

## **(DES) CONTINUIDADES EDUCATIVAS ENTRE AS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO EM SALA DE AULA**

**(Des) educational continuities between structured education units for children with aula specialized autism spectrum disorders**

**Vera Oliveira**

Escola Básica 2/3 Mem Ramires do Agrupamento de Escolas Dr Ginestal Machado, Portugal  
[vera.oliveira@gmail.com](mailto:vera.oliveira@gmail.com)

**Isabel Piscalho**

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal  
[isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt](mailto:isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt)

**Sónia Galinha**

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal  
[sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt](mailto:sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt)

**Francisco Silva**

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal  
[francisco.silva@ese.ipsantarem.pt](mailto:francisco.silva@ese.ipsantarem.pt)

### **RESUMO**

Este estudo de caso pretende perceber se existe continuidade educativa entre as Unidades de Ensino Estruturado e as Salas de Aula e de que forma decorre no contexto estudado. Centralmente apresentamos o ensino estruturado – Modelo TEACCH, como forma de intervenção pedagógica para garantir um maior sucesso ao nível do desenvolvimento das crianças portadoras de Perturbações do Espectro do Autismo. Sobre a análise dos resultados obtidos através do método qualitativo, com recurso à aplicação de entrevistas semi-estruturadas em que foram analisadas as perspetivas de três professores do 1.º ciclo do Ensino Básico e da Professora de Educação Especial, foi-nos possível concluir neste estudo que existe comunicação entre os professores titulares de turma e a Professora de Educação Especial, promovendo a continuidade educativa entre as unidades de ensino estruturado para crianças com perturbações do espectro do autismo e a sala de aula.

**Palavras-chave:** Inclusão, Modelo TEACCH, Perturbações do Espetro do Autismo, Professor de 1º ciclo do Ensino Básico, Unidades de Ensino Estruturado

## ABSTRACT

This case study intends to understand if there is an educational continuity between the Units of Structured Teaching and the Classrooms and in what form it takes place. We centrally present structured teaching - TEACCH Model, as a form of pedagogical intervention to ensure greater success in the development of children with Autism Spectrum Disorders. On the analysis of the results obtained through the qualitative method, using semi-structured interviews, in which the perspectives of three teachers of the 1st cycle of Basic Education and of the Special Education Teacher were analyzed, it was possible to conclude In this case study there is communication between the class teachers and the Special Education Teacher, promoting the continuity of education between the units of structured education for children with autism spectrum disorders and the classroom.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorders; Inclusion; Model TEACCH; Structured Teaching Units; Teacher of 1st cycle of Basic Education

## 1 INTRODUÇÃO

No Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, artigo 25º é defendida a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Neste Decreto-Lei nº3/2008, o Governo visa promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto fundamental dessa qualidade é a ascensão de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula. No artigo 25º é defendida a criação de unidades de ensino estruturado (JEE) para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA) constituindo uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. Por conseguinte, considerámos pertinente perceber se, atualmente, existe continuidade educativa entre as Unidades de Ensino Estruturado e as Salas de Aula.

## 2 INCLUSÃO

A inclusão escolar teve como base a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia) (1990) e a Conferência Mundial sobre NEE que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), que acordaram os princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca consagra os seguintes princípios: a) o direito à educação é independente das diferenças individuais; b) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; c) a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos; d) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. Neste sentido, afirma-se que a escola inclusiva pressupõe o modelo de pertença a uma instituição. Esta declaração defende a escola inclusiva, em que “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem...” (p.5), ou seja, esta declaração defende a equidade no acesso à educação, permitindo a transição para a vida ativa.

A 17 de Setembro de 2007, durante a Presidência Portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação e a European Agency for Development in Special Needs Education organizaram uma audição de 80 jovens com necessidades especiais, vindos de 29 países europeus. O evento “Young Voices, Meeting Diversity in Education”, culminou com a aprovação no Parlamento da Declaração

de Lisboa, em que os estudantes manifestaram os seus pontos de vista, sobre as barreiras sentidas em relação à sua incapacidade. Esta Declaração foi muito importante para a Educação Especial, pois, a 7 de janeiro foi publicado o Decreto-Lei nº3/2008.

## **Perturbações do Espectro do Autismo**

Segundo Geschwind (2009), no ano de 1801 ocorre a primeira experiência registada de um menino com características autistas. Jean Marc Gaspard Itard estudou Victor, o rapaz selvagem de Aveyron (como foi denominado), que apresentava traços autistas: estereotípias, dificuldade de interação social e ausência de imaginação.

O psiquiatra Eugen Bleuler em 1911 utilizou pela primeira vez o termo “autismo” e tinha como significado “retraído” ou “fechado em si mesmo” e, segundo Rozental (1993), podia ser aplicado a todas as pessoas que fossem retraídas por qualquer motivo, incluindo, por exemplo, uma depressão severa, tumores cerebrais ou, simplesmente uma personalidade tímida e distante.

Kanner (1943) elencou, pela primeira vez, um conjunto de comportamentos e características, que algumas das crianças que seguia manifestavam. Esses comportamentos e as perturbações que lhe davam origem ficaram a ser conhecidos como a Síndrome do Autismo. Para o autor, o autismo na primeira infância, era caracterizado pelo profundo distanciamento autista, o desejo obsessivo de manter a rotina, uma boa capacidade de memorização, uma expressão inteligente e pensativa, mutismo ou linguagem sem verdadeira intenção de comunicação, uma sensibilidade excessiva aos estímulos e uma relação engenhosa com os objetos.

Em 1944, um pediatra alemão, Hans Asperger classificou a Síndrome de Asperger, um dos diagnósticos mais conhecidos dentro do Espectro do Autismo. Segundo Cavaco (2009), o facto do artigo de Asperger ter sido escrito em alemão no final da segunda guerra mundial, limitou a sua divulgação, só se tornou acessível ao público em geral no início dos anos 80, quando foi traduzido para inglês pela primeira vez e referido por Lorna Wing no seu trabalho de investigação sobre o autismo.

Siegel (2008) alerta-nos para uma grande coincidência: Kanner trabalhava em Baltimore e Asperger em Viena, ambos coincidem na escolha do nome central que utilizaram para designar a perturbação: autismo. A escolha da mesma nomenclatura reflete a opinião comum de que a característica mais importante desta perturbação é o problema social destas crianças.

Segundo Hewitt (2010), muitos investigadores, tal como Lorna Wing, compararam as teorias de Asperger com as primeiras comunicações de Kanner e verificaram, como refere Marques (2000), várias semelhanças entre as crianças descritas por ambos: a tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, uma preferência pelas rotinas, um contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, uma procura constante de isolamento, interesses especiais referentes a objetos e comportamentos bizarros, bem como, o ar aparentemente normal das crianças que observavam. Newschaffer et al., (2007) referem que a grande divergência destes autores se baseava em três áreas distintas: as capacidades linguísticas, as capacidades motoras e de coordenação e as capacidades de aprendizagem.

Pereira (2005) refere que existiram mais de vinte designações para identificar a perturbação: psicose atípica, psicose borderline, psicose infantil precoce, psicose simbiótica, afasia expressiva, afasia recetiva, debilidade e trauma psicossocial, entre outras. Em 1976, Lorna Wing realizou um estudo epidemiológico que permitiu concluir que todas as crianças diagnosticadas com autismo apresentavam uma tríade de características muito específicas: linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade do pensamento ou da imaginação. Segundo, Geschwind (2009) esta Tríade de Incapacidades ou Tríade de Wing, é a atual base do diagnóstico da Perturbação do

Espectro do Autismo (PEA). Hewitt (2010) refere que, a Tríade de Incapacidade, provoca uma grande pressão na adaptação, destas crianças, à escola. A nível da comunicação, estas crianças não conseguem interpretar, comunicar e responder apropriadamente. Afastam-se dos outros para se centrarem em objetos e têm dificuldades em imaginar e “fazer de conta.” Essas limitações, fazem com que estas crianças tenham dificuldades em resolver problemas e na compreensão de consequências, pois não têm “banco de memórias”.

Segundo Marques (2000), em 1988 Wing considerou que o quadro do autismo podia apresentar uma gama variada de manifestações de comportamentos, por isso, propôs a introdução do conceito “Espectro do Autismo”.

Marques (2000) defende que a tendência atual de muitos autores é de utilizarem o conceito de Transtornos do Espectro Autista que inclui o Autismo Clássico Infantil ou Síndrome de Kanner; Síndrome de Asperger; a Perturbação Desintegrativa da Infância; o Autismo Atípico e Traços Autistas. Atualmente, esta síndrome é entendida como uma das perturbações contínuas e gerais, designadas de “perturbações globais (pervasivas) do desenvolvimento”.

As crianças PEA que são dotadas de linguagem apresentam dificuldades em iniciar ou manter um diálogo, apresentando um discurso monocórdico, de linguagem repetitiva e falam mecanicamente, sendo incapazes de expressar sentimentos. No entanto, Pereira (2005) salienta também que podem falar utilizando um vocabulário acima da média, mantendo uma postura pensativa e inteligente, um bom potencial cognitivo para além de um desenvolvimento excepcional da memória.

Segundo o sistema de classificação do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-V (2013), os sintomas da PEA caracterizam-se em dois domínios: défice na comunicação e interações sociais e comportamentos repetitivos, interesses e atividades restritas.

Apesar dos vários estudos realizados e de se reconhecer que apresentam uma causa biológica, continua, por definir qual a etiologia que desencadeia um quadro clínico de autismo. Oliveira (2005) defende que parece ser consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifatorial, devendo ser considerados fatores genéticos, pré e pós-natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental.

Siegel (2008) descreve o autismo como uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como a criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências.

Ainda não há cura para o autismo, mas pensa-se, melhorar a qualidade de vida das crianças que sofrem de PEA, através de abordagens educativas adequadas, o apoio às famílias, aos profissionais implicados e o fornecimento de serviços adequados.

## **O programa TEACCH**

Mesibov (2007) define o modelo TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com défices relacionados à Comunicação) como um programa transdisciplinar, que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico, numa prática com abordagem psico-educativa.

Probst e Leppert (2008) afirmam que o modelo foi Criado em 1966, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Shopler que acreditava que o autismo seria um distúrbio de origem orgânica. Assim, elaborou um projeto de pesquisa onde ensinava aos pais, técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. A filosofia deste modelo tem como objetivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida. Segundo Schopler (1994) este programa baseia-se na estruturação e organização do espaço, assim como do material e atividades.

É um método que desenvolve um sistema de rotinas, que são estruturantes e garantem a segurança, permitindo uma organização interna da criança, desenvolvendo as áreas relacionais, de coordenação sensório-motor, assim como, ouvir, fazer imitação e comunicar através da linguagem ou pelos sistemas alternativos.

O Ensino Estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA, em escolas do ensino regular. Assim, segundo as Normas Orientadoras das Unidades Ensino Estruturado, estas salas, podem constituir um valioso recurso pedagógico das escolas, que procuram tornar o ambiente mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens.

No Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, no Artigo 25.º defende-se as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA com os objetivos: promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular das suas turmas; implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado, através da aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades; aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; proceder às adequações curriculares necessárias; organizar o processo de transição para a vida pós-escolar e adotar opções educativas flexíveis, de caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

Para Cumine et al (2008), as estruturas específicas que têm sido utilizadas de forma eficaz, com crianças de idades e níveis de desenvolvimento diferentes, incluem a estrutura física, horários das atividades, os sistemas de trabalho individual, as estruturas visuais e as rotinas. A sala é composta por cinco áreas distintas: a área do acolhimento, onde se planeiam as tarefas; área do aprender, onde se realiza o treino individualizado; área do brincar, para a estimulação psicomotora e relaxamento; área do computador e área de trabalho, destinada ao trabalho individual de acordo com o plano diário.

Devem-se intercalar atividades mais interessantes, com atividades menos interessantes, assim como, atividades que exigem maior esforço físico com atividades mais serenas, aumentando da motivação nas atividades que menos interessam à criança.

Melo (1998) resume que a eficácia deste tipo de programa consiste em fornecer o tipo e a quantidade de estrutura que as crianças necessitam, para progredirem nas aprendizagens, pois as crianças com PEA têm dificuldade em compreender atividades, e realizá-las de forma autónoma.

Numa perspetiva educacional o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento.

É um modelo suficientemente flexível que se adequa à forma de pensar e de aprender destes alunos e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um, em que os pais apresentam um papel extremamente ativo, desde o procedimento da avaliação inicial até ao processo interventivo continuado (Cumine et al, 2008).

### 3 MÉTODO

#### **Pertinência do estudo**

Com a implementação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro o número de alunos sinalizados com PEA aumentou, considerando-se pertinente estudar formas de desenvolver a autonomia destas crianças, nomeadamente, através da frequência das UEE. Com este estudo, pretendemos alertar a comunidade escolar para o facto, de uma criança com PEA, ser acima de tudo, uma criança que deve ser respeitada e admirada como tal.

Como o nosso objetivo é estudar a (des) continuidade educativa entre a UEE e a sala de aula, pareceu-nos pertinente analisar as perspetivas junto dos participantes selecionados.

Assim sendo, a questão de partida surge da seguinte forma: Existe uma continuidade educativa entre a unidade de ensino estruturado para crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e a sala de aula? De que forma?

Mais concretamente, nortearam este estudo os seguintes objetivos:

- Saber o tipo de formação dos professores.
- Saber como o docente reconhece uma criança com PEA.
- Saber como o docente atua na possibilidade de uma criança apresentar PEA.
- Perceber o que é uma unidade de ensino estruturado, na perspetiva do professor titular de turma.
- Saber as principais vantagens da organização deste tipo de unidades, na perspetiva da PEE.
- Perceber o tipo de comunicação entre o professor titular de turma e a PEE.
- Perceber se a UEE tem recursos suficientes para responder às necessidades dos alunos.
- Perceber se existe continuidade educativa entre o trabalho da sala de aula e a UEE.
- Entender de que forma é que as unidades promovem a inclusão dos alunos com PEA.

Deste modo, emergiram da prática várias questões de investigação que, tal como refere Alarcão (1996), permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de construção, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir. Foram, então, nossas questões de estudo:

- Qual o tipo de formação dos professores?
- Como é que o docente reconhece uma criança com PEA?
- Como o docente atua na possibilidade de uma criança apresentar PEA?
- O docente sabe o que é uma UEE?
- Na perspetiva do PEE, quais as vantagens da organização da UEE?
- Qual o tipo de comunicação entre o professor titular de turma e a PEE?
- A unidade tem recursos suficientes para responder às necessidades dos alunos?
- Existe continuidade educativa entre o trabalho da sala de aula e a UEE?
- De que forma é que as unidades promovem a inclusão dos alunos com PEA?

#### **Tipo de estudo**

Este estudo de natureza exploratória e descritiva aproxima-se das características de um estudo de caso, uma vez que analisa os factos num contexto limitado, e utilizou técnicas de paradigma qualitativo (a entrevista semi-diretiva). Segundo Bogdan (1994) um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico e pode ser representado através de um funil no qual a base mais larga caracteriza o início do estudo e a parte mais estreita as conclusões finais. A pesquisa foi atitudinal, pois pretendemos perceber o que as professoras pensam ou fazem.

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda das questões, é investigar a razão de certos comportamentos ou convicções. Esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados recolhidos por categorias e interpretar esses mesmos dados com base em fundamentos teóricos. Segundo Bogdan (1994), este modelo caracteriza-se por ter como fonte

direta de dados o ambiente natural, ou seja, os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, pois entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente.

Para Fernandes (1991), a investigação de cariz qualitativo tem como vantagem a possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação, o que se deve ao facto de se utilizarem técnicas tais como entrevistas detalhadas/pormenorizadas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análises de produtos escritos. O mesmo autor refere ainda que, a investigação qualitativa, fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que, de outra forma, não seria possível, já que, através de observação detalhada e planeada e da interação estreita com os sujeitos, podem ser estudados os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas. Deste modo, identificam-se variáveis relevantes para o estudo do ensino e da aprendizagem que não são facilmente detetadas através da utilização dos métodos da investigação quantitativa.

## **Participantes**

As participantes deste estudo foram as três professoras que lecionam no 1º Ciclo do Ensino Básico, com turmas com alunos que frequentam a sala de ensino estruturado. A escola foi escolhida por conveniência pelo facto de ter uma UEE e devido à sua proximidade geográfica. Foi ainda entrevistada a Professora de Educação Especial (PEE) responsável pela UEE.

As idades das entrevistadas variam entre os 35 e os 59 anos. No que respeita à formação inicial das participantes, foi-nos possível aferir que é composta por uma docente com Curso de Magistério Primário, duas docentes com Licenciatura em Professor de 2º ciclo variante Matemática e Ciências da Natureza e uma de Educação de Infância. As professoras do 1º Ciclo frequentaram a Escola Superior de Educação de Santarém. A PEE tem formação inicial em Educação de Infância e frequentou a Escola Superior de Educadores de Infância de Lisboa (Maria Ulrich). Em relação aos anos de serviço estes variam entre os 10 e os 36 anos, tendo em média, 25 anos de serviço. Uma professora é contratada, outra professora pertence ao QZP e as restantes professoras são do QA.

De destacar que duas professoras têm como formação complementar a Pós-graduação em Populações com Necessidades Educativas Especiais e frequentaram a Escola Superior de Educação de Santarém.

## **Técnica de recolha e análise dos dados**

O instrumento utilizado no presente estudo de caso foi a entrevista semi-dirigida que permite ao entrevistado liberdade para responder ao definido no guião da entrevista que, por um lado, serviu os objetivos propostos e que, por outro, auxiliou na realização da entrevista. A entrevista foi construída tendo por base as questões de partida, os objetivos preconizados e o respetivo guião. As entrevistas são compostas por questões abertas. Estas podem ser agrupadas pelos seguintes blocos:

- Dados socio-biográficos (questões fechadas sobre idade, género, habilitações literárias, situação profissional, nível de ensino que leciona, tempo de serviço, formação inicial, a instituição que frequentou);
- Formação contínua (se obteve formação nas NEE e nas dificuldades de aprendizagem específicas e se esta foi adequada/suficiente, questões abertas sobre o tipo de formação contínua realizada ao longo da carreira docente e se realizou formação nas NEE, justificando);
- Contacto com as Perturbações do Espectro do Autismo
- Conhecimentos sobre salas de ensino estruturado e modelo TEACCH.

As entrevistas realizaram-se em janeiro de 2015, na escola onde as docentes lecionam, precedidas por uma reunião com o intuito de informar os objetivos e os procedimentos da investigação, assim como, para esclarecer quaisquer dúvidas, garantindo-se o seu anonimato, assim como a confidencialidade nos dados a apresentar.

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo (Bardin, 2006).

## 4 RESULTADOS

Tendo como intuito responder aos nossos objetivos realizamos a análise dos resultados por blocos temáticos.

Assim, relativamente ao bloco temático “Conhecimentos do professor sobre NEE”, todas as professoras revelaram muito interesse nesta temática e vontade de saber mais. Para adquirir novos conhecimentos pesquisam na Internet ou informam-se com colegas. Todas as docentes lamentaram o facto de não existir ofertas de formação contínua nesta área. As opiniões das professoras inquiridas vão no sentido de Rodrigues (2001) que aponta os conceitos em Educação Especial, como uma das necessidades de formação dos professores do 1º Ciclo.

De seguida, quisemos saber se durante a formação inicial, obtiveram formação sobre NEE. Duas docentes não tiveram formação nessa área, as restantes tiveram, mas não acharam que fosse adequada, a docente (A2) defende que “deveria ser mais longa, especificando as características de cada deficiência e as estratégias mais adequadas a cada problemática.” A docente (A3) justificou a sua resposta: “Ao longo do curso, falávamos de aspetos diferentes do que tenho encontrado: falámos de diabetes ou Epilepsia. E não de deficiências como o Síndrome de Down ou Espectro do Autismo.”

Com a questão seis, concluímos que as docentes realizaram formação em diversas áreas, nomeadamente: Matemática, Excell, Ciências Experimentais e Português. As docentes parecem sempre procurar formações práticas para melhoria do desempenho.

Apesar das professoras estarem muito interessadas nesta temática, apenas uma realizou especialização na área das NEE, parece não existir oferta nesta área. A docente A3 referiu que frequentou essa especialização “Porque é uma área que me fascina e porque achava que não me sentia preparada para trabalhar com este tipo de crianças que estão cada vez mais integradas nas turmas.”

A Professora de Educação Especial (A1) afirma que iniciou esta especialização:

“Poucos anos após ter iniciado a minha carreira profissional (...) lecionei durante sete anos numa Instituição de Educação Especial (APPACDM - Vale de Santarém) e a partir dessa altura decidi que era a população escolar com a qual me queria comprometer no futuro (...) proporcionou-me um grande enriquecimento profissional e pessoal, contribuiu para melhorar a minha prática letiva através da implementação de novas metodologias e estratégias.”

Achámos pertinente perceber de que forma é que as docentes contactavam com PEA. Assim, começamos por questionar se já se tinham confrontado com suspeitas de uma criança com PEA. Duas professoras (A4 e A2) afirmaram que reencaminharam o caso para a Educação Especial. A professora (A3) afirmou que “Quando trabalhei com meninos com PEA, já estavam referenciados.”

Através da análise da questão onze, parece que os sintomas das PEA, que as professoras identificam, são: demasiada organização, nervosismo, movimentos descontrolados, pouca coordenação e cultura geral acima da média.

Com a questão doze, percebemos que ao lidarem com uma situação ou suspeita de PEA, as docentes inquiridas tentam tratar o aluno da mesma forma, mas ficando mais atentas ao comportamento (A2) ou tendo a noção que existem crianças com PEA que não conseguem realizar as mesmas tarefas que os colegas (A3). A PEE afirmou que “se não existir diagnóstico, a preocupação deve ser a de sinalizar e encaminhar para uma consulta da especialidade (...), é



importante que precocemente os pais se consciencializem das necessidades destas crianças e aprendam a lidar com elas. É imprescindível que conheçam as respostas que existem no seu meio.” Blackemore e Friith (2005), tal como, Siegel (2008), apontam que o diagnóstico precoce é muito importante, pois cada criança apresenta características muito específicas, o presente diagnóstico deve ser realizado para que melhor se possa compreender as dificuldades das crianças e ajudá-la a ultrapassar as mesmas.

Na questão treze, as professoras do Ensino Básico deram exemplos dos seus alunos e das formas como conseguiram trabalhar com eles, afirmaram que conversam com a PEE e seguem as suas orientações. Destacamos o exemplo da docente A3 que nos descreveu o caso de um aluno que:

“nunca teve o mínimo de contacto com os colegas, ele recusava. Só no início, é que se aproximava das colegas para as agredir. (...) Consegui fazer com que o aluno percebesse que o lápis era para escrever e não para comer! Foi a grande aprendizagem do aluno ao longo dos 4 anos. (...) O aluno não tinha consciência da presença dos colegas na sala de aula, apenas se apercebia da presença das meninas, para as agredir. Quando deixou de fazer isso, parecia que não existia mais ninguém na sala. Quando precisava de alguma coisa, guinchava para mim e apontava para o queria”

Ao analisarmos este caso, recordamos que Kanner (1943) citado por Marques (2000) alertou que devemos assumir que as crianças com PEA apresentam uma incapacidade inata para proceder, de forma biologicamente correta, ao contacto afectivo com os outros.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No bloco temático: “Conhecimentos sobre salas de ensino estruturado e modelo TEACCH” todas as docentes responderam que sabiam o que era a UEE. A docente A3 afirmou que “É uma unidade que pode receber crianças autistas ou com outro tipo de problemáticas, que trabalham algumas das dificuldades que estas crianças têm e ao mesmo tempo as tenta integrar, dentro do que é possível, nas turmas.” A docente A2 referiu que “é uma sala que está especializada para trabalhar com meninos autistas ou com problemas de comunicação. Uma sala em que se diminui os estímulos externos de forma que os meninos estejam mais despertos para as aprendizagens.” O que nos remete a Probst e Leppert (2008), que defende que o objetivo deste modelo é ajudar a criança com PEA a desenvolver a autonomia.

Todas as professoras tinham uma opinião muito positiva sobre essa sala (questão 15). A professora de Educação Especial (A1) referiu que “é uma mais-valia, indispensável na educação de alunos com esta problemática, (...) as respostas educativas devem ser portanto, diferenciadas. Embora todos os alunos tenham a sua turma de pertença, é na unidade que permanecem a maior parte das horas letivas.”

Todas as professoras defendem que as UEE estão a funcionar muito bem e a professora (A3) afirmou que “Uma criança autista, precisa sempre de ter apoios diferentes das outras crianças. Existem casos, em que, faz-lhes bem integrarem-se na turma, (...) quando o autismo é muito severo, não faz o mínimo sentido.”

A PEE (A1) explicou-nos que o trabalho na UEE “ Era extremamente exigente, na medida em que cada caso é diferente do outro, (...) A relação escola - família e vice-versa, deve ser autêntica, pais e professores devem partilhar todos os aspetos que dizem respeito à criança.” A valorização dada à relação entre as famílias e a escola é justificada por Marques (2000), que considera que os pais têm um papel relevante em todo o processo, e como refere, Mcwilliam (2003) os pais são os primeiros educadores na vida dos seus filhos.

Todos os docentes inquiridos referiram que existia uma comunicação muito positiva e diária entre elas e a PEE: “Conversamos sobre o currículo, as atividades que as crianças fazem, sobre os programas e as adaptações necessárias a cada caso, sobre as várias problemáticas das crianças, as vitórias, todas as pequenas e grandes conquistas que eles têm.” (A2)

As docentes afirmaram que não existem recursos humanos suficientes nem especializados, a PEE referiu que “Na nossa UEE com a frequência de 5 crianças, exercem funções: duas professoras de educação especial, uma a tempo inteiro e outra apenas cerca de 4h30 semanais e apenas uma assistente operacional, existindo a colaboração de outra assistente, que acompanha um dos alunos à sua turma de referência.” Apenas uma professora acha que não existem recursos materiais suficientes. A PEE afirmou que parte desses materiais são construídos ou adaptados na sala.

Foram unânimes em referir que existe continuidade educativa entre a UEE e a Sala de Aula, pois a professora titular tem conhecimento das competências que a criança trabalha em cada momento e as atividades individuais desenvolvidas na turma são preparadas ou iniciadas na UEE: “Na unidade o aluno toma contacto com uma história, depois em sala de aula, continuamos a trabalhar e analisar.” (A2) e “As lembranças que fazem no Dia da Mãe ou do Pai. Um livro que se trabalhe, por exemplo, estivemos a trabalhar uma história na biblioteca, que também se trabalhou nas salas de aula e na unidade.” (A3)

As docentes também foram unânimes em afirmar que o trabalho realizado na UEE contribui para a inclusão dos alunos, pois “as crianças que estão na unidade preparam músicas ou teatros que depois apresentam à escola.” (A2) Segundo Comelles (2006), os programas de educação inclusiva promovem nos alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença, e incutem nos mesmos atitudes de cooperação. Os alunos ao contactar com vários métodos de ensino têm a possibilidade de interiorizar melhor os conhecimentos ensinados, como tal, beneficiam de uma aprendizagem conjunta.

Quando questionámos qual seria a situação ideal para a inclusão de crianças com PEA, a docente de PEE afirmou que: “as crianças que se encontram a frequentar a unidade, deveriam beneficiar sempre de um apoio especializado e individualizado (um para um).” E a professora A3, alertou para a necessidade de estimular a autonomia das crianças “com a criação de um edifício, com todas as divisões de uma casa, encostado à escola, em que os meninos aprendessem a fazer todas as coisas práticas de que precisam.” As afirmações das professoras vão no sentido de Melo (1998) que nos alerta para o facto destas crianças terem dificuldades em perceber e realizar tarefas de forma autónoma.

Questionámos ainda finalmente se gostariam de acrescentar informações sobre a temática, as docentes A3 e A4 referiram que “Há casos e casos e cada caso deve ser estudado individualmente.” Assim, parece que as professoras inquiridas concordam com as pesquisas de Marques (2000), que afirma que, em 1988 Wing considerou que o quadro do autismo podia apresentar uma gama variada de manifestações de comportamentos, por isso, propôs a introdução do conceito “Espectro do Autismo”.

## 6 CONCLUSÕES

Este estudo de caso implica a análise dos resultados obtidos e consequentes conclusões e permite tecer algumas considerações generalistas sobre o mesmo:

Verifica-se que a nível da formação inicial, já existe no currículo uma área referente às NEE, no entanto, esta torna-se insuficiente por ser tão generalista e não abordar temáticas mais específicas de forma mais aprofundada.

Ao longo das suas carreiras, as docentes parecem realizar formações práticas para melhoria do desempenho, no entanto, raras são as formações na área de Educação Especial.

A maioria das docentes, quando suspeita da existência de comportamentos de autismo, sinalizam o aluno, para que seja avaliado pela Equipa de Educação Especial. As docentes entendem que as Unidades de Ensino Estruturado têm como objetivo o desenvolvimento da autonomia de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo ou com problemas de comunicação. Segundo a professora de educação especial organização deste tipo de unidades permite facilitar os processos de aprendizagem e autonomia destas crianças.

Parece existir comunicação entre as professoras do 1º ciclo e professora de educação especial. Mantendo uma continuidade educativa entre as Unidades de Ensino Estruturado e as salas de aulas. Pareceu-nos que existem recursos materiais, mas os recursos humanos especializados são escassos, considerando a individualização como um conceito chave nos programas educacionais baseados no TEACCH, a falta de recursos humanos pode limitar o sucesso escolar destas crianças. Apesar das características do autismo, que eles têm em comum, os alunos são extremamente diferentes uns dos outros, em termos de competências, áreas de dificuldade e idiossincrasias.

As Unidades de Ensino Estruturado promovem a inclusão dos alunos com PEA, criando atividades que os alunos apresentam à comunidade escolar, fazendo com que sejam reconhecidos, admirados e respeitados.

Conclui-se ainda que o trabalho terapêutico de pessoas com autismo é o “de ver o mundo através de seus olhos”, e usar esta perspetiva para ensiná-las a funcionarem inseridas na cultura de forma mais autónoma possível. Enquanto não se poder curar os défices cognitivos subjacentes ao autismo, é pelo seu entendimento que planeamos programas educacionais efetivos na função de vencer o desafio deste transtorno do desenvolvimento tão singular.

Este trabalho não se finda em si mesmo. Temos a consciência, de que os alunos são o centro educacional e a escola deve desenvolver competências, motivar, incluir e unir as diferenças, criando com coragem níveis, medidas concretas, que criem harmonia, autonomia e sucesso.

Pensamos que o estudo sobre a problemática do Autismo se revela de grande importância, por estar intimamente associado com a função vinciativa, relacional e social da criança. Dar voz a esta problemática é pensar em conjunto, os diagnósticos e as boas práticas entre as Unidades de Ensino Estruturado e a sala de aula.

As limitações deste estudo poderão estar associadas à limitação da nossa amostra que adequada ao estudo de caso, não permite generalizações à população portuguesa. Por ventura uma amostra representativa e uma aplicação de questionários junto de uma grande amostra permitiria a análise mais profunda sobre a inclusão e os processos de aprendizagens, melhorias no comportamento e a promoção da autonomia. A observação das práticas, bem como, a realização de inquéritos aos alunos, poderiam levar a ter uma perspetiva mais abrangente relativamente à (des) continuidade educativa entre as Unidades de Ensino Estruturado e as salas de aula. Consideramos que é de indubitável importância perceber que: “*Ensinar um aluno com autismo vai fazer de si um professor especial*” Cadin (2015).

## 7 REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- American Psychiatric Association Staff, Kernberg (2013). *DSM-V-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. American Psychiatric Association Publishing
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Blackemore, S. & Frith, U. (2005). *O cérebro que aprende – Lições para a educação*. Lisboa: Gradiva, S. A.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Cadin - Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil. (2015). *Tenho um aluno com autismo. O que fazer?* Disponível em: <http://www.cadin.net/autismo-estrategias-escola/>
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - uma Abordagem sobre o Autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.

- Constant, J. (1996). *Réflexion critique sur la méthode Teacch à partir de cinq ans d'expérience en Hôpital de jour public*. In Handicaps et Inadaptations, Les Cahiers du CTNETRHI, nº 69-70.
- Comelles, A. (2006). *Stultifera Navis – La Locura, El Poder Y la Ciudad*. Lleida: Editorial Milenio.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores. Coleção Educação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), 64-66
- Geschwind, D. H. (2009). *Advances in Autism*. Annu. Rev. Med. , 60, 367-380.
- Hewitt, S (2010). *Compreender o autismo - Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Kanner, L. (1943). *Affective disturbances of affective contact*. The Nervous Child, 2, 217 - 250.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo, Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- McWilliam R.A., Snyder, P., Harbin, G.L., Porter, P & Munn, D. (2000). Professionals' and families' perceptions of family-centered practices in infant-toddler services. *Early Education and Development*, vol.11 (4), 519-538.
- Mesibov, G. (2007). Formal and informal measures on the effectiveness of the TEACCH. *Programme. Autism*, 1(1), 25-35.
- Ministério da Educação (2008). *Decreto Lei nº3/2008 de 7 de janeiro*.
- Ministério da Educação. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., & Reynolds, A. M. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu. Rev. Public Health*, 28, 235-258.
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal*. Tese de Doutoramento não publicada da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Pereira, M. C. (2005). *Autismo. Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Probst P. & Leppert T. (2008). Brief report: outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1791-1796.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferenciação – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Ed. Especial. Porto: Porto Editora.
- Rozental, L. (1993). *El autismo. Enfoque fonoaudiológico*. Buenos Aires: Editorial Medica Panamericana.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: SL.