os apoios são consistentes com as necessidades e prioridades, bem como correspondem às rotinas da família (Guralnick, 2002). Por outro lado, Simeonsson

(2000) reforça a ideia de que, as famílias de crianças com necessidades especiais sentem necessidades complexas, momentâneas ou contínuas, em diferentes dimensões: necessidades de informação, necessidade de suporte, necessidades de explicação aos outros, necessidades de serviços da comunidade, necessidades financeiras e necessidades sobre o funcionamento da família.

A colaboração entre profissionais das escolas e as famílias é uma componente fundamental no processo de implementação de um modelo inclusivo, logo as necessidades das famílias, deverão ser tidas em conta pela escola procedendo a detecção das variáveis que interferem negativamente na dinâmica de cada família (Pereira, 1994).

2. O Professor do Ensino Regular E o Professor do Apoio Educativo

O aumento da qualidade na escola e da sua capacidade para responder eficazmente à heterogeneidade dos alunos, implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão de recursos e do currículo, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, tendo em conta as suas características pessoais e necessidades individuais (Leite & Madureira, 2003).

Nas nossas escolas, muitas vezes as relações e as interações entre professores de ensino regular e os de apoio educativo, caracterizam-se pelo individualismo ou isolamento (Morgado, 2004). Os modelos de organização das nossas escolas, ainda residem numa cultura individualista e pouco acolhedora das dificuldades dos professores, provocando-lhe ansiedade e, a maior parte das vezes, isolamento na resolução dos seus problemas (Marchesi & Martín, 1998 cit. por Morgado, 2003).

A ideia de que os professores do ensino regular não teriam competências técnico-pedagógicas para trabalhar com as crianças com necessidades especiais, prevaleceu durante algum tempo, alimentando o pressuposto de que o professor do apoio educativo era o especialista e o único capaz de lidar com as crianças com necessidades educativas especiais (Ainscow, 1997 cit. por Morgado, 2003).

Para que esta concepção se dissipe, a cooperação entre professores do ensino regular e professores do apoio educativo, torna-se fundamental, não só para o processo de desenvolvimento dos professores, mas também para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva

O papel do professor titular deverá conciliar-se com o papel do professor do apoio educativo (Leite & Madureira, 2003), embora na maioria das vezes os professores do apoio educativo são solicitados a desempenhar funções de forma fragmentada e de forma ambígua. Segundo os autores, os professores de apoio educativo desempenham uma acção de consultoria junto dos professores da classe regular, colaborando com estes e auxiliando-os no desenvolvimento de estratégias para lidarem melhor com as crianças com necessidades educativas especiais. O papel do professor de apoio aparece como um recurso da escola, mas isso não implica que o professor do ensino regular se demita e desresponsabilize da sua função.

Para contornar estas situações, deverá ser disponibilizado um sistema de apoio que assista o professor do ensino regular e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa em conjunto com o professor do apoio educativo (Correia, 2003). O trabalho cooperado entre professores de ensino regular e professores de apoio, deverá basear-se no respeito mútuo pelas competências, perspectivas e conhecimentos de cada um (Bauwens & Hourcade, 1995 cit. por Morgado, 2004). A cooperação entre professores de ensino regular e os de apoio educativo assentará na ideia de que nenhum profissional isolado poderá gerir eficazmente as diferentes necessidades educativas da heterogeneidade dos alunos (Correia, 1996). O desenvolvimento de modelos cooperados na educação inclusiva poderá atenuar as distinções habitualmente estabelecidas entre os respectivos papéis, promovendo uma melhor e mais eficaz mobilização dos diferentes conhecimentos (Correia & Cabral, 1997).

A literatura defende que se deverá promover o envolvimento de todos os profissionais; o trabalho de cooperação; o trabalho em equipa de todos os intervenientes no processo educativo e o trabalho de equipa entre professor do regular e professor de apoio, para que haja de facto práticas inclusivas nas nossas escolas (Leite & Madureira, 2003). A nível interno e a nível da comunidade educativa deverá passar a existir um trabalho de cooperação entre todos e a todos os níveis (Correia, 2003).

Para se poder falar de facto em inclusão, os professores deverão aceitar estas crianças e ter em atenção as suas diferenças individuais, de forma a proporcionarem o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as suas características pessoais e necessidades individuais (Leite & Madureira, 2003). Estes aspectos passam pela verdadeira aceitação das crianças com necessidades especiais por parte dos professores (Correia, 2005). Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993), as atitudes

dos professores do ensino regular constituem um dos factores de relevo para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais

2.1. A Formação dos Professores

Os últimos trinta anos do século XX caracterizaram-se, em Portugal, por mudanças profundas no campo da educação, com implicações na formação inicial de professores e na identidade profissional destes docentes.

Manson e Tomlinson (1999), cit. por Morgado (2003), verificaram em estudos realizados com professores, que estes consideraram que a sua formação inicial não os preparava devidamente para a crescente heterogeneidade de alunos.

Assim, a formação inicial de professores torna-se num aspecto crucial, devendo contemplar aspectos relativos à intervenção com crianças com necessidades educativas especiais (Correia, 2003).

Segundo Correia & Cabral (1997), no que diz respeito particularmente à formação de professores de apoio educativo, esta deverá contemplar: a avaliação e planeamento; a gestão curricular diferenciada; a utilização de recursos e materiais de apoio à prática pedagógica diversificados, incluindo a utilização de novas tecnologias; o aconselhamento e orientação educativa e relacionamento interpessoal. As escolas de formação deverão aprofundar a abordagem curricular e metodológica relativa ao ensino diferenciado e será importante que as escolas e equipas de professores estimulem, apoiem o desenvolvimento profissional do professor, recorrendo ao trabalho cooperado e regulado por elementos mais experientes (Holloway, 2000 cit. por Morgado, 2003). Por outro lado, deve-se assegurar que se desenhem programas que envolvam uma forte componente prática (McCaffrey, 2000 cit. por Morgado, 2003).

Deverão também, ser desenvolvidos programas de monitorização dos professores de apoio educativo em início de funções.

Tomlinson (2000) cit. por Morgado (2003), sublinha a importância de criar nas escolas oportunidades de desenvolvimento profissional com modelos de prática acompanhada e disponibilização de mecanismos reguladores, assentes na reflexão e regulação. Por outro lado, Nóvoa (1997) sublinha a importância da formação contínua de professores.

Dever-se-á apostar não só na formação inicial de professores, mas também na sua formação contínua, para que estes possam, cada vez mais, dar respostas à heterogeneidade de alunos presentes nas nossas escolas (Nóvoa, 1997).

Na perspectiva de construção de uma escola inclusiva, apta a responder às exigências de uma sociedade em permanente mudança, torna-se urgente uma reflexão profunda sobre a formação dos professores, numa lógica global e construtivista, tendo como objectivos finais a melhoria da qualidade do ensino.

PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS

Após uma revisão bibliográfica sobre a Metodologia TEACCH em geral, apercebemo-nos que os estudos realizados focam, na sua maioria, principalmente, as vertentes: perspectivas sobre a etiologia do autismo; diagnóstico do autismo; avaliação; medidas de intervenção na Perturbação Autística e alguns pressupostos da Metodologia TEACCH. O que nos levou a questionar sobre a existência de algum estudo que se ocupasse do funcionamento da Metodologia TEACCH. Pesquisámos então neste sentido. Desde obras publicadas à Internet, só encontramos, sobre este assunto, alguns artigos publicados em revistas científicas. Dedicámo-nos à sua leitura e constatámos que todos se reportavam, apenas, a pressupostos e vantagens sobre a Metodologia em questão.

Tendo como referência, a pesquisa teórica feita sobre a Metodologia TEACCH, procurámos equacionar alguns objectivos que constituíram a base do nosso estudo.

Com base na revisão feita a essa literatura, sobre a Metodologia TEACCH, formulámos os seguintes objectivos:

- 1) A descrição do funcionamento da Metodologia TEACCH considerada na literatura como contributo para a qualidade e educação de crianças com autismo;
- 2) A percepção, informação e avaliação do que pais, educadores e professores do ensino regular tinham acerca da Metodologia TEACCH, como contributo para a qualidade e educação de crianças com autismo.

METODOLOGIA

Amostra

Um dos primeiros problemas com que nos defrontámos passou pela necessidade de definir a amostra a estudar.

Nesse sentido, após contactarmos várias escolas, foi possível delimitar o campo de estudo. Optámos, assim, por desenvolver um estudo junto de uma Unidade de Ensino Estruturado de uma Escola EB1 de Lisboa Ocidental, onde era utilizada a Metodologia TEACCH.

A escolha desta Unidade de Ensino Estruturado prendeu-se, essencialmente, com a disponibilidade manifestada pelos elementos constituintes da mesma em participar no presente estudo.

Na citada Unidade, estavam inseridas 7 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Quatro dessas crianças apresentam Perturbações do Espectro do Autismo; uma tinha défice cognitivo com comportamentos do tipo autista; outra, atraso global do desenvolvimento, síndrome de défice de atenção e hiperactividade.

Um aluno frequentava o primeiro ano de escolaridade e os restantes turmas do segundo ano.

Ao nível da comunicação, quatro dos alunos apresentavam linguagem oral. Um deles conseguia ter um discurso mais elaborado; outro possuía um leque variado de vocabulário que só utilizava, na maior parte das vezes, quando solicitado; outro apenas reproduzia palavras soltas e dois não possuíam linguagem oral. Estes últimos compreendiam ordens simples, dadas oralmente, sendo que um deles não utilizava efectivamente nenhum tipo de linguagem alternativa e, o outro, para além do dossier de comunicação (com símbolos do SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação), utilizava também gestos de linguagem Makaton para comunicar.

Todos estes alunos necessitam de apoio (físico ou verbal) ao nível da autonomia, exigindo supervisão permanente do adulto, a vários níveis, como era o caso da higiene, alimentação, vestuário e mobilidade. Para além disso, a deslocação destes alunos dentro do espaço escolar carecia, também, de supervisão do adulto, para que se pudessem evitar situações inesperadas de risco.

A integração destes alunos na sala de ensino regular estava dependente do seu grau de autonomia, da sua capacidade em conseguir desenvolver o trabalho individual autonomamente, da concentração manifestada, hábitos de trabalho adquiridos, da motivação e das relações inter sociais desenvolvidas

Instrumentos

Para a realização deste trabalho, optámos por um estudo de natureza descritiva do tipo de estudo de caso.

O estudo de caso é “uma estratégia de investigação que se destina a estudar empiricamente um fenómeno particular no seu contexto natural, utilizando para tal múltiplas fontes de evidência” (Yin, 2005). Este pode ser descritivo, ou seja, traça a sequência de eventos interpessoais ao longo do tempo, descreve uma sub- cultura que raramente foi tópico de estudos anteriores e descobre os seus fenómenos-chave.

Uma vez que pretendíamos descrever uma situação particular em contexto real, como era o caso da unidade de ensino estruturado, considerámos pertinente a utilização desta estratégia de investigação.

Sendo o nosso estudo de natureza etnográfica, considerou-se pertinente recorrer-se inicialmente à observação da Unidade de Ensino Estruturado e em seguida, utilizar-se a entrevista semi-estruturada.

Com a observação sistemática procurámos descrever, detalhadamente, o funcionamento da Metodologia TEACCH (objectivo 1 do nosso trabalho).

A nossa escolha recaiu sobre este instrumento, uma vez que a partir dele foi possível recolher informação sobre determinados objectivos previamente seleccionados, embora o plano de observação fosse flexível, de modo a permitir integrar aspectos que não tivessem sido tidos em conta inicialmente (Pais & Monteiro, 2002).

Com este instrumento, para além das questões da descrição do funcionamento da Metodologia TEACCH, procurámos recolher informação sobre:

- a estrutura física da unidade de ensino estruturado onde era aplicada a Metodologia TEACCH;
- a descrição dos horários utilizados na unidade;
- as estratégias utilizadas na realização das actividades;
- a descrição das rotinas das crianças inseridas na unidade;
- a descrição dos materiais utilizados.

Para registo dos dados observados, utilizámos uma grelha de observação, construída por nós, com base numa análise da literatura sobre a Metodologia TEACCH. Nesta grelha procurámos registar os seguintes aspectos: algumas das actividades realizadas pelas crianças na unidade, objectivos dessas actividades, materiais utilizados na sua realização e avaliação, isto é, a forma como as crianças participavam nas actividades propostas, em cada área da unidade de ensino estruturado.

O instrumento utilizado era suficientemente flexível e apresentava uma forma de registo rápida e simples de manusear, sendo que as observações realizadas recaíram sobre os dados que nos pareceram mais relevantes. Apresentamos a grelha por nós elaborada (em Anexo A).

Com a entrevista semi-estruturada pretendíamos conhecer a natureza qualitativa da percepção, informação e avaliação que os sujeitos (pais, educadores e professores do ensino regular) tinham acerca da Metodologia utilizada, indo assim ao encontro do segundo objectivo por nós definido.

Construímos o guião da entrevista (ver Anexo B) de forma reflexiva, sendo depois sujeito a um grupo de juízes independentes (3 pais de crianças inseridas na unidade de ensino estruturado, 2 educadoras, um professor do 3º ciclo, um auxiliar da acção educativa, ligados à unidade e 1 professor do ensino regular da escola de Lisboa Ocidental onde está inserida a unidade). Procurámos, deste modo, assegurar a validade do instrumento que iríamos utilizar.

A entrevista semi-estruturada foi, por nós, escolhida, por ser considerada um instrumento de pesquisa e recolha de dados adequado a estudos desta natureza.

Com base na bibliografia consultada, considerámos para a realização das entrevistas aos pais os seguintes temas:

Tema A – Circunstância em que as crianças chegaram à unidade de ensino estruturado;

Tema B – Informação sobre o trabalho realizado na unidade de ensino estruturado;

Tema C – Impacto do trabalho realizado nos filhos;

Tema D – Impacto do trabalho realizado nos pais;

Tema E – Avaliação do trabalho realizado na unidade;

Tema F – Formação sobre as unidades de ensino estruturado.

Para o caso das entrevistas realizadas aos educadores, docente e auxiliar, definimos cinco grandes temas:

Tema A – Circunstância em que as crianças chegaram à unidade de ensino estruturado;

Tema B – Vantagens do trabalho realizado na unidade;

Tema C – Dificuldades do trabalho realizado na unidade;

Tema D – Formação sobre o trabalho realizado na unidade;

Tema E – Necessidades de formação sobre as unidades de ensino estruturado.

Os temas considerados para a realização da entrevista ao professor do ensino regular, foram os seguintes:

Tema A – Informação sobre o trabalho realizado na unidade de ensino estruturado;

Tema B – Impacto do trabalho realizado nas crianças;

Tema C – Dificuldades do trabalho realizado com as crianças;

Tema D – Formação sobre as unidades de ensino estruturado.

Procedimentos

Com vista a concretizarmos o nosso trabalho efectuámos um pedido de autorização à Direcção da Escola, onde a Unidade em questão está inserida, assim como aos pais, técnicos e professores, para que pudessemos desenvolver o estudo.

Antes da realização das entrevistas, obtivemos de todos os sujeitos o consentimento formal, através da carta que preparámos, solicitando a cooperação no estudo. Nessa carta (ver em Anexo C) explicávamos qual o objectivo que tínhamos em vista e informávamos que, na recolha dos seus depoimentos, iríamos utilizar o gravador, garantindo absoluto sigilo em relação às respectivas identidades e dados pessoais.

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes e procurámos que as características físicas do espaço, onde foram feitas, fossem as mais idênticas possíveis.

As respostas foram registadas em gravador e posteriormente transcritas na íntegra para papel, constituindo-se assim em protocolos descritivos. Após a sua transcrição, foram ouvidas integralmente para a verificação de possíveis erros e só foram apagadas depois do trabalho ter sido concluído.

Tratamento de Dados

Para o tratamento de dados recolhidos através da observação realizada na unidade de ensino estruturado, foi feita uma apresentação descritiva dos mesmos que procurámos apresentar de forma sintética.

Em relação aos dados recolhidos através da entrevista, estes foram objecto de Análise de Conteúdo e apresentação das tabelas de frequência das categorias e subcategorias apresentadas. A análise de conteúdo teve como objectivo fundamental encontrar indicadores temáticos no discurso dos sujeitos entrevistados.

A análise de conteúdo consiste, como diz Bardin (1994, p. 37), num “conjunto de técnicas da análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Para Vala (1986, p. 104) a sua finalidade será “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Em termos da organização do trabalho, numa primeira fase, procurámos organizar o material a ser analisado, isto é, os dados recolhidos através da transcrição das entrevistas feitas aos sujeitos. Em seguida, procedeu-se a uma “leitura flutuante” do material a analisar, com o objectivo de sensibilização e de constituição das primeiras ideias.

A segunda fase do trabalho consistiu na exploração do material, ou seja, no tratamento do *corpus* por operações de codificação.

A codificação é o fenómeno essencial da análise de conteúdo (Ghiglione & Matalon, 1992).

Para organizar a codificação tornou-se necessário escolher as unidades de texto de forma pertinente, a partir das quais foi possível fazer a sua enumeração e classificação, uma vez que se pretendia fazer uma análise quantitativa e categorial. Procurámos assim, “recortar” o texto em unidades isoladas significativas do ponto de vista do seu conteúdo. No caso do nosso trabalho a unidade de registo utilizada foi a frase.

Após este primeiro filtro da informação, deu-se início ao processo de categorização.

As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico (Bardin, 1994).

No nosso estudo utilizou-se o modelo proposto por Bardin (1994), segundo o qual a categorização é feita a partir da classificação dos próprios elementos e a totalidade do sistema é definido no final dos procedimentos.

No processo de estabelecimento das categorias, foram tidas em conta algumas regras fundamentais para a sua construção (Bardin, 1994). Assim, as categorias deveriam ser: homogêneas, na medida em que deveriam conter elementos com as mesmas propriedades ou características; exaustivas, no sentido em que procuravam considerar sem exclusões todos os elementos do texto; exclusivas, porque um elemento não podia ser incluído de uma forma aleatória em categorias distintas; objectivas, partindo do princípio que analistas diferentes chegariam a resultados, idênticos de categorização; adequadas ou pertinentes, para que estivessem de acordo com o seu conteúdo e finalidade, que houvesse coerência ao longo do processo de análise.

Terminada a definição das categorias, que constituía a grelha de análise a utilizar, procedeu-se à quantificação dos resultados. Esta organizou-se com base em número de sujeitos produtores das categorias e subcategorias registadas, sempre tendo em conta a realidade que pretendíamos conhecer. Em seguida, os dados foram expressos em ocorrências.

Finalmente, iniciámos a interpretação dos dados, tirando algumas ilações e cruzando então os dados fornecidos da análise quantitativa com a informação das unidades de registo e o enquadramento teórico.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Resultados das Observações realizadas na Unidade

Inicialmente procederemos a uma apresentação descritiva dos resultados globais recolhidos, através de uma sequência de observações realizadas na unidade de ensino estruturado que pretendíamos estudar.

Começamos assim, por fazer uma apresentação do projecto inicial da unidade que pretendíamos estudar.

Projecto da Unidade

A Unidade de Ensino Estruturado (UEE), funciona como já referido numa escola EB1 da área de Lisboa Ocidental, desde o ano lectivo de 2005/2006, tendo nascido da necessidade de dar uma resposta eficiente às necessidades individuais dos alunos com autismo, ao nível da aprendizagem, da participação na vivência escolar e da autonomia, numa perspectiva da sua inclusão no ensino regular.

O interesse e necessidade manifestados por parte de alguns encarregados de educação de crianças com autismo contribuíram decisivamente para o nascimento desta unidade.

Após a análise das condições existentes nas várias escolas do 1º ciclo da sua zona de intervenção, a ECAE Lisboa 1 optou pela abertura desta Unidade nesta Escola, pelo facto de haver maior disponibilidade de espaços e equipamento e também, pelo interesse demonstrado pela Coordenadora da Escola e do Conselho de Docentes, bem como pelo Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas na realização deste projecto.

A criação desta unidade contou assim, com o empenho de toda a comunidade escolar (docentes; auxiliares da acção educativa; pais e encarregados de educação de crianças com autismo), que através da associação de pais e encarregados de educação, subsidiou a formação de monitores de tempos livres, que permitiam assegurar o período de enriquecimento curricular (ATL). A unidade tem sofrido várias reformulações desde a sua abertura, não só a nível de remodelações físicas e adaptações materiais, como também no aumento do número de alunos inseridos na unidade.

Objectivos Gerais da Unidade de Ensino Estruturado

A Unidade de Ensino Estruturado tem como principais objectivos:

- Apoiar a inclusão das crianças na escola e em toda a comunidade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo de todas as crianças;
- Proporcionar, aos alunos com autismo, um ambiente facilitador dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de autonomia;
- Estimular as competências ao nível da comunicação e da interacção social;
- Aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem;
- Desenvolver competências cognitivas e ajustar comportamentos;
- Proporcionar um programa estruturado e individualizado e colaborar com a família no sentido de desenvolver programas de intervenção adequados ao meio escolar, familiar e social das crianças;
- Apoiar os professores do ensino regular na diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias diversificadas adequadas às necessidades específicas de cada criança;
- Estabelecer contactos e promover a articulação do trabalho a realizar pelos técnicos envolvidos no processo educativo de cada criança, bem como com outros serviços, atendendo às necessidades educativas dos alunos.

Descrição dos Membros da Unidade

Para trabalhar com as crianças que estão na unidade de ensino estruturado foi solicitado ao Ministério da Educação (DREL) a colocação de dois docentes do Ensino

Especial; um docente do Ensino Regular e uma auxiliar da acção educativa, destacada para o efeito, de entre o corpo de auxiliares da escola, dado o seu interesse e perfil para as funções que iria exercer.

Horário da Unidade

A UEE funciona desde as 9:00 horas até às 15:15, incluindo a hora de almoço e recreios, assegurando, ainda, o prolongamento até às 17:30, para que os alunos possam usufruir das actividades extra-curriculares (terapia da fala, musicoterapia, terapia ocupacional).

Metodologia

A UEE segue a Metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), que implica o ensino estruturado e a estruturação de espaços, dos horários, das actividades, bem como a visualização, as rotinas e o envolvimento com a família.

Avaliação das Crianças

O acompanhamento de cada criança implica um processo de avaliação, que envolve quer a aplicação dos melhores e mais adequados testes disponíveis, quer o uso de formas de avaliação informais, tendo sempre em conta a colaboração dos pais, professores e outros elementos envolvidos na intervenção com as crianças.

Assim sendo, a avaliação que é feita a cada criança na unidade de ensino estruturado, é feita com base nos seguintes instrumentos de trabalho:

- Registos de observação onde se procuram levantar as diferenças comportamentais operadas pela aplicação dos programas educativos individuais;
- Reuniões periódicas ordinárias e extraordinárias que compreendem:
 - o encontro quinzenal dos docentes da unidade com cada docente titular de turma envolvido, para a programação de actividades e articulação de

acções;

- o encontro diário dos pais com os docentes e auxiliar da unidade
- o encontro mensal da equipa de intervenientes locais (escola, docentes e auxiliar) envolvidos

- o encontro bimensal de aferição de procedimentos: encontro entre os profissionais de referência (docentes da unidade, auxiliar, pais de cada criança)

- o encontro trimestral com todos os técnicos directamente envolvidos no processo de intervenção da criança

- Livro de registo individual, que serve para o registo de notas e observações escritas pelos intervenientes nos processos de intervenção.

Para além destes aspectos referidos, a avaliação das crianças inseridas na unidade passa ainda por:

- Avaliação de cada criança através da aplicação da escala de desenvolvimento PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisto) de Schopler (1990);
- Avaliação no final de cada período com base no programa educativo de cada criança;

- Avaliação geral do projecto, no final do ano lectivo.

A Estrutura Física da Unidade de Ensino Estruturado

De acordo com a nossa primeira observação, pudemos constatar que esta unidade de ensino estruturado apresentava um espaço estruturado, com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas (armários e estantes), e representadas por um símbolo que informava os alunos sobre a actividade a desenvolver naquele espaço.

Verificámos que a clara definição das áreas existente nesta unidade, ajudava estes alunos a entenderem melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se esperava que realizassem em cada um dos espaços.

A unidade em questão apresentava um espaço bastante amplo, com cerca de 49 metros quadrados e era bastante luminosa, apresentando uma exposição solar virada a sul.

No caso presente, as áreas existentes na unidade eram as seguintes:

- Área de Grupo;
- Área de Jogos;
- Área de Aprender;
- Área de Trabalho Independente;
- Área de Brincar;
- Área de Biblioteca;
- Área de Computador

Em seguida, proceder-se-á à descrição individual de cada uma das áreas, bem como os seus objectivos e actividades realizadas.

Área de Grupo

Neste espaço realizavam-se trabalhos e actividades nas quais todo o grupo se reunia e que envolviam o contacto físico, a interacção social e a comunicação.

O grupo reunia-se neste espaço duas vezes por dia. Da parte da manhã, geralmente as crianças juntavam-se com as educadoras, a docente e a auxiliar para cantar o “Bom Dia” ou outras canções; dar as boas vindas uns aos outros ou para trabalhar alguns temas tais como: o estado do tempo, o calendário, as peças de vestuário, o corpo humano, entre outros aspectos. Estas actividades eram planificadas de modo a que todas as crianças pudessem participar, independentemente do seu nível de funcionamento. À tarde, cantavam uma canção, liam histórias ou poemas.

Ao longo do dia, por vezes eram planificados ou introduzidos novos temas, sendo necessário muitas vezes criar dinâmicas de grupo que permitissem aos alunos participar na sua vez, com ou sem ajuda, com ou sem adaptações dos conteúdos a trabalhar. Era muito importante que os alunos aprendessem a esperar pela sua vez, a escolher, a dar a vez a estar sentados à mesa, bem como a aprender a generalizar aprendizagens.

Este espaço estava delimitado por um armário e tinha um cartão com o símbolo da actividade a realizar nesta área, símbolo esse que era o mesmo que estava no plano de trabalho individual ou horário individual de cada criança. Esta informação visual permitia que cada aluno soubesse que actividade se iria realizar nesta área.

Na área de grupo havia ainda, uma mesa grande à volta da qual todos os alunos tinham um lugar, que era sempre o mesmo. Encontravam-se, ainda, instrumentos de trabalho, essenciais para a organização do grupo, tais como: calendário e mapa do tempo; imagens de peças de vestuário e do corpo humano e cartões plastificados com os nomes de cada criança e dos adultos.

Estes materiais essenciais para o trabalho realizado nesta área eram construídos pelas educadoras ou pela docente, com a ajuda da auxiliar da acção educativa.

Área de Jogos

Este espaço era delimitado no chão com fita colorida e existia um cartão com o símbolo da actividade a realizar neste espaço. Mais uma vez, este símbolo era o mesmo existente no horário individual de cada aluno.

Existia uma mesa grande, onde se reuniam dois alunos de cada vez, enquanto outros, estavam pelas outras áreas. Havia uma grande diversidade de puzzles e jogos de encaixes, para que os alunos pudessem ir alternando.

Geralmente, eram acompanhados pela auxiliar, que quando necessário os ajudava na realização das actividades.

Área de Aprender

Era nesta área que os elementos da unidade introduziam novas aprendizagens ou consolidavam aprendizagens anteriores, que depois os alunos iriam realizar sozinhos.

Na área da matemática, eram trabalhadas aprendizagens tais como: seriar objectos segundo o seu tamanho, recitar números até determinada quantidade, aprender a contar, a subtrair, a somar e na língua portuguesa, os alunos aprendiam a escrever pequenas frases, a fazer um ditado ou a ler pequenas frases, escrever palavras no computador, entre outros aspectos. A escolha das actividades a realizar com cada aluno, era feita de acordo com o programa educativo de cada um e segundo a sua capacidade de resposta.

Neste espaço cada aluno estava em situação de um a um, e de frente para o adulto, evitando qualquer tipo de estímulos distractivos e tinha um plano de trabalho que o ajudava a compreender o que se esperava dele, bem como a adquirir autonomia de trabalho. Para tal, eram muitas vezes utilizadas por parte das educadoras ou da docente, estratégias demonstrativas, tais como: pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também actividades dentro das preferências dos alunos ou até mesmo um sistema de recompensa. O objectivo era que os alunos encontrassem

motivação para a aprendizagem que estava a ser feita, o que muitas vezes era extremamente difícil.

Era muito importante que o aluno aprendesse a seguir o seu plano de trabalho individual e isso implicava ir buscar a tarefa, realizá-la e terminá-la, colocando-a no local determinado e que correspondesse a acabado, devendo poder passar a realizá-la noutros locais, normalmente no seu espaço de trabalho autónomo.

A interacção social, a atenção e o contacto ocular, através da relação que cada criança estabelecia com as educadoras ou com a docente, eram também trabalhados.

Esta área era como um gabinete individual onde estava colocada uma mesa e, de cada lado desta, uma cadeira. Para além disso, cada gabinete tinha ainda, de cada um dos lados, um armário com uma série de actividades e jogos. Este espaço estava organizado de um modo semelhante ao da área de trabalho independente, para que a pessoa que estivesse a trabalhar com a criança, pudesse prepará-la e ensiná-la a funcionar de um modo estruturado e organizado, tal como teria de fazer na sua área de trabalho independente, que passamos a descrever.

Área de Trabalho Independente

Neste espaço cada aluno desenvolvia de forma autónoma as actividades aprendidas na Área de Aprender e que já conseguia realizar sozinho. Cada um dos alunos tinha a sua área de trabalho independente, que funcionava como um gabinete individual.

Este espaço era composto por dois armários, uma mesa e uma cadeira. A criança ficava sentada de frente para a parede e, de cada lado, tinha um armário com várias prateleiras.

Na prateleira do lado esquerdo, a criança tinha vários cestos (o número destes ia aumento à medida que a criança ia evoluindo). Cada cesto tinha uma tarefa específica e neles estava preso com velcro o símbolo ou o número (conforme a capacidade da criança) correspondente ao existente no plano de trabalho individual.

Na mesa de cada criança estava o plano de trabalho individual, plano este que a criança tinha que "ler" e cumprir. Os símbolos existentes no plano de trabalho, eram os mesmos que os presentes nos cestos e estavam colocados por ordem de

realização da tarefa, sendo esta sempre da esquerda para a direita e, de cima para baixo.

As tarefas colocadas nos gabinetes de cada criança eram sempre ajustadas ao nível funcional, estilo de aprendizagem e interesses de cada criança, passando sobretudo pelo emparelhamento de imagens, emparelhamento de números com as figuras correspondentes, emparelhamento de formas e cores, entre outras.

Nesta unidade existiam 6 áreas de trabalho independente, uma vez que um dos alunos já permanecia na sala de aula do ensino regular o dia todo, embora com as devidas adaptações dos processos de ensino-aprendizagem

Área de Brincar

Este espaço era destinado às pausas e ao relaxamento, evitando a perda de controlo.

Aqui cada aluno podia escolher o que queria fazer e para onde queria ir quando acabava as actividades presentes no seu plano de trabalho individual.

Neste espaço eram permitidas as estereotípias, e cada aluno aprendia a brincar, procurando-se que conseguisse desenvolver algumas actividades lúdicas, ou a descansar.

Existia material que ajudava os alunos a relaxar, tais como: tapetes, almofadas, espelho e brinquedos variados, que contribuía para acalmar os alunos.

Neste espaço, e nos momentos de intervalos escolares, a unidade estava aberta às outras crianças da escola, como tal, aconteciam brincadeiras criativas e estimulantes que serviam de modelo a imitar para as crianças inseridas na unidade.

Área de Biblioteca

Esta área era reservada ao visionamento e “leitura de livros”. Havia uma estante com livros, uma mesa, com oito cadeiras, onde os alunos se juntavam em grupo para cantar canções ou ler livros, em conjunto com os adultos.

À semelhança das outras áreas, esta tinha também, informação visual através do cartão com o símbolo da actividade a realizar naquele espaço, símbolo esse que correspondia ao presente no horário individual de cada aluno.

Área de Computador

Esta área era utilizada para ajudar a ultrapassar dificuldades tanto em termos de reprodução gráfica como em termos de atenção e de perseverança. Muitas destas crianças sentiam pouca motivação para realizar aprendizagens e às vezes revelavam dificuldades nos desempenhos motores finos, e frequentemente o apelo de um ecrã e de um software agradável poderia ser uma mais valia no trabalho com elas. O computador permitia ainda, melhorar a coordenação olho-mão, a manifestação de conhecimentos, bem como o entendimento de conceitos. Também nesta área aprendiam a esperar a vez ou a executar uma actividade partilhada.

Neste espaço, para além da existência de dois computadores, havia também uma diversidade de jogos de língua portuguesa, matemática, que permitiam aos alunos aprofundar e consolidar algumas aprendizagens.

Área de Transição

Era neste local que se encontravam os horários individuais, sendo que as crianças dirigiam-se a este espaço sempre que mudavam de actividade. Cada área de transição encontra-se junto da área de trabalho independente de cada aluno.

A área de transição era mediada pela informação visual, de modo a introduzir de forma segura as mudanças ocorridas durante o dia na escola. Esta área reduzia a agitação e os problemas de comportamento decorrentes das dificuldades de comunicação e de compreensão destas crianças.

Quando as crianças terminavam as tarefas presentes no seu plano de trabalho individual, tinham acesso ao cartão de transição (cartão representativo de uma área específica), que estava no final do plano de trabalho, ou que lhes era fornecido pelo adulto. Através do cartão de transição, estes alunos sabiam para onde se deveriam dirigir após terem terminado uma determinada tarefa.

Os Horários de Actividades

Numa segunda observação realizada à unidade, apercebemo-nos da importância que os horários existentes neste espaço tinham na organização do dia destes alunos.

Constatámos que os horários permitiam organizar o tempo e eram um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos. Através dos horários individuais, estes alunos tinham a noção de sequência e sabiam quais as actividades que tinham que realizar ao longo do dia, ajudando-os na antecipação e na previsão dos acontecimentos, o que lhe permitia transitar de forma independente entre actividades, adquirindo alguma autonomia de trabalho.

Observámos ainda, que os horários eram elaborados em função de cada aluno e de acordo como os seus níveis de compreensão. Todos os alunos tinham o seu horário individual, que neste caso era elaborado com símbolos do SPC Boardmaker e acompanhado pela fotografia e pelo nome de cada aluno.

Os horários eram presos com velcro, aos armários existentes na área de trabalho independente de cada aluno, para que cada aluno pudesse ir retirando os cartões do seu horário, à medida que acabava cada actividade, e depois levava-os para o local indicado no mesmo. Isto permitia que se apercebessem que o dia ia avançando e sabiam sempre a sequência de actividades a realizar.

Os horários estavam dispostos na forma vertical (de cima para baixo). Através dos horários procurava-se também, promover a sistematização do processo de ensino aprendizagem, a interiorização simbólica de regras/totinas da escola, bem como de condutas sociais.

O Plano de Trabalho Individual

Após descrevermos a função dos horários, passamos a relatar aquilo que observámos em relação ao plano de trabalho individual.

O plano de trabalho individual ajudava as crianças a saber as actividades que tinham que realizar em determinada área.

Como já referido, cada aluno tinha na sua mesa de trabalho o seu plano de trabalho individual, que para alguns alunos era feito com números, e para outros com símbolos (alunos com um nível funcional inferior). O plano de trabalho individual era apresentado no canto superior esquerdo da mesa, disposto da esquerda para a direita, o que dava segurança a estes alunos e permitia-lhes adquirir a noção de princípio, meio e fim da tarefa. Os símbolos ou os números apresentados no plano de trabalho individual correspondiam aos que estavam nos cestos com as tarefas a realizar. Assim sendo, cada criança pegava no primeiro símbolo do plano de trabalho, retirava o cesto com o mesmo símbolo da estante do seu lado esquerdo e fixava este símbolo ou número no cesto, ficando dois símbolos ou números iguais lado a lado. Realizavam em cima da sua mesa de trabalho a tarefa, que depois de concluída colocava dentro do cesto, arrumando-o na prateleira do seu lado direito.

As crianças iam procedendo de igual modo em relação às restantes tarefas, terminando o plano de trabalho quando todos os cestos estivessem arrumados na prateleira do lado direito.

No final de cada plano de trabalho estava o cartão com o nome de cada aluno (cartão de transição), o que lhes dava indicação para irem ao horário ver que próxima actividade se seguia.

Equipamentos e Materiais

Devido às características da metodologia utilizada nesta unidade e à forma diferenciada de aprender, muitas vezes é necessária a elaboração ou adaptação de material e espaços de forma a atender em simultâneo ao ensino estruturado, a determinados objectivos a desenvolver e a capacidades e características do próprio aluno ajudando-o a realizar aprendizagens e adquirir progressiva autonomia de trabalho.

Assim sendo, a unidade de ensino estruturado requer equipamento específico, nomeadamente no que diz respeito ao mobiliário a utilizar (mesas, cadeiras e

armários), que deverá respeitar critérios de uniformidade, qualidade e estética para a sala, bem como material informático (computador, impressora, scanner, software de comunicação aumentativa/alternativa) e outro tipo de material (máquina de plastificar, material de desgaste, material didático).

Para adequar as actividades a desenvolver às especificidade de cada criança que frequenta a unidade, a maior parte do material escolar utilizado é construído pelos docentes da unidade, pelo que é necessário utilizar muitas vezes material de desgaste (velcro, papel autocolante, etc.).

Em seguida, será feita uma breve caracterização dos alunos inseridos nesta unidade. Para tal, recorreremos quer aos processos individuais de cada aluno quer aos respectivos programas educativos, com a devida autorização dos pais e da escola. Os nomes apresentados são fictícios, de modo a salvaguardar a identidade das crianças.

Caracterização das Crianças inseridas na Unidade de Ensino Estruturado

Caso Joaquim

O Joaquim tem, actualmente, 9 anos de idade. Ingressou no Jardim-de-Infância aos 3 anos, tendo estado em casa dos avós maternos até essa altura. Começou a andar aos 12 meses e disse as primeiras palavras por volta dos 3 anos.

Inicialmente foi seguido em consulta de desenvolvimento, sendo acompanhado pelo neurologista. Nessa altura verificou-se que o Joaquim tinha atraso Global de Desenvolvimento, tendo como diagnóstico síndrome de deficit de atenção e hiperactividade.

Da observação efectuada pelo médico pedopsiquiatra, foi-lhe prescrito apoio psicoterapêutico regular, mantido, pelo facto do Joaquim apresentar uma estrutura de personalidade de nível psicótico, em que eram evidentes a desorganização do pensamento e as dificuldades de relação e de comunicação. Dadas as suas necessidades educativas especiais e a previsão das dificuldades no início do seu 1º ano de escolaridade, foi aconselhada a integração do Joaquim numa Unidade de Ensino Estruturado (UEE). Não havendo vaga, manteve-se integrado numa turma de 1º ano com um currículo escolar próprio e beneficiou de apoio individual pela docente de apoio educativo da escola.

Em 2006/2007 o Joaquim transitou para o 2º ano, mantendo-se no mesmo grupo/turma do ano lectivo anterior. Por disponibilidade de vaga na UAAA, o Joaquim transitou para essa unidade, pelo que passou a beneficiar de apoio individual diário.

Ficou retido no 2º ano, para se poder dar continuidade aos objectivos propostos no seu programa educativo.

No ano lectivo de 2007/2008, o Joaquim frequentou o 2º ano integrado numa turma de 2º e 3º e foi, diariamente, à unidade por um período aproximado de uma hora, para beneficiar de apoio individual de uma docente de apoio educativo, nas suas aprendizagens e para reforço e autonomização das mesmas. Beneficiou, ainda, de um programa educativo, com um currículo próprio e foi utilizado o programa de vocabulário Makaton para desenvolvimento da linguagem e no apoio à comunicação.

Presentemente, o Joaquim já consegue estabelecer uma boa relação com os adultos e uma maior interacção dentro e fora da sala de aula, manifestando crescente interesse pelas actividades propostas, embora ainda demonstre dificuldades no que diz respeito à autonomia pessoal e social e aos tempos de atenção/concentração sobretudo no grande grupo.

Caso Gustavo

O Gustavo tem 9 anos de idade. Em bebé era calmo, comia e dormia bem, gostava muito de colo e olhava intencionalmente para os outros. Sempre foi sorridente.

Até aos dois anos de vida, o desenvolvimento do Gustavo processou-se normalmente. Adquiriu a marcha aos 12 meses e a linguagem sensivelmente por volta da mesma altura. Aos 2 anos falava utilizando frases completas e expressando preferências.

Por volta dos 2 anos e oito meses, os pais começaram a notar alterações no seu comportamento, tais como: “enrolar a orelha enquanto “emitia sons e revirava os olhos”; isolar-se e opor-se ao adulto. Nesta mesma altura o desenvolvimento da linguagem estagnou e o Gustavo passou a falar de uma forma estranha, articulando e recortando as palavras, dizendo-as muito depressa. Passados alguns meses, deixou totalmente de falar. Posteriormente, recomeçou a dizer algumas palavras soltas ou frases simples ou para expressar alguma necessidade.

Em 2002/2003, o Gustavo foi avaliado, concluindo-se que o mesmo apresentava uma alteração moderada do comportamento, situando-se a sua problemática no espectro do autismo.

No ano lectivo de 2005/2006 frequentou pela 1ª vez a Escola Eb1 de Lisboa Ocidental, inserido no 1º ano de escolaridade. Passou a beneficiar de apoio directo e indirecto da Unidade de Ensino Estruturado (UEE). Devido à severidade da perturbação do espectro autista, que exige uma necessidade de vigilância permanente, inicia e termina o seu dia-a-dia escolar na UEE, onde teve o horário que lhe permitia organizar-se.

Foi utilizada a Metodologia TEACCH como estrutura de organização e de autonomização para o seu dia-a-dia escolar – programa estruturado centrado na organização de espaços, materiais e na visualização e criação de rotinas.

Em 2007/2008, o Gustavo frequentou o 2º ano, integrado numa turma de 2º e 3º e foi à sala de aula diariamente para realizar actividades de mesa, no seu espaço de trabalho autónomo. Conseguiu realizar o trabalho individual previsto, autonomamente. Participou nas actividades da escola, nas aulas de Expressão e Educação Físico-motora. Beneficiou das actividades de enriquecimento curricular que consideradas mais adequadas às suas características, bem como de terapia da fala,

duas vezes por semana com uma terapeuta do agrupamento. O uso de suporte de imagens (SPC) e de gestos do Programa Makaton foram utilizados para aumentar as intenções comunicativas.

Caso David

O David tem actualmente 10 anos de idade. Foi um bebé sem problemas até aos 2 meses de idade, sendo nesta altura que teve a 1ª convulsão. A partir desse momento foi sempre tendo convulsões.

Aos 6 meses formalizou-se o diagnóstico de Epilepsia Mioclónica. Aos 12 meses já tinha adquirido 3 palavras que perdeu com a ocorrência das convulsões.

Em 2002/2003 o David teve novamente uma convulsão grave, ficando em coma durante 24 horas. Este acontecimento deixou-lhe sequelas quer a nível cognitivo, quer motor, chegando mesmo a perder o andar e a fala. Recebeu apoio de fisioterapia nos dois meses seguintes, deixando de apresentar Epilepsia Mioclónica.

Com 1 ano de idade foi encaminhado para a consulta de desenvolvimento devido a atraso motor, realizou avaliações nesta área nas quais não colaborou, tendo-lhe sido feito o diagnóstico de Perturbação da Hiperactividade (Mista) com Défice de Atenção.

Em 2005/2006 foi avaliado na consulta de desenvolvimento onde se concluiu que o David não apresentava uma perturbação autística, apesar de apresentar comportamentos comuns a crianças com esta patologia, mas sim atraso global de desenvolvimento com epilepsia mioclónica e moderada hiperactividade. Por tudo isto foi considerado benéfico para o David uma metodologia de aprendizagem baseada em rotinas e regras claras, num contexto de ambientes estruturados, com marcadores claros das várias tarefas, como é o caso da Metodologia TEACCH.

Nesse ano lectivo transitou para uma Escola EB1 de Lisboa Ocidental em virtude da abertura da UEE para frequentar o 1º ano de escolaridade, com o apoio dessa unidade existente na escola.

Em 2007/2008 frequentou pela segunda vez o 2º ano de escolaridade, no mesmo grupo/turma. Beneficiou de apoio de terapia da fala duas vezes por semana, na escola e foi seguido em consulta de desenvolvimento e de neurologia.

Presentemente o David mantém dificuldade em estar sentado no lugar, resiste em executar a actividade prevista e ainda necessita de muito apoio do adulto para realizar tarefas, o que o tem impedido que permaneça noutra tipo de actividades na sala de aula. Mostra ainda, alguma dificuldade no aspecto da autonomia pessoal e

social e nos tempos de atenção/concentração. Com o apoio do adulto consegue ter maiores tempos de atenção nas actividades., necessitando de reforço verbal e por vezes físico do adulto. Aumentou o seu desempenho ao nível da comunicação/linguagem, realização cognitiva, motricidade global e fina.

Caso Nuno

O Nuno tem 8 anos de idade. Aos 3 anos foi sinalizado pela educadora, pois nessa altura não comunicava verbalmente nem gestualmente e apresentava uma interacção muito pobre quer com o adulto quer com as outras crianças. Mantinha um contacto ocular muito fugaz, demonstrava pouco interesse e tentava fazer sempre o que lhe apetecia. Chorava, gritava e batia com os pés, se não lhe agradava a tarefa para a qual estava a ser solicitado, ou se o local onde tinha de permanecer não merecia a sua simpatia. Quando pretendia alguma coisa tirava-a à força ou tentava alcançá-la de outro modo. Fazia birras frequentes em todos os contextos, sendo difícil entendê-lo ou acalmá-lo.

Por suspeita de défice visual (o Nuno aproximava demasiado os objectos) foi avaliado em consulta de oftalmologia, tendo-lhe sido diagnosticado astigmatismo, mais elevado no olho direito, pelo que lhe foram receitados óculos, para correcção com lentes orgânicas e aros de silicone. O Nuno retirou as lentes e trincou-as.

Por essa altura, o Nuno foi avaliado em consultas de genética, neurologia pediátrica e pedopsiquiatria, tendo-lhe sido feito um diagnóstico de autismo grave com problemas graves de comunicação e impulsividade.

No ano lectivo de 2005/2006 o Nuno transitou para a Escola Eb1 de Lisboa Ocidental, onde passou a frequentar o 1º ano de escolaridade, com o apoio da Unidade de Ensino Estruturado (UEE), onde beneficia da Metodologia TEACCH.

Actualmente, embora ainda tenha atitudes de desafio para com o adulto na UEE, as mesmas são mais esporádicas. Nos dias em que vem mais agitado o seu comportamento piora efectivamente. Verifica-se um aumento do tempo de concentração/atenção, embora ainda se distraia, sobretudo com estímulos auditivos exteriores. Percebe a função do horário, respeita-o, embora dependa se actividade lhe agrada ou não e se o adulto estiver junto dele. Sempre que isso não aconteça troca o cartão por outro com uma actividade mais do seu agrado. Está mais calmo e consegue

estar sentado no seu lugar, com mais atenção à actividade e aos seus colegas da turma.

Caso Bernardo

O Bernardo, de 7 anos, teve um desenvolvimento global normal e saudável até cerca dos 2 anos de idade. A partir dessa idade, começou a regredir e deixou de comunicar.

Foi observado e avaliado na consulta de desenvolvimento, tendo-se concluído que o Bernardo apresentava uma perturbação do espectro do autismo, com défice cognitivo moderado (DSM - IV) associada a uma perturbação de défice de atenção e hiperactividade (PDAH).

A partir daí, o Bernardo iniciou apoio psicopedagógico (em contexto de domicílio) com sessões individuais, sendo utilizada a Metodologia TEACCH e o recurso a um método de comunicação aumentativo (PECS).

No ano lectivo de 2007/2008 o Bernardo passou a frequentar pela 1ª vez a Escola Eb1 de Lisboa Ocidental, estando inserido no 1º ano de escolaridade. Passa a beneficiar de apoio directo e indirecto da Unidade. Devido à severidade da perturbação do espectro autista, exige uma necessidade de vigilância permanente, por isso inicia e termina o seu dia-a-dia escolar na UEE, onde tem o horário que lhe permite organizar-se. À medida que adquira competências, pretende-se aumentar o tempo de permanência do Bernardo na sua sala de aula.

Está a ser utilizada a Metodologia TEACCH como estrutura de organização e de autonomização para o dia-a-dia escolar do Bernardo - programa estruturado centrado na organização de espaços, materiais e na visualização e criação de rotinas.

Resultados das Entrevistas

Assim sendo, a análise de conteúdo permitiu identificar seis grandes temas para os quais os pais remeteram as suas respostas: Circunstâncias (Tema A); Informação (Tema B); Impacto do Trabalho nos Filhos (Tema C); Impacto do Trabalho nos Pais (Tema D); Avaliação do Trabalho (Tema E) e Formação (Tema F).

Para cada um destes temas foram definidas categorias e subcategorias que enunciaremos em seguida. Para podermos clarificar a leitura destes dados, optámos por apresentar nos quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6, os mapas globais das categorias e subcategorias incluídas em cada tema, bem como a indicação de exemplos de discurso ilustrativos para cada questão.

Tema A: Circunstância em que as Crianças chegaram à Unidade de Ensino Estruturado.

Mapas globais das categorias e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema A.

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias do Tema A

Categorias	Exemplos de Depoimentos dos Pais
------------	----------------------------------

A.1 – Serviços	S1 – « ... fiquei a saber que a unidade ia existir numa formação»
A.2 – Técnicos	S3 - « ... foi através da professora de ensino especial que o A veio para a unidade»
A.3 – Pais	S2- « ... fui eu mesma que pedi a abertura da unidade»

Tema B: Informação sobre o Trabalho realizado na unidade

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema B.

Quadro 2 – Categorias e Subcategorias do Tema B

Categorias	Subcategorias	Exemplos de Depoimentos dos Pais
B.1 – Existência de Informação	B.1.1 – Muita	S3 – « tenho muita informação do que ele faz»
	B.1.2 – Alguma	S1 – « tenho alguma informação, não toda a que eu queria»
B. 2- Origem da Informação	B.2.1- Conversas	S3 – « falo sempre directamente com as educadoras, há sempre um diálogo»
	B.2.2 – Reuniões	S2 – « as reuniões são cada vez menos, o tempo é pouco»
	B.2.3 -Suporte Escrito	S 1 – « pedimos se nos era possível fazer chegar um caderno com o trabalho que se elaborava»

B. 3- Conteúdos da Comunicação	B.3.1 - Actividades	S2 - « acho que deveríamos conseguir arranjar uma maneira de saber melhor o que é que eles estão a fazer»
	B.3.2 - Metodologia	S3 - « tenho informação de como é que as educadoras fazem»
	B.3.3 - Objectivos para Casa	S1 - « é um bocadinho saber o que é que se pode transpor para casa sem ser um exagero»

Tema C: Impacto do Trabalho realizado na unidade – Nos Filhos.

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema C.

Quadro 3 -Categorias e Subcategorias do Tema C

Categorias	Exemplos de Depoimentos dos Pais
C.1 - Autonomia	S1 - « é o comer à mesa com faca e garfo»
C. 2- Socialização	S1 - « é o estar em grupo»
C.3 - Inclusão	S2 - « ele agora já está muito tempo na sala do regular»
C.4 - Organização Pessoal	S3 - « está mais calminho, está mais organizado nas coisas»

Tema D: Impacto do Trabalho realizado na unidade – Nos Pais.

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria ao Tema D.

Quadro 4 – Categorias e Subcategorias do Tema D

Categorias	Subcategorias	Exemplos de Depoimentos dos Pais
D.1 – Factores Pessoais	D.1.1 – Vida Profissional	S1 - «já é possível pensar em trabalhar de forma independente porque a escola responde»
	D.1.2 – Necessidade de Tempo	S2 - «... permite-me ter mais tempo para estar melhor com ele»
	D.1.3 – Necessidade de Tranquilidade	S3 - «... sei que ele está bem, estou descansada»

Tema E: Avaliação do Trabalho realizado na unidade.

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria ao Tema E.

Quadro 5 – Categorias e Subcategorias do Tema E

Categorias	Subcategorias	Exemplos de Depoimentos dos Pais
E. 1 -Funcionamento do Sistema	E.1.1 – Falta de Comunicação entre Técnicos	S1- «... as pessoas tem que saber falar do seu trabalho para encontrarem estratégias comuns e específicas ao mesmo tempo»
	E.1.2 – Tempo de Aprendizagem	S2 - «... era que eles tivessem mais tempo daquele bocadinho “chamado aprender”»
	E.1.3 – Falta de Apoio nas Férias	S3 - «é pena não haver um ATL específico para estes meninos no Verão porque passam imenso tempo sem nada»

Tema F: Formação sobre as unidades de ensino estruturado

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema F.

Quadro 6 – Categorias e Subcategorias do Tema F

Categoria	Subcategorias	Exemplos de Depoimentos dos Pais
F.1-Necessidade de Formação	F.1.1 – Muita Necessidade	S3 - « ... sinto muita necessidade de formação e de mais unidades»
	F.1.2 – Nenhuma Necessidade	S2 - « ... neste momento acho que não... já assisti a bastantes seminários, já apliquei o método em casa
F. 2- Origem da Formação	F.2.1 – Pais	S1- « ... falo com pais de crianças que estão noutras unidades»
	F.2.2 – Outras Unidades de Ensino Estruturado	S2 - « ... tento manter contacto com as pessoas que conheço das outras unidades»
	F.2.3 – Meios Alternativos	S3 - « ... costumo ir à Internet, porque além das mães não conheço assim mais ninguém... »

Em relação aos dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos educadores, docente e auxiliar, destacaram-se alguns temas semelhantes aos anteriores, embora tenham surgido novos. Optámos assim, pela utilização de mapas de categorias e subcategorias ligeiramente diferentes aos apresentados anteriormente.

Entrevista aos Técnicos da Unidade.

Tema A: Circunstância em que as crianças chegaram à unidade de ensino estruturado.

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema A.

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias do Tema A

Categorias	Subcategorias	Exemplos de Depoimentos dos Técnicos
A.1 – Serviços	A.1.1 - ECAES	S4 - « ... neste ano a selecção foi sempre feita pela ECAE »

	A.1.2 – Jardim-de-Infância	S2 – « ... foi por influência de uma educadora de infância»
	A.1.3 – Ministério Educação	S3 – « ... devido ao Ministério querer integrar as crianças nas escolas»

Tema B: Vantagens do trabalho realizado na unidade.

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema B.

Quadro 8 – Categorias e Subcategorias do Tema

Categorias	Exemplos de Depoimentos dos Técnicos
B.1 – Funcionamento Pessoal	S2 - « este trabalho rotineiro permite que eles se organizam e que criem auto confiança»
B. 2- Funcionamento Social	S3 - « há muitas coisas que estas crianças aprendem mesmo através dos outros colegas»
B.3 – Actividade Funcional	S4 - « ... quando falo em autonomia: falo em autonomia de trabalho, regras, hábitos sem ser sempre o adulto a orientar»
B.4 – Apoio à Família	S1 -« ... é importante que eu consiga fazer com que a família se sintam mais leve e acompanhada»

Tema C: Dificuldades do trabalho realizado na unidade.

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema C.

Quadro 9 – Categorias e Subcategorias do Tema C

Categoria	Subcategorias	Exemplos de Depoimentos dos Técnicos
C.1 – Trabalho dos Técnicos	C.1.1 – Ansiedade dos Professores	S1 - « ... um dos pontos negativos é não respeitar os ritmos dos alunos»
	C.1.2 – Desmotivação dos Professores	S2 - « há muita gente que desmotiva porque não vê os resultados esperados»
	C.1.3- Desresponsabilização dos Professores	S4 - « como o aluno está muito tempo na unidade depois quase se esquecem que o aluno é deles»

	C.1.4 – Falta de Preparação dos Professores	S1 – « ... as pessoas não tiveram a preparação necessária para lhes colocarem meninos destes nas suas salas»
	C.1.5 – Falta de aceitação dos Profissionais	S1 - « ... há algum desrespeito pelos meninos do ensino especial»
	C.1.7 – Desgaste Emocional dos Profissionais	S4 - « ... qualquer pessoa que trabalhe na unidade com estas crianças está sujeita a um desgaste físico e mental muito grande»
C.2 – Organização	C.2.1 – Horários e Funcionamento	S4 – « o nosso horário é feito em função dos alunos, « ... temos que ter tempo para a preparação do trabalho individual»
	C.2.2 – Aspectos Globais	S1 - « o ensino especial não tem quadro próprio»
C.3 - Recursos	C.3.1 – Organização dos Espaços	S2- « os espaços não tinham condições adequadas para uma boa integração»
	C.3.2 – Falta de Pessoal	S3 - « ... necessita-se de mais apoios para apoiar dentro da unidade e para acompanhar por vezes as crianças»
	C.3.3 – Falta de Material	S3 - « ... temos de ter mais jogos para substituir se não as crianças decoramos e deixam de gostar»

Tema D: Formação sobre as unidades de ensino estruturado.

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema F.

Quadro 10 – Categorias e Subcategorias do Tema D

Categoria	Subcategorias	Exemplos de Depoimentos dos Técnicos
D.1 – Formação	D.1.1 – Sem Formação Especializada	S2 - « ... nunca tinha ouvido falar em unidades de ensino estruturado»

	D.1.2 - Formação inicial desajustada	S3 - « ... fiz formação de auxiliar onde falávamos sobre deficiência, mas sobre estas unidades não tive nada»
	D.1.3 - Formação em serviço desajustada	S4 - « ... sou especializada, mas no curso que fiz não se fala em específico sobre estas unidades»
	D.1.4 - Com Formação Especializada	S1 - « ... fiz uma licenciatura e uma especialização em ensino especial e já tinha trabalhado com a metodologia TEACCH»

Tema E: Necessidades de Formação sobre a Metodologia TEACCH.

Mapas globais das categorias e subcategorias incluídas neste tema e exemplo de discurso recolhido ilustrativo de cada subcategoria relativa ao Tema E.

Quadro 11 – Categorias e Subcategorias do Tema E

Categoria	Subcategoria	Exemplos de Depoimentos dos Técnicos
E.1 – Necessidade de Formação	E.1- Formação Pessoal	S1 - « ... a formação pessoal para estas unidades é fundamental»
	E. 2- Formação Profissional	S2 - « ... é importante que haja formação profissional para que as pessoas não se sintam tão perdidas»
	E. 3- Formação Alargada	S4 - « ... a formação deveria ser alargada a todos os envolvidos na educação destas crianças»
	E. 4- Formação Contínua	S3- « ... era importante que tivéssemos formações ao longo do ano»

Relativamente aos dados recolhidos através da entrevista realizada ao professor do ensino regular, optámos por apresentá-los de outra forma. Assim sendo, em vez de utilizarmos mapas globais de categorias e subcategorias para os temas que surgiram, preferimos descrever os aspectos mais significativos referidos no seu discurso. Esta opção deveu-se ao facto de ter sido entrevistado apenas um sujeito. Os dados recolhidos serão descritos na apresentação dos resultados.

Resultados Globais – Entrevistas

Entrevista aos Pais

Tema A: Circunstância

Começamos por apresentar os dados relativos ao Tema A – Circunstância, estruturados por categorias.

Assim, no quadro 1 apresentam-se o total de ocorrências considerando o Tema A – Circunstância.

Quadro 1. Total de Ocorrências - Circunstância

Categorias	Nº de Sujeitos
A.1 – Serviços	2
A.2 – Técnicos	1
A.3 – Pais	1

A análise do quadro 1 permite constatar que, se tivermos em conta o tema circunstância, verificamos que os pais consideraram na sua maioria que as crianças chegaram à unidade através de serviços (Categoria A.1 = duas ocorrências).

A categoria A.2, que se refere aos “Técnicos”, surge em segundo lugar, com uma ocorrência (A.2 =1), seguida da categoria “Pais”, também com uma ocorrência (A.3= 1).

Verifica-se, pois, que a categoria serviços, sobressai em comparação com as duas outras categorias.

Tema B: Informação

Em seguida, apresentamos os dados relativos ao Tema B – Informação, sendo que na Categoria B.1 – Existência de Informação identificámos duas subcategorias, pelo que apresentamos no quadro 2 o total de ocorrências consideradas.

Quadro 2. Categoria Existência de Informação

Cat. B.1 – Existência de Informação	Nº de Sujeitos
B.1.1 – Muita	1
B.1.2 – Alguma	2

A observação do quadro 2 permite constatar que na categoria existência de informação, a maioria dos pais consideraram ter alguma informação do trabalho realizado na unidade de ensino estruturado, sendo que a subcategoria B.1.2, surge com maior número de ocorrências.

Segue-se a subcategoria B.1.1 (Muita = 1), com apenas uma ocorrência, o que significa que apenas um pai considerou ter muita informação do trabalho realizado na unidade com o seu filho.

No quadro 3 apresentamos os dados relativos à totalidade das subcategorias definidas para a Categoria B.2 – Origem da Informação.

Quadro 3. Categoria Origem da Informação

Cat. B.2 – Origem da Informação	Nº de Sujeitos
B.2.1 – Conversas	1
B.2.2 – Reuniões	1
B.2.3 – Suporte Escrito	3

No que respeita à origem da informação, o suporte escrito (Subcategoria B.2.3), foi considerado pela maioria dos pais como sendo a maior fonte de informação. Por outro lado, foi dado um peso menor às subcategorias (B.2.1 – Conversas = uma ocorrência) e (B.2.2 – Reuniões = uma ocorrência), uma vez que o tempo para reuniões e para a comunicação entre técnicos e pais é cada vez menor, sendo que o suporte escrito funciona como um meio facilitador de comunicação.

No quadro 4 apresentamos os dados relativos à totalidade das subcategorias definidas para a Categoria B.3 – Conteúdos da Comunicação.

Quadro 4. Categoria Conteúdos da Comunicação

Cat. B.3 – Conteúdos da Comunicação	Nº de Sujeitos
B.3.1 – Actividades	2

B.3.2 – Metodologia	1
B.3.3 – Objectivos para Casa	1

Podemos verificar que no que diz respeito à categoria conteúdos de comunicação, a Subcategoria B.3.1 – Actividades, foi considerada pelos pais como mais marcante no que diz respeito à comunicação com os técnicos.

Segue-se a Subcategoria B.3.2 – Metodologia (uma ocorrência) e a B.3.3 – Objectivos para Casa (uma ocorrência).

Tema C: Impacto do Trabalho – Nos Filhos

Apresentamos os dados relativos ao Tema C – Impacto do trabalho nos filhos, também estruturados por categorias, não se tendo obtido subcategorias neste tema.

Quadro 5. Total de Ocorrências – Impacto do Trabalho nos Filhos

Cat. C.1 – Impacto do Trabalho nos Filhos	Nº de Sujeitos
C.1 – Autonomia	1
C.2 – Socialização	1
C.3 – Inclusão	1
C.4 – Organização Pessoal	2

A análise do quadro 5 revela nitidamente que os pais, ao serem inquiridos sobre o impacto do trabalho realizado nos filhos, consideraram a organização pessoal (Categoria C.4 = duas ocorrências) como sendo o aspecto mais marcante, decorrente do trabalho e da metodologia utilizados na unidade.

As outras categorias também foram referidas pelas pais, embora com menor ocorrência, (C.1 – Autonomia =1), (C.2 – Socialização =1) e (C.3 – Inclusão =1).

Tema D: Impacto do Trabalho – Nos Pais

No quadro 6 apresentam-se os dados relativos às três subcategorias dentro da Categoria D.1 – Factores Pessoais.

Quadro 6. Categoria Impacto do Trabalho – nos Pais

Cat. D.1 – Factores Pessoais	Nº de Sujeitos
D.1.1 – Vida Profissional	3
D.1.2 – Necessidade de Tempo	3
D.1.3 – Necessidade de Tranquilidade	3

A leitura do quadro, revela que muito embora tenham surgido três subcategorias, não houve nenhuma que se destacasse, uma vez que foi dada igual importância por parte dos pais às três subcategorias apresentadas, o que significa que todos eles consideraram que o trabalho realizado na unidade ia ao encontro das suas necessidades, sobretudo em termos de vida profissional, disponibilidade e tranquilidade.

Tema E: Avaliação do Trabalho

Apresentamos os dados relativos ao Tema E – Avaliação do Trabalho, sendo que na Categoria E.1 – Funcionamento do Sistema, obtivemos três subcategorias.

Quadro 7. Categoria Funcionamento do Sistema

Cat. E.1 – Funcionamento do Sistema	Nº de Sujeitos
E.1.1 – Falta de Comunicação entre Técnicos	2
E.1.2 – Tempo de Aprendizagem	1
E.1.3 – Falta de Apoio nas Férias	1

A análise do quadro mostra que, os pais consideram a falta de comunicação entre técnicos como o aspecto menos positivo (Subcategoria E.1.1 – Falta de Comunicação entre Técnicos = 2 ocorrências), quando questionados sobre a avaliação do trabalho realizado na unidade.

Seguem-se as subcategorias E.1.2 (Tempo de Aprendizagem = uma ocorrência) e E.1.3 (Falta de Apoio nas Férias = uma ocorrência).

Tema F: Formação

Considerando o Tema F – Formação, apresentamos no quadro 8, as subcategorias relativas à Categoria F.1 – Necessidade de Formação

Quadro 8. Categoria Necessidade de Formação

Cat. F.1 – Necessidade de Formação	Nº de Sujeitos
F.1.1 – Muita Necessidade	2
F.1.2 – Nenhuma Necessidade	1

No que respeita ao Tema F – Formação, a maioria dos pais referiram sentir grande necessidade de formação sobre as unidades de ensino estruturado, sendo que a Subcategoria F.1.1 – Muita Necessidade, foi a que obteve maior número de ocorrências (duas ocorrências).

Por outro lado, a Subcategoria F.1.2 – Nenhuma Necessidade, obteve apenas uma ocorrência, o que significa que apenas um dos pais inquiridos demonstrou não sentir necessidade de mais formação sobre as unidades em questão.

No quadro 9 apresentamos os dados relativos à totalidade das subcategorias definidas para a Categoria F.2 – Origem da Formação

Quadro 9. Categoria Origem da Formação

Cat. F.2 – Origem da Formação	Nº de Sujeitos
F.2.1 – Pais	2
F.2.2 – Outras Unidades	1
F.2.3 – Meios Alternativos	1

Verifica-se através do quadro 9 que a subcategoria F.2.1 – Pais, foi a mais referida, o que significa que os pais recorrem sobretudo a outros pais de crianças com autismo, também inseridas em unidades para saberem mais acerca do funcionamento e da metodologia utilizadas nestas.

A Subcategoria F.2.2 – Outras Unidades de Ensino Estruturado, surge em segundo lugar, com uma ocorrência, seguida da Subcategoria F.2.3 – Meios Alternativos, também com uma ocorrência, o que permite constatar que apesar de recorrerem a outras unidades de ensino estruturado ou a livros e Internet, é sobretudo através de outros pais, que obtêm mais formação e informação relativamente às unidades em questão.

Entrevista aos Técnicos da Unidade de Ensino Estruturado

Tema A: Circunstância

Apresentamos no quadro 10 os dados relativos ao Tema A – Circunstância, estruturados apenas numa única categoria.

No quadro 10 apresentamos os dados relativos à totalidade das subcategorias definidas para a Categoria A.1 – Serviços.

Quadro 10. Categoria Serviços

Cat. A.1 – Serviços	Nº de Sujeitos
A.1.1 – ECAES	3
A.1.2 – Jardim-de-infância	1
A.1.3 – Ministério da Educação	1

No que respeita à circunstância em que as crianças chegaram à unidade, à semelhança do que aconteceu com as respostas dadas pelos pais, a maioria dos elementos pertencentes à unidade consideraram que a selecção das crianças foi quase toda feita pelas ECAES (Subcategoria A.1.1 = 3 ocorrências), sendo que esta subcategoria sobressai quando comparada com as outras.

Na Subcategoria A.1.2 – Jardim-de-infância, obteve-se uma ocorrência, seguindo-se a Subcategoria A.1.3 – Ministério da Educação, também com uma ocorrência.

Tema B: Vantagens do Trabalho Realizado na Unidade de Ensino Estruturado

Passaremos em seguida a apresentar os dados relativos ao Tema B – Vantagens, também estruturados por categorias, não se tendo obtido subcategorias.

Quadro 11. Total de Ocorrências – Vantagens

Categorias	Nº de Sujeitos
B.1 – Funcionamento Pessoal	2
B.2 – Funcionamento Social	2
B.3 – Actividade Funcional	3
B.4 – Apoio à Família	1

Da leitura do quadro 11 podemos constatar que no que diz respeito ao Tema B – Vantagens, os membros pertencentes à unidade consideraram que o trabalho realizado tem impacto nas crianças, sobretudo ao nível da sua actividade funcional (Subcategoria B.3 = 3 ocorrências). Por outro lado, parece-nos também interessante o peso dado às Subcategorias Funcionamento Pessoal (duas ocorrências) e Funcionamento Social (duas ocorrências), consideradas também, como aspectos positivos resultantes do trabalho realizado com as crianças.

Em último lugar, surgiu a Subcategoria B.4 – Apoio à Família (uma ocorrência), sendo o aspecto que é menos referido pelos sujeitos relativamente às vantagens do trabalho realizado na unidade.

Tema C: Dificuldades

No quadro 12 apresentamos os dados do Tema C – Dificuldades relativas à categoria C.1 – Trabalho dos Técnicos. Obtiveram-se seis subcategorias para esta categoria, contudo serão apenas apresentadas as três que obtiveram maior número de ocorrências.

Quadro 12. Categoria Trabalho dos Técnicos

Cat. C.1 – Trabalho dos Técnicos	Nº de Sujeitos
C.1.1 – Ansiedade dos Professores	1

C.1.3 – Desresponsabilização dos Professores	3
C.1.5 – Falta de Aceitação dos Profissionais	2

Podemos verificar que as três subcategorias apresentadas foram as que obtiveram maior número de ocorrências neste tema. É importante destacar a desresponsabilização dos profissionais (Subcategoria C.1.3 = três ocorrências) em relação às crianças com autismo, uma vez que foi considerada pelos membros da unidade como uma das maiores dificuldades no trabalho dos técnicos, sendo que esta subcategoria se destaca em relação às outras. Aprofundaremos este aspecto durante a discussão dos resultados.

Foi também dada importância à Subcategoria C.1.5 – Falta de Aceitação dos Profissionais (duas ocorrências), surgindo em segundo lugar, seguida da Subcategoria C.1.1 – Ansiedade dos Professores (uma ocorrência).

No quadro 13 apresentamos os dados relativos à categoria C.2 – Organização, tendo-se obtido duas subcategorias.

Quadro 13. Categoria Organização

Cat. C.2 – Organização	Nº de Sujeitos
C.2.1 – Horários e Funcionamento	2
C.2.2 – Aspectos Globais	1

Da leitura do quadro 13 podemos constatar que embora as dificuldades percebidas como decorrentes de aspectos relativos à organização (Categoria C.2) não sejam particularmente significativas, quando ocorrem centram-se sobretudo nos aspectos relativos aos horários e funcionamento (Subcategoria C.2.1 = duas ocorrências).

Segue-se a Subcategoria C.2.2 – Aspectos Globais, com apenas uma ocorrência, não tendo sido tão referida pelos sujeitos.

No quadro 14 apresentamos os dados relativos à categoria C.3 – Recursos, tendo-se obtido três subcategorias.

Quadro 14. Categoria Recursos

Cat. C.3 – Recursos	Nº de Sujeitos
C.3.1 – Organização dos Espaços	3
C.3.2 – Falta de Pessoal	4
C.3.3 – Falta de Material	2

Merece particular destaque que, nas alusões a dificuldades relativas aos recursos (Categoria C.3), a maioria dos sujeitos inquiridos, se refiram à falta de pessoal (Subcategoria C.3.2 = quatro ocorrências), como sendo uma das principais dificuldades no trabalho com as crianças, considerando que os recursos humanos existentes são poucos. Dada a importância desta questão, voltaremos a abordá-la na discussão.

É também importante fazer referência, à importância atribuída pelos sujeitos à organização dos espaços, sendo que esta subcategoria surge em segundo lugar (três ocorrências).

Com menor importância, aparece a Subcategoria C.3.3 – Falta de Material (duas ocorrências).

Tema D: Formação

Relativamente ao Tema D – Formação apresentamos no quadro 15, os dados relativos à categoria D.1 – Formação, tendo-se obtido três subcategorias.

Quadro 15. Categoria Formação

Cat. D.1 – Formação	Nº de Sujeitos
D.1.1 – Sem Formação Especializada	2
D.1.2 – Formação Inicial Desajustada	1
D.1.3 – Formação em Serviço Desajustada	1
D.1.4 – Com Formação Especializada	1

O quadro 15 permite-nos constatar que em relação ao Tema D – Formação, a maior parte das ocorrências estão relacionadas com a Subcategoria D.1.1 – Sem Formação Especializada (duas ocorrências), o que significa que grande parte dos técnicos que trabalham na unidade de ensino estruturado, não tiveram formação especializada, retomaremos este assunto na discussão.

A Subcategoria D.1.2 – Formação Inicial Desajustada, surge em seguida, com uma ocorrência. Seguem-se as subcategorias D.1.3 (uma ocorrência) e D.1.4 (uma ocorrência).

Tema E: Necessidades de Formação

Em relação aos dados relativos à Categoria E.1 – Necessidade de Formação, apresentamos no quadro 16, as quatro subcategorias que surgiram.

Quadro 16. Categoria Necessidade de Formação

Cat. E.1 – Necessidade de Formação	Nº de Sujeitos
E.1.1 – Necessidade de Formação Pessoal	1
E.1.2 – Necessidade de Formação Profissional	3
E.1.3 – Necessidade de Formação Alargada	1
E.1.4 – Necessidade de Formação Contínua	2

Da leitura do quadro, podemos verificar que as necessidades decorrentes de aspectos relativos à formação, centram-se fundamentalmente em relação à formação profissional (Subcategoria E.1.2 = três ocorrências), o que nos permite inferir que os profissionais envolvidos na unidade, sentem que a sua formação profissional para trabalhar com a metodologia TEACCH e com estas crianças, é insuficiente. Por outro lado, a Subcategoria E.1.4 – Formação Contínua (duas ocorrências), surge em segundo lugar, o que significa que há uma grande necessidade de formação contínua por parte dos técnicos.

Finalmente, surgem as Subcategorias E.1.1 e E.1.3, com menor peso no discurso dos sujeitos, ambas com uma ocorrência.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pretendemos neste capítulo apresentar a discussão dos resultados e definir conclusões gerais relativamente ao estudo que nos propusemos desenvolver.

A nossa discussão será organizada de acordo com os objectivos inicialmente propostos, os dados encontrados e a revisão da literatura apresentada no princípio do nosso estudo.

Assim sendo, pretendemos estruturar a discussão considerando em primeiro lugar a descrição do funcionamento da Metodologia TEACCH (objectivo 1) enunciada a partir da sequência de observações realizadas à unidade de ensino estruturado que pretendíamos estudar. Em seguida teremos em conta a percepção, informação e avaliação que pais, membros da unidade e professores do ensino regular tinham acerca da Metodologia TEACCH (objectivo 2)

Descrição do Funcionamento da Metodologia TEACCH

Em relação à estrutura física, pudemos constatar que a unidade de ensino estruturado em questão, apresenta um espaço estruturado, com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas (armários e estantes), representadas por um símbolo que informa os alunos sobre a actividade a desenvolver o que, de acordo com a literatura, pode ser muito relevante na educação das crianças com autismo. Segundo Schopler (1985) para que seja possível educar uma criança com autismo, é necessária a existência de uma estruturação física do espaço de ensino, dos materiais, das actividades, da definição clara de tarefas, bem como de rotinas e regras explícitas. Ainda segundo o mesmo autor, são vários os estudos que têm demonstrado

as vantagens dos ambientes educativos estruturados na educação de crianças com autismo.

De forma mais particular e considerando a estrutura física que apresentámos, em que descrevemos várias áreas de trabalho, parece de registar que observámos sete áreas nesta unidade (área de grupo, área de jogos, área de aprender, área de trabalho independente, área de brincar, área de biblioteca e área de computador). As áreas referidas são as chamadas áreas básicas numa unidade de ensino estruturado e são coerentes com as mencionadas na literatura, muito embora, na revisão bibliográfica tenham surgido outras. Julgamos que esta situação poderá remeter para o facto das áreas curriculares básicas e as necessidades individuais de cada criança, serem os principais determinantes na estruturação de uma unidade (Hewitt, 2006). De acordo com a mesma autora, para as crianças mais novas, as áreas mais pertinentes são geralmente: a área de brincar; a área de trabalho individual ou área de aprender; a área de trabalho independente, a área de trabalho em grupo e a área para treino de autonomia, e em relação às crianças mais velhas, deverão ser estabelecidas outras áreas adequadas às suas necessidades, como é o caso da área de leitura; a área de treino vocacional; área para cuidar das plantas; área de lavatório e área de actividades de expressão plástica. Assim sendo, no caso da unidade em estudo, não são necessárias determinadas áreas, uma vez que se tratam de crianças mais novas e o espaço existente é pouco, para se criarem outras.

Parece também interessante registar que em relação ao trabalho realizado com as crianças em cada área, verifica-se que os objectivos e as actividades realizadas são coerentes com o descrito na literatura, não se verificando diferenças entre o que foi observado e o que foi descrito. Para além disso, o meio de aprendizagem onde estas crianças estão inseridas, é desprovido de estímulos distractivos, o que é coerente com a literatura (Jordan, 1997).

Por outro lado, parece-nos também relevante o peso dados aos horários, uma vez que a partir deles, os alunos tem a noção de sequência e sabem quais as actividades que tem que realizar ao longo do dia, ajudando-os na antecipação e na previsão dos acontecimentos, o que lhe permite transitar de forma independente entre actividades, adquirindo alguma autonomia de trabalho. Assim sendo, a importância e a função dos horários, é congruente com o que foi dito na literatura (e.g. Hewitt, 2006).

Relativamente ao facto dos horários serem elaborados em função de cada aluno, e de acordo como os seus níveis de compreensão, verifica-se que mais uma vez o que observámos está de acordo com o descrito na literatura (e.g. Hewitt 2006).

Observámos também, que todos os alunos tinham o seu horário individual, que neste caso era elaborado com símbolos ou pictogramas do SPC Boardmaker, e acompanhado pela fotografia e pelo nome de cada aluno, o que vai ao encontro do que foi dito na revisão bibliográfica, que refere que os horários podem ser utilizados com objectos reais, partes de objectos reais, miniaturas, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas e palavras (Hewitt, 2006).

A disposição dos horários apresentava-se na forma vertical (de cima para baixo), o que está de acordo com a literatura (Wing, 1977).

Os horários são presos com velcro, aos armários existentes na área de trabalho independente de cada aluno, para que cada aluno possa ir retirando os cartões do seu horário, à medida que acaba cada actividade, e depois leva-os para o local indicado no mesmo (Schopler et al., 1995).

É interessante relembra, a importância do plano de trabalho individual para a educação e funcionamento das crianças com autismo, uma vez que as ajuda a saber as tarefas que têm de realizar em determinada área, o que parece estar de acordo com a revisão da literatura (Mesibov, 2007).

O facto de para alguns alunos o seu plano de trabalho individual ser elaborado com números, e para outros com símbolos, vai ao encontro do que é descrito na literatura, uma vez que esta considera que o plano de trabalho deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno, podendo por vezes ser apresentado de forma visual, com símbolos, ou representado por objectos, figuras, letras, números (Mesibov, 2007).

O plano de trabalho individual é apresentado no canto superior esquerdo da mesa, e a sua disposição é da esquerda para a direita, o que corresponde ao que foi dito na literatura, segundo a qual esta disposição dá segurança a estas crianças e permite-lhes adquirir a noção de princípio, meio e fim (Mota & Carvalho, 2003).

Os símbolos ou os números apresentados no plano de trabalho individual correspondem aos que estavam nos cestos com as tarefas a realizar, o que vem mais uma vez em acordo com o referido na literatura (Schopler et al., 1995).

No final de cada plano de trabalho está o cartão, com o nome de cada aluno (cartão de transição), o que lhe dá indicação para ir ao horário ver qual a actividade que se segue, o que está de acordo com a literatura (Schopler et al., 1995).

É visível a existência de mobiliário, tal como: armários, mesas de trabalho de grupo, mesas de trabalho individual, cadeiras, entre outros, uma vez que o espaço físico da unidade de ensino estruturado, precisa de estar extremamente organizado e com fronteiras bem definidas, o que é coerente com o descrito na literatura, segundo a

qual, o contexto escolar, deverá ser um espaço com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas, como é o caso de armários, estantes, biombos (Jordan, 2000).

Entrevista aos Pais

Apesar dos serviços terem sido considerados como o principal meio através do qual as crianças chegaram à unidade (Tema A), verifica-se uma situação de equilíbrio, uma vez que a categoria serviços obteve duas ocorrências e as categorias técnicos e pais, obtiveram uma ocorrência cada, não se registando grandes diferenças. Estes resultados estão de acordo com o que é dito na literatura, sendo que autores como Mota & Carvalho (2003), estudando a inclusão de crianças com autismo nas escolas, consideraram que a constituição das unidades e a selecção das crianças, é feita sobretudo através de órgãos executivos dos agrupamentos das escolas, muito embora, as famílias dos alunos e os técnicos envolvidos no processo, tenham também influência na criação das unidades e na escolha das crianças.

No que diz respeito à existência de informação em relação ao trabalho realizado na unidade de ensino estruturado (Tema B), a subcategoria Alguma Informação, foi considerada pelos pais como a mais significativa, uma vez que a maioria referiu ter alguma informação em relação ao trabalho realizado com os seus filhos. Esta situação é uma característica marcante das nossas escolas, e do trabalho entre profissionais e famílias, e está de acordo com o que é descrito na literatura. Segundo Cunningham (1985), as famílias consideram que há, por parte dos profissionais, uma informação insuficiente, pouco exacta e por vezes incompreensível, sobretudo quando é utilizada uma linguagem muito técnica ou abordagem pouco clara estruturada. Por outro lado, foi dado menor peso à subcategoria Muita Informação, o que vem mais uma vez mostrar, que são poucos os pais que se sentem realmente informados em relação ao trabalho que é feito com os seus filhos, necessitando de mais informação.

Em relação à categoria Origem da Informação, surgiram três subcategorias, sendo que os pais apontaram o suporte escrito (Subcategoria B.2.3 = 3 ocorrências), como a principal fonte de informação em relação ao trabalho realizado com os seus filhos. Este facto remete para a falta de comunicação entre o meio familiar e o escolar. Estudos realizados em Portugal (Davies et al., 1997) mostraram efectivamente que a

comunicação entre as escolas e os pais é pouco frequente. É interessante constatar que essa colaboração se torna ainda mais imprescindível, quando falamos da existência de uma criança com deficiência (Dale, 1996).

Em relação às outras duas subcategorias, verifica-se que os pais atribuíram menor peso em relação às reuniões (uma ocorrência) e em relação às conversas (uma ocorrência), quando questionados sobre a origem da informação em relação ao trabalho com os seus filhos, o que mostra mais uma vez a falta de tempo para a troca e partilha de informações entre técnicos e pais

Ainda no Tema B - Informação, na Categoria Conteúdos da Comunicação, surgiram três subcategorias, sendo que os pais consideram as actividades (Subcategoria B.3.1 = 2 ocorrências), como o tema mais abordado no diálogo e na comunicação com os técnicos da unidade de ensino estruturado. O peso dado às Subcategorias Metodologia (B.3.2 = 1 ocorrência) e Objectivos para Casa (B.3.3 = 1 ocorrência) foi menor. Estes resultados estão mais uma vez de acordo com a literatura, segundo a qual, autores como Davies et al. (1997), consideram que os pais têm “fraca participação” nos dias de hoje nas escolas e que as ligações são poucas e limitadas, e na maioria dos casos, as mensagens são ocasionais e as conversas remetem para problemas académicos ou de comportamento dos filhos.

Contudo, relativamente à informação que os pais têm acerca do trabalho realizado na unidade com os seus filhos, os resultados apresentados vêm contrariar o que é dito na literatura acerca da Metodologia TEACCH, uma vez que, Schopler (1997), considera que todo o trabalho realizado é feito em permanente colaboração com a família destas crianças, e todos os contextos das suas vidas são tidos em conta, acompanhando-se as crianças e as famílias ao longo de todo o tempo necessário.

No Tema C - Impacto do Trabalho nos Filhos , surgiram quatro categorias, Autonomia (1 ocorrência), Socialização (1 ocorrência), Inclusão (1 ocorrência) e Organização Pessoal, predominantemente referida pelos pais (2 ocorrências). Parece-nos interessante o peso dado à Categoria C.4 - Organização Pessoal, uma vez que os pais consideram que o trabalho realizado na unidade, teve repercussões, sobretudo ao nível da organização pessoal, das crianças. Esta situação remete para a importância de existência de ambientes estruturados e securizantes para a educação de crianças com autismo. É interessante registar que um dos aspectos referidos na literatura tem precisamente a ver, com as abordagens adequadas de ensino e um meio favorável, de forma a possibilitarem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com autismo,

verificando-se progressos significativos (Jordan, 1997). Para além disso, a experiência e vários estudos realizados pelo TEACCH revelaram que o ensino estruturado é um dos métodos mais eficazes no processo educativo das crianças com autismo. Este programa permite fazer com que o mundo destas pessoas pareça mais previsível e menos confuso (Schopler et al., 1995).

Para o Tema D – Impacto do Trabalho nos Pais, foi criada uma Categoria D.1 – Factores Pessoais, tendo ocorrido três subcategorias: Vida Profissional, Necessidade de Tempo e Necessidade de Tranquilidade, todas elas com três ocorrências, o que significa que os pais atribuíram igual importância às três subcategorias, considerando que todos estes aspectos são necessidades importantes. Este facto remete para o impacto que o trabalho realizado na unidade tem não só nas crianças, mas também nos pais, uma vez que graças à resposta da unidade, é possível pensarem em trabalhar e em desenvolver outras actividades, bem como terem tempo para os seus filhos, o que vai ao encontro da literatura, segundo a qual, o investimento dos pais no desenvolvimento da sua criança com necessidades especiais está relacionado com o modo como os serviços formais e informais e os apoios são consistentes com as necessidades e prioridades, bem como correspondem às rotinas da família (Guralnick, 2002). Por outro lado, Simeonsson (2000) reforça a ideia de que, as famílias de crianças com necessidades especiais sentem necessidades complexas, momentâneas ou contínuas, em diferentes dimensões: necessidades de informação, necessidade de suporte, necessidades de explicação aos outros, necessidades de serviços da comunidade, necessidades financeiras e necessidades sobre o funcionamento da família, logo o trabalho realizado na unidade permite responder às necessidades das famílias destas crianças.

Em relação ao Tema E – Avaliação do Trabalho, foi definida uma categoria, Funcionamento do Sistema, da qual surgiram três subcategorias: Falta de Comunicação entre os Técnicos (predominantemente referida pelos pais), Tempo de Aprendizagem (1 ocorrência) e Falta de Apoio nas Férias (1 ocorrência). Merece referência o facto de que, no respeito a factores relativos à avaliação do trabalho (Tema E), a subcategoria Falta de Comunicação entre técnicos ser considerada a questão mais preocupante para os pais, uma vez que esta situação é uma característica marcante do trabalho entre técnicos, cuja gestão passa pela cooperação e comunicação entre os técnicos envolvidos no mesmo processo de aprendizagem, aspectos que são coerentes com a literatura e que merecem alguma reflexão.

Como se sabe, os modelos de organização das nossas escolas, ainda residem numa cultura individualista e pouco acolhedora das dificuldades dos professores, provocando-lhe ansiedade, e a maior parte das vezes isolamento na resolução dos seus problemas (Marchesi & Martín, 1998 cit. por Morgado, 2003).

O desenvolvimento de modelos cooperados na educação inclusiva poderá atenuar as distinções habitualmente estabelecidas entre os respectivos papéis, promovendo uma melhor e mais eficaz mobilização dos diferentes conhecimentos (Granden & Bauer, 1992 cit. por Correia).

A vasta literatura relativa à falta de cooperação e comunicação entre profissionais mostra a realidade das nossas escolas, e o trabalho que tem que ser feito no sentido de promover uma cultura de cooperação e, conseqüentemente o desenvolvimento de modelos de educação inclusiva.

No Tema F – Formação, foram definidas duas categorias referenciadas pelos pais: Necessidade de Formação e Origem da Formação.

Na categoria Necessidade de Formação, merece atenção o peso atribuído à subcategoria Muita Necessidade de Formação (2 ocorrências), quando comparada com as subcategorias Alguma Necessidade de Formação (1 ocorrência) e Nenhuma Necessidade de Formação (1 ocorrência), o que vem mais uma vez ao encontro do que é descrito na literatura, segundo a qual os pais de crianças sentem vários tipos de necessidades, entre as quais necessidades de formação sobre a problemática dos seus filhos, e sobre respostas educativas. A identificação das necessidades da família por parte do profissional, segundo Correia & Serrano (1998), consiste em primeiro de tudo, que este determine o que as famílias querem para si mesmas e para as suas crianças, e depois o que precisam dos profissionais para o conseguirem. Por outro lado, foram poucos os pais que consideraram não precisar de mais formação sobre as unidades de ensino estruturado.

Em relação à categoria Origem da Formação, os pais atribuíram maior peso à subcategoria Pais (2 ocorrências), considerando que era sobretudo através de outros pais de crianças com autismo, também inseridas noutras unidades, que obtinham formação e informação sobre as unidades de ensino estruturado e sobre a Metodologia TEACCH, aspecto que estará relacionado com a falta de formação por parte dos técnicos envolvidos na unidade em questão. De acordo com Correia (1996), a experiência que vivemos nas escolas portuguesa, diz-nos que a relação pais – escola ainda não é a melhor, dado que, por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade de educar um filho com deficiência e, por outro, está

o professor, a maior parte das vezes sem formação nesta área, constituindo um dos obstáculos para o envolvimento familiar.

Naturalmente que estes aspectos estão relacionados com as questões da falta de formação dos técnicos, que abordaremos ao longo da nossa discussão.

Entrevista aos Técnicos da Unidade

Para o Tema A – Circunstância em que as crianças chegaram à unidade, surgiu a Categoria Serviços. Nesta categoria ocorreram três subcategorias: ECAES (predominantemente referida pelos técnicos), Jardim-de-infância (1 ocorrência) e Ministério da Educação (1 ocorrência). É importante mencionar o facto dos técnicos considerarem a subcategoria ECAES (3 ocorrências), como sendo o principal meio de chegada à unidade de ensino estruturado, uma vez que é através das ECAES (Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos) que se processa a chegada das crianças às unidades. (Mota & Carvalho, 2003).

Para o Tema B – Vantagens do Trabalho realizado na Unidade, foram definidas quatro categorias, Funcionamento Pessoal, Funcionamento Social, Actividade Funcional e Apoio à Família. Considerando as vantagens atribuídas a aspectos relacionados com o trabalho desenvolvido na unidade, os técnicos da unidade consideraram a Actividade Funcional (3 ocorrências) como sendo a principal vantagem decorrente do trabalho realizado na unidade com as crianças, uma vez que este é provavelmente um dos aspectos mais importantes para que estas crianças possam crescer de forma o mais autónoma possível, logo deverá ser desenvolvida. Naturalmente que estes aspectos se interligam com as questões da autonomia e do futuro destas crianças (Correia, 1999).

Schopler (1997) acentua que estas crianças têm necessidade de ser ensinadas a gerir as suas vidas, de forma o mais independente possível e de ocuparem os seus tempos livres, embora entretê-las seja algo muito difícil.

Conforme Pereira (1990), cit. por Leon & Lewis (1997), a educação é importante no fornecimento de conhecimentos académicos, mas também no proporcionar de aptidões e compreensão, ou seja, em preparar estas crianças para a vida.

Por outro lado, parece-nos também interessante o peso dado às Categorias Funcionamento Pessoal (2 ocorrências) e Funcionamento Social (2 ocorrências), uma vez que os técnicos também consideraram estas duas categorias como vantagens do trabalho realizado na unidade, o que parece ser coerente com a literatura. O contacto destas crianças com as outras, em classe de ensino regular, faz desenvolver sentimentos de respeito, compreensão, solidariedade, diminuindo nestas crianças o sentimento de se sentirem diferentes e postas de parte (Correia, 1999). Deve-se por isso promover a aprendizagem cooperativa, em que todos os alunos possam ensinar os seus colegas numa determinada altura, e noutra podem ser ensinados e apoiados pelos seus pares (Correia, 2003).

Finalmente, em relação à Categoria Apoio à Família, foi dada menor importância, embora tenha sido considerada uma vantagem do tipo de trabalho realizado na unidade. Mais uma vez, verificamos a falta de cooperação entre a escola e a família já referida anteriormente.

No Tema C - Dificuldades do Trabalho realizado na Unidade, surgiram três categorias, Trabalho dos Técnicos, Organização e Recursos. Nas dificuldades atribuídas ao Trabalho dos Técnicos (Categoria C.1), surgiram três subcategorias: Ansiedade dos Professores, Desresponsabilização dos Professores e Falta de Aceitação dos Profissionais. Há que destacar o facto da Subcategoria Desresponsabilização dos Professores (3 ocorrências) ser considerada como a maior fonte de dificuldade, uma vez que esta situação constitui uma característica marcante da escola actual, constituindo um entrave ao desenvolvimento de uma escola inclusiva, pois de acordo com a literatura, deverá existir o envolvimento de todos os profissionais; o trabalho de cooperação; o trabalho em equipa de todos os intervenientes do processo educativo e o trabalho de equipa entre professor do regular e professor de apoio, para que haja de facto práticas inclusivas nas nossas escolas (Leite & Madureira, 2003). A nível interno e a nível da comunidade educativa deverá passar a existir um trabalho de cooperação entre todos e a todos os níveis (Correia, 2003). O papel do professor de apoio, aparece como um recurso da escola, mas isso não implica que o professor do ensino regular se demita e desresponsabilize da sua função (Correia, 2005). O que significa que o papel do professor titular deverá conciliar-se com o papel do professor do apoio educativo, uma vez que esta cooperação se assume com um aspecto preponderante para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Morgado, 2003).

Parece importante também destacar, o peso atribuído à Subcategoria Falta de Aceitação dos Profissionais (2 ocorrências), na medida em que para realmente podermos falar em inclusão os professores deverão aceitar estas crianças e ter em atenção as suas diferenças individuais, de forma a proporcionarem o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as suas características pessoais e necessidades individuais (Leite & Madureira, 2003). Estes aspectos passam pela verdadeira aceitação das crianças com necessidades especiais por parte dos professores (Correia, 2005).

A inclusão exige assim, a reestruturação da escola e do currículo, no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto (Jordan & Powel, 1997).

Por outro lado, o peso atribuído à Subcategoria Ansiedade dos Professores (1 ocorrência) foi menor, embora tenha constituído também, uma das dificuldades presentes no discurso dos sujeitos entrevistados. Esta situação remete para as dificuldades que os professores do ensino regular sentem em lidar com estas crianças, e sobretudo para a falta de formação dos professores. Nas dificuldades atribuídas à Organização (Categoria C.2), surgiram duas subcategorias: Horários e Funcionamentos e Aspectos Globais. Sobressai o peso dado à Subcategoria Horários e Funcionamentos (2 ocorrências), na medida em que esta se destaca em relação à Subcategoria Aspectos Globais (1 ocorrência), o que significa que os membros pertencentes à unidade consideraram que têm uma carga horária extremamente pesada, o que decorrerá mais uma vez da falta de cooperação entre o professor do ensino regular e do apoio educativo, deturpando a função do professor do apoio educativo, que é solicitado a desempenhar funções de forma fragmentada e de forma ambígua (Correia, 2005). Segundo o mesmo autor, o professor de educação especial desempenha uma acção de consultoria junto do professor da classe regular, colaborando com este e auxiliando-o no desenvolvimento de estratégias para lidar melhor com as crianças com necessidades educativas especiais. A cooperação entre professores de ensino regular e os de apoio educativo assentará na ideia de que nenhum profissional isolado poderá gerir eficazmente as diferentes necessidades educativas da heterogeneidade dos alunos (Correia, 1996).

Por outro lado, ainda encontramos a existência de escolas cujo funcionamento e cuja organização apoiam e mantêm a definição de papéis e estatutos que isolam os professores de apoio educativo (identificados como especialistas) dos professores do

ensino regular, o que limita o desenvolvimento do trabalho cooperado (Leite & Madureira, 2003).

A qualidade e a eficácia da cooperação entre profissionais traduzir-se-á na definição e distribuição de responsabilidades, no estabelecimento e aceitação de processos de tomada de decisão, na partilha na utilização dos recursos disponíveis e na definição de dispositivos de avaliação do trabalho realizado (Giagreco et. al., 1994 cit. por Morgado, 2004).

Em relação à Categoria Recursos, surgiram três subcategorias: Organização dos Espaços, a Falta de Pessoal e a Falta de Material. Foi dado um peso significativo à Subcategoria C.3.2 – Falta de Pessoal (4 ocorrências), pois esta falta de recursos humanos é um dos problemas com que a maior parte das nossas escolas se confrontam. De acordo com Mota & Carvalho (2003), cabe aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas a gestão administrativa e pedagógica das Unidades, garantir a adequação dos recursos humanos.

Por outro lado, foi dada também grande importância, à Subcategoria C.3.1 – Organização dos Espaços (3 ocorrências), uma vez que os técnicos consideraram que uma das dificuldades resultantes do trabalho realizado na unidade, passava precisamente pela falta de espaços, muito embora esta questão seja por vezes negligenciada. De acordo com Mota & Carvalho (2003), a adequação dos espaços físicos às necessidades das crianças e jovens com autismo, passa pelos agrupamentos de escolas, que deverão procurar dar respostas às necessidades destas crianças, prevenindo mecanismos de exclusão.

Finalmente, foi dado menor peso à Subcategoria C.3.3 – Falta de Material (2 ocorrências), sendo que os técnicos consideraram que o material existente na unidade era insuficiente. Esta situação, é também uma característica marcante da escola actual, o que levanta alguns problemas, na medida em os materiais e recursos de suporte têm um papel fundamental nos processos de ensino – aprendizagem (Morgado, 2003). Segundo o mesmo autor, é importante diversificar materiais e recursos a envolver no processo de ensino aprendizagem e importa diferenciar a sua utilização, adaptando-os às características dos alunos, assim como aos objectivos definidos.

Para o Tema D – Formação, foi definida uma categoria, Formação, tendo ocorrido quatro subcategorias: Sem formação Especializada (maioritariamente referida pelos sujeitos), Formação Inicial Desajustada (1 ocorrência), Formação em Serviço Desajustada (1 ocorrência) e Com Formação Especializada (1 ocorrência). É de

salientar o facto, da maioria dos sujeitos ter referido não ter formação especializada para realizar o tipo de trabalho desenvolvido na unidade. A falta de formação dos professores é um dos aspectos mais presentes na realidade das escolas portuguesas, o que é coerente com a literatura. Também Manson e Tomlinson (1999), cit. por Morgado (2003), verificaram em estudos realizados com professores que estes sentem que a sua formação inicial não os prepara devidamente para a resposta a grupos de alunos cada vez mais heterogéneos. Segundo Correia (1997), no que diz respeito particularmente à formação de professores de apoio educativo, esta deverá contemplar: a avaliação e planeamento; a gestão curricular diferenciada; a utilização de recursos e materiais de apoio à prática pedagógica diversificados, incluindo a utilização de novas tecnologias; o aconselhamento e orientação educativa e relacionamento interpessoal. As escolas de formação deverão aprofundar a abordagem curricular e metodológica relativa ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem, apoiem o desenvolvimento profissional do professor recorrendo ao trabalho cooperado e regulado por elementos mais experientes (Morgado, 2003).

Por outro lado, em relação à Subcategoria Formação Inicial Desajustada (1 ocorrência), a literatura considera que a formação inicial dos professores, é fundamental, e que deverá contemplar aspectos relativos à intervenção educativa com alunos com necessidades educativas especiais (Correia, 2003).

Em relação à Subcategoria Formação em Serviço Desajustada (1 ocorrência), é necessário segundo a literatura, assegurar que se desenhassem programas que envolvam uma forte componente prática (McCaffrey, 2000 cit. por Morgado, 2003). Deveriam também, ser desenvolvidos programas de monitorização dos professores de apoio educativo em início de funções. Tomlinson (2000), cit. por Morgado (2003), sublinha a importância de criar nas escolas oportunidades de desenvolvimento profissional com modelos de prática acompanhada e disponibilização de mecanismos reguladores assentes na reflexão e regulação.

Em relação à Subcategoria Com Formação Especializada (1 ocorrência), verifica-se que apenas um sujeito mencionou possuir formação especializada, o que mais uma vez mostra a necessidade de se apostar na formação dos professores de apoio, de forma a que se possa promover a qualidade na escola, e que haja de facto uma educação mais inclusiva.

No Tema E – Necessidades de Formação, surgiu uma categoria, Necessidade de Formação, tendo ocorrido quatro subcategorias: Necessidade de Formação

Pessoal (1 ocorrência), Necessidade de Formação Profissional (3 ocorrências), Necessidade de Formação Alargada (1 ocorrência) e Necessidade de Formação Contínua (2 ocorrências). A maioria dos sujeitos considerou que sentem necessidade de formação profissional para lidarem com a Metodologia TEACCH, o que mais uma vez vem ao encontro da falta de formação para lidar com as necessidades dos alunos e com a sua heterogeneidade. Por outro lado, os sujeitos sentem também, necessidade de formação contínua, embora não tenham muita disponibilidade e oportunidade. Segundo Nóvoa (1997) a formação contínua de professores assume uma importância crucial. O reconhecimento da importância da formação contínua como complemento da formação inicial parece ser consensual.

Entrevista ao Professor do Ensino Regular

No Tema A – Informação sobre o Trabalho realizado na Unidade de Ensino Estruturado, o professor do ensino regular mencionou aspectos relativos à importância da estrutura física da unidade e das rotinas existentes no trabalho com os alunos, o que vem ao encontro do que é descrito na literatura (Schopler, 1985).

Relativamente ao Tema B – Impacto do Trabalho nos Alunos, considerou que o trabalho realizado na unidade tinha vantagens, sobretudo ao nível da autonomia; da organização pessoal e da inclusão destes alunos no ensino regular. A experiência e vários estudos realizados pelo TEACCH revelaram que o ensino estruturado é um dos métodos mais eficazes no processo educativo das crianças com autismo (Schopler et al., 1995).

Em relação ao Tema C – Dificuldades do trabalho realizado com as crianças, foram referidas como principais dificuldades no trabalho com estes alunos, os seguintes aspectos: o planeamento e a organização do trabalho dos alunos; a monodocência e a falta de formação específica para lidar com estes alunos, aspectos estes que estão mais uma vez relacionados com a falta de cooperação entre professores do ensino regular e professores do apoio educativo e com a falta de formação e de preparação dos professores para lidarem com as crianças com necessidades educativas especiais (Ainscow, 1997 cit. por Morgado, 2003).

Finalmente, no que diz respeito ao Tema D – Formação sobre as unidades de ensino estruturado, foi mencionada mais uma vez a falta de formação sobre a Metodologia TEACCH e para lidar com estas crianças. E foi considerado necessário que houvesse mais formações sobre as unidades e sobre a problemática do autismo.

CONCLUSÃO

O estudo que agora se conclui permitiu encontrar respostas para os objectivos que nortearam o trabalho desenvolvido.

Os resultados obtidos a partir de uma sequência de observações realizadas à Unidade de Ensino Estruturado, inspirada no modelo de educação TEACCH da Carolina do Norte, evidenciaram, de forma relevante, que a Metodologia TEACCH, não é só uma estratégia de intervenção na escola, mas também um modelo de atendimento às crianças com autismo, que pretende dotá-las do seu máximo de autonomia em todos os meios onde se relacionam.

É inquestionável o facto das crianças com autismo terem o direito de encontrarem respostas educativas adequadas à sua inclusão no ensino regular. Assim, a Metodologia TEACCH satisfaz os princípios de um atendimento educativo adequado à forma diferente de se relacionar e de aprender, que estas crianças apresentam, para além de ir ao encontro daquilo que se pretende ser uma escola inclusiva. Valoriza e tem sempre presente as diferenças de cada criança e procura dar respostas a essas diferenças, através da diferenciação curricular e do ensino estruturado.

No contexto actual das nossas escolas, a Metodologia TEACCH, utilizada sob a forma de uma Unidade de Ensino Estruturado, parece-nos ser a resposta educativa mais adequada para estas crianças. Daí que se deverá apostar no desenvolvimento de mais Unidades de Ensino Estruturado nas escolas de ensino básico, de forma a facilitar a inclusão das crianças com autismo no ensino regular. Por outro lado, para que a inclusão destas crianças seja de facto uma realidade, os recursos humanos e materiais têm que existir, assim como a cooperação entre todos os elementos pertencentes ao processo de ensino – aprendizagem das crianças.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas aos pais, aos técnicos da unidade e ao professor do ensino regular, permitiram-nos constatar que há uma opinião consensual, no que diz respeito ao facto do trabalho realizado na Unidade de Ensino Estruturado contribuir, sobretudo, para a autonomia, para a organização pessoal e para socialização destas crianças.

Os pais entrevistados consideraram que o trabalho realizado na unidade de ensino estruturado lhes permitia terem mais tempo para a sua vida pessoal e, consecutivamente, para os seus filhos, o que sem a unidade não seria possível. Apesar, das vantagens referidas, os pais consideraram que deveria existir maior

cooperação entre a escola e a família, para que se sentissem melhor informados sobre o trabalho realizado na unidade.

Os técnicos da unidade consideraram que as principais dificuldades do trabalho realizado na unidade, decorriam da falta de cooperação entre professores de ensino regular e os do apoio educativo e da falta de formação dos professores do ensino regular para lidarem com estas crianças.

O professor do ensino regular, considerou que a principal dificuldade, resultava da sua falta de preparação para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.

Estas foram, em síntese, as conclusões do nosso trabalho, muito embora se devam evitar generalizações. Este estudo tem naturalmente algumas limitações. Uma primeira prende-se com a dimensão da amostra utilizada. Temos consciência que, dado tratar-se de um estudo de caso, os resultados obtidos e as conclusões a que chegámos não poderão ser generalizadas. Uma segunda limitação tem a ver com a metodologia utilizada, entrevista sujeita à produção de resposta de conformidade. É importante referir, ainda, que os resultados obtidos neste estudo são unicamente generalizáveis aos pais e técnicos entrevistados, e não a todos os pais e técnicos que trabalham com crianças com autismo, já que a amostra não é estatisticamente significativa, o que constitui uma limitação deste estudo.

Assim, e em termos de investigação futura pensamos que poderá a vir a ser interessante observar o funcionamento da Metodologia TEACCH noutras Unidades de Ensino Estruturado, em diferentes pontos do país.

Parece-nos também importante que este tipo de estudos, pudesse abranger um maior número de pessoas a serem entrevistadas, para que nos fosse mais fácil poder fazer generalizações e extrair conclusões mais objectivas.

Também, através da análise dos resultados obtidos, identificámos três aspectos essenciais no que concerne às percepções, avaliações e informações que pais, membros da unidade e professor do ensino regular têm acerca da Metodologia TEACCH: a falta de comunicação entre a escola e a família, a falta de cooperação entre professores do ensino regular e os do apoio educativo e a falta de formação dos professores para lidarem com as crianças com necessidades educativas especiais. Destes três aspectos decorre a importância de repensar a forma como a escola se abre à família e potencializa a comunicação com ela, bem como algumas indicações a ter em conta no desenvolvimento da formação de professores do ensino regular e do apoio educativo e a organização de trabalho em parceria.

Parece-nos que este trabalho poderá ser uma base para futuros estudos, por isso deixamos desde já um apelo para a realização de novas investigações que possam levar a uma melhoria de respostas educativas, para que possamos de facto falar duma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association Committee on Psychological Test (s.d.). *O inquérito: Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo* (2ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Correia, L.M. (1996). "*Intervenção precoce: Do atendimento directo ao envolvimento parental*". *Saber Educar*, Vol. 1 (pp. 37-45).

Correia, L.M., & Cabral, M.C. (1997). *Uma nova política em educação*. In L. M. Correia (Eds.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.

Correia, L., & Serrano, A. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce - Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial, Vol.1. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial, Vol.13 Porto: Porto Editora.

Cunningham, P. (1988). *Open Plan Schooling: Last stand of the progressive?* In *Family school and society* (Eds.), (pp. 112-126). London: Open University.

Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs - Partnership and practice*. London : Routledge.

Davies, D., Marques, R., Silva, P., (1997). *Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível*. Livros Horizonte, Lisboa.

Dunst, C., & Trivette, C. (1994). *Aims and Principles of Family Support Programs*. In C. Dunst, C. Trivette e A. Deal (Eds.), *Supporting and Strengthening Families - Methods Strategies and Practices* (pp. 30-40). Cambridge: Brookline Books.

Garcia, T. B., & Rodriguez, C. M. (1993). *A Criança Autista*. Necessidades Educativas Especiais. Dinalivro.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editores.

Guralnick (2002). *Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective*. *American Journal on Mental Retardation*, 4, 319-345.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Editora.

Jordan & Powel (1997). *Les enfants autistes: Les comprendre, les intégrer à l'école* Paris : Masson.

Jordan, R. (1997). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Leite, T., & Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leon, V., & Lewis, S. (1997). *Grupos com Autista*. In: Zimerman, David & Osório, L., C (Eds.), *Como Trabalhamos com Grupos*. (pp. 17-43). Porto Alegre: Artmed.

Levine, M., & Levine, A. (1970). *A social history of helping services*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Marques, T. N. (2002). Autismo - Que Intervenção. *Cidade Solitária*, 8, 100-104. Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Mesibov, G. (2007). *What is Teacch?* Consultado em 4 de Março de 2007 através de <http://www.teacch.com>

Montadon, C. (1996). *Essor des relations famille-ecole: Problemes et perspectives* In *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (Ed.), (pp. 23-47). Berne: Peter Lang

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Minho.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Mota, C., & Carvalho, A. (2003). *Autismo em Inclusão na Escola: Assegurar uma vida válida*. In Livro de Actas, 7º Congresso Autismo - Europa (Ed.), Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

Nóvoa, A. (1997): " Os Professores e a sua Formação" Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, E. G. (1990). *Perspectiva Comportamental – Analítica na Terapia do Autismo Infantil. Jornal de Psicologia, Vol.3, pp. 11-15.*

Pereira, E. G. (1996). “*Autismo do conceito à pessoa*”, Vol. N °9. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Pereira, C. M (2005). *Autismo – Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Porto: Edições Gailivro.

Powell, S., & Jordan, R. (1992). Remediating the Thinking of Pupils with Autism: Principles into Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 22, 413-418.*

Schopler, E. (1985). *An individualized educational program: Conversion of a Psychoeducational Profil (PEP) into an individualized teaching program*. Mons: Université de Mons-Hainault.

Schopler, E. (1987). Specific and non-specific factors in the effectiveness of a treatment system. In *American Psychologist, 42 (4), 376-383.*

Schopler, E. (1995). “*A Statewide Program for Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*”. In *Psychoses and Pervasive Developmental Disorders (Eds.)*, Vol.3. University of North Carolina, Chapel Hill.

Schopler, E. Mesibov, G. e Hearsey, K. (1997). *Structured Teaching in the TEACCH System*. In Schopler, E. e Mesibov, G (Eds.), *Learning and Cognition in Autism* (pp. 55-71). New York: Plenum Press.

Simeonsson, R. J (2000). *Family assessment in early intervention*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Sprinthall & Sprinthall (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw-Hill.

Trehin, P. (2005). *Inclusion for Children with Autism: The Teacch Position*. Consultado em 4 de Março de 2007 através de [http:// www.teacch.com](http://www.teacch.com)

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Silva (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. (pp. 101-128) Porto: Edições Afrontamento.

Yin, R. (2005). Estudo de caso: *Planeamento e métodos*. (3^a.ed.) Porto Alegre.

Wing, L. (1988). *Teaching Autistic Children*. London: The National Society for Autistic Children.

ANEXOS

Anexo A – Grelha de Observação da Unidade de Ensino Estruturado

Áreas	Actividades	Objectivos	Materiais	Avaliação
Área de Trabalho Independente	Emparelhamento de molas de cores iguais aos cartões	Emparelhar cores	Molas de várias cores com cartões de cores correspondentes	Ex.: a criança pega na mola vermelha e emparelha com o cartão de cor vermelha
	Emparelhamento de números com as figuras correspondentes	Trabalhar o conceito de número	Cartões com números com velcro por trás e cartões com imagens	Ex.: a criança pega no cartão com o número dois e faz corresponder à imagem que tem duas casas
Área do Aprender	Tarefa de Matemática	Fazer somas e subtracções com base no concreto	Folhas plastificadas com contas de somar e subtrair, molas com o número desenhado	Ex.: a criança pega na mola que tem desenhado o número com o resultado da operação
	Tarefa de treino de linguagem	Emparelhar palavras com figuras	Imagens de peças de vestuário plastificadas e cartões com os nomes correspondentes com velcro por trás	Ex.: a criança faz corresponder o cartão com a palavra calças à imagem da peça de vestuário

Área de Grupo	Encontrar os nomes	Reconhecer os nomes dos colegas e das educadoras e o seu nome	Cartões plastificados com os nomes das crianças e das educadoras	Ex.: a criança encontra o nome do colega e coloca-o junto deste
	Cantar o "Bom dia"	Promover a interação social e o contacto físico entre crianças e adultos	Canções	Ex.: as crianças davam o "o bom dia" umas às outras, cumprimentand o-se
Área de Jogos	Fazer encaixes de legos	Praticar a concentração e a atenção	Legos de várias cores	Ex.: a criança permanece concentrada a encaixar os legos
	Pintar um desenho	Praticar a capacidade motora	Imagens para colorir	Ex.: a criança necessita que lhe indiquem a cor a usar para poder colorir o desenho
Área do Computador	Jogos	Trabalhar a concentração e o raciocínio	Jogos de Computador de cariz pedagógico	Ex.: a criança manipula o computador e segue as instruções que lhe são dadas
	Escrever no computador	Trabalhar a reprodução gráfica e a coordenação óculo-manual	Computador	Ex.: a criança aprende a escrever no computador e a organizar o espaço
Área de Brincar	Estereotípias	Relaxar e descontraír	Bola Gigante e almofadas	Ex as crianças relaxam neste espaço

Anexo B – Guião de Entrevista Semi-Estruturada

Entrevista aos Pais

- Como é que foi a circunstância que trouxe o seu filho a esta unidade (Tema A).
- Que informação tem do trabalho que é feito na unidade de ensino estruturado com o seu filho. (Tema B)
- Do seu ponto de vista acha que o trabalho desenvolvido na unidade vai ao encontro das necessidades do seu filho. (Tema C)
- Acha que o trabalho desenvolvido na unidade vai ao encontro das suas necessidades. (Tema D)
- Em que poderá ser melhorado o trabalho que é feito na unidade com o seu filho. (Tema E)
- Sente necessidade de formação sobre este tipo de unidades. (Tema F)

Entrevista aos Membros da Unidade

- Em que circunstâncias é que as crianças chegaram a esta unidade. (Tema A)
- Na sua opinião quais são as grandes vantagens do tipo de trabalho realizado na unidade de ensino estruturado. (Tema B)
- Quais os aspectos menos positivos que encontra neste tipo de trabalho. (Tema C)
- Teve formação para poder realizar este tipo de trabalho. (Tema D)
- Quais as necessidades de formação para lidar com este tipo de metodologia. (Tema E)

Entrevista ao Professor do Ensino Regular

- O que sabe do trabalho que é feito na unidade de ensino estruturado com as crianças. (Tema A)
- Do que é do seu conhecimento, acha que vai de encontro com as necessidades das crianças. (Tema B)
- Quais os aspectos menos positivos que encontra neste tipo de trabalho. (Tema C)
- Considera importante que haja formação sobre este tipo de unidades. (Tema D)

Anexo C – Carta de Consentimento Informado

Carta de Consentimento Informado

Tomei conhecimento que a estudante finalista do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Joana Inês de Pinho Leão, está a desenvolver uma investigação sobre a Metodologia TEACCH como resposta educativa a Crianças com Autismo. Neste âmbito foram-me explicados os objectivos do trabalho e foi solicitada a minha colaboração para responder a uma entrevista.

Fui informado/a de que as respostas serão anónimas e que serão gravadas, para facilitar a sua análise, sendo o seu registo destruído após o final da investigação.

A minha identificação nunca será divulgada e a minha colaboração tem carácter voluntário.

Aceitei colaborar neste estudo e assino onde indicado.

Lisboa, de 2008

Assinatura: