

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA



Departamento de Antropologia

O Ensino Estruturado como Resposta Educativa
para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Elsa Cristina Ferreira Rodrigues de Figueiredo

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Antropologia da Educação

Orientador:

Professor Doutor Raúl Iturra, Professor Catedrático,
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Março, 2009

Sumário

O Ensino Estruturado, uma das estratégias retiradas do modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, como resposta educativa para os alunos com autismo, integrados nas escolas do ensino regular. As Unidades de Ensino Estruturado para a educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo são um recurso pedagógico disponibilizado pelo Ministério da Educação que, tendo por referência os ambientes educativos estruturados, procuram proporcionar um ambiente facilitador para a integração no ensino regular, aquisição e desenvolvimento de competências, bem como a redução de problemas comportamentais, neste micro-sistema da sociedade – a escola.

Palavras-chave: Autismo, Unidades de Ensino Estruturado; TEACCH, ensino regular.

Abstract:

Structured Teaching, via the TEACCH model, is being used in Portugal, as an educational approach for autistic students, within regular schools. The Structured Teaching Support Units for the Educations of Students with Autism Spectrum Disorders are a pedagogical resource made available by the Ministry of Education. Having structured learning environments in mind, these support Units help the students' integration in regular classrooms, the acquisition and development of essential competencies and the reduction of behavioural problems in this microsystem of society - School.

Keywords: Autism; Structured Teaching Support Units; TEACCH; regular classrooms.

Agradecimentos:

Agradeço a todos aqueles que me apoiaram para a realização deste trabalho que eu teimava em não concluir:

À minha família por me ter sempre incentivado e acreditado em mim. Foi por vós que o terminei.

A ti, Rui, por todo o amor, apoio e horas solitárias.

Ao meu Coordenador, Professor Doutor Raúl Iturra, agradeço a sua disponibilidade, incentivo, paciência e carinho.

À mãe do aluno que observei pela sua total disponibilidade e simpatia.

A todos aqueles que, apesar de não estarem aqui nomeados, me apoiaram e me compreenderam.

A todos, o meu Obrigada!

ÍNDICE

Sumário.....	I
Abstract:	II
Agradecimentos:.....	III
ÍNDICE.....	IV
ABREVIATURAS / SIGLAS	VI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	6
CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DO AUTISMO	6
1. O autismo.....	6
2. Prevalência e género	6
3. Referências históricas	7
4. O espectro do autismo	10
5. Diagnóstico.....	11
6. A etiologia do autismo.....	14
6.1. Teorias psicogenéticas.....	15
6.2. Teorias biológicas.....	17
6.3. Teorias psicológicas	18
7. Características presentes nas crianças com autismo.....	19
CAPÍTULO II.....	29
O PROGRAMA TEACCH E O DE ENSINO ESTRUTURADO	29
1. Surgimento do Programa TEACCH.....	29
1. 1. Os Princípios do Programa TEACCH.....	30
CAPÍTULO III	37
AS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO	37

1. O Ensino Estruturado em Portugal	37
2. Organização e funcionamento das UEEA	38
2.1. A estrutura física.....	39
2.2. Os horários de actividades.....	42
2.3. O plano de trabalho individual	45
2.4. As instruções visuais	47
2.5. As rotinas.....	48
2.6. Outros aspectos / conceitos do Ensino Estruturado.....	49
3. – Particularidades relacionados com a UEEA observada.....	51
CAPÍTULO IV	53
O ALUNO OBSERVADO.....	53
1. Descrição do Valter	53
1.1. História pessoal	53
1.2. Percurso escolar.....	55
CAPÍTULO V	60
O ALUNO NA ESCOLA DO ENSINO REGULAR.....	60
1. Descrição de um dia de aulas do Valter	60
CONCLUSÃO.....	86
BIBLIOGRAFIA	88
ANEXOS	92
ANEXO I.....	93
Entrevista à mãe do aluno.....	93
ANEXO II.....	125
Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.....	125
ANEXO III	137
Planta da Unidade	137
ANEXO IV	139
Trabalhos escritos realizados pelo aluno	139

ABREVIATURAS / SIGLAS

UAAA – Unidade de Apoio a Alunos Autistas.

APA – American Psychiatric Association.

Cap. – Capítulo

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DSM – **D**iagnostic and **S**tatistical **M**anual of Mental Disorders.

ICD – **I**nternational **S**tatistical **C**lassification of Diseases and Related Health Problems.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

p. (pp.) – Página (páginas)

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo.

PEP-R – Psycho Educational Profile Revised.

PPD – Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento.

S/d – Sem data.

S/p – Sem página.

TEACCH - **T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication
handicapped **C**hildren.

UEEA – **U**nidade de **E**nsino **E**struturado para a **E**ducação de Alunos com **P**erturbações
do **E**spectro do **A**utismo.

Vol. – Volume.

INTRODUÇÃO

“São seres diferentes, com uma inteligência excepcional, mas a quem tudo tem de ser ensinado. São também crianças que têm muito para ensinar; elas são o exemplo vivo da condição humana, que nos conduz a uma permanente reflexão.” (Pereira, Manuela Cunha, 2006:7)

No decurso da minha actividade profissional como docente do terceiro ciclo e ensino secundário, as várias experiências com que me deparei constituíram um desafio e motivação para trabalhar junto de populações com problemáticas de foro comportamental e de aprendizagem. Igualmente a constatação de que muitos alunos apresentam graves lacunas na aprendizagem levou a interessar-me cada vez mais por uma intervenção mais directa e aprofundada em crianças e jovens referenciados com necessidades educativas especiais.

No ano lectivo de 2006/2007 surgiu-me a oportunidade de exercer a minha actividade numa UAAA (Unidade de Apoio a Alunos com Autismo, presentemente denominada de Unidade de Apoio a Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo), actualmente denominada de UEEA (Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo). Fui então destacada para exercer funções numa UAAA, para apoiar alunos com perturbações do espectro do autismo, que utiliza a metodologia de ensino estruturado do programa TEACCH, realidades com as quais não estava familiarizada.

A integração numa equipa com funcionamento muito específico, diferenciado daquele que fora a minha experiência anterior, a necessidade de perceber o funcionamento de uma sala de apoio a alunos com esta síndrome, de recolher e procurar informação sobre o autismo e a metodologia TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren*¹) exigiram a realização de formação/auto-formação dentro e fora da escola, visto que me faltava a formação específica na área, para poder exercer as minhas novas funções.

¹ Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados.

O exercício de funções na Unidade é um trabalho de equipa metuculoso, que exige uma intervenção diferenciada para cada aluno, com défices numa ou em várias áreas de desenvolvimento – social, da linguagem e comunicação, do pensamento e comportamento –, necessitando por parte do corpo docente presença e atenção constantes e consistentes. Pretende-se uma dinâmica de trabalho articulado entre os pares de intervenção directa da Unidade, em parceria e complementarização com os docentes das turmas onde estes alunos estão inseridos e com a família permitindo, desta forma, a prossecução dos objectivos estipulados.

Visa-se um ensino estruturado, através de estímulos visuais e de um suporte relacional próximo, da apropriação do ambiente de trabalho, da organização de rotinas, do reforço sistemático das aprendizagens, num clima de estabilidade e acalmia, fundamentais para potenciar as capacidades adaptativas e desempenhos destas crianças, com vista a que elas consigam atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.

Sabemos que estes meninos são diferentes. Mas sabemos também que, em muitos casos, com a ajuda dos seus pares e dos adultos eles podem vir a ultrapassar muitas das dificuldades de comunicação e de socialização. Não devemos, pois, ficar indiferentes a esta realidade. Todo o nosso esforço deve ser orientado de acordo com métodos e processos cientificamente já experimentados. Também é importante que cada um dos educadores procure dar de si o seu melhor e que tente criar novas estratégias de ensino/aprendizagem, as quais deverão corresponder aos interesses de cada um dos visados, sempre que seja evidente a sua necessidade, assim como contribuir para ajudar a ultrapassar dificuldades reveladas em vários domínios do saber.

Foi na sequência da descoberta deste Universo, novo para mim, que se colocou a hipótese de abordar a pertinência destas Unidades, com recurso à metodologia TEACCH, para a inclusão de alunos com autismo, tendo como referência a Unidade onde fui colocada para exercer funções docentes e a descrição de um dia escolar de um aluno acompanhado pela UEEA.

Nos últimos anos os estudos sobre o autismo têm-se intensificado e, com este saber, o reconhecimento que esta patologia obriga a uma intervenção específica em várias áreas, de entre as quais a educação. Neste sentido, é nosso propósito que esta

dissertação seja uma mais valia para a investigação na área da intervenção escolar com crianças com esta síndrome.

Todas as crianças são diferentes, mas dentro dessa diferença estão aquelas que se distanciam do padrão das crianças ditas normais. Neste caso, referimo-nos especificamente às crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), que, pelas suas características, requerem um ensino que deve ser bastante diferenciado dos seus pares. São crianças que, como já referimos, necessitam do recurso a estratégias educativas consistentes e sistemáticas, potenciadoras do desenvolvimento de competências, na procura de compensarem os seus défices e comportamentos inadequados manifestados.

Até que ponto as Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, sustentadas pela metodologia TEACCH, funcionam como um recurso pedagógico efectivo para a integração das crianças com autismo em escolas do ensino regular, é a questão que se coloca e para a qual este trabalho poderá ter o seu contributo.

A metodologia utilizada para a persecução deste trabalho foi orientada segundo o processo de investigação, recolha de elementos e análise crítica dos mesmos. Todo o nosso esforço foi feito no sentido de encontrarmos fundamentação que sustentasse os factos apresentados. Para o efeito, fez-se uma leitura criteriosa, assente em fundamentos que considerámos de grande importância, utilizando-se, sempre que necessário, o estudo comparativo. Procedemos como fonte de informação a consultas a registos bibliográficos; a jornais; à internet; a informações orais e escritas assim como à observação directa, tanto do aluno em questão como da Unidade por ele frequentada, e uma entrevista à mãe do aluno que observámos. No que respeita à observação directa, procurámos que fosse objectiva, dentro da necessária participação que esta investigação implica, dado o envolvimento existente com os vários intervenientes enquanto professora e colega.

Não obstante nos ter sido dada autorização pelos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos e da própria escola para utilizar e divulgar a recolha de dados e fotografias para a realização deste trabalho, optámos por preservar o anonimato do

aluno, dos seus colegas, da escola, onde se insere a Unidade que o acompanha, e dos profissionais que seguem o aluno. Por este motivo alterou-se o nome do aluno, para Valter, e eliminaram-se os nomes que pudessem identificar os seus colegas, o estabelecimento de ensino e os profissionais que trabalham com ele.

A realização deste trabalho não foi tarefa fácil, devido ao conjunto de obstáculos que dia após dia se avolumaram, e que secundarizaram a sua conclusão. Mas porque com este trabalho conseguimos tornar em realidade um objectivo há algum tempo esperado, sentimos que os esforços foram compensados. Esperamos que venha a ser tão útil como interessante, para o qual não nos empenhámos, a fim de evitar erros crassos no seu conteúdo, e torná-lo acessível a todos.

Não foi nossa intenção apresentar uma fórmula para ensinar e integrar nas escolas do ensino regular as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Que não existe é certo, mas o trabalho de investigação aturado poderá funcionar como impulso para que se continuem a planificar formas de ajuda às crianças com esta síndrome, a fim de desenvolverem competências que lhes permitam alcançar o máximo de autonomia na vida adulta.

Este trabalho é constituído por cinco capítulos, alguns subdivididos em alíneas. Vai ser apresentado num único volume, contendo quatro anexos que fazem parte do seu corpo.

O capítulo I é intitulado “A Perturbação Autista” e no qual elaborámos breve evolução histórica do conceito de autismo, uma caracterização desta síndrome e sua influência nas crianças com esta perturbação.

No capítulo II, denominado de “O Programa TEACCH e o Ensino Estruturado”, procedemos à apresentação do Programa TEACCH e de um dos aspectos pedagógicos mais importantes deste programa, que é Ensino Estruturado.

No terceiro capítulo, nomeado “As Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo”, fez-se a descrição da metodologia utilizada nestas Unidades, onde se inclui aquela que se observou, uma explicitação do trabalho nelas efectuado assim como uma breve descrição do processo que envolveu a abertura da Unidade observada, dos recursos aí disponibilizados e da população que serve.

Quanto ao capítulo IV, “O aluno observado”, este capítulo contempla uma descrição do aluno que foi observado.

O capítulo V, designado “O aluno na escola do ensino regular”, encontrar-se a descrição de um dia de aulas do aluno observado.

Segue-se a conclusão, a listagem bibliográfica e os anexos devidamente numerados e identificados.

Assim temos: Anexo I – Entrevista à mãe do aluno; Anexo II – Decreto-lei 3/2008; Anexo III – Planta da Unidade; Anexo IV – Trabalhos escritos realizados pelo aluno.

CAPÍTULO I

CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DO AUTISMO

1. O autismo

A palavra autismo deriva do grego “autos” e significa “próprio” ou “de si mesmo”, ao passo que o sufixo “ismo” aponta para a ideia de orientação ou estado. É então que é utilizada em sentido lato esta designação para indicar o estado de alguém que aparenta estar invulgarmente voltado para si mesmo por desinteresse com o mundo exterior.

Há várias definições de autismo², de entre as quais destacamos de Uta Frith datada de 1989, por considerarmos ser uma das definições mais completas. Frith define o autismo como uma deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento³, que afecta qualitativamente as interacções sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal, a actividade imaginativa e se expressa através de um repertório restrito de actividades e de interesses (Pereira, Edgar: 1996:27)⁴.

2. Prevalência e género

Trata-se de uma síndrome de prevalência baixa, que afecta maioritariamente o sexo masculino, tendo por base a Associação Médica Americana, referida por Nielsen,

² Neste trabalho o termo “autismo”, quando utilizado isoladamente, remete para as Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), à excepção da abordagem nos três primeiros parágrafos do ponto 3 deste capítulo, “Referências Históricas”, onde este termo é utilizado no sentido mais restrito do distúrbio autista e não no carácter mais abrangente das PEA.

³ Foi no DSM III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3rd edition) (Manual que a perturbação do autismo passou a se classificada como uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento (ver p. 16 desta tese). Relativamente a esta designação em Pereira, Edgar de Gonçalves (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, na p. 66, o autor, tendo por referência Rutter & Schopler (1987) acrescenta: “A adopção do termo *Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*, hoje traduzidas em Portugal para *Perturbações Globais do Desenvolvimento* (A.P.A., DSM-IV, 1996), foi importante com o seu ênfase nos aspectos desenvolvimentais e nas características das anormalidades verificadas, mas também no esclarecimento da diferenciação necessária da doença mental tal como ocorre na vida adulta”, ressaltando que tanto a terminologia “global” tanto a “pervasiva” são controversas, visto que abrange um vasto conjunto de processos desenvolvimentais, mais concretamente alguns funcionais, como os das memórias visuais e auditivas da natureza não semântica.

⁴ In Pereira, Edgar de Gonçalves (1996) *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação. De acordo com a informação retirada do site: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/mdenoncourt/Frith.htm>. Uta Frith é uma cientista da Unidade de Desenvolvimento Cognitivo na Medical Research Council, em Londres.

Lee (1999:36)⁵ “(...) em cada 10 000 nascimentos dois a quatro indivíduos registarão autismo. Sendo três vezes mais comuns no sexo masculino que no feminino, raramente afecta mais que uma criança em cada família.”

Esta problemática tem vindo a merecer uma atenção cada vez mais crescente, devido ao aumento de casos diagnosticados e registados, o que exige que a família e o meio envolvente, onde se inclui a própria escola, se esforcem por encontrar os caminhos a seguir, para tentar dar resposta o mais eficaz possível para esta situação.

3. Referências históricas

O autismo é uma patologia que tem vindo a ser estudada há longa data, embora este termo tivesse sido apontado pela primeira vez por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, em 1911, aludindo não a um qualquer grupo diferente de patologia, mas sim a um conjunto de comportamentos básicos da esquizofrenia, mais especificamente “para designar a predominância da vida interior sobre a realidade externa e a tendência à retirada que caracterizavam a esquizofrenia” (Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa, 2003:56)⁶, ou seja, como refere Uta Frith (1992:28)⁷ aludindo às referências de Bleuler “um afastamento da estrutura de vida social para a individualidade” daí o uso da palavra autismo.

O psiquiatra austríaco Leo Kanner⁸, há cerca de meio século, em 1943, estudou, nos Estados Unidos da América, um grupo de onze crianças com comportamentos diferentes de outras crianças e, dos resultados obtidos, escreveu o artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”, publicado na extinta revista *The Nervous Child*, vol. 2, das pp. 217 a 250. Neste artigo “Kanner salientou três características que, na sua opinião, são essenciais: a inabilidade manifestada por estas crianças no relacionamento vulgar com as pessoas e situações, a dificuldade na comunicação e a ansiedade obsessiva pela manutenção do mesmo estado de coisas” (Pereira, Manuela Cunha

⁵ Nielsen, Lee. (1997) (1999), *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para Professores*. Porto: Porto Editora. Para mais informações acerca desta professora e autora ver <http://www.corwinpress.com/authorDetails.nav?contribId=520818>.

⁶ Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa (2003). *Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo. Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces*. Lisboa: Trilhos Editora. A história e contributo destas autoras podem ser lidas na contracapa do livro de onde foi retirada esta passagem.

⁷ Frith, Uta (1989) (1992). *L'Enigme de l'Autisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.

⁸ Relativamente à vida e obra de Kanner aceder a o sítio http://pt.wikipedia.org/wiki/Leo_Kanner.

2006:11-12)⁹, pelo que se conclui que estas crianças por ele estudadas apresentavam frequente isolamento social, falha na linguagem comunicativa, comportamentos estereotipados e ritualistas denominando-as de "autistas". A grande contribuição de Kanner ao apresentar os aspectos que considerava essenciais, e que marcavam cada um dos seus casos estudados, foi ter alertado para o facto da possibilidade de ter havido interpretações diferentes em vários diagnósticos, caracterizando o autismo como uma síndrome independente, cujo quadro clínico é diferente de outras síndromes do foro psiquiátrico “Mas mesmo uma revisão rápida dos dados, faz com que apareçam inevitavelmente um número de características essenciais comuns. Estas características formam um “síndrome” único nunca até aqui referido, e que parece ser raro o suficiente, apesar de ser provavelmente mais frequente do que é notório na escassez dos casos observados. É bem possível que algumas de tais crianças tenham sido vistas como atrasadas mentais ou esquizofrénicas” (Kanner, citado por Pereira, Edgar 1999:19-20)¹⁰. É a partir desta data que se começa a delimitação e o estudo do autismo cientificamente. “Este conjunto de comportamentos “fascinantes”, e por detrás a perturbação que lhes dava origem, veio desde então até à actualidade a ser conhecida como Síndrome de Kanner ou Perturbação Autista (A.P.A. DSM-IV¹¹, 1.ª Ed., 1994; A.P.A. DSM-IV, 1996), nome que pronunciava e marcaria a faceta mais típica das suas maneiras de estar: Em essência, um enstimesmamento quasi-global, acompanhado por uma frequência elevada de formas diversas de comportamentos estereotipados e/ou ritualistas, dificuldades em graus variados no desenvolvimento da linguagem, e conseqüentemente, um contacto social com limitações muito evidentes.” (Pereira, Edgar, 1999:19).¹²

Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger¹³, na sua tese de doutoramento *Die Autistischen Psychopathen im Kindersalter*, procedeu a uma descrição detalhada de

⁹ Pereira, Manuela Cunha (2005) (2006). *Autismo. Uma perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Canelas, Vila Nova de Gaia: Gailivro. Acerca dos contributos da professora e autora consultar <http://www.gailivro.pt/index.php?go=autdetails&lno=163>.

¹⁰ Pereira, Edgar de Gonçalves (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. No prefácio do livro deste mesmo autor, datado de 1996, *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, podem ler-se alguns dos contributos deste psicólogo na área do autismo.

¹¹ Em 1994, foi publicada a 4ª edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - D.S.M.), que passou a ser conhecido por “DSM-IV”. É uma publicação da *American Psychiatric Association* (A. P.A.), Washington D.C. O Manual estabelece os critérios para a maioria das perturbações mentais, onde se incluem componentes descritivas, de diagnóstico e de tratamento, e constitui um instrumento de trabalho de referência para os profissionais da saúde mental.

¹² Pereira, Edgar de Gonçalves (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

¹³ Quanto à vida e obra de Asperger consultar http://pt.wikipedia.org/wiki/Hans_Aasperger.

crianças, mais de 400, com comportamentos estranhos comparáveis aos que Kanner havia descrito. Não deixa de ser curioso notar que Kanner e Asperger não se conheciam nem tão pouco sabiam do trabalho que cada um deles realizara. Contudo, Marques relata que “ambos observaram nestas crianças um contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais assim como uma marcada resistência à mudança. Notaram ainda uma referência na procura constante de isolamento e interesses especiais, referentes a objectos e comportamentos bizarros.” (Marques, Carla Elsa 2000:26)¹⁴. Apesar das características que estas crianças apresentaram serem semelhantes, Kanner e Asperger não terão observado o mesmo tipo de crianças, conforme refere Edgar Pereira (1999:25-26)¹⁵, citando Asperger e Frith “A definição de autismo de Asperger, tal como ele a identificou com o nome de “psicopatia autística” (Asperger, 1944, p. 76), é mais ampla e abrangente do que a de Kanner, incluindo casos como a patologia orgânica severa e identificável, e mesmo alguns casos que se situam na fronteira com a normalidade (Frith, 1989).”. Esta descrição levantava a hipótese do autismo incluir uma gama de diferentes características e sintomas.

O trabalho de Hans Asperger só viria a ser conhecido mais tarde devido à tradução para o inglês feita por Lorna Wing¹⁶. Tanto Kanner como Asperger utilizaram o termo “autismo”, não para designar um sintoma da esquizofrenia, como o fez Bleuler, mas sim para nomear os sintomas que observavam nos seus pacientes.

Às descrições rigorosas e completas de Kanner e Asperger, acrescentam-se as investigações levadas a cabo em Camberwell, Londres, nos anos 70 por Lorna Wing e Judith Gould¹⁷, que “sugeriram a existência de um problema central, em todos os indivíduos autistas: uma tríade de incapacidades” (Marques, Carla E., 2000:16)¹⁸. Os resultados deste estudo foram publicados em 1979, no qual “(...) confirmavam que, embora as crianças autistas apresentassem um vasto leque de dificuldades, havia três áreas de incapacidade que podiam facilmente ser identificadas – linguagem e comunicação, competências sociais, e flexibilidade de pensamento ou de imaginação.”

¹⁴ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora. Relativamente à sua vida e obra consultar <http://www.psikontacto.com/docs/cv-carlamarques.pdf>.

¹⁵ Pereira, Edgar de Gonçalves (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

¹⁶ Acerca dos contributos desta da psiquiatra Lorna Wing ver http://www.autismconnect.org/core_files/interviews/transcripts/lorna_wing.htm.

¹⁷ Relativamente ao trabalho desta psicóloga clínica ver <http://www.nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp?d=1836&a=17258>.

¹⁸ Marques, Carla (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

(Hewitt, Sally (2006:10)¹⁹. Esta tríade de incapacidades poderá ser expressão “(..) duma só perturbação fundamental do desenvolvimento, ainda hoje não localizada”. (Marques, Carla E., 2000:16)²⁰. Este conjunto de dificuldades muito específicas nas áreas de desenvolvimento é conhecido por *Tríade de Lorna Wing*²¹.

Muitas outras descrições foram realizadas na tentativa de reinterpretar o que é característico do autismo, que contribuíram para um maior aprofundamento em determinados tipos de funcionamento mental, muito embora pouco tivessem acrescentado às descrições clínicas originais dos grupos fundamentais de perturbação, não existindo até ao momento um entendimento final sobre a sua natureza.

4. O espectro do autismo

Têm-se vindo a verificar diferenças nas manifestações do comportamento entre as pessoas com autismo, com sintomas que podem estar presentes numa diversidade de combinações, variando em grau de severidade, podendo muitas capacidades ser afectadas, enquanto outras não. Daí que o quadro de diagnóstico de autismo tenha sofrido várias alterações e se refira actualmente a Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), tal como aponta Carla Marques “A tendência actual traduz a noção de um espectro de perturbações com um tronco comum de áreas afectadas, que inclui indivíduos com diferentes graus de afectação, quer em termos cognitivos quer em termos da já referida tríade²².” (Marques, Carla E., 2000:19)²³. Foi esta a razão que levou que Wing, em 1988, propusesse a introdução do conceito de Perturbações do Espectro do Autismo, para abranger diversas manifestações do comportamento do mesmo distúrbio, ou seja, engloba todo um conjunto de perturbações que apresenta algumas características comuns ao denominado “autismo de Kanner” ou “autismo clássico”, mas que dele se diferenciam pelo grau de severidade dos sintomas, sendo apresentadas num contínuo de sintomas comuns a esta perturbação. Assim, refere Carla

¹⁹ Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

²⁰ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

²¹ Esta tríade de sintomas está na base de critérios de diagnóstico, presentes nos manuais de classificação psiquiátrica, utilizados pela Organização Mundial de Saúde, ICD10 [International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Classificação Internacional de Doenças)] e pela Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV), classificação actualmente mais utilizada a nível internacional.

²² A tríade conhecida por “Tríade de Lorna Wing.”.

²³ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Marques, tendo por base Steffenburg & Gillberg (1986) «O grupo composto pelo distúrbio autista e pelos restantes estados de “tipo autista” passaram a ser designados por “perturbações do espectro do autismo ou por um “contínuo autista”» Marques, Carla E., 2000:31)²⁴ e incluem: “Autismo clássico ou Síndrome de Kanner § Síndrome de Asperger § Perturbação Desintegrativa da Infância § autismo atípico § traços autistas.” Marques, Carla E., 2000:33)²⁵.

Actualmente as Perturbações do Espectro do Autismo inserem-se nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento. São consideradas perturbações graves e precoces do neuro-desenvolvimento sem cura, que se mantêm ao longo da vida. No contexto educativo são consideradas Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente.

5. Diagnóstico

À nascença, e durante os primeiros meses de vida, a criança aparenta ser normal, visto que praticamente não existem sinais evidentes da presença de problemas relacionados com o autismo. Os primeiros sintomas vão-se manifestando à medida que a criança se desenvolve e que começa a revelar o défice, que já é perceptível ainda na tenra idade da criança: “Segundo a Associação Americana, o autismo normalmente torna-se aparente por volta dos 30 meses. A criança não desenvolve competências de linguagem adequadas para a sua idade e os sinais de autismo tornam-se evidentes à medida que deixa de responder a quaisquer estímulos, deixando de reagir aos pais. Pode mostrar-se renitente a ser afoçada pelos pais e, quando lhe pegam ao colo, pode gritar até ser reposta no chão.” (Nielsen, Lee, 1999:38)²⁶. Estes são alguns exemplos de manifestações que podem indiciar um quadro de autismo.

O diagnóstico é clínico e é efectuado através de uma avaliação do desenvolvimento manifestado pelo comportamento, pelo facto de não existirem exames médicos e outros que permitam fazer o diagnóstico. Este baseia-se no reconhecimento de padrões de comportamento, presentes desde uma idade precoce, como refere a autora Carla Marques “(...) o seu diagnóstico continua a ser completamente clínico, uma vez

²⁴ Idem, ibidem.

²⁵ Idem, ibidem.

²⁶ Nielsen, Lee (1997) (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

que actualmente ainda não existe nenhum exame biológico que o possa validar com a demonstração de uma disfunção” (2000:19)²⁷.

As escalas de diagnóstico utilizadas favorecem uma diagnose mais precoce e precisa, não obstante se tratar de uma operação difícil de efectuar, dado que alguns dos comportamentos registados se podem confundir com outras perturbações²⁸ e até porque a maior parte das crianças tem uma aparência física normal, o que leva a que as pessoas menos familiarizadas com a síndrome dificilmente consigam perceber a extensão e gravidade das suas deficiências, o que conduz ao atraso do diagnóstico. A expressão clínica pode variar muito entre diferentes indivíduos e também no mesmo indivíduo durante o seu desenvolvimento, já que “As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito.” (DSM-IV-TR, 2000:70)²⁹. É de notar que alguns sinais podem ser mais evidentes e intensos numa idade, podendo variar de natureza e intensidade noutra, levando a perfis clínicos diferentes sendo, no entanto, todos expressões do mesmo aspecto da síndrome.

A partir do DSM. III³⁰, o autismo infantil passou a incluir-se nos distúrbios pervasivos do desenvolvimento e os critérios de diagnóstico passaram a englobar a noção de tríade de incapacidades, referentes à intervenção social, comunicação e actividades e interesses. É no DSM-III-R (1987), que a perturbação autística passou a ser classificada como uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento (PPD), sendo que o diagnóstico tem de contemplar pelo menos oito critérios dos três grupos de comportamentos da tríade.

A última versão do DSM é O *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (2002:75³¹) apresenta os seguintes critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística:

“A. Um total de seis (ou mais) itens de 1) 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), e 1 de 2) e de 3).

²⁷ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

²⁸ A este respeito pode-se consultar o Diagnóstico Diferencial em AMERICAN Psychiatric Association (2000) (2002), *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa, Climepsi Editores, p. 74.

²⁹ American Psychiatric Association (2000) (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa, Climepsi Editores.

³⁰ O DSM III é o Manual de Diagnóstico e Estatística, da Associação Psiquiátrica Americana, que data de 1980.

³¹ American Psychiatric Association (2000) (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa, Climepsi Editores.

1) défice qualitativo na interacção social, manifestado pelo menos por 2 das seguintes características:

- (a) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
- (b) incapacidade para desenvolver relações sociais com parceiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- (c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
- (d) falta de reciprocidade social e emocional.

2) défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

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

3) Padrões de comportamentos, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos um por cada uma das seguintes características:

- (a) preocupação absorvente por 1 ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;
- (b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
- (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- (d) preocupação persistente com partes de objectos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem usada na comunicação social 3) jogo simbólico ou imaginativo.”

Não existe cura para o autismo e os seus sintomas continuam durante toda a vida. Apesar de não existir cura, o cuidado apropriado pode promover um desenvolvimento relativamente normal e reduzir os comportamentos indesejáveis “Não há, ainda, tratamento médico. Medicação para problemas de sono ou para reduzir hiperactividade podem ajudar nalguns casos, mas não no sentido de cura. § Isto não quer dizer que nada possa ser feito. As crianças podem ser ajudadas, pelo treino e educação em suas casas e nas escolas”. (Elgar Sybil; Wing, Lorna, 1977:13)³².

6. A etiologia do autismo

Não se conhece a etiologia do autismo. Várias foram as sugestões apresentadas tais como causas emocionais ou à frieza ou afastamento dos pais em relação à criança, alusões refutadas por autores como Sybil Elgar e Lorna Wing (1977:12)³³ “(...) estudos recentes mostraram que os pais apresentam uma variedade na sua personalidade como qualquer outro grupo de pessoas, e muitos deles têm outras crianças saudáveis.”, sem deixarem, contudo, de mencionar algumas possibilidades que estejam na origem das causas do autismo “(...) há um número de grupos diferentes com causas diferentes - algumas genéticas, outras bioquímicas, outras devido a problemas no nascimento e outras devido a infecções após o nascimento (...)” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna, 1977:12)³⁴. Outros autores acrescentam que “Existem, sim factores genéticos e ambientais que são determinantes, embora a maioria dos autores aponte actualmente para uma multicausalidade.” (Santos, Isabel; Sousa, Pedro 2005:1-2)³⁵, tendo em conta que “(...) apresentam um substrato neurobiológico e podem coexistir com outras perturbações, no entanto em grande número dos casos ainda não é possível determinar

³² Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

³³ Idem, ibidem.

³⁴ Idem, ibidem.

³⁵ Santos, Isabel Margarida; Sousa Pedro Miguel, “Como intervir na perturbação autista”. In <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0262.pdf>. Ambos os autores eram, na data da publicação deste texto, enfermeiros nos Hospitais da Universidade de Coimbra.

quais os factores que desencadeiam um quadro clínico de autismo.” (Carvalho, Ana; Onofre, Catarina, 2007: 3-4)³⁶

Da consulta bibliográfica realizada foi possível detectar várias teorias que procuram explicitar a etiologia do autismo. Face ao elevado número de teorias existentes, centrar-nos-emos naquelas que são mais relevantes no contexto das investigações e que supostamente têm contribuído para o avanço do conhecimento desta problemática.

6.1. Teorias psicogenéticas

Nas duas décadas que se seguiram a 1943, surgiu na literatura muita controvérsia relativamente à natureza da perturbação que Kanner descrevera. Nas primeiras investigações Kanner, sugeriu a possibilidade de o autismo ter uma componente genética³⁷, que resultava numa deficiência inata para as pessoas, com esta perturbação, estabelecerem, numa perspectiva biológica, um contacto efectivo correcto com os outros. Na época era dominante o pensamento psicanalítico, que levou Kanner a sugerir que o distúrbio destas crianças poderiam ocorrer devido “(...) às características de frieza emocional, perfeccionismo e rigidez dos pais. (...) as singularidades psicológicas dos pais das crianças com autismo se traduziam em relações distorcidas e patológicas com os seus filhos” (Marques, Carla E., 2000:54)³⁸.

Posteriormente à aceitação que o autismo consistia numa perturbação emocional, nos anos 50 e 60 a noção dominante estava relacionada com a perturbação emocional “(...) que se traduzia numa resposta desadaptativa face a um ambiente desfavorável, mais do que num défice inato” (Marques, Carla E., 2000:54)³⁹.

Eisenberg, outro psicanalista da época, considerava que a causa do autismo estava no estilo de relação afectiva que os pais estabeleciam com a criança que “(...)

³⁶ Carvalho, Ana; Onofre, Catarina (2006), “Aprender a olhar para o outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico”, em http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/712/aprender_olhar_outro.pdf. Ainda no sítio da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGDCI) é possível lermos que as autoras são profissionais que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, não havendo, contudo, quaisquer outras especificações.

³⁷ Apesar Kanner ter enveredado pelas teorias psicogenéticas, a possibilidade da componente genética veio mais tarde a mostrar-se correcta.

³⁸ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

³⁹ Idem, ibidem.

poderia estar a responder ao tratamento mecânico , frio e obsessivo que recebia por parte do pais.” (Marques, Carla E., 2000:55, tendo por referência Eisenberg e Kanner, 1956; Kozloff, 1973)⁴⁰.

Bettleheim, em 1967, introduz a teoria das “mães frigorífico”, afirmando que o autismo acontecia nas crianças como consequência de “(...) uma resposta adaptativa a um ambiente ameaçador e não carinhoso por parte das mães.” (Marques, Carla E., 2000:55)⁴¹. A mesma autora ainda acrescenta que este processo evolutivo abrangia várias fases da evolução da criança, originando esta perturbação do desenvolvimento. Esta opinião viria a ser partilhada por muitos, que defendiam que as crianças com autismo eram, no momento do seu nascimento, normais, mas factores familiares adversos no decurso do seu desenvolvimento, desencadeavam um quadro autista “Isto porque os pais assumiam-se enquanto factores inibidores dessa auto-confiança, aniquilando o sentimento de partilha e a satisfação de outras necessidades resultantes de interacções com o outro e com o meio da criança” (Pereira, Manuela Cunha, 2006: 23)⁴².

Seria na década de 70 que esta visão viria a ser contraposta, com o recurso a exemplos de crianças que tinham sido vítimas de maus-tratos e de negligência, cujas experiências traumáticas não redundaram num quadro de autismo. Contudo, as hipóteses anteriormente levantadas tiveram efeitos nefastos nos progenitores “(...) que passaram a viver com a culpabilidade de terem causado uma perturbação tão grave e devastadora” (Marques, Carla E., 2000:56)⁴³. Ainda “O desapontamento comprovado com os resultados das intervenções de natureza psicanalítica, assim como a descoberta da associação do autismo a factores orgânicos, nomeadamente o elevado número de problemas peri-natais, epilepsia e outras evidencias de perturbações neurológicas e neuroquímicas, vieram contribuir para pôr em causa as teorias que defendiam a causalidade de factores parentais na etiologia do autismo (Rutter, in Marques, Carla E. 2000: 57)⁴⁴.

A partir de meados dos anos 60, os estudos sobre o autismo infantil deixam de ser considerados como centro predominante nos problemas referentes com a interacção

⁴⁰ Idem, ibidem.

⁴¹ Idem, ibidem

⁴² Pereira, Manuela Cunha (2005) (2006). *Autismo. Uma perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Canelas, Vila Nova de Gaia: Gailivro.

⁴³ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

⁴⁴ Idem, ibidem.

social, para passarem a ter como foco os défices cognitivos relacionados com este distúrbio “As anomalias cognitivas e linguísticas observadas evidenciavam que as crianças autistas tinham mais do que uma incapacidade secundária. (Marques, Carla E., 2000:58)⁴⁵. Como consequência, têm-se produzido ao longo dos últimos tempos muitos trabalhos, na tentativa de se vir a encontrar uma explicação etiológica, que responda a todos os défices constantes no autismo.

6.2. Teorias biológicas

Os estudos actualmente realizados apontam para uma origem neurológica de base “Estudos de *follow-up* realizados por Rutter e Lockyer (1967) e por De Meyer e colegas (1973), indicaram a existência de uma perturbação neurológica, mas ainda não completamente identificada. Estes estudos começam a evidenciar o papel da componente genética do autismo.” (Marques, Carla E., 2000:58)⁴⁶. No entanto ainda não existem estudos conclusivos relativamente ao papel dos genes no aparecimento do autismo. As investigações em torno do espectro do autismo têm também revelado “em cerca de 25% dos casos” (Marques, Carla E., 2000:59)⁴⁷ a sua origem é orgânica “Na maioria dos casos, o autismo é um distúrbio evolutivo do desenvolvimento da função cerebral, com uma origem presumivelmente intra-uterina” (Trevvarthen, in Marques, Carla E., 2000:19)⁴⁸, que comprometem a adequada formação cerebral. Vários relatos de autismo têm aparecido em associação com uma grande variedade de distúrbios biológicos, como os apontados por Carla Marques (tendo por referência Ornitz, 1983 e Gillberg, 1989,) “incluindo a paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infecções por citomegalovirus, encefalotopia, esclerose tuberculosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria, e vários tipos de epilepsia” (2000:59)⁴⁹.

Não obstante as várias investigações neurobiológicas que têm sido levadas a cabo, não existe um factor ou anomalia identificado com consistência, sendo que as implicações etiológicas ainda são pouco evidentes “Pode-se, então, afirmar a presença de um carácter multi-causal, ou seja, de perturbações biológicas diversas, como causadoras da síndrome, ainda que nenhum factor tenha sido devidamente identificado.”

⁴⁵ Idem, ibidem.

⁴⁶ Idem, ibidem.

⁴⁷ Idem, ibidem.

⁴⁸ Idem, ibidem.

⁴⁹ Idem, ibidem.

(Pereira, Manuela Cunha, 2006:16)⁵⁰. Perante o exposto, pede-se então afirmar que há um carácter multimodal -perturbações biológicas várias – na origem do autismo.

6.3. Teorias psicológicas

A síndrome do autismo é determinada em termos de comportamento. Todavia, tem-se vindo a assistir desde a década de 60 a um estudo mais centrado nos processos cognitivos, pois é aceite que a esta síndrome estão associados défices cognitivos. É objectivo destas teorias explicar a tríade de incapacidades presentes no autismo, em termos de défice psicológico.

As investigações de Hermelin e O' Connor, em 1970, foram o impulso fundamental para a investigação da identificação do défice cognitivo inerente às alterações que ocorrem no autismo “(...) começou a considerar-se o défice cognitivo como causa básica do comportamento sócio-relacional e sócio-afectivo dos autistas” (Pereira, Manuela Cunha, 2006: 16)⁵¹.

Diversos outros investigadores deram contributos muito importantes sobre as características do funcionamento cognitivo do autismo.

De entre as várias teorias psicológicas, destacamos a teoria dos anos 80 – a Teoria da Mente – que causou um grande impacto como teoria psicológica explicativa do autismo.

“Na esteira do estudo de Wing e Gould, foi desenvolvida por Simion Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie uma outra teoria, a de que as pessoas com perturbações do espectro do autismo (PEA) têm uma “teoria da mente” (que é a capacidade de compreender os estados mentais dos outros) deficitária.” (Hewitt, Sally (2006:10)⁵². Esta teoria tentou determinar os défices responsáveis pelos «(...) défices sociais no autismo, como a falha no mecanismo mental de “metacognição”, aquele que coordena o “pensar acerca do pensamento” (...) § Aplicada ao autismo, esta teoria sugere que as pessoas afectadas por uma perturbação desta natureza, falham ou se atrasam no desenvolvimento da competência de comungar dos pensamentos dos outros» (Marques,

⁵⁰ Pereira, Manuela Cunha (2005) (2006). *Autismo. Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Canelas, Vila Nova de Gaia: Gailivro.

⁵¹ Idem, ibidem.

⁵² Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Carla E., 2000:72)⁵³, o que inibe o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e imaginativas.

Assim, a capacidade para a teoria da mente sugere que a pessoa consegue compreender os estados mentais de outros, conseqüentemente a compreensão e a previsibilidade do comportamento dos outros indivíduos. Quando esta capacidade não está presente, tem influências na compreensão do “(...) jogo simbólico, no apontar, no discurso pragmático, na partilha da atenção e outros aspectos do funcionamento social. (Happé, 1994, *in* Marques, Carla Elsa 2000:72)⁵⁴.

Face ao exposto é inegável que o autismo tem uma etiologia orgânica – défice neurofisiológico – subjacente, embora os factores que desencadeiam a síndrome do autismo ainda sejam desconhecidos, pelo que cada vez mais se aponta para uma etiologia multifuncional.

7. Características presentes nas crianças com autismo

Como forma de proporcionar um melhor entendimento dos indivíduos com autismo e do seu desempenho, considerámos importante que se procedesse a uma descrição de algumas das suas características, partilhando-se assim da opinião de Carla Marques “O conhecimento e compreensão dos processos cognitivos é necessário para uma melhor compreensão do funcionamento e desenvolvimento dos autistas, facilitando o delinear de estratégias de intervenção de modo a superá-los” (Marques, 2000:69)⁵⁵. Assim, a identificação das características das pessoas com a síndrome do autismo possibilita um melhor reconhecimento das necessidades educativas diferenciadas a utilizar para cada criança avaliada ou a avaliar.

Um aspecto muito importante a ter presente é que o autismo é uma perturbação do desenvolvimento diferente de um atraso de desenvolvimento, pois pode haver diferenças no nível e sequência do desenvolvimento, visto que “As capacidades cognitivas das crianças autistas não se desenvolvem de acordo com uma sequência de desenvolvimento normal e podem dar lugar a ilhas isoladas de aptidões, nas quais a criança actua acima do seu nível geral de funcionamento.” (Jordan, Rita; Powel, Stuart

⁵³ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

⁵⁴ Idem, *ibidem*.

⁵⁵ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

1990:4)⁵⁶. Ou seja, ao longo do tempo as competências da criança podem variar dentro de uma mesma área de desenvolvimento, com paragens e regressões, bem como pode haver descoordenação entre as diferentes áreas de desenvolvimento.

As crianças com autismo apresentam características comportamentais que as distinguem das que manifestam outros tipos de perturbações do desenvolvimento e incidem essencialmente na sociabilidade, na comunicação e no jogo.

A socialização é uma das áreas bastante comprometidas das pessoas com autismo. Elas apresentam incapacidade em estabelecer relações sociais adequadas, com falta de resposta e de motivação nos seus contactos com as pessoas. As dificuldades que revelam em compreenderem os sentimentos e pensamentos dos outros, levam a que ocorra falta de resposta às atitudes afectivas das outras pessoas, falta de ajustamento de comportamentos de acordo com o contexto social bem como dificuldades sociais para os jogos de grupo. Como não conseguem compreender o significado dos acontecimentos sociais, as pessoas com autismo não são capazes de avaliar a situação, de dar uma resposta, adequada. “O indivíduo tem muita dificuldade de identificar as intenções dos outros e não percebe o sentido dos acontecimentos, pelo que é difícil saber o que os outros querem, ou mesmo dar um sentido ao seu comportamento” (Jordan, Rita e Powell Stuart, 1997:11)⁵⁷. Contrariamente ao que se espera de uma vida em sociedade, as crianças com autismo manifestam um comportamento de isolamento social “(...) preferem sobretudo afastar-se dos outros para se centrarem em objectos,(...)” (Hewitt, Sally (2006:13)⁵⁸), em vez de participarem nas brincadeiras e fazerem amigos. Outras há que, embora se esforcem por se integrar no grupo de referência, manifestam uma inabilidade para o fazer, tal como confirma Sally Hewitt (2006:13)⁵⁹ “Todos os indivíduos com autismo são regularmente confrontados com a incapacidade natural para decifrar e para reagir adequadamente a diferentes situações sociais”, resultando daí a frustração e perturbação perante os erros que cometem.

Em idade escolar estes desafios são frequentes, visto que «(...) é sobretudo “social”. Envolve constantemente uma aprendizagem sobre como se juntar e interagir

⁵⁶ Jordan, Rita; Powell Stuart (1990). *As Necessidades Curriculares Especiais das Crianças Autistas: Capacidades de Aprendizagem e Raciocínio*. London: The Association of Head Teachers of Autistic Children and Adults. Acerca da autora ver http://www.education.bham.ac.uk/staff/jordan_rita.shtml.

⁵⁷ Idem (1997), *Les enfants autistes: les comprendre, les intégrer à l'école*, Paris: Masson.

⁵⁸ Hewitt, Sally (2005) (2006) *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

⁵⁹ Idem, ibidem.

com os outros numa variedade de meios e de situações, numa variedade de diferentes níveis.» (Hewitt, Sally, 2006:14)⁶⁰. Tal situação implica uma aprendizagem e entendimento de pistas e regras sociais, de muito difícil compreensão para as pessoas com autismo. A fraca aquisição da competência de socialização é visível não apenas em situações de jogo e em fazer amigos, como também em trabalhos de pequeno grupo em ambiente escolar. Estas fragilidades justificam uma intervenção especializada, a partir da qual estas competências são numa fase inicial ensinadas nas situações sociais ou em novos ambientes, tendo em conta que deste modo «(...) um estudante constrói um banco de memórias de cenários sociais de sucesso “experimentados e testados na vida real”, ele ou ela tornar-se-ão mais capazes de responder adequadamente em qualquer situação social encontrada.» (Hewitt, Sally (2006:14)⁶¹.

Socialmente imaturas, estas crianças podem ter comportamentos que são constrangedores para quem as acompanha, como por exemplo gritarem em público ou baterem em alguém.

Outra dificuldade manifestada pelas pessoas com autismo prende-se com a competência da comunicação “A maioria das crianças autistas apresenta atraso no desenvolvimento da fala e algumas permanecem sem falar toda a sua vida.” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:6)⁶².

Todas as crianças e adultos com autismo têm problemas ao nível da comunicação. Na opinião de Sybil e Wing 1977:6⁶³ “A sua dificuldade geral de compreender o ambiente que os rodeia, dá origem a muitos problemas, mas um dos mais graves é a sua incapacidade para compreender e usar a linguagem”, ao ponto de acontecerem casos em que nem reconhecem o seu próprio nome a não ser anos mais tarde.

Aquelas crianças com autismo que começam a falar principiam por “(...) ecoar o que os outros disseram⁶⁴(...)” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:6)⁶⁵,” utilizando o tom e a acentuação empregue pela pessoa que falou “ O seu discurso pode ainda apresentar

⁶⁰ Idem, ibidem.

⁶¹ Idem, ibidem.

⁶² Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

⁶³ Idem, ibidem.

⁶⁴ Esta repetição em forma de eco, denomina-se de ecolalia. A ecolalia consiste na repetição de palavras ou frases, como se fosse um eco e é frequente nas crianças com autismo.

⁶⁵ Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

um tom, ritmo e entoação anormais, do tipo monocórdico. A estrutura gramatical, por outro lado, é por norma imatura e inclui o uso repetitivo, estereotipado e metafórico da linguagem” (Marques, Carla E., 2000:58)⁶⁶. Quando estas crianças começam a falar, têm dificuldade em o fazer e nem sempre usam o discurso apropriado. De entre outros, destacamos alguns exemplos “As palavras são forçadas a saírem com esforço doloroso e a intensidade e tom são frequentemente distorcidos e monótonos (...). Tendem a deixar as frases na forma original na qual a ouviram, o que leva à inversão dos pronomes (...). No uso ou compreensão da linguagem são extremamente literais e concretos” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:6)⁶⁷. Os que desenvolvem linguagem apresentam grandes dificuldades em iniciar ou manter diálogos e, muitas vezes, não visam a comunicação, mostrando “(...) um uso estereotipado, idiossincrático da linguagem.” (Marques, Carla E., 2000:28)⁶⁸.

No que toca ao tratamento da informação, as pessoas com autismo apresentam sérias dificuldades em distinguirem o essencial do acessório, o que, na opinião das mesmas autoras, se poderá relacionar com “(...) a dificuldade que têm em entenderem símbolos e conceitos abstractos, resultando daqui a pobreza no desenvolvimento da linguagem.” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:5)⁶⁹. A dificuldade que manifestam no entendimento do que os cerca, tem consequências não apenas no uso mas também na recepção da linguagem “À medida que o tempo vai passando, a criança começa a entender instruções simples (...) Se existirem várias instruções expressas numa frase, tendem a ficarem confusas e fazerem as coisas erradas, ou a não fazerem nada ou então ficarem enervadas e furiosas.” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:6)⁷⁰.

Esta incapacidade no domínio da competência da comunicação acontece porque “Para além das complexidades do conteúdo verbal (expressão, volume e velocidade do discurso), inclui as do contacto visual, da expressão facial e da linguagem corporal” (Hewitt, Sally (2006:12)⁷¹. São, pois, evidentes as dificuldades que as pessoas com autismo têm para entenderem e responderem adequadamente à comunicação, quer

⁶⁶ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

⁶⁷ Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

⁶⁸ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

⁶⁹ Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

⁷⁰ Idem, ibidem.

⁷¹ Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

verbal quer não verbal, representando assim a comunicação social efectiva e adequada um desafio.

Em contexto escolar esta situação não deixa de ser bastante relevante, pois habitualmente os alunos com autismo têm tendência para fazer interpretações literais do discurso, manifestando sérias dificuldades em entenderem outros sentidos implícitos. Esta situação, com implicações sociais evidentes, também pode interferir nas aprendizagens escolares.

Igualmente é manifesta a dificuldade de interpretar os gestos e expressões faciais das outras pessoas. O que habitualmente é, para as pessoas ditas normais, um complemento para um melhor entendimento do discurso oral, constitui para aquelas com autismo um enorme obstáculo, na medida em que “A incapacidade para interpretar esses sinais, quando combinados com a linguagem oral, pode prejudicar a percepção daquilo que realmente está a ser dito no contexto de situações de aprendizagem, daquilo que é de facto requerido.” (Hewitt, Sally (2006:13)⁷².

A falta de entendimento que demonstram pode levar a uma ausência de medo de situações realmente perigosas ou vice-versa.

Outros problemas comportamentais podem ocorrer, devido às fragilidades em compreenderem e em comunicarem que, segundo a opinião de Sybil Elgar e Lorna Wing (1977:8)⁷³ “(...) são a origem da sua aparência distante e afastamento das outras pessoas (...) elas não são capazes de perceber o que é a vida e nos seus primeiros anos. são incapazes de desenvolver uma consciência dos outros seres humanos e da sua importância”. Com o passar do tempo, e à medida que as suas dificuldades vão minorando, as crianças com autismo começam progressivamente a terem mais consciência dos outros e a tornarem-se mais afectuosos para com estes.

A comprometer também fortemente o desempenho das pessoas com autismo está a sua reduzida capacidade de imaginação, com reflexos evidentes no seu comportamento estereotipado e repetitivo.

São pessoas com uma forte rigidez de pensamento, com consequências no jogo imaginativo ou criativo “o faz-de-conta” ou na habilidade para resolver problemas. Daí resulta que “(...) esta incapacidade pode conduzir os indivíduos a exibirem uma

⁷² Idem, ibidem.

⁷³ Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

compreensão limitada das consequências, tanto positivas como negativas. Sem uma experiência efectiva de um evento que forneça um banco de memórias de situações da vida real, uma pessoa será incapaz de conceber que alguma coisa poderá acontecer, não prestando atenção, portanto, a quaisquer avisos ou explicações verbais” (Hewitt, Sally (2006:14)⁷⁴. A sua habilidade para brincarem é deveras limitada. Ao contrário das crianças ditas normais, cuja capacidade imaginativa se desenvolve a par com o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, tal não acontece com as crianças com a síndrome do autismo, já que “Nos seus primeiros anos a criança com autismo tem falta de *qualquer* tipo de linguagem simbólica e por conseguinte falta de imaginação” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:9)⁷⁵. Face a estas lacunas, é frequente manifestarem uma preferência por jogos repetitivos e estereotipados, onde muita das vezes o objecto é manuseado sem uma figuração da ideia real para o qual remete, pois não sabem qual é a forma mais apropriada para manusearem o objecto ou brinquedo, e assim «(...) a sua “brincadeira” consiste na simples manipulação do objecto indiferente ao seu real uso.»(Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:9)⁷⁶. Na opinião de Rita Jordan e Stuart Powell “Esta pobreza de jogo simbólico ou de representação implica que a criança não só terá falhas na interacção social, mas também na aprendizagem que lhe está inerente. É através das tentativas de desempenho de papéis que a criança aprende a ter diferentes perspectivas e começa a entender a natureza das relações sociais. É também possível que o jogo simbólico ajude a criança noutras formas de actividade simbólica, a mais importante das quais é a linguagem” (Jordan, Rita; Powell, Stuart, 1990:17)⁷⁷.

São crianças que revelam sérias dificuldades na generalização, facto que Sally Hewitt explica ao afirmar que “(...) a criança não consegue fazer a abstracção de princípios gerais para se guiar na sua escolha de estratégias, mas que responde apenas a aspectos particulares de uma situação.» (2006:12)⁷⁸, ou seja, a falta de capacidade de abstracção da criança, limita a transferência das habilidades e comportamentos aprendidos numa determinada situação, para outra nova ou diferente. Esta inflexibilidade do pensamento também compromete as aprendizagens, dado que

⁷⁴ Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

⁷⁵ Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

⁷⁶ Idem, ibidem.

⁷⁷ Jordan, Rita; Powell, Stuart (1990). *As Necessidades Curriculares Especiais das Crianças Autistas: Capacidades de Aprendizagem e Raciocínio*. London: The Association of Head Teachers of Autistic Children and Adults.

⁷⁸ Idem, ibidem.

“impede a transposição de quaisquer competências ou estratégias de abordagem de situações adquiridas. Cada assunto, tal como acontece no caso de cada novo ambiente social é, de facto, um desafio de aprendizagem novo e separado” (Hewitt, Sally, 2006:15)⁷⁹. Assim se explica que as aprendizagens ocorridas num contexto dificilmente sejam transpostas para um outro onde estas aprendizagens não aconteceram.

Resultante da capacidade em generalizar está associada a resistência à mudança, que frequentemente provoca ansiedade ou perturbação e conseqüentemente graves transtornos no comportamento, dada a ausência de habilidade para conseguir gerir com sucesso situações novas. Perante este mundo que as crianças com autismo não entendem, elas reagem “(...) agarrando as poucas coisas que conhecem.” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:6)⁸⁰, que podem ser, de entre outros, coisas tão simples como pequenos objectos ou rotinas especiais. À mudança preferem as rotinas, que facilmente memorizam, e que lhes proporcionam o conforto necessário para não terem de lidar com o inesperado “Alterações de rotina tornam-se aterradoramente imprevisíveis, e provocam sempre resistência. Não é a mudança em si que causa a perturbação, mas a alteração da sequência na qual a criança se habituou a confiar” (Jordan, Rita; Powell, Stuart, 1990:20)⁸¹. Face ao exposto se percebe que as crianças com autismo manifestam muitas dificuldades em prever sequências, acontecendo o mesmo no que toca à organização. Para organizar é preciso pensar na tarefa imediata e antecipar o que vai precisar a seguir, ao mesmo tempo, e nisto elas têm dificuldade. O mesmo acontece com actividades de sequencialização, sendo frequente darem uma sequência não lógica a uma série de actividades.

No que respeita ao processamento da informação que lhes é transmitida, quer ao nível da audição quer da visão, as crianças com autismo também apresentam dificuldades conforme atestam Sybil Elgar e Lorna Wing (1977:4)⁸² “Ao observarmos uma criança autista e a forma como ela reage verificamos que por vezes as impressões visuais e sons não chegam até ela, às vezes é extremamente hipersensível e acha a luz e

⁷⁹ Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

⁸⁰ Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

⁸¹ Jordan, Rita; Powell Stuart (1990). *As Necessidades Curriculares Especiais das Crianças Autistas: Capacidades de Aprendizagem e Raciocínio*. London: The Association of Head Teachers of Autistic Children and Adults.

⁸² Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

som dolorosos e aflitivos, noutras fica completamente fascinado com pequenas impressões tais como luzes cintilantes ou o barulho da fricção de um carro de brincar.”

As crianças com autismo têm dificuldades no uso da visão, que provêm das suas incapacidades básicas “Elas parecem reconhecer as coisas pelo aspecto geral mais do que pelos detalhes e nos seus primeiros anos podem tornar-se confusas, por causa disto. (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:7)⁸³. Deste modo se entende que as crianças com autismo não recorram a linguagem visual – tais como gestos, mímica, expressões faciais – para compensarem o défice que têm na capacidade discursiva.

Grande parte das crianças com autismo começa a andar, dentro do que é considerado normal, e movem-se com desembaraço. Contudo, costumam ter dificuldades em copiar movimentos no seu dia-a-dia e em contexto escolar, sendo que na escola se torna mais evidente nas aulas de música e de ginástica, já que «(...) têm problemas em compreender “esquerda e direita” e “cima e baixo” – eles podem fazer o contrário dos movimentos pretendidos. §(...) em muitos dos casos, o maior problema das crianças está em compreenderem o que lhes é pedido e pô-lo em acção, mais do que a própria execução dos movimentos» (Elgar, Sybil; Wing, Lorna 1977:8)⁸⁴. Também são conhecidos outros casos em que as crianças são desajeitadas quer nos movimentos espontâneos quer nos comandados, o que poderá, nestas situações, ter origem em problemas motores.

Outros comportamentos podem ser observados nas pessoas com autismo tais como: “(...) hiperactividade, restrições a nível da capacidade de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos de auto-agressão e, particularmente nas crianças, birras muito frequentes. Na maior parte dos casos, existe também uma alteração nas respostas a estímulos sensoriais, como a hiper ou hipo sensibilidade a estímulos auditivos, visuais ou olfactivos. Podem também ocorrer alterações a nível alimentar (...) § É ainda frequente uma grande instabilidade a nível do afecto e do humor.” (Marques, Carla E. 2000:30)⁸⁵.

⁸³ Idem, ibidem.

⁸⁴ Idem, ibidem.

⁸⁵ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Apontaremos agora algumas características que também são factores a ter em conta podem funcionar como factores a explorar quando se pretende trabalhar com uma criança com autismo, por serem as suas áreas fortes. Todavia, o facto de se tratarem destas áreas, não exclui as características patológicas associadas a esta problemática.

Habitualmente, as pessoas com autismo têm uma memória, em especial a visual, surpreendente. São crianças capazes de decorarem palavras, nomes, números, mas sem lhes atribuírem qualquer significação. Assim, armazenam a informação, mas esta não está acessível para futuras utilizações, resultando daí a incapacidade de aprender a partir das consequências e a necessidade de seguir rituais e rotinas que lhes dão segurança.

Também a memorização de rotinas e os interesses pessoais e restritos da criança com PEA devem ser explorados, como forma de potenciar as suas aprendizagens, já que estas crianças apresentam variados impedimentos para aprenderem de forma convencional. No meio escolar estas dificuldades podem manifestar-se por algumas características enunciadas por Carvalho, Ana e Onofre, Catarina (2006: 4-5)⁸⁶ “(...) falta de motivação, dificuldade na compreensão de sequências e consequências, défice cognitivo, dificuldades de concentração e de atenção, alterações na discriminação/processamento auditivo e na compreensão de instruções fornecidas oralmente, falta de persistência nas tarefas, dificuldade em aceitar mudanças e em compreender regras as instintivas da interacção social, alterações de sensibilidade à dor, a sons, a luzes ou ao tacto, grande redução da incapacidade imaginativa e de fantasias, interesses restritos, alterações do sono vigília, ou particularidades do padrão alimentar.”

Finalmente, é necessário que se tenha um conhecimento do modo como funcionam as crianças com PEA e das suas competências. São crianças que apresentam “(...) um padrão específico de percepção, pensamento e aprendizagem.” (Jordan, Rita, 2000: 16-17⁸⁷), pelo que necessitam que as metodologias de intervenção e o meio envolvente sejam adequadas às suas características, como refere Rita Jordan (2000: 17⁸⁸) “As abordagens adequadas ao ensino e um meio favorável possibilitam às crianças

⁸⁶ Carvalho, Ana; Onofre, Catarina (2006), “Aprender a olhar para o outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico”, em http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/712/aprender_olhar_outro.pdf.

⁸⁷ Jordan, Rita (2000), *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*, 1ª ed., Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

⁸⁸ Jordan, Rita (2000), *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*, 1ª ed., Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

com autismo poder desenvolver-se e aprender, levando muitas delas a alcançar progressos significativos.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA TEACCH E O DE ENSINO ESTRUTURADO

1. Surgimento do Programa TEACCH

Criado em 1972, por Eric Schopler⁸⁹ e os seus colaboradores da Universidade de Chapel Hill, na Carolina do Norte, USA, o Programa TEACCH tem como objectivo o tratamento de crianças com autismo e problemas associados à comunicação. (Tréhin, Chantal⁹⁰; Durham, Charles⁹¹, 1996:52)⁹². Trata-se de um programa transdisciplinar que envolve tanto profissionais da saúde como da educação e pais.

Este programa desenvolveu-se a partir do projecto criado em 1966, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Schopler e seus colaboradores, que questionaram a prática clínica de então na sociedade americana, em que se acreditava que o autismo tinha uma causa emocional e deveria ser tratado através dos princípios da psicanálise. Assim, o TEACCH foi criado “como reacção à incompreensão freudiana do autismo” (Schopler, Eric, 1997, citado por Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa 2003: 225⁹³). Estudos revelaram que o autismo⁹⁴ era possivelmente originado por uma “disfunção cerebral de origem orgânica ainda indeterminada” (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:52)⁹⁵. Eric Schopler e a sua equipa propuseram-se formar os pais como co-terapeutas, ao invés de separarem a criança do seu meio familiar. Os resultados obtidos foram positivos e é então criada na

⁸⁹ A sua história e contributo, podem ser lidas em: <http://ericschopler.blogspot.com/>.

⁹⁰ Psicóloga da A. F. E. E. (Autisme – Formation – Evaluation – Educação). A sua história e contributos podem ser vistos em <http://www.guardian.co.uk/artanddesign/2006/apr/15/art.fashion>.

⁹¹ Psicólogo conhecido pela inclusão de adultos com autismo na vida profissional. Sobre os seus contributos consultar <http://pagesperso-orange.fr/m.duplessy/autisme.doc>.

⁹² Tréhin, Chantal; Durkam, Charles (1996). « Le modèle TEACCH: aspects théoriques et pratiques ». In *Autism et Psychoses Infantiles- II*, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI. N° 69-70, January-June, pp.51-58. Paris: CTNERHI.

⁹³ Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa (2003). *Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo. Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces*. Lisboa: Trilhos Editora.

⁹⁴ “Dentro do conceito de autismo que é passado para os alunos nos cinco anos necessários até se concluir uma graduação em Psicologia, está a noção de que se trata de um distúrbio no desenvolvimento da criança, um problema que provoca limitações na área social, apresentando contudo maior capacidade para a execução de tarefas específicas em relação às pessoas não-autistas”, Texto de Roberta Corrêa e Priscilla Dib, artigo publicado no *Guia da Internet.br* em Março de 1998, que pode ser lido em: <http://www.autismo-br.com.br/home/Psicolog.htm>.

⁹⁵ Tréhin, Chantal; Durkam, Charles (1996). « Le modèle TEACCH: aspects théoriques et pratiques ». In *Autism et Psychoses Infantiles- II*, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI. N° 69-70, January-June, pp.51-58. Paris: CTNERHI.

Carolina do Norte a “Divisão TEACCH”, “o primeiro programa de saúde pública à escala de um estado dos Estados Unidos, tendo por objectivo o diagnóstico, o tratamento e a educação de crianças autistas, assim como a formação e a procura dentro deste domínio” (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:52⁹⁶).

1. 1. Os Princípios do Programa TEACCH

Constituindo um programa estatal, o TEACCH “(...) procura responder às necessidades das pessoas com autismo, recorrendo às melhores abordagens disponíveis e métodos conhecidos até então para os educar e os prover do máximo nível de autonomia que eles consigam alcançar.” (Trehin, Paul⁹⁷ 2007)⁹⁸.

Ajudar as crianças com autismo a serem o mais autónomas possível na idade adulta é o principal objectivo do Programa TEACCH, pelo que é necessário “(...) ajudá-las a perceber o mundo que os rodeia, adquirir competências de comunicação que lhes permitam relacionarem-se com outras pessoas e dar-lhes o mais possível a competência necessária para fazerem escolhas de acordo com as suas próprias vidas.” (Trehin, Paul, 2007)⁹⁹.

Seguindo “(...) uma orientação cognitiva e comportamental” (Santos, Françoise¹⁰⁰ 2005:207)¹⁰¹, o Programa TEACCH reconhece que há uma diferença entre as pessoas com autismo e as outras, no que respeita aos processos cognitivos e que originam o desenvolvimento cognitivo, social e afectivo “(...) A pessoa autista não trata a informação da mesma maneira que os outros e, em consequência disso, percebe o ambiente de modo diferente.” (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:54)¹⁰². Face esta constatação é necessário que se perceba o modo como as pessoas com perturbações do espectro do autismo funcionam para que se adapte uma forma de actuação capaz de ajudar a pessoa com autismo a evoluir o melhor possível dentro da sociedade. Trata-se,

⁹⁶ Idem, ibidem.

⁹⁷ Os seus contributos podem ser consultados em <http://www.linkedin.com/pub/8/71a/9a8>

⁹⁸ Trehin, Paul (2007). “Some basic notions about TEACCH”. In [http:// www.autism-resources.com](http://www.autism-resources.com)

⁹⁹ Idem, ibidem.

¹⁰⁰ Psicóloga clínica.

¹⁰¹ Santos, Françoise (2005). “Autismo e Psicologia Clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha duma prática”. In Revista Portuguesa de Psicossomática. Vol. 7, nºs 1/2 Janeiro/Dezembro

¹⁰² Tréhin, Chantal; Durkam, Charles (1996). « Le modèle TEACCH: aspects théoriques et pratiques ». In *Autism et Psychoses Infantiles- II*, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI. N° 69-70, January-June, pp.51-58. Paris: CTNERHI.

na opinião de Jacques Constant¹⁰³, de um método “(...) particularmente adequado. A gestão dos comportamentos inadequados, a aquisição de procedimentos de comportamento nas relações quotidianas, o recurso aos suportes de comunicação não verbais, a aprendizagem da autonomia e de utilização do corpo, dentro de certas tarefas são os inícios de capítulos dos programas educativos e dão resultados, permitindo uma vida familiar e social muito mais autónoma” (Constant, Jacques 1996: 64)¹⁰⁴.

De modo a avaliar o perfil de desenvolvimento da pessoa com PEA são aplicados testes. Considerando que as pessoas com PEA podem apresentar dificuldades na linguagem verbal, na atenção e nos comportamentos, a utilização de testes comuns torna-se difícil, pelo que se optam por testes mais indicados às características particulares destas pessoas. Um deles é o PEP-R¹⁰⁵, que se trata de “(...) um teste estandardizado de desenvolvimento cognitivo e motor, o PEP, cuja versão revisada, o PEP-R (Psyco Educational Profile) (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990 (...)) (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:54)¹⁰⁶”, que permite “(...) aceder a características únicas de problemas sociocognitivos da linguagem.” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen, 1995:244)¹⁰⁷. Neste teste procuram-se identificar as áreas que os alunos melhor dominam ou não e as emergentes. O teste permite avaliar as “competências escolares e pré-escolares bem como o comportamento” (APPDA, 2007)¹⁰⁸ nele são avaliadas as capacidades e défices em sete áreas funcionais - “Imitação; Percepção; Motricidade Fina; Motricidade Global; Coordenação Óculo-Manual; Desempenho Cognitivo; Cognição Verbal (APPDA, 2007)¹⁰⁹ e quatro áreas respeitantes a défices directamente interligados com a patologia do autismo, que são “Relações e afectos, Jogo e Interação com o material; Respostas Sensoriais e

¹⁰³ De acordo com as informações retiradas do artigo aqui citado, Jacques Constant é psiquiatra, chefe do sector de psiquiatria infanto-juvenil, do Centre Hospitalier Général.

¹⁰⁴ Constant, Jacques, (1996). «Reflexions critiques sur la méthode Teacch à partir de cinq ans d’expérience en hôpital du jour public». In *Autism et Psychoses Infantiles- II*, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI. N. ° 69-70, January-June, pp. 59-74. Paris: CTNERHI.

¹⁰⁵ Psyco Educational Profile Revised. Só exemplificámos este teste por ser este que serviu para avaliar o aluno que vai ser o estudo de caso.

¹⁰⁶ Tréhin, Chantal; Durkam, Charles (1996). « Le modèle TEACCH: aspects théoriques et pratiques». In *Autism et Psychoses Infantiles- II*, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI. N° 69-70, January-June, pp.51-58. Paris: CTNERHI.

¹⁰⁷ Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen (1995). “Structured teaching in the TEACCH System”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *Behavioral Issues in Autism*. Cap. 13, pp. 243-267. New York: Plenum Press.

¹⁰⁸ www.appda-lisboa.org.pt.

¹⁰⁹ Idem.

Linguagem” (APPDA, 2007)¹¹⁰. Este teste fornece muita informação quer aos professores quer aos pais acerca do nível de ensino apropriado à criança, de acordo com os vários domínios de desenvolvimento por ela manifestado à data da realização do teste. A partir desta avaliação formal, na qual se recorrem aos testes considerados os mais adequados, e de outras avaliações informais (observações dos pais, professores e outros que têm contacto regular com o indivíduo em questão) são elaborados os Programas Educativos Individuais (PEI¹¹¹), ajustados às capacidades de aprendizagem da pessoa com autismo¹¹² “Da criança com grande défice cognitivo, da criança não verbal, de criança com problemas graves de comportamento e até de alto nível de agressividade até à criança com elevado nível funcional que pode ler, escrever e até passar algum tempo sozinho em contexto social, todas as crianças com Autismo apresentam lacunas nas suas competências e todos têm potencial para poder progredir. No modelo Teacch a programação educacional é iniciada pela observação da forma como a criança responde e aborda uma grande variedade de situações, materiais, instruções, actividades, etc, apresentadas das mais variadas formas e com diferentes quantidades de estrutura organizacional. Dá-se especial atenção às áreas da comunicação, autonomia, competências vocacionais e competências lúdicas e de lazer. São priorizadas as necessidades e só depois são estabelecidos os objectivos em cada área de intervenção.” (Roque, Carla, 2004:53)¹¹³, é dizer, “Um dos principais objectivos da avaliação é com efeito envolver na dinâmica do desenvolvimento as competências que estão em ponto de serem colocadas em evidência (que são qualificadas de emergentes) e de identificar os défices para os quais a aprendizagem não é visível no imediato, e que é preciso tentar contornar para uma adaptação do meio.” (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:56)¹¹⁴.

Os testes e escalas criados por Schopler não permitem apenas avaliar o grau de autismo e das capacidades “emergentes” das crianças, pois possibilitam uma

¹¹⁰ Idem.

¹¹¹ O Programa Educativo Individual (PEI) trata-se de um documento, operacionalizado no contexto escolar, que identifica, explica e fundamenta o processo educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado, mais concretamente as medidas e recursos especiais de educação de que beneficiará. De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008, o PEI foi substituído pelo Plano Educativo (PE), embora o conteúdo dos mesmos seja muito semelhante.

¹¹² Estes testes são revistos com frequência de acordo com o progresso e maturação da criança.

¹¹³ Roque, Carla (2004). O ensino do Estudo do Meio a Crianças Autistas: um estudo com base em Metodologia Teacch. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências Especialização em Ensino da Biologia”. Universidade Aberta.

¹¹⁴ Tréhin, Chantal; Durkam, Charles (1996). « Le modèle TEACCH: aspects théoriques et pratiques ». In *Autism et Psychoses Infantiles- II*, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI. N° 69-70, January-June, pp.51-58. Paris: CTNERHI.

compreensão dinâmica do *handicap*. Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa, tendo por referência Wood¹¹⁵ (1988)¹¹⁶ indica que “importa considerar todos os *handicaps* sob três pontos de vista: as causas, as consequências do défice em termos de insuficiência funcional e o carácter relativo do *handicap*, segundo o contexto físico e social no qual o sujeito evolui. Assim podem surgir novas potencialidades, importando favorecê-las e adaptá-las ao meio.” (Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa 2003: 225¹¹⁷).

É fundamental que se forneçam os instrumentos essenciais e as estratégias precisas para responder às necessidades de cada criança. É essencial que se perceba qual é o funcionamento cognitivo da criança, nomeadamente ao nível da recepção da informação, codificação, transformação, selecção, reutilização e execução, para haver um melhor entendimento do modo como o funcionamento da criança afecta a aprendizagem e o que se deve fazer para a ajudar. Ao nível do comportamento, procuram-se efectivar condições que ajudem nas experiências de aprendizagem “(...) colocando a criança num ambiente que ajude tal aprendizagem: espaço e tempo estruturado, métodos de ensino que têm em consideração os diferentes estilos de aprendizagem” (Trehin, Paul., 2007)¹¹⁸.

Partindo dos pontos fortes e interesses individuais da pessoa com autismo, procura-se desenvolver ao máximo as suas competências e fornecer estratégias de compensação, considerando que “(...) logo que os défices associados ao autismo impeçam as pessoas de adquirirem certas competências, é o meio que é necessário ser adaptado. A compensação é pois dada pelo meio ambiente. A educação estruturada expõe estas ajudas externas, que é um dos pilares do programa TEACCH.” (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:54)¹¹⁹, sem, no entanto, deixar de ter presente a ideia de que as pessoas com autismo apresentam dificuldades muito específicas, já que elas “(...) têm necessidade de um ensino individualizado adaptado ao seu perfil particular de atitudes e de défices.” (Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996:55)¹²⁰.

¹¹⁵ Para mais informação acerca deste investigador: http://ard.bmj.com/cgi/pdf_extract/49/4/260.

¹¹⁶ Wood, Philip (1988). “Les conséquences des maladies: une structure unitaire, préface à la classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages”. CTNRRHI ÉD.P. 19-49, Paris: P.U.F.

¹¹⁷ Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa (2003). *Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo. Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces*. Lisboa: Trilhos Editora.

¹¹⁸ www.autism-resources.com. Trehin, Paul (2007), “Some basic notions about TEACCH”.

¹¹⁹ Tréhin, Chantal; Durkam, Charles (1996). « Le modèle TEACCH: aspects théoriques et pratiques ». *In Autism et Psychoses Infantiles- II, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI*. N° 69-70, January-June, pp.51-58. Paris: CTNERHI.

¹²⁰ Idem, ibidem.

Um dos conceitos chave do Programa é o do meio individualizado estruturado que, tendo em conta a capacidade de compreensão do indivíduo com autismo, remete para a importância de se procurar simplificar ao máximo as mensagens. É na estruturação e adequação do ambiente que se enquadra o Ensino Estruturado. Este corresponde a uma estratégia desenvolvida com o intuito de ensinar alunos com PEA – que apresentam dificuldades comportamentais, perante um meio ambiente e técnicas de ensino, que não compreendem e não correspondem às suas necessidades individuais (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen, 1994:207)¹²¹, e que muitas das vezes lhes provoca ansiedade e frustração – proporcionando-lhes ambientes, que consigam entender e ter sucesso, com reflexos na redução de problemas comportamentais.

Trata-se de um sistema que “parece funcionar como uma espécie de prótese que, através do exterior, vem dar uma coerência interna que não existe, acalmando a criança que não é posta em crise por um universo que a desequilibraria.” (Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa, 2003: 226¹²²). É partindo do princípio que a criança com autismo possui “(...) défice cognitivo de tratamento da informação” (Santos, Françoise, 2005:209)¹²³ que a intervenção deve passar por se estruturar o mundo exterior, para assim colmatar a falta de coerência interna da criança com PEA. Trata-se de uma organização do espaço com reduzidos estímulos exteriores, que permitem que “(...) a criança possa ir construindo uma percepção do mundo e de si com mais coerência o que tornará possível o desenvolvimento” (Santos, Françoise, 2005:209)¹²⁴, já que deste modo é possível reduzir a ansiedade, diminuir os comportamentos indesejados e aumentar as aprendizagens.

De acordo com Mesibov, Gary (2005)¹²⁵, a proposta de intervenção do Ensino Estruturado inclui os seguintes princípios:

- Entendimento da cultura do autismo¹²⁶;

¹²¹ Mesibov, Gary; Schopler, Eric; Hearsey, Kathleen (1994). “Structured teaching”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *In Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press.

¹²² Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa (2003). *Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo. Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces*. Lisboa: Trilhos Editora.

¹²³ Santos, Françoise (2005). “Autismo e Psicologia Clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha duma prática”. In *Revista Portuguesa de Psicossomática*. Vol. 7, nº 1/2 Janeiro/Dezembro.

¹²⁴ Idem, ibidem.

¹²⁵ Mesibov, Gary (2005). “What is TEACCH?”. In <http://www.teacch.com>.

¹²⁶ Segundo Mesibov (2005), o conceito “Cultura do Autismo” (...) foi desenvolvido por Schopler como “(...) uma forma de pensar acerca das características dos padrões de pensamento e de comportamento

- Desenvolvimento de um programa centrado no indivíduo;
- Estruturação do ambiente físico;
- Utilização de suportes visuais de forma a tornar previsíveis e compreensíveis a sequência das actividades do dia;
- Utilização de suportes visuais de modo a tornar perceptíveis as tarefas individuais.

Mais do que uma estratégia, o Ensino Estruturado é planificado para minimizar os problemas comportamentais dos alunos com PEA, proporcionando-lhes um meio ambiente que lhes faça sentido, que eles consigam entender e no qual obtenham sucesso (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen, 1994:207)¹²⁷. Mais do que trabalhar no comportamento em si, procura-se criar um ambiente que encoraje para a aprendizagem, “ A/ Dando à pessoa meios de entender melhor o seu ambiente, ele (o ambiente) torna-se mais previsível e menos gerador de ansiedade. Isto pode requerer propor um ambiente mais simples numa primeira fase e progressivamente reintroduzir complexidade, à medida que a criança vai adquirindo mais e mais autonomia. § B/ Dando meios de comunicação à pessoa, as capacidades de compreensão e expressão tornam-na capaz de melhor perceber o que está a ser dito/pedido e a expressar as suas necessidades e sentimentos por outros meios que não problemas de comportamento” (Trehin, Paul, 2007)¹²⁸. O Ensino Estruturado consiste portanto num sistema de organização do espaço, materiais e actividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e autonomia das crianças com PEA, diminuindo por este meio a ocorrência de comportamentos disruptivos, na medida em que podem promover a organização interna das crianças.

São, pois, conforme refere Carla Marques (2000)¹²⁹, sete os princípios orientadores em que assenta o Programa TEACCH:

observados nos indivíduos com este diagnóstico.” Entre algumas características da cultura do autismo encontram-se: preferência por processamento visual que é uma das áreas fortes; dificuldade em organizar materiais, actividades e ideias; dificuldades de atenção; problemas de comunicação que inclui prejuízos no uso social da linguagem; tendência a ficar sujeito a rotinas; interesses e impulsos muito fortes, de entre outras que se podem consultar em www.teacch.com. Mesibov, G. (2005), “What is TEACCH?”.

¹²⁷ Mesibov, Gary; Schopler, Eric; Hearsey, Kathleen (1994). “Structured teaching”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *In Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press.

¹²⁸ www.autism-resources.com. Trehin, Paul (2007), “Some basic notions about TEACCH”.

¹²⁹ Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

> Melhoria da adaptação, recorrendo para o efeito ao desenvolvimento de competências e à adaptação do meio como forma de compensar as limitações do indivíduo;

> Avaliação e intervenção individualizada, através da elaboração de um programa personalizado. A avaliação criteriosa de cada indivíduo abarca tanto um processo de avaliação formal quanto informal;

> Aposta nas competências emergentes decorrentes da avaliação;

> Colaboração pais / profissionais. Os pais aparecem como co-terapeutas a eles compete que o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção seja continuado em casa.

> Modelo generalista de formação dos profissionais envolvidos, para que sejam capazes de lidar com toda a gama de problemas provocados pelo autismo, independentemente de suas áreas de especialização, o que permite que trabalhem melhor com a criança e família; (ver Tréhin, Chantal; Durham, Charles, 1996: 55¹³⁰)

> Estruturação do ensino – das actividades, dos espaços e das tarefas;

> Abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental. As estratégias de intervenção têm sempre presentes a ideia de que um comportamento inadequado pode ser o resultado de um défice ou compromisso subjacente ao nível da percepção ou compreensão;

¹³⁰ Tréhin, Chantal; Durkam, Charles (1996). « Le modèle TEACCH: aspects théoriques et pratiques ». *In Autism et Psychoses Infantiles- II*, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI. N° 69-70, January-June, pp.51-58. Paris: CTNERHI

CAPÍTULO III

AS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

1. O Ensino Estruturado em Portugal

A experiência a par de vários estudos realizados pela Divisão TEACCH permitiram perceber que o ensino estruturado é um dos métodos mais eficazes no processo educativo das crianças com autismo. Por essa razão, o ensino estruturado, preconizado pelo modelo TEACCH, “tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular”¹³¹, ano em que, conforme refere Santos, Françoise (2005:208)¹³², foi aberta a primeira sala impulsionada pela Equipa de Tratamento de Autismo do Professor Luís Borges, no Hospital Pediátrico de Coimbra.

É, portanto, na sequência das potencialidades dos ambientes educativos estruturados, promovidos pelo Programa TEACCH que surgem as Unidades de Apoio a Alunos Autistas (UAAA, actuais UEEA¹³³), mais comumente conhecidas por salas de recursos “Teacch”, por serem apoiadas por uma metodologia assente neste modelo. Estas Unidades surgem da necessidade de se procurar dar uma resposta educativa adequada às crianças e jovens com autismo¹³⁴.

Partindo de um ensino estruturado¹³⁵, conforme já referido, um dos aspectos pedagógicos mais importantes do TEACCH, visa otimizar as capacidades de execução de tarefas em alunos com comportamentos do Espectro do Autismo e outras ao mesmo tempo que promovem a inclusão destes em estruturas regulares no ensino básico¹³⁶. Igualmente têm nas suas orientações outros aspectos referentes ao Programa TEACCH “Numa perspectiva educacional, o foco do Programa TEACCH

¹³¹ Segundo a Ficha Técnica da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008, p.17.

¹³² Santos, Françoise (2005). “Autismo e Psicologia Clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha duma prática”. In *Revista Portuguesa de Psicossomática*. Vol. 7, nºs 1/2 Janeiro/Dezembro.

¹³³ Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

¹³⁴ Consultar Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008, artigo 25.º, ponto 1.

¹³⁵ Conforme previsto no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 25.º, ponto 2.

¹³⁶ Consultar nota introdutória do Decreto-Lei atrás referido.

está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Assim, centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – processamento visual, memorização de rotinas e interesses pessoais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento.” (DGIDC 2008:17)¹³⁷ Também o facto deste modelo ser relativamente flexível, permite que se procedam às adequações que se considerem necessárias relativamente “ (...) à maneira de pensar e de aprender destas crianças / jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.” (DGIDC 2008:17)¹³⁸.

2. Organização e funcionamento das UEEA

As UEEA¹³⁹ são um recurso pedagógico especializado das escolas, que correspondem a uma resposta educativa específica para alunos com PEA, onde se pretende compensar ou mesmo suplantar os “(...) défices de organização e sequencialização destas crianças, assim como os défices comunicacionais associados.” (Equipa de Autismo da Região Centro: s/d, s/p)¹⁴⁰, através da “(...) criação de situações de ensino/aprendizagem estruturado minimiza as dificuldades de organização e de sequencialização, proporcionando segurança e confiança e ajudando a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças.” (DGIDC, 2008:18)¹⁴¹, sendo ainda que as UEEA podem estar presentes em qualquer nível de ensino. É perante a constatação da importância que assume o Ensino Estruturado na dinâmica destas Unidades que se torna imperiosa a explicitação mais pormenorizada de um dos princípios orientadores do TEACCH – o Ensino Estruturado, já que, tal como é abordado no documento elaborado pela Equipa de Autismo da Região Centro (sd/sp)¹⁴², o ensino estruturado e a individualização consistem num dos métodos pedagógicos específicos na tentativa de

¹³⁷ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

¹³⁸ Idem, ibidem.

¹³⁹ Relativamente aos objectivos destas Unidades, consultar Decreto-Lei 3 /2008, artigo 25.º, de 7 de Janeiro de 2008, em anexo a esta dissertação (Anexo II).

¹⁴⁰ Equipa de Autismo da Região Centro (s.d.). “Programa TEACCH. Autismo: Como Intervir”. Coimbra: ANIP.

¹⁴¹ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

¹⁴² Equipa de Autismo da Região Centro (s.d.). “Programa TEACCH. Autismo: Como Intervir”. Coimbra: ANIP.

compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais, presentes no autismo.

Segundo Mesibov, Schopler e Hearsey (1994:195-196)¹⁴³ as estruturas específicas que têm sido utilizadas com crianças de idades e níveis diferentes incluem: a estrutura física; os horários de actividades; o plano de trabalho individual; as instruções visuais e as rotinas.

2.1. A estrutura física

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

A estrutura visual da sala ajuda a criança com autismo a centrar a sua atenção nos aspectos mais relevantes das tarefas, já que “Uma sala bem estruturada sistematiza actividades específicas e reforça conceitos importante” (Mesibov, Gary, Schopler, Eric, 1994:196)¹⁴⁴. A sala deve está organizada por áreas. Cada área da sala corresponde a actividades específicas, determinadas pelo material existente nesse espaço. Por exemplo, se uma área da sala é sempre utilizada para a aprendizagem de tarefas, a criança saberá o que se espera dela quando vai para essa área.

O meio de aprendizagem deve ser desprovido de elementos susceptíveis de provocar distração, quer sejam visuais quer sonoros, e que dificultem a identificação de pistas relevantes necessárias para a criança realizar as actividades. Por exemplo, o uso de biombos poderá ajudar a diminuir esses estímulos distractivos. Cortinas nas janelas e a ausência de decorações nas paredes próximas das áreas de trabalho são outras formas

¹⁴³ Mesibov, Gary; Schopler, Eric; Hearsey, Katheleen (1994). “Structured teaching”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *In Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press.

¹⁴⁴ Idem, ibidem

de diminuir os estímulos distractivos. Assim, ajuda a criança a concentrar-se no conceito e não nos detalhes.

Para Schopler, Mesibov e Hearsey (1994:196)¹⁴⁵ as áreas curriculares básicas e as necessidades individuais das crianças serão os principais determinantes da estruturação da sala, que varia assim conforme a idade e desenvolvimento dos alunos. No caso de crianças mais novas, as áreas mais pertinentes são geralmente: a área de brincar, a área de trabalho individual (também chamada área de Aprender ou de trabalho um para um), a área de trabalho independente, uma área de trabalho em grupo, uma área de refeições leves e a área para o treino da autonomia. Para alunos mais velhos deverão ser estabelecidas outras áreas adequadas às suas necessidades, por exemplo, a área de leitura e uma área de oficina. Tanto num caso como no outro convém que exista uma área de transição, que é o local onde está colocado o horário com as actividades. A quantidade de estrutura física necessária para cada criança é gradualmente retirada, à medida que ela vai aprendendo a trabalhar de forma mais independente. Assim se explica que numa Unidade de Ensino Estruturado, poder-se-ão criar diferentes áreas das anteriormente estruturadas, para responder às necessidades prementes de cada aluno, desde que o professor assim o entenda.

Quanto à Unidade, onde foi realizado o nosso estudo, todas estas áreas estão devidamente delimitadas por armários, estantes, um biombo, mesas e cadeiras, cada uma com os materiais específicos e identificadas por símbolos visuais que informam o aluno da actividade a que corresponde essa área. A Unidade está dividida nas seguintes áreas: Transição; Reunião; Aprender (Trabalho Um para Um); Trabalho Autónomo; Trabalho de Grupo; Jogos; Brincar (Lazer); Computador; Leitura; Música; Pequenas Refeições. Em anexo¹⁴⁶ irá constar a planta desta Unidade, para permitir uma melhor compreensão da estruturação física da Unidade.

A área de Transição é aquela onde está situado o horário individual. Aqui o aluno sabe quais são as actividades que tem de realizar e em que sequência, o que permite orientar o aluno na mudança. “As pistas visuais informam sobre onde, quando e o que fazer durante o dia, ou parte do dia” (DGIDC, 2008: 24)¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Idem, ibidem.

¹⁴⁶ Anexo 3.

¹⁴⁷ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

Na área de Reunião pretende-se o desenrolar de “(...) actividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interacção social” (DGIDC, 2008: 26)¹⁴⁸. É o local onde é feito o “Bom dia”, o “Boa tarde”, no qual se aprende a estar sentado e onde se marcam as presenças, se conversa sobre o calendário, o tempo e se cantam pequenas músicas.

A área do Aprender (ou Trabalho Um para Um) é um espaço onde se procura evitar os estímulos distractivos. Dado que estas crianças têm dificuldades manifestas na atenção, elas devem ficar sentadas de frente para a professora. Nesta área “(...) se desenvolve a atenção e concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno” (DGIDC 2008: 25),¹⁴⁹ tarefas que a criança vai depois realizar no trabalho autónomo. São várias as estratégias utilizadas, tais como “(...) estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também actividades que vão ao encontro do interesses dos alunos” (DGIDC 2008: 25)¹⁵⁰.

A área do Trabalho Autónomo é onde os alunos realizam autonomamente o trabalho, com a ajuda da visualização de um plano de trabalho que lhes indica as tarefas que vão realizar e em que sequência o devem fazer. Cada aluno tem a sua área de trabalho autónomo. A sua mesa de trabalho está virada para a parede, procurando assim evitar ao máximo as distrações. Na Unidade que presta apoio ao aluno que observámos, este espaço é separado dos restantes por estantes, situadas do lado esquerdo dos alunos, e onde está o plano de trabalho que o aluno deve realizar “ Com base em rotinas funcionais (...) o aluno desenvolve a noção concretizada de princípio, meio e fim (...), tornando-se capaz de realizar uma tarefa, ou uma sequência de tarefas” (DGIDC 2008: 25)¹⁵¹.

Na área de Trabalho de Grupo pretende-se desenvolver a comunicação e a interacção social. Aqui são realizados trabalhos de grupo, nos quais todas as crianças participam “(...) independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interacção e de partilha(...), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens”. (DGIDC 2008: 27)¹⁵².

¹⁴⁸ Idem, ibidem.

¹⁴⁹ Idem, ibidem.

¹⁵⁰ Idem, ibidem.

¹⁵¹ Idem, ibidem.

¹⁵² Idem, ibidem.

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

A área do Brincar (ou de Lazer) “É o local destinado a: aprender a relaxar; fazer curtos momentos de espera; permitir as estereotípias; aprender a brincar (com a presença do adulto); trabalhar o jogo simbólico” (DGIDC 2008: 28)¹⁵³. Aqui existe algum material específico, como um tapete, almofadas, bolas e diversos brinquedos conforme se considerou mais pertinente.

Na área do Computador os alunos realizam trabalhos, fazem jogos com ou sem a ajuda do adulto, ou em conjunto, e é onde “(...) a criança/jovem aprende a esperar, a dar a vez e a executar uma aprendizagem partilhada.” (DGIDC 2008: 28)¹⁵⁴. O recurso ao computador pode constituir uma forma de suplantar algumas dificuldades de “ (...) reprodução gráfica, de generalização de aprendizagens, de atenção e de motivação.” (DGIDC, 2008: 28)¹⁵⁵. As TIC podem ser utilizadas para melhorar várias competências como a compreensão de conceitos, coordenação óculo-manual bem como para obter o melhor rendimento dos meios aumentativos da comunicação.

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

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

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

2. 2. Os horários de actividades

Os horários de actividades consistem num outro aspecto fundamental do ensino estruturado. O horário individual não só organiza o tempo como constitui um suporte eficaz para a comunicação e interiorização de noções. Da mesma maneira que a estrutura física ajuda a criança a compreender o conceito do local de realização das tarefas (onde), também os horários reduzem as dificuldades relativas às noções de

¹⁵³ Idem, ibidem.

¹⁵⁴ Idem, ibidem.

¹⁵⁵ Idem, ibidem.

quando e o que fazer, a seguir. A função dos horários é indicar ao aluno quais as actividades que irá realizar durante o dia e em que sequência, ajudando-o na antecipação e previsão. Deste modo, “ (...) consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em manter-se organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina.” (DGIDC:2008: 20)¹⁵⁶.

A visualização dos horários bem explícitos ajuda as crianças com autismo em muitos aspectos, tais como os a seguir discriminados por Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen (1995:251)¹⁵⁷:

- “1. Eles minimizam problemas de memória e atenção.
2. Eles reduzem problemas com tempo e organização.
3. Eles compensam os problemas com a linguagem receptiva, que também causa obstáculos para seguirem instruções verbais.
4. Eles promovem a independência do aluno, especialmente das interacções negativas do professor acerca da necessidade repetida de saber o que vem a seguir.
5. Eles aumentam a auto-motivação pela visualização imediata, que «primeiro vem o trabalho, depois o brincar»”.

Os horários devem ser elaborados consoante as capacidades de cada aluno, por isso adaptado a vários níveis de funcionalidade e, conforme o citado nas Normas Orientadoras da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008: 21)¹⁵⁸ “Independentemente do nível funcional de cada criança/jovem com PEA, a palavra escrita deve estar sempre presente nos horários que podem ser organizados com o recurso a:

- objectos reais¹⁵⁹
- partes de objectos reais
- miniaturas

¹⁵⁶ Idem, ibidem.

¹⁵⁷ Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen (1995). “Structured teaching in the TEACCH System”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *Behavioral Issues in Autism*. Cap. 13, pp. 243-267. New York: Plenum Press.

¹⁵⁸ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

¹⁵⁹ As crianças com autismo têm dificuldades de abstracção, pelo que se deve optar por objectos reais ou imagens, de preferência sempre acompanhados pela palavra escrita para que a criança se vá habituando e, quem sabe, assimilando

- fotografias
- imagens desenhadas
- pictogramas
- palavras escritas” ,

já que “ (...) é essencial que ele (o horário) tenha sentido para o aluno e baseado numa avaliação ponderada de acordo com as necessidades dele (..)” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey Kathleen, 1995:251)¹⁶⁰. Uma vez mais, o importante na elaboração do horário de cada criança é a individualização. A avaliação fornece informações importantes relativamente à capacidade da criança ler símbolos (e que tipo de símbolos) e quanta informação a criança consegue ler simultaneamente.

Quanto à disposição do horário, este pode ser no sentido horizontal, da esquerda para a direita, ou na vertical, de cima para baixo, “(...) por ser o sistema convencional de leitura e escrita existente no nosso país” (DGIDC, 2008: 22)¹⁶¹. O aluno aprende a retirar do horário o cartão correspondente “(...) leva-o para o local onde a actividade decorre, e coloca-o no envelope correspondente.” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen, 1995: 254)¹⁶².

À medida que os alunos aprendem a usar os horários, são capazes de seguir instruções mais autonomamente. Os horários também permitem aos alunos “(...) prever e, de certo modo, controlar o seu ambiente.” (Mesibov, Gary, Schopler, Eric, 1994:200)¹⁶³.

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

¹⁶⁰ Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen (1995). “Structured teaching in the TEACCH System”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *Behavioral Issues in Autism*. Cap. 13, pp. 243-267. New York: Plenum Press.

¹⁶¹ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

¹⁶² Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen (1995). “Structured teaching in the TEACCH System”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *Behavioral Issues in Autism*. Cap. 13, pp. 243-267. New York: Plenum Press.

¹⁶³ Mesibov, Gary; Schopler, Eric; Hearsey, Kathleen (1994). “Structured teaching”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *In Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press.

2.3. O plano de trabalho individual

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

O plano de trabalho deve, conforme consta na publicação da DGIDC (2008:22)¹⁶⁴ “(...) ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita (...) consistindo numa rotina securizante que permite adquirir a noção de princípio, meio e fim.

De acordo com Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen (1995: 254-255)¹⁶⁵, o plano de trabalho comunica à criança três aspectos importantes:

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

Este tipo de informações ajudam a criança a perceber o que se espera que faça no trabalho autónomo, a adquirir a noção de causa e efeito, a saber quanto trabalho que tem para fazer e a tornar o conceito de acabado concreto e com sentido. O facto de haver consistência na “(...) informação visual acessível ajuda a minorar uma frequente fonte de tensão e problemas de comportamento – a sensação da criança que as dificuldades ou tarefas indesejáveis nunca mais acabam.” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen 1995: 254-255)¹⁶⁶.

Tal como os horários, o plano de trabalho é apresentado de forma visual, com símbolos que variam de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, pelo que pode ser representado por cores, objectos, figuras, letras, números, ou outros. Assim, a criança deve retirar o primeiro símbolo do plano de trabalho, tirar da estante do seu lado

¹⁶⁴ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

¹⁶⁵ Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen (1995). “Structured teaching in the TEACCH System”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *Behavioral Issues in Autism*. Cap. 13, pp. 243-267. New York: Plenum Press.

¹⁶⁶ Idem, *ibidem*.

esquerdo a caixa com o mesmo símbolo e emparelhá-lo na caixa correspondente, lado a lado. Ou seja, no caso de se utilizar cores estas devem ser diferentes e cada uma corresponder à caixa que está do lado esquerdo, já que “Cada círculo corresponde ao círculo da caixa que contém a tarefa visual clara.” (Mesibov, Gary; Schopler, Eric, 1994: 201)¹⁶⁷. Depois de ter realizado o trabalho que a caixa continha, deve colocá-lo novamente dentro da caixa, arrumando-a no seu lado direito, e assim sucessivamente. A criança sabe a quantidade de trabalho que tem de efectuar, uma vez que esta corresponde ao número de símbolos que estão dispostos em cima da mesa – se tiver quatro símbolos, por exemplo, terá de realizar o trabalho correspondente às quatro caixas que tem do seu lado esquerdo. O plano de trabalho estará acabado quando todos os tabuleiros estiverem arrumados do seu lado direito.

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

O sistema de trabalho individual “(...) possibilita a visualização das tarefas a realizar: o que fazer, quanto fazer, quando acabar” ” (DGIDC, 2008: 23)¹⁶⁸, que é fundamental para o aluno aprender a trabalhar sozinho, a organizar-se e a adquirir autonomia.

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

O cartão de transição constitui um elemento a considerar. Este destina-se a informar o aluno quando terminar uma tarefa o que irá fazer a seguir. Conforme o nível de funcionalidade do aluno, pode apresentar-se através de um objecto, um cartão com a fotografia e com o nome ou só com o nome, como é o caso do cartão do aluno que observámos, ou qualquer outra pista visual. O cartão de transição “Encontra-se no final do plano de trabalho ou é entregue pelo adulto.” (DGIDC, 2008: 23)¹⁶⁹.

¹⁶⁷ Mesibov, Gary; Schopler, Eric; Hearsey, Katherine (1994). “Structured teaching”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *In Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press.

¹⁶⁸ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

¹⁶⁹ Idem, *ibidem*.

2.4. As instruções visuais

As crianças com autismo compreendem e seguem mais facilmente as instruções se estas lhes foram apresentadas de forma visual, do que, por exemplo, oralmente, pelo que as instruções visuais são complementos muito importantes para a realização das tarefas, de forma autónoma “A estrutura visual é portanto um aspecto importante das suas tarefas que podem ser alcançadas numa variedade de formas como clareza visual, organização visual e instruções visuais”. (Mesibov, Gary; Schopler, Eric, Hearsey, Kathleen 1994: 201)¹⁷⁰.

De acordo com os mesmos autores (1994: 202-203)¹⁷¹, as tarefas e materiais visuais claros facilitam que as pessoas com autismo aprendam efectivamente e que funcionem independentemente, já que o que é visual é concreto, logo mais fácil para aprender e de entender. Também os materiais concretos estão disponíveis para os alunos enquanto estiverem na sua zona de trabalho. As pistas visuais são ainda muito importantes, de entre elas para que o aluno consiga identificar os vários espaços da sala que devem ser reconhecidos por ele.

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

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

¹⁷⁰ Mesibov, Gary; Schopler, Eric; Hearsey, Kathleen (1994). “Structured teaching”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *In Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press.

¹⁷¹ Idem, ibidem.

Reportando-nos à Unidade que conhecemos, as instruções visuais e a organização visual são uma preocupação constante. A nível de clareza visual há o cuidado em seleccionar apenas os materiais necessários para que o aluno desempenhe determinada tarefa, que é apresentada de acordo com a intenção do professor, sendo que os materiais estão no local que lhes compete, devidamente organizados. Também as instruções visuais são tidas em consideração, pois há a preocupação em fornecer aos alunos as instruções que devem seguir para executar determinada tarefa.

2.5. As rotinas

As crianças com autismo têm sérias dificuldades em compreender as exigências em situações novas, pelo que beneficiam com o recurso a rotinas. As rotinas são, citando Mesibov, Gary; Schopler, Eric, Hearsey, Kathleen (1994: 203)¹⁷², “(...) formas sistemáticas e consistentes desempenhar determinadas tarefas do dia-a-dia”.

As quatro componentes principais do Ensino Estruturado – a estrutura física; o horário de actividades, o plano de trabalho individual; as instruções visuais e as rotinas – remetem para o uso de rotinas, que são suficientemente consistentes para compensarem as dificuldades de resolução de problemas destas crianças, mas, por outro, deverão ser flexíveis para poderem ser alteradas ou mesmo desaparecerem conforme o interesse para cada criança. Tratam-se de rotinas que se podem tornar úteis não só quando é criança/jovem, mas também quando adulto, no local de trabalho ou no sítio onde morar. Uma das rotinas importantes é a de primeiro trabalhar, e só depois brincar, que facilita a aquisição das noções de causa-efeito. Outras rotinas com efeitos 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” Aprender a abordar todas as actividades numa sequência da esquerda para a direita ou de cima para baixo dá-lhes uma abordagem sistemática aplicável a uma grande variedade de tarefas tais como organizar conforme a sequência, lavar a loiça, limpar o chão, seleccionar coisas, ler, escrever, entre outras. (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen (1995:263)¹⁷³.

Uma vez que a maior parte das crianças com autismo desenvolve rotinas, normalmente sofisticadas e pouco produtivas, deve-se aproveitar esta tendência para

¹⁷² Idem, ibidem.

¹⁷³ Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen (1995). “Structured teaching in the TEACCH System”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *Behavioral Issues in Autism*. Cap. 13, pp. 243-267. New York: Plenum Press.

usá-las de forma produtiva, pois como referem os autores atrás referidos (1995: 263)¹⁷⁴. devem-se desenvolver activamente rotinas eficazes em situações importantes, que poderão deixar de ser uma actividade distractiva para passarem a ser uma qualidade válida, e é de acordo com esta ideia que as docentes da Unidade, onde nos foi possível realizar este trabalho, trabalham.

2.6. Outros aspectos / conceitos do Ensino Estruturado

Há outros aspectos a ter em consideração, para além dos atrás mencionados, e que dizem directamente respeito ao objectivo de aumentar a adaptação do aluno, através do aumento do nível de competências de cada aluno e fazendo com que o ambiente da sala funcione.

As técnicas de ensino utilizadas pelos professores podem constituir formas de organizarem e estruturarem as experiências na sala de aula, nomeadamente “Dando instruções para as tarefas, oferecendo ajuda e dando reforços”(Mesibov, Gary, Schopler, Eric, 1994: 204)¹⁷⁵.

Quanto às instruções para as tarefas, estas podem ser dadas de forma verbal ou não verbal. Independentemente da forma adoptada, e que se prende com a maneira como o aluno capta melhor a informação, as instruções devem ser curtas, claras, fáceis de compreender e de estarem adaptadas ao nível de funcionamento do aluno. Quando são dadas oralmente o professor deverá usar o mínimo necessário de linguagem, quase que uma linguagem telegráfica “(...) para ajudarem os seus alunos a identificarem as partes mais relevantes das suas instruções” Mesibov, Gary; Schopler, Eric 1994: 204)¹⁷⁶. As instruções podem também ser dadas por gestos com pistas contextuais e visuais, facilitadas pelo recurso às estruturas visuais.

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

As ajudas do professor podem ser muito úteis, especialmente quando se ensinam novas tarefas, já que os alunos “aprendem mais efectivamente quando eles completam exactamente uma tarefa, porque o ganho na competência não só reforça o processo de aprendizagem, mas também a noção de confiança do aluno” (Schopler, Eric; Mesibov,

¹⁷⁴ Idem, ibidem.

¹⁷⁵ Mesibov, Gary; Schopler, Eric; Hearsey, Katherine (1994). “Structured teaching”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *In Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press.

¹⁷⁶ Idem, ibidem.

Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 264)¹⁷⁷. Assim, poderão ser utilizadas ajudas físicas, verbais e gestuais, sendo que para que elas funcionem é essencial captar a atenção da criança. As primeiras são utilizadas para orientar as acções da criança em diversas etapas da tarefa até que a mesma esteja completada. Relativamente às ajudas verbais estas funcionam melhor quando dadas simultaneamente acompanhadas pelo gesto, visto que, tal como referem os autores acima enunciados (1995: 264-265)¹⁷⁸, aumentam a capacidade de compreensão do aluno. As ajudas gestuais permitem “(...) Modelar ou demonstrar como algo é feito.” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 265)¹⁷⁹.

As ajudas são importantes, na medida em que assim se procura evitar o erro. Daí que elas devam ser dadas de forma frequente e consistente. No entanto, pode acontecer que o professor dê sem qualquer intenção ajuda ou pistas aos alunos, quando tal não é pretendido. Para evitar estas situações os professores devem-se posicionar “(...) ao lado ou atrás do aluno em vez de frente a ele.” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 265)¹⁸⁰.

Igualmente importantes são os reforços, que devem ser usados como incentivo para a realização das tarefas, já que a criança autista não apresenta a mesma motivação que as outras crianças. Cabe ao professor “(...) descobrir o que é motivador para o aluno e então ensiná-los a trabalhar para esses incentivos” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 265)¹⁸¹. Os reforços podem incluir diferentes coisas, como comida, brinquedos, ou actividades preferidas, tendo o professor presente que “Sempre que possível, o tipo de reforço deve ser uma consequência natural da actividade” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen, 1995: 266)¹⁸².

Se se pretende que o reforço seja um instrumento de ensino, este deve ser utilizado sistematicamente e imediatamente a seguir ao comportamento ou competência adquirida. No entanto, “A frequência bem como o tipo de reforço devem ser individualizados; uns alunos necessitam de reforços continuados, ao passo que outros

¹⁷⁷ Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Katheleen (1995), “Structured teaching in the TEACCH System”, em Schopler, E e Mesibov, G., *Behavioral Issues in Autism* (Chapter 10), New York: Plenum Press.

¹⁷⁸ Idem, ibidem.

¹⁷⁹ Idem, ibidem.

¹⁸⁰ Idem, ibidem.

¹⁸¹ Idem, ibidem.

¹⁸² Idem, ibidem.

apenas necessitam de reforço intermitente” (Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen, 1995: 266)¹⁸³.

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

3. – Particularidades relacionados com a UEEA observada

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

A sua abertura foi bem recebida pelos Encarregados de Educação que, perante as necessidades educativas específicas dos seus filhos, viram a possibilidade desta escola do 1º ciclo, que já tinha em funcionamento uma Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM), abrir uma outra unidade para acolher alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Com a experiência já existente com a UAAM, e dispondo, na altura, de áreas coadjuvadas e número suficiente de turmas para a inclusão, este foi mais um desafio aceite.

Deste modo, a abertura Unidade, no ano lectivo de 2005/2006, permitiu então que cinco alunos, que já estavam integrados em Jardins-de-infância regulares, iniciassem nesta escola a escolaridade obrigatória. Ainda no decurso deste ano lectivo foi sugerido pela professora de apoio educativo da escola, que um outro aluno, integrado numa turma do ensino regular do 1º ano, beneficiasse desta estrutura, por considerar que a metodologia utilizada nesta Unidade era a mais adequada para a situação do aluno¹⁸⁴, tendo passado a Unidade a apoiar seis alunos.

Actualmente, no ano lectivo de 2007/2008, a equipa da Unidade é composta por

- três docentes, sendo duas do Ensino Especial;
- uma auxiliar de acção educativa;
- apoio de uma técnica terapeuta da fala e especialista na divulgação e orientação da metodologia de base do projecto, que dá formação e apoio técnico aos docentes da UAAA e aos professores do ensino regular.

¹⁸³ Idem, ibidem.

¹⁸⁴ Mais tarde, após relatório médico foi referido que este aluno apresentava uma Perturbação do Espectro Autista.

- duas docentes, com formação na área da psicologia¹⁸⁵

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

- seis alunos apresentam perturbações do espectro autista;
- outro tem atraso global do desenvolvimento, síndrome de défice de atenção e hiperactividade.

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

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

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

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

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

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

- grau de autonomia,
- capacidade do aluno no que se refere ao desenvolvimento do trabalho individual com autonomia,
- concentração manifestada,
- hábitos de trabalho adquiridos,
- motivação,
- as relações intersociais desenvolvidas,

variando os períodos contínuos de permanência.

¹⁸⁵ De modo a ser prestado um acompanhamento com qualidade aos alunos nas Actividades de Enriquecimento Curricular, foram destacadas duas docentes, por parte da empresa que gere estas actividades.

CAPÍTULO IV

O ALUNO OBSERVADO

1. Descrição do Valter¹⁸⁶

O Valter é um aluno com PEA, que frequenta uma Escola Básica do 1.º Ciclo, sendo acompanhado por nós na UEEA.

É uma criança com dez anos de idade que apresenta uma perturbação grave do Espectro do Autismo. Simpático, afectuoso, manifesta alguma facilidade em se aproximar dos adultos de referência e alguns pares seleccionados por ele.

Tem vindo a ser acompanhado pela Unidade de Ensino Estruturado desde o ano lectivo de 2005/2006, portanto com sete anos de idade, sendo este o espaço onde inicia e termina o seu dia escolar. Frequenta o 2.º ano de escolaridade, embora a sua turma seja do 3.º ano. Vai diariamente à sala de aula em alguns tempos da manhã e da tarde.

Gosta de música, de ver filmes, de ver livros, de jogar gameboy, de realizar actividades no computador e de manter objectos nas mãos.

1.1. História pessoal

O Valter vive com os pais, com o irmão mais velho e o seu irmão gémeo.

Nasceu na Maternidade Alfredo da Costa, em Lisboa, às 30 semanas de uma gestação, de uma gravidez gemelar com algumas complicações. A posição sentada do Valter exigiu uma cesariana de 12 horas após o rebentamento das bolsas, embora esta já estivesse programada devido à posição dos bebés. Esta situação provocou o sofrimento dos bebés e prováveis situações de anóxia. Nasceu com ausência de faneras e melenas e esteve três semanas na incubadora e mais duas nos cuidados neo-natais. O *Apgar*¹⁸⁷ do

¹⁸⁶ A descrição deste aluno teve por base os registos de avaliação quer os realizados na escola quer pela Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), o conhecimento que detemos dele como nosso aluno e a entrevista realizada à mãe no dia 5 de Novembro de 2007. Esta entrevista, para além de ser uma fonte de informação acerca da vida pessoal do aluno, do seu meio familiar e da sua vida escolar, possibilita a recolha de opinião acerca do trabalho efectuado pela UEEA, que tem vindo a apoiar o aluno nestes últimos anos. É também através deste relato que podemos entender melhor as interferências que a síndrome do autismo tem no seio familiar e a pertinência de se desenvolverem estudos e estratégias que procurem minorar o impacto desta síndrome na criança e na sua família.

¹⁸⁷ *Apgar* é o índice que representa a avaliação clínica inicial do recém-nascido, nomeadamente à capacidade que demonstra para responder ao trabalho de parto, ao parto em si, e ao novo meio ambiente,

Valter à nascença foi de 9/10.

Após ter sido detectado através de uma ecografia que o Valter, contrariamente ao irmão, não se estava a desenvolver, aos cinco meses de gravidez, a sua mãe foi internada no hospital durante um período de três semanas. Aqui iniciou um tratamento que visava estimular a formação do aparelho respiratório do Valter, mas o seu nascimento aconteceu prematuramente, sem ter sido concluído o tratamento.

Até fazer um ano de idade foi descrito como sendo um bebé que interagiu, olhando e sorrindo para os adultos, apesar de chorão. Tinha problemas de sono, o que ainda acontece actualmente. No que respeita à alimentação não revelava perturbações.

Relativamente ao desenvolvimento motor, este aconteceu tardiamente, aludindo-se este facto ao ter tido um nascimento prematuro. Começou a caminhar aos 18 meses.

Foi a partir dos doze meses que se começaram a notar algumas alterações. Deixou de verbalizar, de comunicar espontaneamente e passou a apresentar comportamentos desadequados. O Valter tornou-se uma criança diferente, começando a manifestar atrasos em praticamente todas as áreas, especialmente a nível da Comunicação, Motricidade e Cognição. Começou por se isolar, brincando horas a fio com o mesmo objecto; não respondia à chamada do seu nome; manifestava algumas fixações por objectos, e perdeu o pequeno repertório de palavras que já tinha adquirido aos 14 meses – pai, mãe, bola. Por esta altura foram efectuados exames de despiste de audição e de visão, que não apontaram para qualquer problema.

Em 2000, com três anos de idade, face à problemática que o Valter apresentava a nível psicomotor, e perante a insatisfação da família, o pediatra particular, que o segue desde bebé até hoje, fez nessa altura o encaminhamento para a consulta de pedopsiquiatria e neurologia pediátrica, onde foram realizados vários exames de despiste, pela equipa de um médico do Hospital D. Estefânia, destacada no Hospital Júlio de Matos, mas não foram conclusivos de uma etiologia específica, tendo sido na altura levantada a hipótese do Valter poder sofrer de uma Perturbação do Espectro do Autismo. Devido a este atraso psicomotor apresentado ao longo do seu percurso foi a várias consultas de diversas especialidades tais como: Otorrinolaringologista, Oftalmologia, Pedopsiquiatria e Neurologia.

Com quatro anos, em consulta de Neurologia no Hospital São Francisco Xavier, foram feitos vários exames, tendo-lhe sido diagnosticado Perturbação do Espectro do

tratando-se de uma reflexão sobre o tipo de parto que ocorreu. Considera-se que um total de dez pontos é o melhor resultado.

Autismo.

Desde Setembro de 2001 que o Valter tem vindo a ser acompanhado pelo outro Neurologista.

Com cinco começou a ser seguido, uma vez por semana, por uma Psicóloga estagiária no Hospital Júlio de Matos. Quando esta Psicóloga deixou de exercer no Hospital e montou consultório, o Valter continuou a ser acompanhado por esta, durante cerca de um ano e meio. Aos oito anos aproximadamente, começou a ser seguido pelo Psicólogo, que já acompanhava o irmão, e que o segue até hoje, uma vez por semana.

Em 2002/2003 foi observado por uma terapeuta de fala da Equipa de Apoios Educativos Lisboa. Após esta observação considerou-se que a criança deveria beneficiar de terapia de fala, pelo que lhe foi requerido Subsídio de Educação Especial, à Segurança Social, para esta terapia. A terapeuta afirma que o Valter só começou a demonstrar interesse em falar em Setembro de 2003. Começou a verbalizar com cerca de seis anos, começando por cantarolar algumas canções do seu interesse.

Desde 2005/2006, o Valter tem vindo a usufruir de terapia da fala duas vezes por semana, no espaço escola. Este apoio tem sido muito benéfico, na medida em que este já verbaliza, interpreta, lê e escreve, se bem que de acordo com as suas limitações.

Em 2006, abandonou a medicação por já conseguir manter um nível razoável de atenção.

1.2. Percurso escolar

Aos dois anos, o Valter entrou para o jardim-de-infância. Junto dos seus colegas não era capaz de desenvolver qualquer interacção e aparentava uma apatia cada vez maior, continuando a ser o seu foco de interesse os objectos.

Por esta mesma altura, começou a desenvolver birras, a fazer movimentos repetitivos, a atirar-se para o chão, a auto-agredir-se quando algo não lhe sucedia como queria.

Aos três anos foi encaminhado para as consultas de neurologia pediátrica e pedopsiquiatria. Os vários exames que se efectuam – TAC; RM; genética-x-frágil – não foram conclusivos na etiologia.

Com cinco anos foi sinalizado para beneficiar do apoio de uma educadora especializada. Foi então nessa altura que foi referido, por parte da educadora e dos especialistas que o acompanharam, o diagnóstico de Perturbação do Espectro de

Autismo.

Desde então tem uma vez por semana psicoterapia de apoio e desde os seis anos de idade que beneficia de terapia da fala, tendo sido notória algum tempo depois a evolução do Valter ao nível da linguagem e do relacionamento.

Aos seis anos de idade já manifestava alguma evolução positiva no seu comportamento em casa e na escola. Em casa já conseguia aceitar melhor os outros e os carinhos da mãe; na escola interagia com a educadora e aproximava-se dos colegas quando as actividades desenvolvidas lhe agradavam.

Teve dois adiamentos da escolaridade, entrando para o primeiro ciclo no ano lectivo de 2005/2006, com indicação para beneficiar do apoio da Unidade de Ensino Estruturado da escola.

Durante o ano lectivo de 2004/2005, a professora de apoio educativo do Valter enviou, conjuntamente com o relatório da avaliação da APPDA, efectuado em 21 de Março de 2005, um relatório seu com data de 24 do mesmo mês. O seu parecer era que seria desejável que o Valter integrasse uma sala com recursos de metodologia TEACCH, que lhe iria proporcionar uma aprendizagem continuada das competências já adquiridas e de outras emergentes, sob prejuízo de haver uma regressão nas suas aprendizagens caso tal não sucedesse. Esta opinião é partilhada pela técnica que efectuou a avaliação do Valter na APPDA, que recomenda para o aluno o seguinte: *A sua inclusão numa sala de recursos com metodologia TEACCH é bastante adequada, já que esta metodologia respeita sobremaneira a sua forma de aprender (i.e. utiliza informação visual; estrutura os espaços e tempos escolares e implementa rotinas de aprendizagem).*

No ano lectivo de 2005/2006, o Valter passou a ter o apoio da Unidade de Ensino Estruturado da escola, onde ainda hoje está matriculado. Adaptou-se bem aos colegas, aos professores e ao espaço, conseguindo a fazer progressos na aprendizagem.

No ano lectivo de 2006/2007 ficou retido, mas continuou a acompanhar a turma, o que ainda acontece actualmente.

Foi no ano de 2007/2008 que o aluno apresentou significativas evoluções ao nível das aprendizagens em geral. Para tal também tem contribuído o aumento da atenção/concentração bem como as evoluções verificadas ao nível da comunicação e da linguagem. Apresenta alguma curiosidade pelo trabalho e materiais escolares, sobretudo se forem novidade, mostrando predisposição para a aprendizagem, se bem que necessita de reforço pelo elogio para realizar as suas tarefas. No que respeita à

comunicação/linguagem expressa-se oralmente com maior autonomia e clareza. Aumentou significativamente a comunicação oral espontânea dentro do espaço escola, e outros contextos, mas continua a utilizá-la apenas quando sente necessidade ou para cumprimentar alguém, que ele conhece, que chegou, nomeando-o. Ainda recorre à *ecolalia*¹⁸⁸, embora com menos frequência. Responde oralmente a frases interrogativas tais como identificar, dizer e escrever o seu nome completo, o dos colegas e adultos de referência, a sua idade, a data, o dia da semana e o estado do tempo. Escreve o nome e data nos seus trabalhos, mas por vezes no trabalho independente ainda precisa de pistas verbais ou mesmo de escritas. Conhece, lê e escreve o abecedário, lê pequenos textos, mais facilmente se redigidos em letra maiúscula, mas já começa a ler em letra minúscula; copia frases; preenche lacunas; substitui imagens por palavras; realiza pequenas cópias e ditados de palavras que conhece no papel e no computador; lê; ordena e descreve oralmente sequências de quatro cartões de imagens simples. Já consegue fazer uma leitura funcional de pequenas frases e textos, com interpretação.

Na área da Matemática, identifica e faz contagens até 100; ordena os números por ordem inversa do 20 até ao 0; realiza operações de adição até ao 100. Iniciou as operações de subtração, que consegue realizar com material concretizador.

A nível do Estudo do Meio consegue reter algumas noções, como por exemplo de família, de data, de estado do tempo, do corpo humano, de vestuário e fazer associações simples.

No que respeita às idas à sua sala de aula, desloca-se autonomamente e os tempos de permanência neste espaço têm vindo a aumentar gradualmente, visto o Valter ter manifestado capacidade e gosto em permanecer mais tempo. Quanto ao trabalho individual na sala de aula, necessita com menos frequência da supervisão do adulto para o realizar. Quando termina, é orientado, pela professora, para outra tarefa na sala de aula, por meio de indicação verbal ou com pista visual (cartão), para se dirigir ou ao local onde está o computador, os jogos ou os livros.

Continua a participar nas aulas de Expressões (Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão e Educação Plástica), e também assiste assiduamente à Hora do Conto e à aula de Formação Cívica, com o apoio de retaguarda da professora e/ ou da Unidade, quando necessário.

¹⁸⁸ Como referem na p. 6 Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education “As crianças por vezes repetem as mesmas frases interminavelmente, utilizando-as nas mais variadas situações”. Acerca da definição de ecolalia ver p. 27 da tese, nota rodapé 65.

Mantém uma boa relação com os colegas da turma, aceita-os e muitas vezes procura-os, por períodos de tempo reduzidos, mas acaba por optar por brincar em paralelo.

Aceita e procura com mais frequência o contacto físico dos adultos de referência quer dentro da Unidade, sala de aula, ou durante o recreio.

Segue mais facilmente as instruções que lhe são dadas pelo adulto e apresenta menor resistência à mudança de actividades. No entanto, quando a instrução ou actividade não são do seu agrado, continua a reagir negativamente, batendo ou beliscando o colega que está ao lado, atirando objectos para o chão, pontapeando alguns dos objectos com que se depara, pondo o trabalho que tem de realizar de lado ou rasgando-o, apesar destas situações serem menos frequentes.

Ao nível da mobilidade o Valter apresenta um bom desempenho, é bastante ágil, percorre todo o espaço sem qualquer dificuldade. Desloca-se autonomamente, mas não tem noções do perigo, chegando a pendurar-se nos muros¹⁸⁹. Por vezes, utiliza desadequadamente objectos que encontra no chão e que podem ser perigosos, como por exemplo colocar vidros na boca e atirar pedras.

Na higiene e na alimentação é autónomo, necessitando por vezes de ajuda para comer os alimentos de que gosta menos.

O seu comportamento quer em ambiente escolar quer em casa tem vindo a melhorar, muito embora por vezes ainda manifeste zanga e muito esporadicamente fenómenos de auto-agressão, quando contrariado.

Já apresenta uma maior tolerância à frustração e a sua capacidade de saber esperar evoluiu de maneira positiva, no entanto ainda há muito trabalho a fazer até que seja atingido um nível satisfatório.

Para concluir, apresenta-se a opinião do psicólogo clínico que tem acompanhado o Valter. Em 16 de Junho de 2008 informa que “ Juntamente com os pais e outros técnicos que acompanham o “Valter” à sala de ensino estruturado – TEACCH – que frequenta na escola (...), participará muito significativamente nos processo de redução da ansiedade e diminuição dos comportamentos disruptivos que frequentemente inviabilizam as aprendizagens em contexto escolar. De modo a potenciar-se a aquisição de comportamentos rotineiros autónomos e adequados, e assim promover-se com maior

¹⁸⁹ Em ambiente familiar este aspecto é bastante considerado pelo que a piscina dos avós, as janelas e portas da casa do Valter estão trancadas.

eficácia o seu percurso escolar, considera-se fundamental que o “Valter” continue a frequentar a sala TEACCH durante o próximo ano lectivo.”

CAPÍTULO V

O ALUNO NA ESCOLA DO ENSINO REGULAR

1. Descrição de um dia de aulas¹⁹⁰ do Valter

Horário do Valter

O Valter entra na escola às 9h00, e, em alguns dias, fica até às 17h30.

Os tempos do seu horário são estabelecidos de 30 em 30 minutos aproximadamente, mas há actividades que se prolongam para além deste período de tempo, nomeadamente quando ele vai à sala de aula da parte da manhã.

A descrição das actividades, que a seguir será feita, corresponde a uma sexta-feira, dia 23 de Maio de 2008.

Das 9h00 às 9h15

Das 9h00 às 9h30 de uma forma geral há algumas actividades livres que já fazem parte da rotina¹⁹¹. Nos primeiros 15 minutos, os alunos podem escolher o espaço onde querem ficar e aí fazerem o que for do seu agrado. Tais actividades não implicam acompanhamento directo nem do professor nem da auxiliar de acção educativa afecta à Unidade. Esta actividade é coincidente com a entrada dos outros alunos e permite-lhes irem-se adaptando ao espaço escolar.

Relativamente ao Valter, este costuma ser o primeiro a chegar à UEEA. Normalmente, entra na Unidade acompanhado pela mãe, arruma a lancheira com o seu lanche, que traz de casa, no armário da comida que fica logo à entrada do lado direito de quem entra e, se traz casaco, pendura-o no seu cabide¹⁹², que fica situado do lado

¹⁹⁰ Esta descrição respeita o horário escolar do aluno, e correspondente a um dia de aulas – sexta-feira, dia 23 de Maio. A sua divisão corresponde aos tempos que estão no horário do aluno. Em cada uma das suas partes procurámos fazer primeiramente um relato generalizado do que o aluno costuma fazer no dia-a-dia. Depois passámos à apresentação da descrição do que observámos relativamente ao dia em causa bem como a uma reflexão acerca do que é pretendido para actividade que decorre nos períodos de tempo delimitados.

¹⁹¹ As actividades de rotina, conforme já foi referido neste trabalho dão segurança e estabilidade a estas crianças.

¹⁹² Seguindo as orientações de Mesibov, Schopler e Hearsey (“(…) Todas as salas deveriam ter um local (...) para os alunos poderem colocar os seus pertences” .” Mesibov, Gary; Schopler, Eric; Hearsey, Kathleen (1994). “Structured teaching”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *In Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press, p. 197.

esquerdo, em frente ao referido armário. Se o Valter não se dirige ao(s) adulto(s) da Unidade para o(s) cumprimentar, a mãe sugere-lhe que o faça¹⁹³. Então, o Valter, dá-lhe(s) um beijo e, de seguida, costuma repetir o que o adulto lhe pede para dizer, como forma de modelo “Bom dia, (e o nome da pessoa)”. Por vezes até já cumprimenta oralmente o adulto sem ser necessário lembrá-lo para o fazer ou dar-lhe o modelo. A seguir, despede-se da mãe, dando-lhe um beijo e, como aprendeu, acenando-lhe adeus com a mão direita. Depois, dirige-se logo para o computador, liga-o, ouve uma música de que gosta ou faz um jogo, normalmente o jogo da “Mimocas”¹⁹⁴ ou o “A Aventura do Corpo Humano”¹⁹⁵, e fica aí cerca de 15 minutos. Costuma permanecer neste espaço, não fazendo qualquer tentativa para sair da UEEA.

Neste dia, como é seu hábito, foi o primeiro a entrar. Pôs a lancheira no armário da comida. Após cumprimento oral às duas professoras e à auxiliar de acção educativa, foi ao encontro destas dizendo “Bom dia,...”e dando, de seguida, um beijo a cada uma. Depois, dirigiu-se para o computador, ligou-o (entretanto a mãe foi ter com ele e despediu-se, sem que o Valter a seguisse com o olhar) e começou a ouvir música e a observar o gráfico dos sons¹⁹⁶, que estava a passar no ecrã. À medida que os seus

¹⁹³ É sabido que estes alunos têm muitas dificuldades no que respeita a convenções sociais, pelo que têm de ser estimuladas a fazê-lo quer pela modelação quer sendo lembrados para realizarem determinadas acções que já aprenderam a fazer. Iguualmente com este cumprimento poderá estar subjacente levar o Valter a entender que está seguro, muito importante para a o aluno para começar ter alguma independência em relação aos pais “(...) O objectivo (...) é o da criança se sentir à vontade e confiante na escola, sem os seus pais por perto” Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora, p. 22., e ainda, talvez, uma procura por parte da mãe no sentido dela própria interiorizar que o seu filho fica bem entregue.

¹⁹⁴ De acordo com o site da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21, trata-se de “Software educativo para a Promoção do Acesso das Crianças com Deficiência Mental, aos Processos de Ensino / aprendizagem, no Âmbito da Intervenção Precoce. Alia a educação e o entretenimento, aumenta a motivação para a aprendizagem e é adequado a actividades de grupo em que participem crianças com patologia do desenvolvimento e crianças com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente crianças com perturbação das competências comunicativas. (...) Os Jogos da Mimocas podem ser utilizados em actividades pedagógicas que pretendem: desenvolver a compreensão semântica, através do aumento do vocabulário compreensivo e expressivo e da realização de classificações; desenvolver a leitura, através da discriminação e memorização visual; desenvolver a consciência corporal, através da orientação espacial e identificação sexual; desenvolver a discriminação auditiva, através da discriminação de sons familiares e diferenciados; desenvolver a memória visual, através da identificação e memorização visual de itens que podem eventualmente ser palavras; desenvolver o raciocínio sequencial, através da organização de ideias e compreensão de acontecimentos segundo a evolução no tempo; aumentar o léxico e promover o desenvolvimento da gramática através da utilização de verbos, elementos de ligação e pronomes pessoais na frase” in http://www.appt21.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=202.

¹⁹⁵ “Jogo Aconselhado a crianças dos 6 aos 12 anos, o CD-ROM *A Aventura do Corpo Humano* proporciona uma aprendizagem activa e divertida sobre a estrutura e funcionamento do nosso corpo. Guiados por um divertido esqueleto em 3D, os mais novos vão aprender como funciona o interior do seu corpo através de jogos e actividades interactivas”, informação retirada do site <http://www.portoeditora.pt/ficha.asp?ID=61315>.

¹⁹⁶ Este gosto ou mesmo fascínio do Valter pelo gráfico de som em constante movimento, é um exemplo de uma ligação bizarra que as pessoas com PEA têm, neste caso, com impressões visuais.

colegas iam entrando, o Valter olhava para trás para ver quem tinha chegado, sem interromper o que estava a fazer.

Das 9h15 às 9h30

Das 9h15 às 9h30 realiza-se uma actividade que já faz parte da rotina¹⁹⁷. Os alunos que já chegaram à Unidade, sentam-se à volta da mesa onde se desenrola a actividade de grupo, juntamente com o(s) professor(es) da Unidade e com a auxiliar de acção educativa. Dá-se então início à actividade denominada de “Bom dia”. Enquanto isso, todos os alunos devem permanecer sentados na sua cadeira, nem que para tal o adulto tenha de intervir oral ou fisicamente. Canta-se a “Canção do Bom Dia¹⁹⁸” e, conforme o tempo, a “Canção da Chuva¹⁹⁹” ou outra qualquer²⁰⁰. Também se faz o cumprimento a todos os colegas²⁰¹. O Valter, que é o aluno que já consegue realizar outras actividades um pouco mais elaboradas, sabe que tem de actualizar a data que está no calendário magnético de parede, pondo o dia e o mês correcto, repetir oralmente a data e colocar neste mesmo calendário a simbologia referente ao tempo. Neste caso ainda só consegue identificar se faz sol ou se está a chover. Ele e os seus colegas marcam a sua presença, escrevendo no calendário com uma caneta um círculo debaixo de cada dia da semana e na linha onde se encontra a sua fotografia. Por sua vez, quando acaba esta actividade, cada aluno levanta-se, conforme lhe for sendo dada a instrução, arruma a cadeira no lugar respectivo e dirige-se ao horário²⁰², para saber qual é a actividade que se segue. O Valter dirige-se sempre ao horário de forma autónoma, ao contrário de outros colegas seus, não necessitando, portanto, de qualquer ajuda física do adulto para o fazer.

Neste dia acima referenciado, o Valter não queria sair do computador, ignorando as instruções da auxiliar de acção educativa, que o chamava para se sentar junto dos

¹⁹⁷ Actividade adoptada pelas docentes da EUUA, que constataram que após este pequeno período, os alunos apresentavam uma maior predisposição para o trabalho escolar.

¹⁹⁸ Canção do Bom Dia: “Ao entrar na nossa escola / tão cheia de alegria, / saúdo os professores, / bom dia, bom dia! / Ao ver caras tão bonitas / tão cheias de alegria, / saúdo os meus meninos / bom dia, bom dia!” Bom dia... (diz-se o nome da pessoa que se está a cumprimentar com um aperto de mão. Para os alunos que não têm linguagem oral estes apenas têm de cumprimentar com um aperto de mão.)

¹⁹⁹ Canção da Chuva: “A chuva é um pingue, pingue, / constante e brincalhão. / A chuva é um pingue, pingue, / constante e brincalhão. / Molha tudo e tudo molha, / molha tudo no jardim / E a gente quando se molha, / faz atchim, atchim, atchim! / E a gente quando se molha, / faz atchim, atchim, atchim!”

²⁰⁰ O Valter é único aluno que consegue cantar de cor a “Canção do Bom Dia” e a “Canção da Chuva”, pelo que é o que mais participa, embora haja dois colegas seus, também eles falantes, que apenas se manifestam em partes específicas da música.

²⁰¹ Destes seis alunos, o Valter é o que manifesta maior autonomia e entendimento.

²⁰² Colocado na área de transição, o horário permite ao aluno saber quais as actividades que tem de realizar e em que sequência. Os cartões são retirados pelo aluno no sentido descendente.

colegas. Por isso ela teve de se levantar e ir buscá-lo pela mão. O Valter sentou-se no lugar que estava livre, de costas para janela, e a professora, que normalmente os acompanha nessa hora, deu início à actividade. Enquanto esta e a auxiliar de acção educativa cantavam o “Bom dia”, o Valter acompanhava-a e olhava-a. A professora perguntou “Hoje está sol ou a chover?” e, olhando para o Valter, que é o único que já sabe responder a esta pergunta, incitou-o a fazê-lo. Como o Valter não tomava qualquer iniciativa para dar a resposta, então a professora começou por dizer “Hoje está a ...”²⁰³ “chover”, disse o Valter e a docente concluiu “Então, vamos hoje cantar também a canção da chuva”. Ele acompanhou-a, embora tivesse sido a professora a primeira a começar. Foi pedido de novo a este aluno que fosse actualizar o calendário magnético, pondo o cartão elucidativo do tempo, a data correspondente correcta e depois que dissesse em voz alta. Então o Valter disse: “23 de Maio” e como não dizia o tempo a professora perguntou-lhe, apontando para o cartão do tempo, ao que ele respondeu “chover”, e ela completou “Muito bem, está a chover.” Seguidamente, deu a caneta a um aluno para que assinalasse no calendário a sua presença. Este levantou-se, e traçou aí um círculo, tendo-se logo sentado. A professora pediu-lhe a caneta e entregou-a a outro aluno e tudo se processou assim sucessivamente²⁰⁴. O Valter foi desta vez o último a fazê-lo e sozinho.

Estas actividades de início do dia são de grande importância, pois vão contribuir para que se crie um clima de calma e estabilidade, indispensáveis ao início de um novo dia escolar. Muito mais do que introduzir as noções de espaço e tempo, pretende-se que gradualmente os alunos estabeleçam um contacto directo com todos os presentes, ao mesmo tempo que se promove outras competências como a interacção social, a comunicação, a atenção e concentração, a memória, a realização das actividades propostas, o saber esperar, o saber estar.

Das 9h30 até às 10h30

Finda esta actividade, por volta das 9h30, o Valter sabe que tem de ir para a sala de aula da sua turma, por ser esta a sua rotina. Como ele já se encontra mais autónomo, não necessita de ser acompanhado pelo adulto à sala de aula, apesar de uma professora

²⁰³ O facto de a professora ter iniciado a resposta, ajuda o Valter neste exercício, no qual estava com dificuldades em colaborar. Pretende-se que o aluno se expresse e, se para tal for necessário a ajuda verbal, deve-se fazê-lo.

²⁰⁴ Três destes colegas do Valter necessitaram da ajuda física do professor para assinalarem a sua presença no calendário.

da Unidade se deslocar sempre aí, um pouco depois, para se certificar se está tudo bem ou se, por acaso, é precisa a sua intervenção. Daí que o Valter agora apenas tire o cartão que está no seu horário²⁰⁵ e se dirija directamente à sala de aula. No entanto, há dias em que gosta de ser acompanhado pelo adulto, e então espera por ele à porta. Esta deslocação à sala permite-lhe fazer trabalho em contexto²⁰⁶, junto do seu grupo turma.

O Valter sabe perfeitamente localizar a sua sala de aula. Costuma entrar sem bater à porta, depositar no envelope do lado esquerdo da porta e ir cumprimentar a professora, que o incita a cumprimentar a turma. Nos dias em que opta por primeiro colocar as suas coisas no seu lugar, tem de ser alertado, ou pelo adulto que o acompanha ou pela professora titular da turma, para a ir cumprimentar, dizer-lhe “Bom dia” e cumprimentar os seus colegas. Se lhe for solicitado também diz “Bom dia” à turma em geral, embora sem a encarar²⁰⁷. De seguida, dirige-se para o seu lugar, senta-se, tira os trabalhos e respectivos materiais escolares que estão na pasta e começa a realizá-los. Nos dias em que não quer executar estas actividades, ou porque não gosta ou porque não lhe apetece, é necessário um apoio mais directo do adulto que o acompanha à sala ou da professora titular da turma. Nestes dias, quando um destes adultos não está por perto, o Valter costuma arrumar, dentro da pasta, os trabalhos que não quis realizar. No entanto, a rejeição ao trabalho tem vindo a diminuir e o comum é sentar-se, retirar os trabalhos da pasta e começar a fazê-los autonomamente²⁰⁸. Acabados de realizar, já

²⁰⁵ Tal como aconselhado na metodologia TEACCH (em Schopler, Eric; Mesibov, Gary; Hearsey, Kathleen (1995). “Structured teaching in the TEACCH System”. In Schopler, Eric; Mesibov, Gary. *Behavioral Issues in Autism*. Cap. 13, pp. 243-267. New York: Plenum Press, pp. 252-253, optou-se por um horário com imagens (as aqui utilizadas foram retiradas do SPC) acompanhado da palavra, de forma a permitir uma melhor transição da imagem para a palavra.

²⁰⁶ Este trabalho individual na sala de aula acontece após o Valter ter manifestado na UEEA no espaço de trabalho autónomo que já é capaz de estar sentado ou até mesmo de executar determinadas tarefas com sucesso. Por outro lado, o que está em causa não é apenas o conseguir efectuar determinada tarefa, mas que o Valter se integre junto do seu grupo turma e lá permaneça o máximo tempo possível como qualquer outro aluno. Saliente-se que antes do aluno iniciar as suas actividades na sala de aula autonomamente, e para se poderem delinear os objectivos acima propostos, houve na UEEA toda uma preparação prévia, testando-se gradualmente a atenção, a concentração, o saber estar sentado a trabalhar, o iniciar, realizar e terminar uma tarefa autonomamente. Simultaneamente, o aluno começou a ir à sala de aula acompanhado pelo adulto da UEEA, (docente ou auxiliar da acção educativa) para ir tomando o contacto directo com a realidade da sala de aula, estando aí algum tempo, sempre com a presença da pessoa que o acompanhou. Depois foi-se aumentando o tempo de permanência neste lugar, consoante a aceitação ou rejeição por parte deste e, assim, se foi ambientando. De uma forma gradual, o adulto da UEEA começou a ausentar-se da sala de aula, ao mesmo tempo que ia diminuindo a sua presença para ajudar o aluno.

²⁰⁷ Continua a ser evidente a dificuldade que o aluno manifesta em estabelecer contacto ocular. É importante esta focalização, na medida em que a falta de contacto visual pode “ (...) originar dificuldades sociais óbvias, pode também afectar a sua aprendizagem académica”, in Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora, p. 13.

²⁰⁸ Uma vez manifesta uma maior capacidade de concentração, de execução e gosto de estar na aula, a supervisão do adulto da UEEA já não é necessária, pelo que este se retira para poder prestar apoio aos

costuma identificá-los, escrevendo o seu nome e data. Findo isso, é usual o Valter levantar-se e autonomamente ir mostrá-los à professora titular da turma, que de imediato os corrige. Se algo estiver incorrecto ou por efectuar, esta auxilia-o, incentivando-o ou até mesmo ajudando-o. Se verificar que o Valter ainda tem algum tempo disponível, encaminha-o, por meio de indicação oral ou visual (do cartão com símbolo e palavra) para uma outra actividade, que pode ir desde a leitura de livros, à realização de pequenas cópias, ditados ou jogos no computador²⁰⁹.

Neste dia, como de costume, após a actividade do “Bom dia”, o Valter foi ao horário²¹⁰, retirou o cartão de sala de aula, tirou da sua estante a pasta com os trabalhos. Assim dava, como habitualmente, início às suas actividades na sala de aula²¹¹. Findo este, foi ao armário da comida e tirou o lanche (metade de um pão com manteiga). Esperou à porta da Unidade e foi acompanhado pela professora para a sala de aula, a quem entretanto cheirou o braço direito²¹². Quando saiu, ia acompanhado pelo adulto e por um colega seu, que pertence a outra turma, e cuja sala é mais próxima do que a do Valter. Depois deste seu colega ter ficado já na sala, desceu as escadas deste edifício e seguiu para o outro, que é aquele onde está a sua sala de aula, dando a mão esquerda à professora que o acompanhou até à sua turma. Chegado à sala de aula, abriu a porta sem bater, colocou o cartão de sala de aula no respectivo envelope, dirigindo-se, de seguida, para o seu lugar. De imediato foi chamado à atenção pela professora titular da turma por não a ter cumprimentado nem aos seus colegas. Sem alarido o Valter voltou para trás e foi dar um beijo à professora, disse bom dia, virado para os colegas, mas sem os encarar, e depois dirigiu-se novamente para o seu lugar. Retirou o primeiro trabalho da

outros colegas do Valter que estão noutra(s) sala(s) de aula e de forma continuada, ora numa sala ora noutra.

²⁰⁹ Sendo uma criança com NEE de carácter permanente, tem de ter um acompanhamento diferente dos seus colegas. Necessita de um atendimento mais personalizado do que outro aluno mais autónomo, que contribua para novas e possíveis aprendizagens e uma melhor integração escolar.

²¹⁰ O Valter sabe fazer muito bem a leitura do seu horário. Tão bem que, quando as actividades não lhe agradam, ele troca-as ou substitui-as.

²¹¹ Tudo o que diga respeito aos alunos acompanhados pela UEEA é preparado pela equipa, sendo a Unidade o suporte para integrar os alunos. Por ser na Unidade que são geralmente introduzidos e trabalhados os conteúdos novos do seu Programa Educativo assim se explica que a professora da Unidade, que faz o Aprender ao aluno, prepare os trabalhos similares aos que este fez no dia anterior no Aprender, para ele realizar no trabalho individual na sala de aula, no dia seguinte. Este trabalho que leva para a sala de aula é, pois, diferente do dos seus colegas, uma vez que tem de estar de acordo com o Programa Educativo e a capacidade de realização do aluno. Normalmente esses trabalhos têm sempre vários exercícios: de Língua Portuguesa, de Matemática e um outro que será de recorte, de colagem ou de pintura, de forma a tocar as áreas que já foram trabalhadas e adquiridas pelo aluno.

²¹² É frequente que as pessoas com autismo explorem o mundo que os rodeia, recorrendo ao olfacto, toque e paladar, mais do que à visão e à audição, como se pode conferir em Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education, p. 7.

pasta e começou a fazê-lo. Visto que o Valter estava a trabalhar, a professora da UEEA retirou-se²¹³. Quando regressou, o Valter estava no computador a fazer uma cópia, com a supervisão da professora titular da turma. Quando acabou, por volta das 10:20 minutos, o Valter foi à sua pasta e retirou o lanche, cheirou o pão e comeu-o sentado no seu lugar.

Às 10h30 tocou a campainha e o Valter saiu a correr para o recreio juntamente com os seus pares.

Estes tempos em que o aluno vai à sala de aula permitem-lhe um contacto mais directo com a professora titular da turma e com os seus colegas da mesma. Pretende-se que aí passe o maior tempo possível, com o máximo de integração, o que se torna viável desde que ele demonstre gosto e capacidade para tal. Que aprenda a saber estar sentado; saber ouvir; respeitar os outros; que venha a compreender que a professora titular de turma está ali para ele e para os colegas, portanto, que não pode estar sempre junto de si; que venha a realizar os trabalhos que lhe foram previamente propostos de forma autónoma e sem perturbar os seus colegas, quer os que estão ao seu lado, quer os restantes da sala são alguns dos objectivos pretendidos.

Das 10h30 às 11h05

O Valter vai autonomamente para o recreio. A escola comporta os dois edifícios destinados às aulas, um outro correspondente ao refeitório, e um pequeno bloco, em forma de casa térrea, destinada às Actividades de Tempos Livres (ATL). Todo o espaço exterior dos ditos edifícios corresponde ao recreio. Este está dividido em duas partes distintas pelo refeitório, que é um edifício térreo e comprido, que ocupa grande parte do comprimento central do recreio, deixando apenas algum espaço nas extremidades. É por estas que se acede de um edifício para o outro e a cada um dos recreios. Em frente ao edifício onde fica a UEEA, está o campo de futebol e, ao fundo, do lado esquerdo o parque infantil do jardim-de-infância. Frente ao outro edifício, que é aquele onde a turma do Valter tem aulas, fica o edifício do ATL a pequena casa térrea e o parque infantil da primária. Todo o espaço circundante do recreio é arborizado.

Para além da supervisão das auxiliares da escola, neste local continua a haver a supervisão de pelo menos um dos adultos da UEEA. No recreio, o Valter desloca-se

²¹³ Uma vez não ser demonstrada, neste momento, a necessidade da permanência da professora da Unidade junto do Valter, ela retirou-se para ir a outras salas, onde outros dos seus colegas acompanhados pela UEEA, poderiam precisar do seu apoio.

autonomamente. Gosta de percorrer todo o espaço escolar²¹⁴, ao mesmo tempo que vai controlando onde estão os adultos de referência e os seus colegas da turma, junto dos quais vai passando pequenos tempos durante o intervalo.

À semelhança de outros dias, nesta sexta-feira, ele foi a correr em direcção ao recreio, que fica em frente ao edifício, onde está a UEEA. Começou por explorar este lado do recreio, parando apenas para receber carinhos de uma auxiliar de acção educativa, de quem aparenta gostar muito, pronunciando o seu nome²¹⁵. Como de costume, pediu para que ela lhe apertasse os atacadores dos ténis que já estavam desapertados. Então esticou a perna direita na direcção desta funcionária. Depois correu pelo espaço fora e foi brincar sozinho²¹⁶ para o parque infantil pequeno, explorando todo o espaço do escorrega, que ainda estava húmido dos chuviscos que tinham algum tempo antes acabado de cair, e baloiçou-se no cavalete com molas. Pouco depois saiu daí e voltou para junto dos adultos da Unidade. Pediu mimos²¹⁷, levando a mão da auxiliar de acção educativa da UEEA à sua cabeça, e, encostando-se a esta adulta, cheirou-lhe o braço direito. Tentou que lhe apertassem de novo os atacadores, que desta vez desapertou ali mesmo propositadamente. Tentou alcançar o seu objectivo sem ter de falar, esticando a perna direita em direcção à auxiliar, mas como com os adultos da UEEA só o consegue se falar²¹⁸, assim teve de o fazer. Por isso, dirigiu-se à auxiliar de acção educativa, dizendo-lhe “Aperta o meu sapato!”, mantendo a perna esticada na direcção dela. Permaneceu aí um pouco, e depois foi dar nova volta. Viu algumas

²¹⁴ Habitualmente começa por explorar o recreio em frente ao bloco onde fica a UEEA e só depois vai para o outro lado do recreio.

²¹⁵ A proximidade do Valter a alguns adultos pode ser explicada tendo por base o texto de 1977 de Elgar Sybil e Lorna Wing. *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education, p. 23 «Num ambiente estruturado e seguro e que estabelece os limites apropriados ao seu comportamento as crianças depressa estabelecem relacionamentos positivos com os adultos, e alguns deles escolhem eventualmente um “amigo” de entre as outras crianças, estabelecendo contacto físico, tomando parte ou interferindo com o jogo dos outros».

²¹⁶ É frequente as crianças com autismo isolarem-se, devido às manifestas dificuldades que têm em interagir com os outros, nas diversas situações, muito devido ao facto de não possuírem uma capacidade comunicativa que lhes permita estabelecerem uma relação de amizade, ideia corroborada por Elgar Sybil e Lorna Wing, na pág. 16 da sua obra de 1977, *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.

²¹⁷ É uma criança que, contrariamente a outras com PEA, gosta de ser acarinhada.

²¹⁸ Estas crianças aprendem por modelo. Neste caso o aluno já sabe o que tem de dizer, mas continua a ser resistente quanto ao uso da linguagem oral, no entanto ele só consegue o que quer se o disser, não lhe devendo ser dado, de imediato o modelo. Esta é uma técnica utilizada (...) para aumentar o uso espontâneo do discurso das crianças com autismo. (...) permitir que a criança responda antes de lhe ser dado o modelo. Esta estratégia aumenta a probabilidade da criança iniciar pedidos espontaneamente para aquilo que deseja. Harris, Sandra L. (1995). “Educational Strategies in Autism”. In Schopler, Eric e Mesibov, Gary. *Learning and Cognition in Autism*. Cap. 15, pp. 293-308. New York: Plenum Press, p. 300.

colegas²¹⁹ suas (em especial duas meninas de quem gosta muito) deste lado do recreio. Esteve um pouco com elas, observando-as²²⁰. Dirigiu-se novamente ao parque infantil pequeno, aí ficou por instantes na ponte de corda do escorrega a olhar em frente na direcção dos seus colegas. Pouco depois saiu deste lugar, passou a correr junto a um dos adultos da UEEA, enquanto o olhava, e foi ter com os seus colegas, que brincavam em frente ao parque infantil. Aqui parou e permaneceu algum tempo a correr atrás das colegas. O Valter acabou por optar por brincar em paralelo. Depois foi dar nova corrida, mas desta vez sozinho, em direcção ao outro lado do recreio. Aí parou e sentou-se junto da outra professora da UEEA, que supervisionava os alunos desta Unidade, e que estavam deste lado. Subiu duas vezes ao escorrega, onde brincavam também alguns colegas da sua turma, e daí recomeçou mais uma volta. Desta vez circundou a pequena casa térrea e foi até à porta do edifício, onde fica a sala da sua turma. Voltou para junto do adulto da UEEA e continuou para o outro lado do recreio. Aí sentou-se no banco que está junto à porta do edifício. Levantou-se e foi ter com um dos colegas acompanhados pela UEEA, que estava perto da auxiliar de acção educativa da Unidade. Olhou para ele e seguiu para junto das coleguinhas. Entretanto tocou e, de imediato, ele dirigiu-se sozinho para a UEEA.

No espaço do recreio é permitido ao Valter brincar livremente e escolher o que quer, desde que as suas opções não o coloquem em risco físico. Em outras alturas é-lhe

²¹⁹ O Valter não brinca com os colegas, mas é bem aceite por estes em geral, e em especial pelos da sua turma, que entendem que ele é um menino diferente, pelo que são tolerantes, opinião partilhada pela mãe, conforme se pode ler na entrevista em anexo (anexo I). Os seus colegas sabem, porque lhes foi apresentada algumas das características dos meninos com autismo, que o Valter precisa de ser ajudado para conseguir brincar com eles e que ainda não consegue estar muito tempo junto deles, nem participar exactamente nas mesmas brincadeiras. Ainda assim não rejeitam a sua presença e até o costumam solicitar para participar nas mesmas brincadeiras. Esta postura por parte de alguns colegas seus é muito importante, na medida em que “(...) Um dos principais meios de ensinar competências sociais às crianças e adolescentes com autismo tem sido o uso do modelo dos pares” Harris, Sandra L. (1995). “Educational Strategies in Autism”. In Schopler, Eric e Mesibov, Gary. *Learning and Cognition in Autism*. Cap. 15, pp. 293-308. New York: Plenum Press, p. 296. Também Isabel Cottinelli Telmo, presidente da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA) – Lisboa, refere que “(...) por causa da exposição que lhes proporciona a modelos de comportamento desejáveis. Estas crianças têm tendência a imitar os gestos e actuações dos seus pares, compreendendo-se, assim, que a exposição a modelos adequados é, sem dúvida, mais eficaz do que o convívio constante com estereótipos de auto e hetero-agressividade, gestos repetitivos, etc. a que são sujeitos nos centros de ensino especial. § As crianças da escola regular têm tendência a desenvolver uma atitude positiva em relação aos colegas com autismo talvez porque eles têm aparência física agradável e muitos têm a motricidade desenvolvida o que lhes permite saltar, pular, trepar às árvores ou andar de bicicleta. § Embora as pessoas com autismo tendam a dar fraca resposta aos estímulos sociais e a princípio se duvidasse da eficácia do ensino de pares como modelo, obtiveram-se resultados positivos em vários casos, sobretudo quando os pares eram do mesmo nível etário”. Telmo, Isabel. Cottinelli. (1990). “A Integração das Crianças com Autismo nos Estabelecimentos de Ensino Regular – Realidade ou Mito?”. *In Press Educação Especial e Educação*. Vol. I – nº 3, pp. 41-44. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa, p. 44.

²²⁰ Este comportamento, ainda que fugaz, já revela que há uma certa evolução na interacção, a qual tem vindo gradualmente a aumentar e seguiu.

incitado e ajudado para partilhar das mesmas brincadeiras com os colegas, como brincar no escorrega ou jogar à apanhada, o que não foi o caso do dia que estamos a descrever. O recreio é por excelência um dos locais para que o Valter aprenda, por imitação, algumas práticas da socialização, como aceitar o outro e conseguir interagir mais com eles.

Das 11h05 às 11:30

Acabado o recreio, o Valter dirige-se autonomamente para a Unidade. Entra no edifício, sobe as escadas e segue para o espaço da Unidade. Vai directamente para o computador, até ser chamado, ou vai ao seu horário, de onde tira o cartão da casa de banho²²¹. Neste caso, se o adulto estiver à porta da Unidade, espera pelos colegas, caso contrário sai sozinho e vai directamente para esse espaço, colocando o cartão no envelope que está na parede da casa de banho, no lado esquerdo da entrada, por baixo do símbolo correspondente. Na casa de banho sabe tratar da sua higiene correctamente, no entanto tem sempre o adulto por perto²²², pois pode necessitar de qualquer ajuda verbal²²³, como é o caso de quando o Valter não se dirige ao lavatório para lavar as mãos, sendo necessário que o adulto o chame à atenção. Quase sempre aceita este reparo e vai lavá-las, mas às vezes procura não o fazer, resmungando, dando um (uns) berro(s), pontapés na porta, na parede ou nos colegas, ou beliscando-os²²⁴. Contudo após a atitude de firmeza do adulto, vai lavar as mãos, usando o sabonete líquido e limpando-as à toalha. Quando acaba de tratar da sua higiene, sabe que tem de esperar pelo(s) colegas e adulto(s) para irem todos juntos para a Unidade. Se o adulto não travar a sua saída da casa de banho, para ele esperar pelos seus colegas, sai e vai sozinho para a Unidade.

²²¹ A casa de banho fica em frente à UEEA. É aconselhável que a mesma se situe perto da Unidade, como também refere Pereira, Manuela Cunha (2005) (2006). *Autismo: Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Canelas, Vila Nova de Gaia: Gailivro, p. 21.

²²² Uma das áreas fracas das pessoas com autismo é a da autonomia pessoal, dentro da qual se inclui a higiene pessoal, pelo que têm de ser ajudadas para conseguirem ultrapassá-la. A melhor forma para ensinar esta competência, que muito contribui para a autonomia destas crianças, é “(...) através da ordem, consistência, repetição e insistência.” (Elgar, Sybil; Wing, Lorna, 1977. *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education, p. 17), não descorando que podem ser necessárias ajudas adicionais como para apertarem as calças ou para comerem autonomamente, de entre muitas outras.

²²³ Costuma haver pelo menos um adulto a acompanhar os alunos à casa de banho. No entanto, o mais comum é serem acompanhados por dois, para ajudarem os alunos menos autónomos e supervisionarem todos. A supervisão do adulto é muito importante, pois, nesta fase, se ali não estivesse um adulto a supervisionar o Valter, a maior parte das vezes sairia sem lavar as mãos.

²²⁴ Estes comportamentos desajustados do Valter são a forma que encontrou para manifestar a sua vontade, que é contrária à que outros lhe exigem. Apesar de terem vindo a diminuir em quantidade e intensidade ainda vão acontecendo.

No dia acima descrito, o Valter foi directamente para o computador. Aí ele começou a fazer o jogo “A Aventura do Corpo Humano”. Quando foi chamado, ignorou as instruções e continuou a jogar. Uma das professoras foi junto dele e deu-lhe o cartão para se dirigir ao horário, ao mesmo tempo que o lembrou que deveria ir à casa de banho. Irritado, levantou-se, gritou e parou, mandando um pontapé no armário onde estão os materiais da expressão plástica, e de seguida num colega seu que estava a passar. Interceptado pela professora, ainda tentou pontapear novamente o mesmo armário, enquanto chorava, mas sem sucesso. Após ter sido advertido por ter agredido um colega seu e ter batido no móvel, repetiu o que o adulto disse “Não se bate ao (...)!”, enquanto abanava a cabeça de um lado para o outro irritado, e voltou a repetir “Não se bate ao (...)”²²⁵!, “Não se bate ao (...)!”, e a docente fazia-o recordar que não se bate a ninguém. Tirou o cartão do horário, e, na companhia da professora, foi para a casa de banho. Depositou o cartão no envelope e entrou. Como as três casas de banhos estavam ocupadas, foi-lhe dito que esperasse, enquanto o adulto continuava muito perto de si. Quando vagou um wc, o do fundo, entrou, encostou ligeiramente a porta, fez as suas necessidades, puxou o autoclismo e vestiu-se. Dirigiu-se ao lavatório, com a mão direita doseou o sabonete líquido para a esquerda, abriu a torneira, lavou as mãos e limpou-as à toalha, que um dos adultos segurava. Foi em direcção à porta, mas não conseguiu sair, porque foi interpolado pela auxiliar de acção educativa. Apesar de não ter sido do seu agrado esta espera, como já estava mais calmo, deu apenas um berro e esperou. Dada a autorização para sair, foi para a Unidade

A actividade seguinte iria ocorrer no espaço do trabalho autónomo. Neste local, o Valter tem de cumprir o plano de trabalho estabelecido para aquele tempo. Assim, e sempre de acordo com o seu plano de trabalho²²⁶, o Valter tem de retirar um número que está agarrado no *velcro*²²⁷ da sua mesa e emparelhá-lo com o número correspondente que está numa das seis caixas colocadas nas prateleiras do seu lado esquerdo. Puxa essa caixa, coloca-a em cima da mesa, tira o trabalho e o material necessário, que está dentro desta, e começa a realizá-lo. Assim que o termina, coloca o

²²⁵ O aluno dizia o nome do colega a quem ele tinha batido.

²²⁶ A forma como o aluno deve retirar o trabalho, está descrita no cap. III, pp. 45-46, desta tese. Em todos os exercícios seguiu os mesmos passos do primeiro tal como lhe foi ensinado, ou seja, tirou o número dois do velcro da mesa, emparelhou com o número correspondente da caixa que estava na prateleira do seu lado esquerdo, tirou essa caixa, pô-la em cima da mesa, retirou o trabalho e o material necessário, e começou a realizá-lo. Terminado o exercício, colocou-o já feito e o respectivo material dentro da caixa, a qual depois meteu no cesto no chão do seu lado direito.

²²⁷ Velcro: “fecho constituído por duas tiras que aderem uma à outra, muito usado em peças de roupa exterior, sacos, sapatilhas, etc.”, in <http://www.infopedia.pt/pesquisa?qsFiltro=0>.

exercício já feito dentro da caixa e o respectivo material, que ele depois deposita no cesto que está no chão do seu lado direito, e assim sucessivamente.

À semelhança dos outros dias, após ter retirado o cartão “trabalhar”, dirigiu-se para o seu gabinete de trabalho autónomo, pondo o cartão no velcro que está na mesa. Começou por tirar da mesa o número um. Emparelhou-o na respectiva caixa, colocou-a em cima da sua mesa, tirou o trabalho e o material, que lá estava dentro, e fez o exercício²²⁸. Era uma ficha de Língua Portuguesa e o Valter tinha de fazer a correspondência, ligando com um traço quatro imagens às respectivas palavras. Acabado o trabalho que fez com lápis de carvão, arrumou a caixa no cesto no chão do lado direito. Depois tirou o número dois da mesa e emparelhou-o na caixa junto do número correspondente. Era outro exercício de Língua Portuguesa, no qual tinha de substituir, em cada uma das seis frases com imagens, as imagens pelas palavras, e escrevê-las nas linhas debaixo de cada frase. Os exercícios das caixas três à quatro eram de Matemática. No da caixa três tinha de passar uma linha com um lápis acompanhando o tracejado por cima de cada um dos caracóis, contá-los e escrever no quadrado o número total destes. No da caixa quatro tinha de fazer seis contas de somar. Os exercícios das caixas 5 e 6 eram de expressão plástica. No exercício cinco tinha de encontrar determinadas imagens ampliadas num desenho, ligá-las e pintá-las. No seis tinha de fazer o recorte de três bonecos e colá-los.

Neste espaço pretende-se que o Valter, como outro qualquer aluno, consiga estar sentado e iniciar, realizar e terminar o seu trabalho, de forma mais autónoma possível.

Terminado o trabalho autónomo, tirou do seu horário o cartão seguinte – o do brincar. Foi para este espaço²²⁹ e começou a brincar com um carrinho vermelho, friccionando-o no móvel do lado esquerdo, repetidas vezes.

Aqui é permitido ao Valter brincar livremente e exteriorizar algumas estereotípias. Também é possível o adulto ir brincar com ele, para, por imitação, o ensinar a brincar.

Das 11h30 às 12h00

A esta hora, foi dado ao Valter o cartão de transição para que se dirigisse ao horário. Ele deixou o carro vermelho com que brincava do lado esquerdo da zona do

²²⁸ No anexo IV constam alguns dos trabalhos realizados pelo aluno.

²²⁹ Os espaços Brincar, Computador, Leitura e Jogos foram definidos como sendo os mais adequados para os alunos que são acompanhados por esta Unidade, dado ainda apresentarem dificuldades graves ao nível das competências básicas (ver p. 40 desta tese).

brincar, e encaminhou-se para o seu horário, tirando o cartão do Aprender. Com o cartão na mão, dirigiu-se para esse local, e, à entrada deste espaço, do lado esquerdo, depositou o cartão no envelope, tendo-se sentado no seu lugar, que fica em frente à professora²³⁰, o que facilita a interacção e a focalização do olhar²³¹. É neste espaço que se iniciam, desenvolvem e sistematizam aprendizagens. Diariamente, são aí trabalhados vários objectivos delineados no Programa Educativo do aluno. Desde que entra até que sai consideram-se fundamentais para a aprendizagem o saber esperar, o saber estar, a atenção e a concentração. São muito diversificados os trabalhos aqui realizados que com o Valter podem ser os seguintes: o recorte; a colagem; o desenho; a pintura; jogos didácticos; a comunicação; a leitura; a escrita, noções matemáticas e de Estudo do Meio, e sempre de acordo com as áreas definidas no seu Programa Educativo. Quando o Valter já é capaz de realizar determinado exercício, esse ou outros semelhantes, passam para ele os fazer no trabalho autónomo e na sala de aula.

Como primeira actividade²³², a professora abriu uma caixa onde estava um jogo²³³, retirou de lá um pequeno tabuleiro, de tamanho A4, com três filas de velcro, três sacos com partes do jogo, e despejou-os em três montes sobre a mesa. De seguida, de modo a ficar virada para o Valter, fixou no primeiro velcro do cartão, a imagem de uma chave e perguntou-lhe “O que é isto?”. Ele respondeu “chave”²³⁴. A professora disse “Boa!”²³⁵ e acrescentou “É uma chave”²³⁶, tendo incitado o Valter a repetir esta

²³⁰ A professora que trabalha no espaço Aprender com o Valter é sempre a mesma, opção que se prende com o facto de as professoras considerarem que a aquisição de novas aprendizagens, já de si muito difícil, poderá ser facilitada, quando neste espaço o aluno não tem de se sujeitar a diferentes modos de introduzir ensinar, subjacente à individualidade de cada um. Com esta opção não se pretende dizer que outro professor não possa trabalhar com o aluno, pois o desejável é que o aluno consiga generalizar; apenas se considera mais proveitoso para o aluno se a introdução e o trabalho relacionado com a transmissão de novos conceitos no espaço do Aprender, for feita sempre pela mesma pessoa.

²³¹ Ver nota de rodapé n.º 207.

²³² A primeira actividade serve de motivação para a aprendizagem, pois se assim não for o Valter pode rejeitar as restantes. Normalmente começa a actividade com jogos.

²³³ Este jogo, produzido pelas docentes da UEEA, tem imagens diversas, várias palavras, sílabas e letras móveis para escrever sob cada uma das imagens. Também permite escrever não só a imagem, mas ainda frases.

²³⁴ Relativamente ao método utilizado de ensino da leitura e escrita, o método adoptado é das 28 palavras, que através do qual se desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos, no qual as palavras estão sempre relacionadas com imagens.: “Este é um método analítico, partindo do todo para o particular. Parte da palavra, considerada como um todo (pelo menos nas primeiras 4 palavras), sem descer à análise dos seus elementos. § Aparece, então, a sua decomposição até que sejam perfeitamente reconhecidas as sílabas que compõem as palavras-chave. Com essas sílabas, novas palavras se formarão. § As crianças começam a sentir “o prazer de ler” e de “descobrir”. Uma vez que ler é reconhecer e compreender a palavra escrita, há que ensinar a escrever. A partir da história ou texto-base, procura-se focar as palavras-chave por uma certa ordem, de tal modo que se estabeleça o diálogo como base do enriquecimento vocabular”, in <http://autismo-norte.blogspot.com/2008/11/metodo-das-28-palavras.html>.

²³⁵ O reforço é muito importante.

frase. Ele, que já está habituado a responder frases com esta estrutura, quando lhe é dado este modelo²³⁷ [É um (a)...], fê-lo. A professora disse-lhe que retirasse do pequeno molho, que estava do lado esquerdo do aluno, a respectiva palavra²³⁸, que estava escrita em letra maiúscula. O Valter retirou-a, de imediato, colocando-a, sem ser necessário pedir-lhe, sob a imagem no segundo velcro. Depois, a professora pediu-lhe que lesse a palavra, e ele assim o fez. Após nova instrução da professora, tirou, por ordem, do molho que estava do seu lado direito, a mesma palavra com letras minúsculas²³⁹ e fixou-as no terceiro velcro. Por fim, teve de a ler. O Valter repetiu este exercício, para a imagem seguinte que a docente lhe deu – a vela.

A professora arrumou este jogo, colocando-o dentro do pequeno armário, que fica do lado esquerdo desta. Da parte de cima do armário do lado direito, está o dossier verde, com os trabalhos para o Valter fazer no Aprender. Enquanto esperava, o Valter disse duas vezes “A vela!”. Do dossier verde, a docente retirou a primeira folha de Língua Portuguesa. Era uma ficha de leitura²⁴⁰. Virou-a para o Valter e ordenou-lhe que lesse a primeira frase. Como ele estava com dificuldade em iniciar, a professora começou lentamente por ler “A vela...” e o Valter continuou a leitura da ficha, mas sempre com a ajuda da professora no início de cada frase, e nas palavras “porta”, “chávena” e “verde”, por serem aquelas em que ele revelou maior dificuldade²⁴¹. Lida esta ficha, ela colocou-a no dossier amarelo que está também da parte de cima do armário do lado direito.

²³⁶ Visto que o aluno apresenta capacidades de comunicação, procura-se desenvolver a seu discurso, sendo-lhe ensinado vocabulário adicional, nas estruturas frásicas, tornando-as um pouco mais complexas, e na expansão dos sistemas de linguagem, ou seja na linguagem oral e escrita. Em Elgar, Sybil; Wing, Lorna (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education, p. 19, as autoras remetem para a pertinência do desenvolvimento do vocabulário “(...) quando a criança é capaz de usar palavras, o passo seguinte é o uso de frases simples, e na construção de frases para desenvolver a linguagem como forma de comunicação.”

²³⁷ Dadas as dificuldades que têm em expressar-se, tal como referido na nota de n.º 203 é muito importante esta ajuda inicial.

²³⁸ O emparelhamento da imagem à palavra é uma estratégia muito utilizada com estas crianças, pois ao associarem a imagem à palavra, estão a fazer o reconhecimento da mesma. O recurso da imagem e da palavra em conjunto é frequente no trabalho com estas crianças, na medida em que “As crianças com autismo necessitam de um treino constante na identificação de palavras e do seu significado” Elgar, Sybil; Wing, Lorna, (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education, p. 20.

²³⁹ Inicialmente, é ensinado aos alunos a leitura e escrita em letra maiúscula, que se destaca melhor da minúscula, logo de mais fácil leitura e reprodução. Numa fase posterior, procura-se que os alunos consigam reconhecer as palavras escritas em minúscula, habilitando-os para leitura do recurso gráfico mais frequente do dia-a-dia, tendo em conta os códigos e normalizações específicas da língua portuguesa.

²⁴⁰ O Valter já domina a leitura de palavras em letra maiúscula, por isso normalmente os textos que lhe são apresentados estão escritos nesse tipo de letra, facilitando, deste modo, a leitura e minimizando a frustração.

²⁴¹ A professora ajudou de imediato o Valter a ler as palavras em que revelou mais dificuldades, pois ele não reage bem à frustração. Este obstáculo poderia irritá-lo e prejudicar o desempenho do aluno a partir deste momento.

Seguiu-se, depois, um exercício de ditado. Do dossier verde, a docente tirou uma folha com linhas traçadas à mão. Começou a escrever, enquanto dizia “Hoje é...” e o Valter repetiu, completando “Hoje é sexta-feira”. A professora escreveu então o que ele disse e avançou: “Dia 23...”, e o Valter continuou “tracinho 5 tracinho dois mil e oito”, enquanto a professora escrevia o que ele ia dizendo. Depois perguntou “Está chuva ou sol?” e ele respondeu “Chuva”. Perante esta resposta a docente desenhava na folha uma nuvem que desprendia chuva e completou oralmente “Hoje está a chover²⁴²”. Depois perguntou-lhe se estava feliz ou triste, enquanto desenhava caras representativas deste estado de espírito e um quadrado ao lado de cada uma das caras, e ele respondeu “Feliz!”, ao que a professora colocou a cruz no quadrado correspondente à sua afirmação. Virou a folha para o Valter e disse-lhe “Vamos agora fazer um ditado”. A docente tirou de dentro do pequeno armário o copo onde estão canetas, lápis de várias cores, uma tesoura e um tubo de cola, colocando-o em cima da mesa do lado direito do Valter. Ele retirou uma caneta e começou a escrever à medida que a professora ia ditando. Conseguiu ir fazendo este exercício com relativa facilidade, à excepção da palavra “escola”, perante a qual deixou de escrever, pelo que a docente teve de intervir directamente, soletrando-lhe as letras desta palavra. Concluído o ditado²⁴³, foi-lhe pedido que o lesse. Após ter terminado a leitura, a docente arrumou-o no dossier amarelo e retirou novamente do verde outra ficha²⁴⁴, desta vez de Matemática.

Deu a ficha ao Valter, que rapidamente a começou a resolver. Começou por dizer “dez” e contando com os dedos da mão esquerda continuou “onze, doze, treze” e escreveu este número. A ficha foi resolvida facilmente, segundo o mesmo processo, ou seja, dizia o número da primeira parcela e continuava a contar, acrescentando ao número da primeira parcela o da segunda. Por vezes teve de utilizar também a mão direita para fazer a contagem, sempre que o número da segunda parcela era superior a cinco. Acabada a ficha, a professora retirou-a e pô-la no dossier amarelo.

Após ter elogiado o Valter, deu-lhe instrução necessária para que se levantasse, arrumasse a sua cadeira e se dirigisse ao horário, e ele assim o fez.

²⁴² Com estas intervenções se demonstra que o que se pretende é que o aluno vá assimilando mais vocabulário e comece a interiorizar, pela repetição, estruturas frásicas mesmo que ainda muitos simples. Assim, aceita-se a resposta dada pelo aluno, mas de imediato se dá o modelo correcto, corrigindo o que ele disse, sem o desmotivar.

²⁴³ Ver anexo 2.

²⁴⁴ Ver anexo 3.

Das 12h00 às 13h15

É hora de ir almoçar²⁴⁵. Neste dia que está a ser descrito, os seus colegas estiveram dentro da Unidade, junto à porta com a outra professora, à espera do Valter, porque ele foi o último a despachar-se, visto ter ficado a finalizar a actividade no Aprender. Tendo acabado de sair daquele espaço, o Valter dirigiu-se ao horário, retirou o cartão da casa de banho, e seguiu o mesmo ritual de quando para aí vai, assumindo a postura habitual relativamente à lavagem das mãos e ao tempo de espera.

O Valter depositou o cartão no envelope que tem o símbolo da casa de banho e entrou. Foi directo ao lavatório, doseou o sabonete líquido, abriu a torneira e lavou as mãos. Depois, limpou-as à toalha que um dos adultos estava a segurar. Quando acabou, teve de esperar, porque dois colegas seus ainda não estavam prontos. Um estava a sair da zona do wc e a ser auxiliado por um outro adulto que lhe ajeitava as calças e o outro ainda estava a lavar as mãos²⁴⁶. Agora, o Valter aguardou pacificamente pelos colegas, enquanto a professora o mimava, fazendo-lhe festinhas na cabeça e no braço.

Saíram depois todos da casa de banho em direcção à Unidade. Entraram, foram ao horário e tiram o cartão do almoço. Com o cartão na mão, o Valter foi o primeiro a esperar à porta²⁴⁷.

Atrás da docente, que é sempre a primeira a descer as escadas, seguiu logo o Valter e os outros colegas iam atrás dela, seguindo-a. A última pessoa da fila era, como é habitual, outro adulto. Antes da saída do edifício, a professora que ia à frente agarrou na mão direita de um aluno, tendo de imediato um outro estendido a sua mão esquerda para que ela o levasse também; a outra professora também levou um pela mão direita deste²⁴⁸, enquanto dois dos alunos da UEEA as acompanhavam, umas vezes a seu lado outras à frente. Relativamente ao Valter, por já revelar uma maior autonomia, é-lhe habitualmente permitido que vá indo para o refeitório, pelo que ele começou a correr em direcção a este espaço, cuja porta de entrada fica do outro lado do recreio.

²⁴⁵ Os adultos da Unidade também acompanham na escola os alunos na hora das refeições, supervisionando-os e ajudando-os, sempre que necessário “As escolas que trabalham de forma inclusiva com estudantes que apresentam PEA reconhecem a necessidade de todos eles terem à sua disposição algum nível de apoio no refeitório. Este apoio é oferecido, de uma forma mais geral, garantindo que um aluno fique sentado nas proximidades de um profissional de supervisão nas horas de almoço”, in Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora, p. 39.

²⁴⁶ Naturalmente se percebe que nem todos os alunos têm o mesmo grau de autonomia que o Valter.

²⁴⁷ O facto do gabinete do Valter, que é também onde está o seu horário, ser o primeiro de quem entra na Unidade bem como a autonomia que demonstra, relativamente aos seus colegas, em realizar as tarefas, justifica que seja ele normalmente o primeiro aluno a estar pronto.

²⁴⁸ O(s) adulto(s) têm de levar dois destes alunos pela mão, porque costumam querer fugir para o recreio para irem brincar e também porque a hora da refeição não é muito do seu agrado.

Quando chegaram os restantes adultos e alunos da Unidade, já estava o Valter sentado sozinho na mesa que é destinada à UEEA²⁴⁹. Antes ele já tinha colocado o cartão no respectivo envelope por baixo do símbolo do almoço²⁵⁰, que está situado na parede ao lado da mesa. Foi o Valter quem escolheu desde o início o lugar para se sentar, o qual fica virado para a porta, permitindo-lhe um maior controlo dos que entram e saem.

Apesar da sopa já estar servida quando o Valter chega ao refeitório, ele não inicia a refeição. Espera que chegue um adulto para que o motive a comê-la. Este é um dos pratos que o Valter come relativamente bem. Contudo, se a sopa não for bem passada, resiste e não quer comê-la, em especial se tiver as cores verdes, das verduras, ou laranja, da cenoura. Também não gosta de encontrar cebola. O Valter é capaz de comer autonomamente a sopa, no entanto muitas das vezes tem de ser lembrado para o fazer, mas o que ele procura mesmo é ser acarinhado pelo adulto, que lhe dá uma ajuda e o mima, levando-lhe a colher à sopa com a mão por cima da dele e depois retira-a. Quando ele rejeita a sopa porque não gosta, o adulto tem mesmo de o ajudar a ingeri-la, dando-lha à boca. Relativamente ao conduto come quase tudo, desde que não tenha verduras ou cenoura e não seja comida misturada, como por exemplo jardineira ou bacalhau com natas. Não come qualquer tipo de salada, nem é muito adepto de batatas, apesar de as comer. À semelhança do que acontece com a sopa, procura insistentemente ser acarinhado e ajudado pelo adulto. Quanto à sobremesa só come maçã, e esta tem de ser descascada na altura, não sendo necessária qualquer intervenção do adulto para a comer. Antes de ingerir qualquer refeição, cheira-a sempre primeiro.

²⁴⁹ No refeitório está destinada uma mesa para os seis alunos, que estão mais tempo na UEEA. O outro aluno almoça desde que entrou nesta escola com os colegas, sem restrições. Ainda não foi possível este ano que alguns daqueles que já demonstram alguma autonomia na refeição (comerem já sozinhos, e manusearem os utensílios necessários) almoçarem junto do grupo onde estão integrados, porque, ainda exigem que lhe seja dada uma atenção especial, visto não serem totalmente autónomos para o fazerem com supervisão do adulto à distância. É de ter em conta que três destes alunos trazem a comida de casa, porque recusam outro tipo de comida e de sabor que não o habitual, o que exige que seja preparado o prato na hora, que é o caso de um aluno cujo familiar leva a comida acabada de fazer exactamente na hora do almoço, e por vezes até aquecido. No caso do Valter, que aceita comer a refeição da escola, rejeita-a, se determinados alimentos, como verduras, ou bocados de cenoura, forem encontrados no prato, pelo que estes têm de ser sempre retirados pelo adulto. Esta repulsa por determinados alimentos ou cores de comidas, o que Sally Hewitt explica ao referir que “(...) devido a uma obsessão com certas comidas, ou cores de comidas, preferem nem sequer comer” Hewitt, Sally (2005) (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora, p. 39. Um dos alunos da UEEA tem de ser directamente controlado, porque se tal não acontecer, tenta tirar a comida do prato do colega do lado; e um outro tem de ser ajudado totalmente, porque não revela autonomia para o fazer sem a ajuda física do adulto.

²⁵⁰ Este acto de colocar o cartão no respectivo envelope já se transformou para ele numa rotina. Embora não tenhamos acompanhado a entrada do Valter neste espaço, sabemos pelo número de cartões que depois recolhemos, que o Valter também lá colocou o seu.

Neste dia a sopa era de alho francês. Cheirou-a. Não é das que o Valter mais gosta, pelo que empurrou o prato para a frente, enquanto olhava para uma das professoras. Esta docente disse-lhe que comesse a sopa, colocando o prato junto do Valter, mas ele, agarrando na colher, não a levava ao prato, e irritado deu um pontapé ao seu colega do lado direito. Chamado a atenção, ainda conseguiu beliscar o mesmo colega, que desta vez se queixou. Em jeito de desculpa, porque sabe que não deve maltratar os colegas, deu-lhe de imediato um beijo no braço, sem ser necessária a intervenção do adulto. Novamente a professora insistiu para que ele comesse, dizendo “Valter, come a sopa!”, e fazendo o gesto²⁵¹ desta acção com a mão, mas ele continuava sem levar a colher ao prato da sopa. Então, a professora da UEEA colocou-se do lado direito do Valter, e, com a mão dele na colher e a sua por cima, levou a colher ao prato, encheu-a de sopa, tirou a sua mão e disse-lhe: “Come a sopa, Valter!”, fazendo simultaneamente o gesto de comer. Ele aceitou e assim o fez. Visto que não manifestava qualquer intenção em continuar a comer, a professora teve de o ir ajudando fisicamente a fazê-lo, enquanto lhe ia dizendo “Boa!” ou “Muito bem, Valter!”, de cada vez que ele comia. Após a sopa, o Valter bebeu água, enquanto esperava pelo segundo prato – frango estufado com esparguete. A professora retirou-lhe a pele da coxa do frango, e os respectivos ossos, deitou para o lixo os bocadinhos de cenoura e pôs o prato à frente do Valter. Após ter cheirado a comida, começou a comer sozinho apenas o esparguete, comida que ele gosta muito, tendo sido necessária nova intervenção da mesma professora, que pôs a sua mão em cima da mão direita do Valter, que era a que segurava o garfo²⁵², espetou nele um pouco de carne e disse-lhe que comesse. Ele assim o fez, e logo de seguida voltou a ser necessária a ajuda da professora por mais duas vezes. Depois ele já o fez sozinho, mas sempre com o reforço verbal desta adulta, que o lembrava para comer também a carne, utilizando a palavra acompanhada do gesto, enquanto o ia elogiando “Boa, Valter!”. Quando acabou de comer, foi-lhe dada a maçã descascada. Retirou da taça um quarto, cheirou-o, e foi sucessivamente comendo os

²⁵¹ O gesto utilizado foi em Makaton, um programa de linguagem, ensinado ao Valter durante as terapias de fala que tem vindo a ter desde 2005, como forma de facilitar a comunicação. Actualmente o recurso ao Makaton é muito mais reduzido, na medida em que o Valter já manifesta um melhor entendimento da linguagem. “Está provado que o MAKATON poderá ajudá-las. Algumas crianças utilizarão o MAKATON durante um curto período de tempo, outras por um período maior. § O MAKATON foi criado em 1970 para ajudar pessoas com perturbações de comunicação. O MAKATON utiliza a fala e os gestos, a expressão facial, o contacto ocular e a linguagem corporal. É um Programa de Linguagem que tem por base uma lista selectiva de palavras relacionadas com as vivências do dia-a-dia.” in <http://educacaoespecial.madeira-edu.pt/Portals/13/Formacao/makaton.pdf>.

²⁵² Raramente o Valter usa a faca, apesar de a saber utilizar.

quartos restantes. Foi o terceiro a acabar a refeição. De imediato, levantou-se e como queria muito ir para o recreio, não hesitou em dizer “Posso ir para o recreio?” Foi-lhe dada permissão para sair, visto a outra professora já estar a supervisionar os dois alunos acompanhados pela UEEA, que já tinham acabado de almoçar, e que por isso se encontravam já neste espaço.

Durante a refeição procura-se dar o menor número de ajuda física possível, e quando esta acontece, deve ser retirada logo que se possa. Pretende-se que consigam almoçar com o maior grau de autonomia e o menor grau de ajudas possível

No recreio, o Valter procurou os seus colegas que estavam a brincar atrás do edifício do ATL. A saltitar, passou ao lado deles e foi ter com o adulto da UEEA, que estava com os outros dois alunos junto do parque infantil grande. O adulto passou a mão pelo seu cabelo em gesto de ternura e o Valter deu-lhe uns beijinhos no braço. Ficou ali por alguns instantes, e depois correu para o outro lado do recreio. Cerca de dez minutos depois, voltou, brincou sozinho nas cordas do escorrega. Quando reparou que um dos colegas da UEEA, que tinha ficado a acabar de almoçar, já estava a brincar na terra, em frente ao escorrega grande, foi até lá ter com ele, e curvando-se, olhou-o baixando a cabeça, e voltou para junto do adulto. Pediu-lhe a este que lhe apertasse o sapato, que ele próprio tinha desapertado, e por ali ficou. Voltou a ir para trás do edifício do ATL, permanecendo junto dos seus colegas e só saiu de lá quando deu o toque para entrar, tendo-se dirigido a correr para a Unidade.

Das 13h15 às 13h30

Mal chegou à Unidade, o Valter foi para o computador. Após ter sido dada a instrução pelo adulto para se dirigir ao seu horário, fê-lo, retirando o cartão que estava na sequência – o da casa de banho. Dirigiu-se para lá, repetiu o ritual da manhã, e esperou pelos colegas sem ser preciso chamarem-no a atenção.

De volta à UEEA, cerca das 13h25, encaminhou-se para o computador. Chamado à atenção, foi sem qualquer alarido directo para do cantinho da música, onde já se encontravam os seus colegas. Sentou-se de costas para a mesa do trabalho de grupo, no meio de dois colegas seus, e aguardou. A auxiliar de acção educativa e uma das professoras²⁵³ sentaram-se, enquanto a outra docente²⁵⁴ pôs a tocar, com o som baixo, um CD de José Barata Moura, ”Joana, come a papa”. Depois, esta veio juntar-se

²⁵³ Para uma melhor compreensão, denominamo-la de professora 1.

²⁵⁴ Para uma melhor compreensão, denominamo-la de professora 2.

ao grupo e ouviram as duas primeiras músicas do CD. De seguida, a professora²⁵⁵ disse que se ia cantar a música do “Boa tarde²⁵⁶” A docente pediu ao Valter que a ajudasse a cantar esta música e assim o fez. Como já estavam mais calmos e relaxados, a professora²⁵⁷ deu por terminado este momento, orientando-os para o seu horário²⁵⁸. O Valter levantou-se, arrumou a sua cadeira e foi ao seu horário.

Com esta pequena actividade pretende-se, no dia-a-dia criar um clima calmo, propício para a concentração e regresso ao trabalho escolar. A nossa experiência leva-nos a concluir que o recreio para além de ser um local propício à socialização, e onde os alunos expressam as suas estereotípias, é ainda o espaço ideal para se descarregarem grande parte das energias acumuladas, mas que também pode contribuir para que fiquem mais excitados. Assim, quando voltam do recreio para a Unidade, frequentemente vêm agitados, pelo que é necessário recorrer a estratégias que neutralizem essa agitação e que os prepare para a continuação das actividades.

Das 13h30 às 14h00

É hora da actividade de grupo²⁵⁹. Na área do trabalho de grupo desenvolve-se essencialmente trabalho de expressão plástica, mas, por vezes, também se fazem outros de expressão musical. Neste último caso recorrendo-se a batimentos rítmicos com o corpo, a instrumentos de utilização simples (como matracas, pauzinhos, a pandeireta e o triângulo), cantando e mimando determinadas músicas. Procura-se que os alunos adquiram determinadas destrezas, que estejam aí reunidos para que todos executem a mesma actividade, recorrendo às mesmas técnicas, ou semelhantes, de acordo com as capacidades individuais de cada um, ou que façam um trabalho individual, para que depois de agrupado resulta num todo. Também se pretende que, para além de serem capazes de esperar pela sua vez, interajam uns com os outros. Todavia, na realidade, o que ainda acontece é que cada um realiza o trabalho que lhe é pedido sem o partilhar com o outro, excepção feita com os materiais, que de um modo geral são utilizados por todos.

²⁵⁵ A professora 2.

²⁵⁶ Canção da tarde: “Boa tarde, boa tarde / eu já fui almoçar / e agora eu estou na sala/ para trabalhar.

²⁵⁷ A professora 1.

²⁵⁸ Primeiro é dada a instrução aos alunos mais autónomos, visto que os outros necessitam de um maior acompanhamento.

²⁵⁹ O trabalho de grupo é organizado de acordo com os temas de Estudo do Meio a trabalhar na sua turma, no entanto os conteúdos aqui trabalhados são adaptados à capacidade de realização dos alunos.

Após ter-se dirigido ao horário, retirado o cartão, o Valter foi para o local onde se iria desenrolar a actividade de grupo, colocando-o no envelope, que fica do lado direito do armário onde se encontram os materiais para a expressão plástica, indo de seguida até junto da mesa para o trabalho de grupo. Virado de costas para a porta e de frente para a janela, esperou que o adulto lhe entregasse o material necessário. Enquanto aguardava, ia repetindo, em *ecolalia retardada*²⁶⁰, uma frase e depois uma interjeição, que é dita no jogo da “Mimocas” – “Veste o menino!” e “Boa!”

Neste dia, foi colocada em cima da mesa uma folha grande de papel de cenário, onde se encontrava já desenhado a marcador grosso um corpo humano²⁶¹. A professora²⁶² pediu que todos olhassem para o que estava desenhado, dizendo: “Isto é o desenho de um corpo humano. Vamos olhar para a cara”. Apontando²⁶³ para o olho direito do desenho dizia “Aquí está o...” ao que o Valter acrescentou “olho”; depois, apontando para o outro olho perguntou a um colega do Valter “E aqui? Aquí está um...”, e o aluno respondeu também “olho”. Tocando com o dedo na zona do nariz “E aqui? O que está?” e o terceiro aluno disse após um pequeno período de silêncio “É o nariz!”, e apontando para a boca voltou a perguntar “E aqui? O que está?” e este mesmo aluno respondeu “É a boca”. Este processo repetiu-se para as orelhas e para o cabelo. Ao mesmo tempo, os outros adultos trabalhavam estas noções com aqueles alunos que não têm linguagem oral. Um deles conseguia apontar em si e no adulto as várias partes da cara, conforme lhe era pedido; outro conseguiu, se bem que com alguma dificuldade, imitar o adulto, que ia apontando na sua própria cara cada uma das partes, ao mesmo tempo que as nomeava, e o aluno procurava então apontar, por imitação; com o outro aluno, que revela mais dificuldades motoras, a professora²⁶⁴ pegou-lhe na mão direita, e com o indicador, levou-o a cada uma das partes da cara, enquanto dizia “o olho, o nariz,

²⁶⁰ É ecolalia retardada (ou diferida) porque a repetição não acontece no momento, mas um quanto tempo depois de ter ouvido as palavras ou frases. Na opinião de Rita Jordan «(...) a ecolalia, imediata ou retardada, pode interpretar-se como um modo da criança com autismo tentar comunicar ou de estar a “brincar” com as palavras, no sentido de as analisar e de as recombinar», in JORDAN, Rita (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, pp. 49.

²⁶¹ As pessoas com autismo têm uma noção deficitária do seu corpo. Este tipo de actividades procura reduzir essa noção da sua imagem corporal “(...) desmazelada ou fragmentada.”, in Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa (2003). *Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo. Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces*. Lisboa: Trilhos Editora, p. 211.

²⁶² A professora 2.

²⁶³ A professora aponta no desenho, como forma de modelo, visto que as crianças com esta síndrome têm “(...) dificuldades em interpretar as expressões faciais, as posturas corporais, e até a regulação do espaço pessoal (...). Em particular têm dificuldade em apontar com o indicador, quer com a cabeça ou os olhos”, in JORDAN, Rita (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, pp. 43-44.

²⁶⁴ A professora 1.

a boca, a orelha, o cabelo”. Depois, a professora²⁶⁵ desenhó por cima do contorno o limite da camisola e das calças. Entretanto, a auxiliar de acção educativa tirou do armário de expressão plástica uma caixa com bocados de tecido, que os alunos tinham cortado no dia anterior, e três tubos de cola de stick. Colocou este material no chão, em frente à cintura do desenho do corpo. De imediato, o Valter e um outro aluno pegaram na cola e em bocados de tecido. Começaram a preencher o lado direito das calças; outro aluno tirou apenas o tubo de cola, começou a pô-la com muita força e insistentemente à frente da camisola esboçada no desenho, recusando-se a entregá-la, pelo que o adulto teve de agir e tirar-lhe o tubo de cola das suas mãos; dois alunos tiveram de ser fisicamente muito ajudados para porem a cola, e menos para colarem o tecido; um outro não queria trabalhar, tendo-se sentado numa das cadeiras da mesa destinada aos jogos, de costas para o trabalho. Daí que o adulto tivesse de intervir uma vez mais, fazendo com que este aluno, com a sua ajuda, primeiro física e depois apenas verbal, preenchesse uma parte da perna esquerda, que era a que tinha menos tecido.

Quando cada um dos alunos acabou de fazer a sua parte, foi-lhes dado o cartão para que se dirigissem ao horário. O Valter tinha no seu “Jogos”. Tirou o cartão, foi em direcção a este espaço, pô-lo aí no envelope correspondente, que está do lado esquerdo do armário onde estão os materiais necessários para esta actividade. Como é habitual, retirou do armário um dos jogos de que mais gosta, o de reconstruir palavras recortadas em forma de puzzle. Só teve tempo para fazer este jogo, porque entretanto tinha de ir para a sala de aula. Após lhe ter sido dada a orientação para ir ao seu horário, o Valter levantou-se, arrumou a sua cadeira, e retirou o cartão “Sala de aula”.

No espaço “Jogos” o Valter toma contacto com jogos didácticos, nomeadamente de leitura, de escrita, de quantidades e de cálculo, que são os que mais se adequam às suas capacidades.

Das 14h00 às 14h30

O Valter foi para a sala de aula sozinho, onde realizou os trabalhos que a professora preparou para ele, similares aos que trabalhou de manhã²⁶⁶.

²⁶⁵ A professora 2.

Das 14h30 às 15h15

Nesta altura, e neste dia da semana, há a actividade de Expressão Musical na sala de aula. É a professora titular da turma quem organiza esta actividade, no entanto, sempre que sente necessidade, solicita entreaajuda a um dos professores da Unidade, que chega entretanto com um outro aluno apoiado pela UEEA, muito menos autónomo do que o Valter, e que também está integrado nesta turma²⁶⁷.

Na actividade de Expressão Musical, O Valter já consegue imitar batimentos rítmicos simples, quer batendo com as palmas das mãos nas pernas, ou num instrumento, que pode ser um triângulo ou uma pandeireta. No entanto, o que gosta mais de fazer nesta actividade é cantar parte da música do CD, que ele já conhece e decorou. Aqui revela-se muito participativo. Se houver momentos de pausa, o Valter preenche-os sozinho, cantando parte da música que ouviu ou que se lembrou.

No dia a que se reporta esta descrição foram trabalhados os batimentos rítmicos a partir da música que tocava no leitor de CDs²⁶⁸, e que se relacionava com o corpo humano. Os colegas iam, em grupos de quatro, fazendo esta actividade, mostrando a sua destreza para os restantes colegas. O Valter já conhecia esta actividade, no entanto não se mostrou interessado em fazê-la, e levantou-se em direcção ao computador. Como a professora titular da turma não lhe permitiu esta decisão, o Valter teve de aceitar a instrução da professora, indo para o seu lugar, sem refilar, e ficou a observar os seus colegas. Depois, e após sugestão da professora para alguns alunos cantarem e dramatizarem a canção do Zacarias, cinco meninas quiseram fazê-lo, e dispuseram-se à frente a cantar e a fazer os gestos dessa música. Esta actividade já foi mais do agrado do Valter, que repetia o refrão da música, enquanto olhava para o adulto da Unidade, que estava ao seu lado, e que juntamente com ele e os colegas cantava o refrão. Pouco depois já estavam todos os alunos da turma levantados, à excepção do Valter, do outro aluno da turma deste, também ele apoiado pela Unidade, e de um outro colega da turma, a cantarem e a dramatizarem, dentro do possível no seu lugar, a canção que estava a ser representada pelas colegas.

Às 15h10, o adulto da Unidade lembrou o Valter que estava na hora de ir lanchar. Ele levantou-se, dirigiu-se para a porta, e após referência do adulto, disse

²⁶⁷ O aluno só vai à sala de aula para participar nas aulas de Expressões, sempre acompanhado por um adulto da Unidade, visto ainda não demonstrar autonomia para permanecer neste espaço sem este apoio directo.

²⁶⁸ A música referia as seguintes partes do corpo: “Cabeça, ombros, pés e mãos”, e os alunos tinham de tocar nestas partes do corpo com as duas mãos, sempre que eram referidas.

“Adeus” e acenou com a mão direita à professora e aos colegas, que lhe retribuíram do mesmo modo.

Como já se vai tornando hábito, chegou à UEEA, retirou o cartão e, juntamente com o adulto e o colega que foi à aula de Expressão Musical, foram à casa de banho, lavar as mãos para depois irem lanchar

Das 15h15 às 15h45

A sexta-feira é um dos dias em que o Valter fica para as actividades de enriquecimento curricular. Quando chega da casa de banho, dirige-se ao seu horário, retira o cartão com o símbolo do leite, coloca-o no respectivo envelope e prepara-se para ir lanchar. Vai ao armário da comida, retira o resto do lanche que trouxe de casa: a outra metade do pão com manteiga, o pacote de batatas fritas da *Ruffles* simples ou com sabor a presunto e um boião de fruta (de maçã ou de tutti-frutti), da marca *Blédina*²⁶⁹, que ele adora e começa a comer. Há dias em que tenta comer, sentado em frente ao computador, mas sempre que chamado à atenção pelo adulto, senta-se no espaço destinado àquela hora para o lanche e ali toma esta refeição. Quando acaba de comer, já sabe que tem de pôr o lixo que fez no caixote, arrumar a lancheira no armário da comida e esperar que todos estejam despachados para poderem ir juntos para o recreio²⁷⁰. Enquanto espera, pode ir livremente para o espaço Brincar, Computador, Leitura ou Jogos. Contudo, nem sempre a sua espera é pacífica: umas vezes vai jogar ou ouvir música no computador, mas outras vai buscar o cartão do recreio, que está no seu horário, e tenta sair. Neste caso é travada a sua intenção, pois deve esperar que os seus colegas, tal como ele o fez, acabem de lanchar, ponham o lixo no caixote, arrumem os seus pertences do lanche e as suas cadeiras, e retirem o cartão do horário para irem todos, juntamente com pelo menos um adulto, para o recreio.

Neste dia que estamos a descrever, após ter chegado da casa de banho, foi ao armário, tirou a lancheira e sentou-se de costas para a porta. Tirou o resto do pão do lanche da manhã, cheirou-o, e comeu-o Depois pegou no pacote de batatas fritas com sabor a presunto, levantou-se em direcção ao computador, enquanto abria o pacote. Advertido, sentou-se novamente sem refilar. Por fim, comeu o *Blédina* de tutti-frutti. Foi o segundo aluno a acabar. Depois deitou o lixo que fez no recipiente respectivo,

²⁶⁹ Pequeno boião de fruta comercializado por esta marca.

²⁷⁰ A esta hora há vários alunos que saem da escola, porque terminaram ali o seu dia escolar e por uma questão de segurança e melhor controlo, têm de ir sempre todos ao mesmo tempo para o recreio, sempre com a supervisão de pelo menos um adulto da UEEA.

arrumou a sua lancheira e a cadeira. Pediu ao adulto que lhe apertasse os ténis, estendendo a perna e dizendo, após insistência do adulto para que pedisse, “Aperta o meu sapato!”, e de seguida foi para o computador. Pouco depois, levantou-se e quis ir para o recreio, mas não o deixaram. Ainda em pé, o Valter procurou furar este esquema e convencer o adulto a deixá-lo ir, dizendo o modelo que já lhe tinha ensinado em outras ocasiões e que o Valter já conhece “Posso ir para o recreio?”. O adulto lembrou-o que tinha de esperar pelos colegas e, irritado, deu um beliscão no braço esquerdo de um colega. O Valter é de imediato chamado à atenção “Não se bate ao (o nome do colega que levou o beliscão)!” e é-lhe dito que dê um beijinho no braço do colega. Ele fê-lo, mas logo de seguida, zangado, repetiu várias vezes “Não se bate (...)!” e, em ecolalia retardada disse “Não se bate a ninguém!” e repetiu. O adulto confirmou com a cabeça o que ele disse e repetiu o que o Valter tinha dito “Não se bate a ninguém!” e passou-lhe a mão pelo cabelo. Menos irritado, sentou-se na cadeira, e esperou que o último colega acabasse de comer o pão com queijo e arrumasse as suas coisas. Após todos os alunos ainda presentes terem ido ao horário, sem demora dirigiram-se para a porta da Unidade. Atrás do adulto que estava junto à porta e que os mandou esperar com as palavras e o gesto, seguiram os alunos. Um adulto voltou a ser o primeiro a descer as escadas. O Valter é o terceiro da fila e os outros alunos seguem-no. Atrás deles ia outro adulto. Ao fundo das escadas, ainda no edifício, colocaram o cartão do recreio num envelope junto ao símbolo deste, que se encontra na porta, destinado para o efeito, e só depois puderam ir brincar à vontade. Uma vez no recreio, os comportamentos da tarde são em tudo semelhantes aos dos intervalos da manhã e almoço, embora de tarde demonstre uma maior agitação, pois permanece menos tempo em cada lugar.

Das 15h45 às 16h30

A esta hora, o Valter e os seus colegas foram acompanhados pelas duas docentes²⁷¹ para o ginásio. Aí realizaram actividades com a bola e com os arcos. Com a bola, primeiro atiram-na várias vezes uns aos outros; depois a actividade consistia em chutá-la de modo que ela passasse por entre dois pinos, que faziam de baliza. O Valter

²⁷¹ Estas duas docentes foram colocadas exclusivamente para os alunos desta Unidade pela empresa que gere as Actividades de Enriquecimento Curricular, o que contribuiu para um melhor acompanhamento e uma cobertura mais alargada do horário, que contemplou as actividades já frequentadas com o grupo da turma e novas actividades criadas somente para o grupo da UEEA. De acordo com o horário das Actividades de Enriquecimento Curricular previsto, cada Encarregado de Educação se pronunciou acerca das actividades que pretendia que o seu educando frequentasse, pelo que o Valter, em alguns dias, fica mais alguns tempos na escola a participar nas Actividades de Enriquecimento Curricular que a Encarregada de Educação escolheu para o seu filho.

gostou destas actividades, que conseguiu realizar com sucesso, e foi capaz de esperar pela sua vez. No que se refere ao exercício que se seguiu, actividades com arcos, também foi muito participativo, saltando por cima dos arcos, que estavam no chão a formar um esquema, conforme a disposição dos mesmos. Aqui já teve mais dificuldade em esperar, tendo recorrido à bola atrás utilizada, que procurava encestar, algumas vezes conseguindo-o, enquanto controlava os colegas que sozinhos ou ajudados pelas docentes saltavam pelos arcos e aguardava a sua vez. Quando tocou para o recreio, seguiu para lá, acompanhado pelas docentes.

Das 16h30 às 16h45

No recreio, desta vez o Valter, foi para o lado do escorrega grande, saltitando. Subiu e desceu-o várias vezes, e por ali ficou depois a brincar sozinho nas cordas. Pouco depois, foi ter com os seus colegas, que brincavam atrás da casa do ATL, e voltou para junto de um dos adultos da UEEA, que estava próximo do escorrega. Ficou a brincar neste espaço até tocar. Depois do toque, foi a correr para a Unidade

Das 16h45 às 17h30

A actividade prevista para este período de tempo consta de música. Uma das docentes desenvolveu-a, recorrendo para tal ao leitor de CDs. Numa primeira fase ouviram músicas, que acompanhavam cantando, conforme eram ou não capazes de o fazer. Depois improvisaram algumas músicas recorrendo aos instrumentos musicais simples ou a batimentos corporais.

Às 17h30, a mãe do Valter foi buscá-lo à Unidade. Assim que a viu, gritou “Mãe!” e correu para ela²⁷². Foi à mala desta à procura do telemóvel. Assim que o encontrou, retirou-o e começou a ouvir música, levando o telemóvel ao ouvido direito, despedindo-se dos presentes, dando-lhe um beijo e dizendo-lhes “Até amanhã!”, conforme o modelo que uma das professoras lhe deu nessa altura, e desceu.

²⁷² O Valter aprendeu esta forma de cumprimentar a mãe, imitando um colega seu, também ele acompanhado pela Unidade, facto também relatado pela mãe na entrevista.

CONCLUSÃO

As Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo constituem um recurso valioso como forma de proporcionarem resposta educativa à inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no ensino regular.

Estas Unidades recorrem a um Ensino Estruturado, que é um dos aspectos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH, importado dos EUA, e procuram oferecer ao aluno as condições necessárias para a inclusão

A pretendida inclusão no ensino regular não se centra no cumprimento de um horário lectivo, mas no cumprimento de um programa que visa promover a formação, a socialização e acima de tudo a autonomia dos alunos. Fomenta-se um atendimento educativo às crianças com PEA adequado à forma diferente de aprenderem e de se relacionarem, para além de irem ao encontro das respostas desejáveis de uma escola inclusiva. Valoriza, tendo sempre presente as diferenças de cada criança, intentando dar resposta a essa diferença por meio da diferenciação curricular e do Ensino Estruturado, como estratégias a apostar para uma integração saudável destas crianças que nos conquistam nas suas pequenas grandes aquisições.

No contexto actual das nossas escolas, as Unidades de Ensino Estruturado, dotadas de condições humanas e materiais, são uma forma de compensação dos défices de aprendizagem que apresentam as pessoas com a problemática do autismo. No entanto, quando se pretende escolher o modelo mais adequado para uma criança com autismo, ou dentro do espectro, devido às características da criança e do contexto em que o atendimento se vai desenvolver, todas as hipóteses devem ser tidas em consideração e não só a classe regular. Espera-se que a criança consiga permanecer o maior tempo possível junto do seu grupo – turma, mas nos casos em que o contexto sala de aula regular não é o mais indicado para se iniciar a inclusão, não devem ser levados ao extremo os princípios da inclusão, pois poder-se-á correr o risco de ser descurada a qualidade da resposta educativa, pelas razões já expostas

Os ambientes educativos estruturados, a par de outros conceitos que sustentam o Ensino Estruturado, desenvolveram, de facto, as competências do aluno que foi alvo do nosso estudo. Também minimizaram os seus problemas de comportamento, ao mesmo

tempo que favoreceram a capacidade de integração do mesmo no ensino regular e o seu relacionamento com os colegas, numa micro-visão protegida da sociedade, onde os ambientes têm sentido, o aluno com PEA consegue entendê-los e, conseqüentemente, ser bem sucedido.

Com este trabalho de investigação, cremos que ficou explícito que para que a criança com PEA se desenvolva o mais e melhor possível, neste caso na escola do ensino regular, é importante que lhe proporcionem uma estruturação dos ambientes, preconizados no modelo TEACCH, tornando-os previsíveis e acessíveis, facilitando os processos de aprendizagem e a autonomia da criança. Igualmente é importante que os profissionais envolvidos no processo da educação desta criança tenham um conhecimento das possibilidades de desenvolvimento da criança. Também é fundamental o apoio da Unidade de Ensino Estruturado para uma melhor integração no meio escolar bem como para o ensino, reforço e autonomização de aprendizagens necessárias à sua funcionalidade, enquanto indivíduo, em todos os meios onde se movimenta.

Queremos ainda referir o facto de que as Unidades não realizam prodígios. O que pretendem é potencializar nestas crianças uma maior independência, de modo a melhorar o seu desempenho social e a sua auto-estima. Os ambientes educativos estruturados, por si só não funcionam: tem de haver uma permanente cooperação entre todos os docentes da escola. Também é a persistência, a confiança, a flexibilidade, a capacidade de imaginação e um grande empenho no apoio dos docentes a estas crianças que contribuem grandemente para melhorar os desempenhos e capacidades adaptativas destas crianças, essenciais com vista a conseguirem vir a atingir o máximo de autonomia na idade adulta.

BIBLIOGRAFIA

- AMERICAN Psychiatric Association (2000) (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- CARVALHO, Ana; ONOFRE, Catarina (2006). “Aprender a olhar para o outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico”. http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/712/aprender_olhar_outro.pdf.
- CONSTANT, Jacques (1996). «Reflexions critiques sur la méthode Teeach à partir de cinq ans d’experience en hôpital du jour public». In *Autism et Psychoses Infantiles- II*, Handicaps et Inadaptations –Les cahiers du CTNERHI. N.º 69-70, January-June, pp. 59-74. Paris: CTNERHI.
- CORREIA, Luís de Miranda (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Luís de Miranda; Serrano, Ana Maria (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio/Educativo – *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.
- ELGAR, Sybil; WING, Lorna. (1977). *Teaching Autistic Children*. London: National Council for Special Education.
- Equipa de Autismo da Região Centro (s.d.). “Programa TEACCH. Autismo: Como Intervir”. Coimbra: ANIP.
- FRITH, Uta (1989) (1992). *L’Enigme de l’Autisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- HARRIS, Sandra L. (1995). “Educational Strategies in Autism”. In Schopler, Eric ; Mesibov, Gary. *Learning and Cognition in Autism*. Cap. 15, pp. 293-308. New York: Plenum Press.
- HEWITT, Sally (2005) (2006). *Comprender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- JORDAN, Rita; POWELL, Stuart (1990). *As Necessidades Curriculares Especiais das Crianças Autistas: Capacidades de Aprendizagem e Raciocínio*. London: The Association of Head Teachers of Autistic Children and Adults.

- _____ (1997). *Les enfants autistes: les comprendre, les intégrer à l'école*. Paris: Masson.
- JORDAN, Rita (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARQUES, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- MESIBOV, Gary; SCHOPLER, Eric; HEARSEY, Kathleen (1994). "Structured teaching". In Schopler, Eric e Mesibov, Gary. *Learning and Cognition in Autism*. Cap. 10, pp. 195-207. New York: Plenum Press.
- MESIBOV, Gary (2005). "What is TEACCH?" <http://www.teacch.com>
- NIELSEN, Lee (1997) (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, Edgar de Gonçalves (1996). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- _____ (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- PEREIRA, Manuela Cunha (2005) (2006). *Autismo: A Família e a Escola Face ao Autismo*. Canelas, Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- PEREIRA, Manuela Cunha (2005) (2006). *Autismo: Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Canelas, Vila Nova de Gaia: Gailivro
- ROQUE, Carla (2004). O ensino do Estudo do Meio a Crianças Autistas: um estudo com base em Metodologia Teacch. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências Especialização em Ensino da Biologia", Universidade Aberta, policopiado.
- SANTOS, Françoise (2005). "Autismo e Psicologia Clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha duma prática". In Revista Portuguesa de Psicossomática, vol. 7, n^{os} 1/2 Janeiro/Dezembro.
- SANTOS, Isabel Margarida; SOUSA, Pedro Miguel (2005) "Como Intervir na Perturbação Autista". <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0262.pdf>
- SCHOPLER, Eric (1997). "Implementation of TEACCH Philosophy". In *Handbook of Autism and Pervasive Development Disorders*. Pp. 767-792. New York: Wiley.
- SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary; HEARSEY, Kathleen (1995), "Structured teaching in the TEACCH System", in Schopler, E e Mesibov, G., *Behavioral Issues in Autism*. Cap. 15, pp.243-267. New York: Plenum Press.

SCHOPLER, Eric, REICHLER, Robert; RENNER, Barbara Rothen (1998). *The Childhood Autism Rating Scale*. Los Angeles: CARS Western Psychological Services.

TEACCH Staff (2005). “Inclusion for Children with Autism: The TEACCH Position”. <http://www.teacch.com>.

TELMO, Isabel. Cottinelli. (1990). “A Integração das Crianças com Autismo nos Estabelecimentos de Ensino Regular – Realidade ou Mito?”. *In Press Educação Especial e Educação*. Vol. I – nº 3, pp.41-44. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.

TRÉHIN, Chantall; DURKHAM, Charles (1996). « Le modèle TEACCH: aspects théoriques et pratiques ». *In Autism et Psychoses Infantiles- II, Handicaps et Inadaptations – Les cahiers du CTNERHI*. Nº 69-70, January-June, pp.51-58. Paris: CTNERHI.

TREHIN, Paul (2005). “Some basic notions about TEACCH”. <http://www.autism-resources.com>

VIDIGAL, Maria José; GUAPO, Maria Teresa (2003). *Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo. Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces*. Lisboa: Trilhos Editora.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008. *Diário da República, n.º 4 – 1.ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.

http://ard.bmj.com/cgi/pdf_extract/49/4/260.

<http://educacaoespecial.madeira-edu.pt/Portals/13/Formacao/makaton.pdf>.

<http://ericshopler.blogspot.com/>.

<http://magazineconsigo.blogspot.com/2006/02/por-dentro-de-ns.html>.

<http://pagesperso-orange.fr/m.duplessy/autisme.doc>.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Hans_Aspenger.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Leo_Kanner.

<http://www.appda-lisboa.org.pt> .

http://www.appt21.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=202.

http://www.autismconnect.org/core_files/interviews/transcripts/lorna_wing.htm.

<http://www.autismo-br.com.br/home/Psicolog.htm>.

<http://www.corwinpress.com/authorDetails.nav?contribId=520818>.

http://www.education.bham.ac.uk/staff/jordan_rita.shtml.

<http://www.gailivro.pt/index.php?go=autdetails&lno=163>.

<http://www.guardian.co.uk/artanddesign/2006/apr/15/art.fashion>.

<http://www.infopedia.pt/pesquisa?qsFiltro=0>.

<http://www.linkedin.com/pub/8/71a/9a8>.

<http://www.nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp?d=1836&a=17258>.

<http://www.portoeditora.pt/ficha.asp?ID=61315>.

<http://www.psikontacto.com/docs/cv-carlamarques.pdf>.

ANEXOS

ANEXO I

Entrevista à mãe do aluno

Entrevista à mãe do aluno

Entrevista realizada no dia 5 de Novembro de 2007, em casa dos pais do nosso Ego, Valter F., aluno autista integrado numa Escola Básica do 1.º ciclo, em Lisboa, numa turma do 3º ano, que é simultaneamente acompanhado pela Unidade de Apoio a Alunos Autistas (UAAA) desta escola.

Esta entrevista visou obter, através de testemunhos, uma perspectiva na mudança das interacções que ocorrem numa família em que é diagnosticado a síndrome do espectro autista num dos seus familiares directos, nomeadamente um filho, nesta altura em idade escolar, com a particularidade de ser um gémeo dizigótico, e a forma como esta família consegue a sua integração social não só deste membro, mas de todo o grupo familiar.

Regra geral, optámos por seguir o método de Jean Poirier. Tencionávamos que as nossas entrevistas fossem semidirectivas. Desta forma, as entrevistas foram pensadas de modo a permitir “(...) um controlo mínimo do processo de memorização e uma liberdade de expressão máxima, deixada ao narrador.” (Poirier, 1995:24). Portanto, optámos por evitar as interrupções possibilitando o discorrer do pensamento da entrevistada, que apresentou um discurso fluente e facilidade e aparente descontração durante a “nossa conversa”.

Na entrevista os nomes de qualquer um dos membros da equipa que acompanha, ou acompanhou, a criança alvo do nosso estudo foram abreviados, para garantir o seu anonimato, o mesmo acontecendo com o sobrenome do menino que estamos acompanhar. Os erros que aparecem, não são da nossa responsabilidade. São a transcrição das respostas da entrevistada.

Sabemos que tem três filhos, dois deles gémeos. Quem é o mais velho?

É o Bruno, o mais velho. Ainda não tinha os dois anos, tinha um ano e oito meses, mais ou menos, quando os irmãos nasceram. Mas foi premeditado.

Não foi, portanto, surpresa?

Não, eu sempre tive a ideia de querer dois juntos, que é para não haver muita distância, para eles poderem brincar.

Existem outros casos de gémeos na família ou são os seus os primeiros.

Por acaso não são da mesma família mas tive... tenho dois primos também gémeos, mas neste caso... tem a ver porque eu faço duas ovulações, por isso é que eles não são verdadeiros e são...

Mas já havia essa probabilidade.

Já havia, sim.

Estava portanto consciente de poder vir a ter gémeos nesta segunda gravidez?

Não. Do primeiro pensei que podia ter gémeos. Destes estava a lés, nem me passou pela cabeça que seriam gémeos.

Em termos de gravidez, da primeira para a segunda houve diferenças pelo facto de serem gémeos?

Houve. Eu... nunca foi uma coisa... “Ah, gostava tanto de ter gémeos!”. Não! Depois, com o Bruno foi um parto normal, gravidez normal sem problemas. Com os gémeos, aos dois meses e meio tive um deslocamento da placenta. Comecei a deitar sangue... já sabia que estava grávida. Fui ao hospital. Foi quando viram que tinha dois óvulos, dois embriões que entretanto podiam ou não ficar. A partir daí tive de fazer um repouso de quinze dias, até aos três meses, que é quando já não há perigo da perda. Depois, quando fui lá ao médico outra vez, ele disse que, se tinham ficado os dois embriões até ali, o mais provável é que ficassem gémeos. Depois correu mais ou menos normal até aos seis meses. Mas portanto foi uma gravidez de risco por serem gémeos. Tinha de ser vigiada mais vezes. O Valter deixou de crescer... deixou de crescer. O Ricardo continuou a crescer normalmente e o Valter deixou de crescer. Então passei a ser seguida em Santa Maria e estive internada quase um mês a ver a evolução dele, se ele não estava a sofrer, e a tomar umas injeções. E entretanto aos seis, quase sete meses, deram-me alta, porque podia continuar o tratamento em casa. Continuei depois a levar, todos os dias, uma injeção que era para amadurecer os pulmões, porque havia o risco de, porque o Valter não estava a crescer, de ser prematuro e entretanto eu já sabia que tinha de ser cesariana, porque eles sentaram-se os dois. Não podia ser mesmo de parto normal.

Entretanto, dia trinta de Abril o meu pai faleceu. Tinha eu sete meses e uma semana. Então enervei-me, rebentaram-me as águas e entrei em trabalho de parto prematuro.

Nasceram os dois de cesariana – o Valter com novecentas gramas e depois baixou para as oitocentas e o Ricardo um quilo e oitocentas. O Ricardo, entretanto, continuou a crescer normalmente e para um bebé de sete meses e de gémeos até estava muito bom. O Valter é que estava mais pequenino. Mas curiosamente foi o que ficou melhor ao nascer, porque aquele índice de... *Asperger*²⁷³ de um a dez quando os bebés nascem, o Ricardo estava pior. Quando nasceu tinha três e ao fim do primeiro minuto, que é quando eles supostamente já deviam ter nove ou dez, ele ainda tinha seis. O Ricardo teve oxigénio e o Valter não. Foram os dois para a incubadora sendo que o Valter, mesmo assim, evoluiu. Claro que não foi em termos de peso, mas em termos de começar a mamar no biberão mais cedo... foi ele o primeiro e já nessa altura era muito enérgico, ou seja, eu chegava à maternidade para o ver e ele tirava os tubos todos e estava sempre aquilo a apitar. Mas pronto, foi um dos piores anos da minha vida, porque faleceu o meu pai, logo no dia a seguir os meus filhos nasceram. Não fui ao funeral do meu pai nem nada e o meu marido, passados dois dias dos meus filhos nascerem foi operado à coluna, também.

Foi portanto uma sequência inesperada de vários acontecimentos.

Sim, pronto e depois não foi mais nada... Depois, era do hospital do meu marido, da Cruz Vermelha para ver os meninos que entretanto tiveram de ficar... Não sei se tem alguma coisa a ver, alguns médicos dizem que sim, outros que não pelo facto de eles serem prematuros, mas também o facto de estarem muito tempo para nascer porque rebentaram-me as águas às sete e meia em Santarém, onde o meu pai vivia. Eu vim de carro para cá. Entretanto eu tinha a indicação do meu médico de que tinha de ir para Santa Maria. Foi onde eu fui seguida. Mas quando eu cheguei a Santa Maria não havia incubadoras e então o meu médico escreveu uma carta e mandou-me – não mandou a ambulância porque não tinham lá nenhuma – mandou-me vir no meu carro deitada, tinha de estar sempre deitada, porque havia o risco de eles, por serem pequeninos, perder o líquido e eles ficarem aflitos. Cheguei à Alfredo da Costa, dei o papel do meu médico, isto talvez às oito e meia. Foi num instante de um lado para o outro e só me tiraram os meninos às oito e meia da manhã do dia a seguir. Mais de doze horas porque, como era véspera de feriado, eu estava na marquesa à espera de ser observada e as

²⁷³ Este termo foi mal empregue, porque a entrevistada pretendia referir o termo *Apgar* e não *Asperger*, que é uma síndrome do espectro autista, diferenciando-se do autismo clássico por não comportar nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem do indivíduo.

médicas andavam lá a dizer onde é que iam passar o feriado. Foi mesmo assim. E então levaram-me para baixo, só me ligaram um CTG. Eu quando fui a consultas, nunca me ligaram só um CTG, ligaram-me dois CTGs, um a cada menino. E entretanto ligaram-me ao mais pequenino, ao Valter, que neste caso não foi o que teve mais dificuldades. Foi o Ricardo, porque foi o que perdeu o líquido mais depressa. Depois, entretanto, às oito e meia da manhã, quando mudaram o turno, uma médica chegou cá a abaixo, leu o meu relatório e foi tudo à pressa. Perguntaram às outras todas o que é que eu estava ainda ali a fazer, depois mandaram-me à pressa para cima, deram-me anestesia geral, já não me puderam dar a epidural nem nada. Foi tudo assim à pressa. O processo foi um bocado complicado. E estive duas horas e meia na sala de espera sentada à espera que me vissem o papel.

Essa espera poderá explicar os problemas dos gémeos?

No facto de eles estarem em sofrimento, terem um atraso, o facto de também terem levado oxigénio²⁷⁴ também provoca muitas vezes, pelo que me disse o neurologista, pode provocar lesões no cérebro.

Porque segundo os médicos, os meninos podem ter estado sem oxigénio?

Sim, sim. E eles foram seguidos na Alfredo da Costa exactamente por serem prematuros, por poderem ter problemas, por terem sofrido à nascença. Então foram seguidos mais ou menos até aos sete meses. Entretanto como estava tudo bem tiveram alta e passaram a ir ao pediatra, normalmente.

Esta passagem do Santa Maria para a Alfredo da Costa...

Foi complicada, foi. Primeiro porque não havia ambulâncias, depois estive sentada e depois estive até às oito e meia da manhã. E só vi os meus filhos passados dois dias.

Por quê só passados dois dias?

Foi porque primeiro foi cesariana. Depois porque não havia enfermeiras para me auxiliarem e da cesariana não podes andar logo a levantar-te. Não havia ninguém para me levar lá abaixo. Eu vi os meus filhos por uma fotografia de cada um, que me deram.

²⁷⁴ Sobre este assunto consultar Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora, p. 61.

Só passados quase dois dias é que, quando veio a visita da minha sogra, eu fui lá abaixo mesmo sem elas verem. Fui lá abaixo vê-los. Depois cheguei lá e vi que eles estavam nos cuidados intensivos. Tive de mostrar a minha ficha para me deixarem vê-los.

Como reagiu quando viu o Valter tão pequenino?

É assim, eu não vi primeiro o Valter! O problema foi esse! Eu vi o Ricardo. O Bruno tinha três quilos e seiscentas, portanto era um bebé normal. Eu vi primeiro o Ricardo e quando o vi já fiquei em choque, já achei uma coisa tão pequenina. Quando vi o Valter, então nem se fala. E depois o Valter era só tubos por todo o lado. Era entubado para comer, era... estava cheio de tubos, era uma coisa... Tinha um gorro, nunca mais me esqueço, um gorro de bonecos. Tinha umas botinhas de bebé que chegavam à fralda, careca. Completamente careca, sem sobrancelhas, sem pestanas, quase sem unhas, transparente. Foi um choque muito grande. Na altura o meu era o mais pequenino que lá estava. Já nasceram outros mais pequeninos, mas eu, pessoalmente, nunca tinha visto nenhum, quanto mais o meu. Estar ali e mexer-lhe... pois, porque elas depois deixaram-me pegar-lhe. Uma aflição aqueles tubos todos ali! Eu sinceramente pensei que, sei lá, que o Valter não resistiria.

O Valter esteve ligado aos tubos durante quanto tempo?

Também passados logo três dias elas... a médica, entretanto, veio falar comigo. Disse que ele não tinha problemas nenhuns de coração, nem nada e, pelo contrário, até era muito vivaço, activo e que estava bem fisicamente. O mais certo seria que ele tivesse de ficar lá até ganhar peso mas depois saísse. Esteve lá um mês e uma semana e o Ricardo esteve só três semanas. Mas em comparação com o peso o Valter esteve muito pouco tempo. Antigamente não mas hoje em dia, eles já não têm de ter um peso estipulado para saírem do hospital. Quando eles conseguem mamar, quando têm os intestinos bem e quando não têm problemas nenhuns, eles deixam-os sair mais pequeninos até que, quando o Valter veio para casa tinha à volta de dois quilos. Antigamente não. Só quando eles tinham dois quilos e seiscentas, setecentas é que eles os deixavam sair das maternidades, e ele veio para casa muito pequenino, mas já pegava muito bem no biberão, não tinha problema nenhum de corte... no meu peito não mamava porque nem o Bruno porque o meu leite não prestava. Da primeira vez encaroçou-me, tive febre, tive que ir para o hospital e então desta vez quando foram à minha ficha deram-me logo os comprimidos para secar. Entretanto eles bebiam um leite próprio para prematuros, para

estômagos fracos mas aquilo era água, eles comiam de duas em duas horas. Às vezes de uma hora e meia em uma hora e meia. Aquilo foi um stress... um bocadinho...

Tinha ajuda de alguém nessa altura?

Eu fiquei em casa nessa altura e o meu marido foi trabalhar passado um mês de eles cá estarem, porque entretanto ele estava de baixa, porque tinha sido operado à coluna.

Ficou então sozinha a tomar conta dos seus filhos?

Sim. Tratava do Bruno e do Ricardo e ia ver o Valter ao hospital, depois voltava e tratava dos outros dois. Quando o Valter ainda estava no hospital, o Carlos estava ainda muito tempo na cama, porque não podia estar levantado, mas depois ele ajudou-me, apesar de eles... eram crianças muito difíceis mesmo. Choravam muito, acho que eles nunca faziam mais do que duas horas a dormir seguido até aos quatro meses, mais ou menos. Talvez quando eles mudaram de leite, porque eles com três meses, um bebé com três meses, geralmente tem cinco, seis quilos, eles ainda eram pequenitos, ainda eram muito fraquinhos. Mas depois, a partir daí, mais ou menos a partir dos quatro, cinco meses, pelo menos em matéria de noite, começaram a dormir a noite toda, comiam normalmente, nunca foram... o Ricardo teve uma apneia, aquele síndrome de morte súbita, ou seja, passados quinze dias de estar em casa, deitei-o, eles estavam a dormir e não sei porquê fui ao quarto espreitar a seguir e quando cheguei ele já estava muito roxo, mas também dessa vez eles foram impecáveis. Eu cheguei ao hospital, porque entretanto eu fui para o hospital com os quatro piscas, cheguei ao hospital elas tiraram-me logo o menino da mão e entubaram-no logo. De resto, têm sido, até hoje, sempre saudáveis. Não têm broqueolites, não apanham otites, não apanham febres.

Então podemos dizer que são crianças com muita resistência?

Sim. E sendo que o Valter põe tudo na boca, ou seja, qualquer coisa que apanha põe na boca. Apanha gastroenterites. Ele é magrinho mas ele come bem. Eu até digo ao médico para ele me dar umas vitaminas para o menino. O pediatra particular é nosso amigo. Ele diz-me “O menino não está doente. O menino come, porque é que tu queres as vitaminas?” A única coisa que eu faço sempre, de seis em seis meses é a desparasitação, porque tenho o cão. De resto, não tomam vitaminas, nem nada. Ele agora nem toma medicamentos nem nada... Pois, não há necessidade... Há um ano e meio. O neurologista dele – P. C. – experimentou a tirar e realmente ele está melhor sem os

comprimidos, porque de manhã ficava tipo com a pedra e depois à tarde ficava irritadíssimo.

E qual era a medicação?

Era o Risperdal e o Concerta para o acalmar e para ele sossegar e concentrar. Ele tomou bastante tempo. Ainda tomou quatro anos, quase. Primeiro o Risterdal e depois o Concerta.

Foi só o ano passado que ele começou a tomar o Concerta?

Sim, foi no princípio do ano lectivo do ano passado. Porque ele quando me deu o Concerta, exactamente quando retirou o Risperdal e lhe deu o Concerta, que era mais fraco, foi exactamente para ver a reacção. E ele ficava com a pedra de manhã mesmo, completamente. E à tarde ninguém o podia aturar. Ficava irritado, irritado. Entretanto eu fui ao neurologista e ele disse para experimentarmos não dar mesmo e há um ano e tal que ele não toma. Mesmo em casa eu noto que está melhor. Claro que tem as fúrias dele, mas nada de muito grave.

O comportamento do Valter melhorou bastante?

Sim, sim, se não o chatearem. Ele também não brinca com os irmãos. Se não lhe tirarem as coisas, não faz birras. Se alguém o contrariar ou se não lhe dão o que ele quer, aí bate no primeiro que vir, seja o Ricardo ou o Bruno. E agora já bate menos, porque antigamente o Ricardo e o Bruno, quando ele batia eram condescendentes, mas ainda apanhou mais o vício de bater e eu fui ao médico. Falei com o neurologista e ele disse-me que eles tinham que tratá-lo como se ele fosse um irmão normalíssimo, ou seja, ele bate tem que apanhar. Eu disse assim “Ai! Isso é muito cruel. Agora ele tem de apanhar?” “Não é mesmo assim, os irmãos são mesmo assim. Não vale a pena a gente dizer que os irmãos conversam uns com os outros, que não conversam. Ele bate, leva.” Depois, eu aqui deixava-o fazer tudo também e ele disse que não podia ser. “Se tiver que lhe dar uma palmada, dá-lhe uma palmada.” O P. C. é muito desse estilo assim. Porque ele não é uma criança que chegues a li e lhe expliques que não podes bater. Podemos explicar, e convém explicar, mas se ele não tiver o efeito físico... Claro que eu não estou a dizer-lhe que chega ali e dá-lhe um chapadão. Mas dá-lhe uma palmada e diz-lhe que não se faz, não se bate, que é para ele realmente perceber. E ele agora, connosco, pelo menos a mim nunca bateu nem nunca levantou a mão, mas mesmo com

os irmãos já está mais calmo. Às vezes ia na rua, irritava-se por alguma coisa e uma pessoa à frente, se ele pudesse era logo. Pontapé, puxar cabelos... Tanto que ele tem uma cicatriz no braço porque na escola... há duas palavras que ele não gosta e não suporta: mau e feio.

Porquê?

Mau e feio não se pode não se lhe pode chamar porque ele fica completamente irritado e então bate no que esteja e então bateu nuns miúdos na escola. Às vezes dizem que as escolas públicas são não sei o quê, porque os miúdos são não sei o quê. É mentira, porque foi na escola particular, que supostamente os miúdos são mais educados, que não gozam tanto com os outros, mas não isso não tem nada a ver. Mas é engraçado que nesta escola onde ele está, nunca vi um miúdo falar-lhe mal ou gozar. Às vezes eles estão a jogar e ele vai-se lá por no meio, até podiam dizer “sai daí”, mas nunca vi e às vezes eles não me vêm a mim. Não é uma coisa que eles façam só por ver. E naquela escola não, ou seja, eles perceberam que a palavra “mau” e “feio” o irritava e foi exactamente o que eles lhe começaram a chamar e nesse dia chamaram tanto que ele irritou-se e bateu. Conforme bateu, não viu que foi num vidro e tem a tal cicatriz.

Qual é essa escola?

É uma escola em que ele esteve desde pequenino até lá. Portanto é um externato. Ainda hoje o Ricardo lá está e era onde ele fazia os ATL's, porque eu tenho de ir trabalhar e não tenho onde o deixar. Ficava nas férias do Verão, ficava na Páscoa, no Natal, mas entretanto eu disse à directora que ele não vai mais. Não vai, não é por culpa delas nem das educadoras, que também o conhecem desde pequenino e gostam imenso dele, mas os miúdos que lá estão fizeram isto agora, podem fazer outra vez. De outra vez foi com a cabeça num vidro. Por acaso só ficou com uma marcazinha na orelha. Não se pode dizer que eles não soubessem qual é a reacção dele, porque já tinham a primeira vez.

Estamos a falar de crianças que estavam numa Instituição de Ensino Especial?

Não, não, crianças normais. É um colégio normal. E o Valter... o M.²⁷⁵, por acaso o M. também andava, lá eram os únicos meninos autistas na escola, mas de resto são crianças

²⁷⁵ O M. frequenta desde o ano lectivo anterior a mesma escola que o Valter, embora no 2º ano, e é igualmente acompanhado pela Unidade de Apoio a Alunos Autistas.

completamente normais. Desde bebé até à quarta classe. Que já o conhecem desde pequenino também.

[Nesta altura a entrevistada teve de sair da sala para dar atenção aos filhos mais novos que estavam no quarto enquanto o mais velho assistia a um jogo de futebol na televisão. Apesar de curta esta interrupção acabou por levar o discurso para outros factos que não os do colégio.]

Em termos familiares a expectativa era não ter gémeos e depois o facto de ter duas crianças, nesta situação. Ah, eu também tive um choque por saber que eram dois rapazes, porque eu queria muito uma menina. Não vou dizer que não. As pessoas dizem “Ai, qualquer coisa é boa.” Eu queria uma menina.

Que idade tinha quando teve os gémeos?

Eu tenho trinta e quatro, menos dez, tinha vinte e quatro.

E o pai ?

Tinha vinte e sete, vinte e oito. Ele é quatro anos mais velho que eu.

Pensaram na possibilidade de voltar a engravidar, para tentar a menina?

Não, não, não. Não quero mais filhos! Ah, não! Mesmo se não fosse autista, se fosse só um, se não fossem gémeos, não. Eu queria e sempre tive a ideia de ter dois filhos.

O facto de ter nascido o Valter, autista, veio ajudar a cimentar essa ideia?

Não, porque a minha ideia já era a mesma de não ter mesmo. Mas, se tivesse a ideia de ter um terceiro, ter um autista iria fazer com que eu pensasse muito bem, assim como quem tem um filho com trissomia 21, pensa muito bem se quer ter outro. Penso que será igual mas eu, na altura, eu e o meu marido, sempre quisemos dois filhos e, lá está a tal coisa, os dois mais ou menos na mesma idade. Não com muita diferença de idade. Em termos familiares e sociais, estamos a falar, são logo três crianças, não é? Uma perfeitamente, sem problema nenhum. Depois vimos o Ricardo, que poderá ter problemas de aprendizagem... Tem um atraso, sim, tem.

Relativamente ao Valter, familiarmente, e digo familiarmente não só pai e mãe mas a família num sentido mais alargado, qual foi a reacção? Houve aceitação ou rejeição?

Não. Eu penso que houve aceitação, mas houve um bocadinho de confusão, por exemplo os meus familiares – estou a falar dos familiares –, mas eu também não tínhamos noção nenhuma do que era o autismo, e por exemplo os meus primos ou os meus tios chegavam e falavam com ele, apesar de saberem que ele tinha problemas, que era autista, chegavam e falavam com ele como falavam com um menino normal de oito anos ou um menino normal de seis anos. E depois achavam muito estranho ele não responder e então, pronto, lá tinha eu de explicar: “Não, pode falar. Ele até pode perceber algumas coisas. Claro que ele não percebe o normal, percebe algumas coisas simples, mas não vai responder.” E depois as pessoas tinham muito a ideia de que isso passa, com o tempo vai passar e ele vai ficar bom. Pronto eu é que tenho andado a moldar e lhes digo que ele nunca vai ser igual a uma criança da idade dele, nunca vai ser um adulto igual, nunca vai ser uma pessoa independente – porque agora eu também já tenho essa noção que eu não tinha. A primeira vez que me falaram em autismo, eu pensei assim: “Bem, pronto, está bem. Isso é o quê?” Primeiro, eu não sabia porque nunca, não temos na família, não tenho ninguém das minhas relações que fosse autista, não tinha ideia nenhuma. Portanto, a parte da aceitação. Primeiro até fui eu a aceitar o que era e o que não era para depois poder explicar. Mas não. Entretanto eram capazes de dizer: “Ai, mas o menino ainda não fala? Ai o menino ainda não se senta?” Mas não, não houve rejeição. Para já porque a minha família, do meu lado então, é muito pequena. Eu tenho a minha irmã, que mora em França. Até nem mora connosco e que eu conheço há três anos, porque não é filha da minha mãe e o meu pai nunca me tinha dito. Tenho um irmão que é de uma rapariga da minha idade. O meu pai era muito mulherengo. A minha mãe era uma pessoa doente. Vivia comigo e ele então... De resto, tenho oito tias. Eu conheço uma que, por acaso, é com quem eu me dou bem e conheço as filhas dela. Não tenho mais família nenhuma. Já não tenho pais, não tenho avós. Os meus avós faleceram muito cedo. A família do meu sogro, essa sim, os meus sogros têm uma família muito grande. O meu marido tem uma família muito grande. Tem muitos tios, tem um irmão, mas nos não convivemos muito. Com quem convivemos mais, tiveram a aceitação. Por exemplo, os meus sogros são da Guarda e nós, quando vamos lá eles, já percebem que ele tem esse problema e, pelo menos que me digam, nem vejo nem o tratam de maneira diferente. O Bruno é tratado como um menino querido, mas

isso não tem a ver nem com o Ricardo nem nada. Porque é o mais velho. Dos cinco netos do meu sogro, eu sei perfeitamente que ele gosta deles todos e fazia tudo igual por eles, mas sei que pelo Bruno há uma coisa especial e a minha sogra também mas não levo isso a mal, mas nunca foram tratados... o Valter nunca foi tratado de maneira diferente, pelo contrário. A minha sogra é capaz de se preocupar mais com ele do que com os outros e o meu sogro é capaz de pensar que ele no futuro tem que ficar mais acautelado. Agora já têm essa noção, porque também já perceberam perfeitamente, como eu lhes expliquei, e que ele nunca vai ser igual. Porque a ideia deles era que ele ia falar e mais tarde vai... não. Ao passo que o Ricardo – o Ricardo também já esteve muito atrasado – mas teve uma evolução que não tem nada a ver com o Valter, porque o Ricardo também tinha cinco anos e não falava quase nada e mesmo na escola, teve muitas dificuldades. Já chumbou um ano e tem muitas dificuldades no Português e no Estudo do Meio, que é a parte do raciocínio. Mas pronto, eu penso que aqui, no que respeita ao autismo, o que faz mais confusão às pessoas e o que à partida é mais visível, pelo menos no Valter, que não tem os tiques estereótipos, ou seja abanar a cabeça, não. Nós vamos na rua e mesmo as pessoas nos dizem que não se nota nada. Exteriormente ele não tem assim tantas... Ele até olha para as pessoas, coisa que os autistas não fazem muito. É a fala. O que eu acho que se nota mais é logo a fala, porque as pessoas estão habituadas a que as crianças falem muito. Aí é que o impacto é maior. Agora, de resto, em matéria de aceitação, eu acho que todos aceitaram. Todos gostam imenso dele. Os primos quando vêm da França, vêm logo e quando o Valter diz qualquer coisa, eles próprios ficam muito entusiasmados, dizem-nos: “Ai, ele veio falar connosco. Ele veio dar-me um beijinho. Já gosta mais de estar connosco”. A minha irmã teve... Eu fui a França, levei-o a um médico. Ele até é mais mimado e protegido que os outros. Eu estive quatro dias em França com a minha irmã. Fomos ao médico e ele mexia nos brinquedos do meu sobrinho, que é muito pequenino, e ela dizia para o deixar mexer. Não é nada posto de parte.

Porque poderia haver esse estigma?

Sim, sim. Ah, só da parte da minha cunhada, mas eu não falo com ela. É que chamou o Ricardo, pelo menos quando ele começou a falar não se percebia muito bem a fala dele, ela até o chamou de estrangeiro e que não sabia falar, mas ela é um caso à parte.

Enquanto pais sem conhecimento da síndrome o que é que fizeram para conseguirem acompanhar o Valter e entenderem o que é o Autismo? Tiveram apoio estatal ou de alguém habilitado para vos orientar?

Não, o Valter quando teve alta do hospital foi seguido sempre no médico de família que era obrigatório. Até aos três anos ele não dizia palavra nenhuma e a médica dizia que ele depois falaria e entretanto eu chateei-me um bocadinho daquilo e fui ao médico particular, que é quem o segue até hoje. E aí é que ele me disse que tinha de ir fazer testes, porque não é normal o menino não falar e então ele arranhou uma marcação para eu ir à equipa 1 da Estefânia, que na altura era no Júlio de Matos com o Professor C.. Ele fez uma avaliação e disse-me que o menino tem espectro autista – foi a primeira vez que eu ouvi falar. Depois, o neurologista fui eu que arranhei...

Tinha o Valter três anos.

Sim, depois foi ao médico e ele mandou-me então para o neurologista. Tinha ele mais ou menos quatro anos quando foi pela primeira vez ao neurologista. Ele primeiro foi também ao P. S., que é psicólogo. Vou ser muito sincera. Eu não gostei dele. Não gostei do médico. Cada um tem as suas manias. Pronto, eu não gostei do médico. Achei que ele não falou comigo, não me explicou o que era e que naquela fase era mais importante saber do que ele estar a fazer exames ao menino e ver... Então, como não gostei dele fui falar com o pediatra e foi quando ele me arranhou o doutor P. C., que na altura nem era psicólogo, era neurologista. Foi através do P. C. que ele fez tudo, os exames todos ou seja, tirou líquido da coluna, fez o síndrome de Asperger, fez análises, fez um TAC, esteve três dias internado no Hospital de São Francisco Xavier para fazer exames e foi então que foi diagnosticado o autismo. Entretanto na escola eu falei com a professora... Ele já ia fazer cinco anos e era seguido, então, na equipa 1, no Júlio de Matos, uma vez por semana. Não era por uma psicóloga, era por uma estagiária, psicóloga estagiária, estava a fazer o último ano – estágio, porque não havia vaga nas psicólogas. Por acaso ela era impecável. Era a I. e era impecável. Ela era ao contrário. Falava muito comigo.

Sentia que havia uma maior proximidade?

Sim, sim. Não sei se era por ser estagiária, se era por ser nova, conversava tudo muito comigo e entretanto o doutor P. C. também me explicou tudo e porque é que o Valter era assim. Explicou-me essas coisas todas.

Em matéria de Estado, na escola – ele ia entrar entretanto para a pré-primária, que é com os cinco anos – a professora era espectacular e ainda é a que lá está na escola, a V.. E disse-me que ele, escola, podiam pedir uma pessoa para fazer uma avaliação, para ver se ele precisa de ensino especial. E então ela mandou o papel para a DREL em como precisava de uma avaliação, e então foram lá avaliar e foi confirmado, até com os dois, que precisavam de ensino especial – que na altura estavam lá os dois. Então eles ficaram na escola e começaram a ter ensino especial na escola, duas vezes por semana, pago pelo Estado. Porque as crianças até entrarem em idade escolar, ou seja, até aos seis anos, o Estado é obrigado a dar-lhes o apoio do ensino especial. Foi a mesma pessoa que arranjou e tratou de tudo para o Valter ir para a Sala TEACCH²⁷⁶. Foi impecável também essa senhora. Ainda tenho o número de telefone e ainda hoje falo às vezes com ela. Depois, quando eles fizeram seis anos, foi-lhes feito um adiamento de escolaridade, que pode ser feito, e eles continuaram lá mais um ano na pré-primária com o ensino especial...

Era-lhe prestado apoio directo durante quanto tempo?

Não, não. Ela ia duas horas, duas vezes por semana a cada um. Não é como a Sala TEACCH. Não tem nada a ver. Depois o Valter teve o segundo adiamento de escolaridade e o Ricardo não. O Ricardo foi para a primeira classe. Entretanto a A. começou a fazer a terapia através do Estado. Têm direito a terapia para a fala.

Os dois?

Sim, os dois. Ela era impecável. Fazia-me os papéis – que eu não percebo nada disso. Foi a Segurança Social e também foi ela que me pediu o subsídio por deficiência.

Sabia que tinha direito a este subsídio?

Eu não sabia. Agora é cento e noventa euros que eu recebo. Isso e o abono, tudo junto dos três.

E é suficiente?

Não, é insuficiente. Recebi ontem cento e noventa e três e qualquer coisa, mas as terapias são pagas pelo Estado – as terapias da fala - porque eu entretanto pedi ensino

²⁷⁶ A Sala UAAA também é conhecida por Sala TEACCH, por nela ser utilizada a metodologia TEACCH.

especial para o Ricardo, porque o Ricardo – o Valter tem ensino especial na Sala TEACCH – mas o Ricardo não tem, deixou de ter. Ou seja, desde o momento que ele entrou para a primeira classe, que está numa escola privada, não tem direito a ensino especial. O Estado não dá e então eu pedi... , e da terapia da fala eu ainda pago. Não é toda subsidiada pelo Estado. Da terapia da fala ainda pago vinte euros por mês à R. e vinte euros por mês à A..

A A. é a terapeuta da fala do Valter. Mas a R., quem é?

É a terapeuta da fala do Ricardo. Entretanto eu pedi subsídio para o ensino especial para o Ricardo, para ter na escola. Foi-me negado. Dizem que só posso ter um subsídio. Então ele tem ensino especial, mas sou eu que pago, aqui na Alameda, duas vezes por semana. E o Valter tem psicólogo, que eu pago, porque entretanto a estagiária tirou o curso e montou consultório. O Valter ainda lá chegou a ir ao consultório um ano, mais ou menos. Só que entretanto ela via o Valter meia hora e era já na altura quarenta e cinco euros. Eu então disse que não podia ser assim... quarenta e cinco euros semanal. Conclusão, o Valter, como aqui na Alameda onde o Ricardo faz a terapia da fala no ensino especial tem um psicólogo também, que é o doutor L. P., que também é espectacular – o Valter adora o L. Fazem lá todos, ou seja, eu pago pessoalmente à volta de quinhentos euros por mês, porque é trinta à segunda e à quinta para o Ricardo para o ensino especial, o que dá sessenta por semana, quarenta para o Valter, para o psicólogo dá cem por semana. Dá mais ou menos quatrocentos por mês e pago mais vinte à A. e mais vinte à R.. É à volta de quinhentos euros que eu pago. E o Estado a única coisa que paga é a terapia da fala e que nem isso é tudo subsidiado.

Enquanto casal, o vosso rendimento mensal permite-vos suportar mais estas despesas?

Não. Eu ganho o ordenado mínimo. Eu e o meu marido trabalhamos com os meus sogros. Os meus sogros têm uma empresa – um talho – e eu trabalho como caixa. Tenho o ordenado mínimo e o meu marido ganha seiscentos e tal euros. É assim. Eu ganho o salário mínimo e a minha sogra paga o colégio dos cinco netos. Ela tem cinco netos e paga o colégio dos cinco netos. Porque senão, não dava, porque só o meu filho paga quinhentos e quarenta, porque ele está no Sagrado Coração de Maria, o Bruno. Ela quis, é um colégio católico... Mas mesmo assim, não é muito, porque eu comprei esta casa e estou a pagá-la, pago seiscentos euros por mês ao banco. Eu recebo o mínimo e o meu

marido recebe quase o mínimo e não é por isso que eu tenho mais apoio, nada. Ou seja, do IRS eu recebo sessenta contos que é exactamente o que o meu marido faz de retenção na fonte, mesmo com o empréstimo da casa, não recebo nada e o Estado não me dá nada.

E com os dois filhos deficientes... Não recebem nada porque vocês já estão no regime geral?

Deve ser. Eu com quinhentos e ele com setecentos... É, mesmo com três filhos. O meu marido recebe aquele ordenado porque é o pai que é o patrão porque senão... Por acaso, o Valter, no meio disto tudo, acaba por ter quem consiga, porque se não fosse possível... Tem os meus sogros, porque senão o menino não tinha evoluído para o que já evoluiu, ainda assim... Graças a Deus, nunca lhe faltou o psicólogo e essas coisas porque eu pude pagar, porque se estivesse à espera que o Estado me pagasse alguma coisa, não dava. Se não tivesse o apoio dos meus sogros não conseguia, não conseguia mesmo.

Era impossível...

O menino ficava como estava porque as pessoas não conseguem esticar mais, não dá. É um dinheirão. Estou a dizer-te que era quarenta e cinco euros por meia hora. Mesmo assim aqui, é quarenta euros mas ele está quarenta e cinco minutos a uma hora com ele e faz um trabalho como deve ser.

Um terapeuta da fala leva trezentos euros por mês...

É à volta disso. Eu vou ao neurologista, mas vou ao particular porque pelo Estado... A primeira vez que eu tentei marcar só havia consulta para não sei quando. A Estefânia, enquanto ele esteve com a estagiária, tudo bem, mas quando acabou com ela, o próprio A. C. disse-me que ela se ia embora e que não havia ninguém para a substituir, não tinham vagas. Se queria continuar com o trabalho dela, teria de ir ao consultório. Porque ele não me perguntou se eu podia ou não. Foi mesmo assim. Ele não me deu hipóteses, não me deu mais solução nenhuma e disse-me que mesmo que fosse ao consultório, se precisasse de um relatório que fosse lá que ele passava-mo. Foi mesmo. A conversa foi mesmo assim. Não tenho problema nenhum em dizê-lo, porque foi mesmo assim. Depois, até lhe disse, ainda fui lá ao consultório durante um ano, mas depois disse-lhe que não conseguia, que não conseguia mesmo porque era assim: o menino ia lá meia hora, muitas das vezes não dava porque ela já tinha um Asperger e porque vinha mais

tarde e eu tinha de ir buscar o menino à escola. Portanto ele até saía da escola porque ela só tinha vaga de manhã e o Valter nem estava com os colegas de manhã na escola. Chegava ali, estava ali meia hora e ia-se embora e deixava ali quarenta e cinco euros. Não era brincadeira. Tudo bem, que ele gostava dela. Ela falava muito com ele e o miúdo gostava dela, mas eu tenho três filhos e na altura o Ricardo também precisava e eu pensei que tinha de arranjar para os três, mas tinha de arranjar em conta senão não consigo. Mesmo assim são quinhentos euros por mês. Não é brincadeira porque em matéria de Estado, isto... E arranjei vaga na sala, lá está, porque a tal V. tinha sido da educação especial me conseguiu arranjar lá e é que fez todos os contactos. Eu nem sequer sou daquela área.

Foi necessário alguma insistência da V. para conseguir essa vaga?

Sim, sim, ela fartou-se de mandar cartas. Eu estava de férias quando ela me telefonou a dizer que tinha uma vaga para o menino. Eu não conhecia salas TEACCH. Não tinha ideia nenhuma da sala TEACCH, sabia da internet. Mesmo os médicos não me informaram. Nem o psicólogo me informou sobre as salas TEACCH porque a I., quando chegou a altura de entrar na escolaridade, eu falei com a professora dele lá na escola e ela disse-me que sem ensino especial e sem acompanhamento é complicado o menino ficar aqui porque é só uma professora para quinze alunos e eu percebo perfeitamente que ele ia destabilizar a aula e então foi quando eu comecei a andar à procura de escola.

Não havia escolas?

Não. Entretanto a I., a psicóloga, disse que tinha muitas escolas, tipo Helen Keller.

Ou seja Instituições que vêm buscar e vêm trazer as crianças?

Instituições. Entretanto fui falar com o neurologista e expliquei-lhe que me tinham dado aquela indicação e ele discordou. O menino, quanto mais estiver integrado com crianças normais, melhor para ele porque ele não tem um grau de autismo muito, muito grande. Ele vai apanhar todos os estereótipos dos meninos que convivem com ele, pelo que isso seria a última das hipóteses. Eu concordei, mas é assim, mesmo que fosse uma escola particular onde houvesse um apoio desses, eu não me importava. Quem dá cem, faz mais um esforço, não tenho mas pedia aos meus sogros. Mas não há, mesmo escolas particulares. Eu fui a várias e puseram-me logo uma data de entraves. Diziam que não

estavam muito estruturados. Não precisavam de me dizer mais nada que eu percebia, ou seja, o menino é autista, vem para aqui, destabiliza-nos isto tudo. Por um lado fiquei chocada, mas eu até compreendo que as pessoas que não tenham estrutura é complicado porque para mim, enquanto não me habituei também era complicado. Ter que ter as janelas fechadas, ter que ter o cuidado de ele não me poder mexer no isqueiro, essas coisas todas eu compreendo que seja complicado, tanto que quando foi na escola, que era o sítio onde ele estava, eu percebi completamente que era complicado ele lá ficar por aquilo. Para já eram salas pequeninas, era um sítio muito fechado e ele começava a entrar em stress, destabilizava os outros. Nem os outros aprendiam nem o meu aprendia. Onde ele está agora, com vocês, é diferente, porque tem a oportunidade de poder ir à sala dele, mas se há um dia em que ele esteja muito nervoso, tem onde ir, tem para onde ir e tem muito mais apoios do que ali tinha.

Como é deixar um filho que tem dificuldades em expressar-se com pessoas que desconhece?

Com os outros é diferente, pode perguntar-lhes como é que correu o dia, mas com o Valter, se for fisicamente a pessoa sabe que algo aconteceu, mas há aqueles pequeninos males que por vezes provocam mais mal que uma dor física...

E assim, enquanto ele não foi para a vossa escola eu não tinha problemas, porque no ano que ele foi para a vossa escola foi o ano que o Bruno saiu de lá e ele sempre foi, desde muito pequenino, muito protector do irmão. Tudo o que havia com o irmão eu sabia. E ninguém na escola, enquanto lá estive o Bruno, se atrevia a falar ou a fazer qualquer coisa ao irmão, porque ele era logo. Aliás, eu tenho a impressão que quando o Valter foi para a vossa escola, o Bruno ficou mais ansioso do que eu, porque quando eu cheguei à escola do Bruno ele perguntou-me logo se o irmão tinha gostado da escola e se os coleguinhos eram maus para ele ou não. Nós vamos na rua, o Valter agora já anda sozinho ao meu lado, sendo que eu vou sempre do lado da estrada e ele vai do lado do passeio, mas se ele se adianta mais um bocadinho o Bruno vai logo à frente. Portanto, enquanto ele esteve na outra escola, até aos oito anos, não fiquei ansiosa mais por causa disso, porque tinha os irmãos e eles diziam-me como ele estava. Quando mudou de escola fiquei. O primeiro, o segundo e o terceiro dia fiquei ansiosa, como é normal mas eu entretanto tinha falado com a Directora – a professora M. – que tem um irmão autista. E na altura disse-lhe que o menino estava há muitos anos na mesma escola... mas ela disse-me que se não houvesse condições, se fosse para eles ficarem sozinhos

que não iam para lá e mostrou-me a escola e os portões porque o meu medo era ele fugir – porque ele sempre teve a tendência para fugir e abrir as janelas e mostrou-me que estava tudo vedado. Mas é evidente que no primeiro dia sentia-me ansiosa.

O primeiro dia, os primeiros tempos...

Foi só mais os primeiros dias, porque depois comecei a conhecer as professoras, a conhecer a sala onde ele ia ficar, os coleguinhos. Agora, nos primeiros dias foi um bocadinho complicado. Mas o Valter é assim: se gosta, gosta e se não gosta, não gosta. Não vai e faz birra e chora e logo no segundo dia – no primeiro dia ele foi e não estranhou e entrou logo lá para dentro e foi ver e pronto – no segundo dia, quando eu cheguei, ele queria ir logo sozinho e largou-me a mão. Isso foi um sinal de que ele não foi maltratado, porque hoje em dia, quando vou à escola do Ricardo buscá-lo e o Valter vai comigo, ele fica à entrada. Muito raramente entra lá. Desde que foi aquilo do braço. Portanto, ele tem perfeitamente a noção de quem o trata bem e de quem o trata mal e quando ele, no segundo dia, foi logo lá para dentro e puxou-me a mão para eu ir ver e como ele faz assim à volta e a rir-se. Logo aí fiquei aliviada. Eles não falam mas as mães percebem. Eu vejo, pela reacção dele, se quer entrar, se não quer, se ri, se não ri e quando gosta quer ir-me mostrar e puxa-me para eu ir ver. Ele gosta de estar na escola.

Principalmente a mãe, porque no fundo é quem sente mais toda esta situação?

Sim, o meu marido. Para já não tem muito contacto com ele, porque ele chega a casa às nove. Às dez eles vão para a cama e ele trabalha o Sábado o dia todo. Ao Domingo muitas das vezes está super cansado, acorda quase à hora de almoço. Portanto ele tem mais contacto é nas férias, que é quando vive mesmo com eles, mas quem dá banho e comer e isso tudo sou eu, porque ele não.

Estas crianças necessitam de ter espaços estruturados. Houve alguma actuação nesse sentido na vossa?

Não. Eu compreendo e sei que os autistas têm necessidade de espaços estruturados, têm rotinas. O Valter não tem rotinas. Na escola habituou-se a ir buscar a etiqueta para ir fazer as coisas. Mas ele cá em casa não tem rotinas. Tão depressa come no lugar do Bruno como come no lugar dele. Tão depressa vai dormir para a cama do irmão como o irmão vai dormir para a cama dele. Porque o meu mais velho passa a vida a dormir na

cama com ele, porque ele não deixa ele dormir com o Ricardo. Quer que ele durma com ele, porque ele coça-lhe as costas e ele adora, o Valter.

Em matéria de espaço ele tanto vai para a minha como para a dele como para a do Bruno, tanto vem aqui para a sala, tanto liga esta televisão como a do outro. Ele vai para a casa da minha sogra, ele vai para todo o lado, não tem problema nenhum. O único problema com ele é portas, janelas e a piscina, tudo o resto... A piscina porque ele não sabe nadar, porque ele até gosta imenso de estar dentro da água. De resto é mais em matéria de segurança, não é a estrutura, é a segurança. Agora já não é tanto, mas antigamente, para as janelas, ele não tinha a noção do perigo. Ele não tem a noção de que atravessar a rua é perigoso, que pegar fogo a alguma coisa é perigoso. Ele já me pôs um pano a arder na cozinha – por isso é que eu tenho um extintor na cozinha. O trancar as portas e o trancar as janelas. A parte dos isqueiros, ou quando estou a fazer a comida, porque ele gosta muito de estar a cuscar e a ver o que é que se está a passar, porque em matéria de estruturar, não, aliás eu até faço mal porque devia pôr coisas que não estejam à mão, mas ele é muito prático...

Tem consciência que essa é uma das formas de interagir com ele, obrigando-o a falar?

Sim, vocês estão a dizer que é bom que é para ele pedir as coisas. Posso-lhe tirar a jarra da água e posso-lhe tirar os copos todos do alcance dele e ele vai buscar um banco, vai buscar o escadote, ele põe-se em cima do armário, é tudo assim. O que eu fiz foi trancar as portas da casa de banho, das duas casas de banho. E ele esteve e andava de volta de mim e apertava as pernas e apertava e eu perguntava-lhe o que era e ele dizia-me “xixi”, mas depois ficou extremamente nervoso eu então deixei as porta destrancadas. Eu isso posso começar a tentar fazer, pôr as coisas não tanto ao alcance dele, mas ele não tem problema nenhum em me falar quando não tem as coisas ao alcance, porque ele pede-me comida, pede-me para ir à casa de banho, ele pede “xixi”...

Mas, no sentido de estruturar mais a frase, obrigá-lo a falar mais.

Sim, sim, talvez. Agora em matéria física, não precisei de muitas alterações.

O facto de ter dois irmãos ajuda-o a imitar os comportamentos dos irmãos?

Sim, sim, ele também evoluiu bastante. Ele é bem expressivo quando quer alguma coisa. Percebes logo. Até aos três, eu percebi que houve aquela criança que não fala ou não falava tanto como o Ricardo.

O que é que sentiram?

Que se tratava de um atraso perfeitamente normal. O Ricardo começou a fazer, com uma diferença de três, quatro meses tudo primeiro que o Valter. Começou a sentar-se primeiro, passados três ou quatro meses foi o Valter; passou a andar primeiro, passado um tempo foi o Valter – ele andaram muito tarde, já tinham dois anos e tal e não andavam nada. Até uma certa altura eu pensei que como foram prematuros e será consequente desse facto, estarem mais atrasados. Começaram-me a dizer que fisicamente tinham uma idade mas como nasceram antes tinha de se contar aquela idade de trás e eu pensei que iam evoluindo só que a partir dos três para a frente. O Ricardo começou a ter uma evolução muito maior que o Valter. Aí é que eu comecei a estranhar. Mas, a partir dos cinco, seis meses é evidente que eu comecei logo a ficar preocupada na medida em que não estava a fazer as coisas como o Bruno. Comecei logo a pensar que havia qualquer coisa que não estava bem. Ou eu não estava a fazer qualquer coisa bem ou, como eles são mais pequeninos, havia qualquer coisa que não estava bem, ou tinha sido na gravidez que fiz alguma coisa para ele não... Pronto, nós passámos primeiro pelo porquê, depois pensámos que a culpa é nossa até chegarmos a uma fase só depois então quando me explicaram o que é o autismo, que as mães não tinham nada a ver, que acontecia. Porque eu andei a pensar que era eu que estava a fazer tudo mal, a culpa era minha e eu enervei-me e ele nasceram assim. Foi um choque muito grande, porque nós passámos pela fase de perguntar “porquê a mim”. Eu para já, fiquei logo apreensiva quando soube que eram gémeos, depois, ainda por cima nascerem tão pequeninos, depois com problemas e depois, pelo fim, autismo, quer dizer, é tudo bastante complicado.

Estamos a lidar com sentimentos. Como é que conseguiu gerir a situação?

Não é para me gabar, mas até sou uma pessoa forte, porque as pessoas diziam-me que, com o marido no hospital, o Bruno em casa... mas toda a gente tem de fazer as coisas, eu sou assim, sou leão. A minha sogra diz que é de eu ser leão que tenho mau feitio. Pronto, se calhar tenho mau feitio, não faz mal. Mas é muito assim do tipo “tem de ser

para a frente, não vale a pena estar a pensar nas coisas”. Claro que tive fases mais complicadas. Quando ele começou a bater nos irmãos, já não sabia o que é que havia de fazer, se havia de castigá-lo, não o castigar, dizer-lhe alguma coisa, não dizer. Uma pessoa fica um bocadinho atarantada. Mas não é nada que a gente tenha que se abater e ficar com depressão, não vale a pena. A gente tem é que andar para a frente e eu sempre fui muito enérgica e não consigo estar assim naquela tristeza... A gente tem essa fase mas depois isso passa e tem que se pensar é no dia de amanhã e, ele é assim, há tantos piores. Uma pessoa chega a uma altura, em que as pessoas diziam: “Coitadinho, ele não fala. Coitadinho!” Há tantos tão piores, os coitados que não andam. Ele graças a Deus é um miúdo saudável, brinca à maneira dele, mas brinca, sozinho às vezes ou com os irmãos. Ele vê, ele come, nós vamos para a praia e ele adora, é uma criança que se vê que nem é infeliz. É uma criança feliz até. Lá tem os seus momentos, mas pronto, não é feliz no sentido de dizer: “Ah mãe, estou tão contente!”, mas eu noto, noto que ele gosta das pessoas e eu tento fazer as coisas que ele gosta ou seja, levá-lo à praia e pronto, já passei essa fase do “coitadinho”. Aliás, é mais a coitadinha de mim...Sim, é. Na altura fui eu, e “por que é que me aconteceu isto a mim e eu fiz alguma coisa de errado e estou a pagar por alguma coisa e depois é tudo ao mesmo tempo”. Pensei que era castigo, de certeza. Mas depois o ano passou e as coisas começaram a melhorar. É um bocadinho estressante ir para um lado, ir para o outro. Às vezes o que me deita mais abaixo, não é o facto de ele ser assim, é o facto de ser uma vida muito estressante. Este ano já não tanto, porque eu já não trabalho à tarde. Já estou com eles para ir às terapias e já venho para casa e estou mais um bocadinho com ele. Porque o ano passado era um bocadinho complicado, porque eu ia trabalhar de manhã, depois ia buscá-lo às três e um quarto, depois ia deixá-lo com a empregada da minha sogra, que é uma maluca, é mesmo uma mulher maluca. Por duas vezes eu encontrei o Valter na varanda. A última das vezes eu disse à minha sogra que ele nunca mais ia para lá com ela. E este ano, quando viemos de férias, ele não foi com ninguém, ficou comigo. Enquanto não tiver lá alguma estrutura na escola para ficar, não vai para mais lado nenhum, nem para ATL, nem para a casa dela. Se me quiserem despedir, que despeçam, mas não despediam porque é neto e percebem perfeitamente que ela não tem cabeça nenhuma para ficar com o Valter. Mas o ano passado era estressante. Este ano, por um lado, não é, mas por outro também é. Para já, porque eu moro muito longe da escola. Eu perco duas horas e meia todos os dias de carro. Eu saio daqui às oito, de casa, vou levar o Bruno, vou levar o Ricardo, chego à escola às nove horas. Aí já vai uma hora. Chego aqui ao talho a um quarto para

as dez. Aos dias que ele sai às três e um quarto, saio do talho às duas, venho para casa, faço o almoço, almoço e saio daqui às vinte para as três. Isto dá-me quarenta minutos para vir para casa, fazer o almoço e ir-me embora. Eu sou na hora da patroa e se me atraso de manhã ou apanho um acidente, fico logo em pânico. Não sou capaz de não telefonar à minha sogra e dizer-lhe “Ò Irene, apanhei algo e estou atrasada”, não gosto. Exactamente para depois não dizerem “Vem quando quer e lhe apetece”. Nunca fui assim e não sou capaz. E depois à tarde, lá está, vou buscá-lo, depois vou buscar o Ricardo. Hoje saí da escola às quatro e meia, cheguei à escola do Ricardo às cinco e dez. Ir buscar o Ricardo e falar com a professora. Vim-me embora e cheguei aqui a um quarto para as seis e porque o mais velho já estava em casa e já tem chave. Ele sai da escola e agora vem para casa, porque antes ainda tinha de o ir buscar.

O Bruno tem doze anos?

Sim, doze, mas tem uma cabecinha fabulosa. Vem para casa e, por exemplo, à sexta-feira, não, à quarta-feira, o ano passado eu ia trabalhar também e ele, como não tinha aulas, eu nunca o deixava com a rapariga, eu deixava-o com ele. Ele ficava com o irmão. Eu telefonava-lhe a perguntar se estava tudo bem e dizia-me que sim, já tinham lanchado, estavam a ver televisão. É muito responsável.

Possivelmente também teve de crescer mais rápido.

Ele diz-me, e já não é de hoje, que quando for grande vai tomar conta do irmão. Eu digo-lhe que não quero que ele deixe de viver a sua vida para tomar conta do irmão. Podes é, tendo a tua vida, a tua casinha, a tua mulher, estar sempre com um olho atento a ver se ele está a ser bem tratado. Não quero que ele deixe a sua vida para estar sempre com o irmão. Ele não tem que fazer isso. Tem é que realmente ver se ele está a ser bem tratado. Não lhe vou exigir, um dia mais tarde, que o irmão vá viver com ele. Isto é um fardo para o miúdo e são coisas que ele não tem que pensar. Ele tem doze anos, tem que pensar na bola, nas namoradas e nessas coisas todas. É o que eu lhe estou sempre a dizer. Ele não pode pensar assim! Ele é muito novo, para isso estou cá eu para pensar assim... Ele gosta muito de futebol, ele também tem as coisas dele, mas é muito bom na escola, é muito bom miúdo, tem uma cabecinha muito boa.

Mas tem uma preocupação acrescida.

Sim, sim, mas tem muita preocupação com os irmãos, sempre teve, mas já se habituou também. Ele tinha nove anos, escreveu a carta para o Pai Natal e dizia: “Pai Natal, o que eu mais queria este Natal é que o meu irmão falasse como os outros meninos e brincasse connosco como os outros meninos e que fosse muito feliz”. Isto não é uma carta de um menino de nove anos. A professora chegou ao pé de mim e mostrou-me a carta que ele escreveu. Mas eu não quero que ele escreva nada disso. Prefiro que ele diga que quer ter um gameboy, um nintendo, essas coisas todas. Ele não tem de estar já com esta preocupação. Tudo bem, quando ele tiver quinze, dezasseis anos é uma coisa que já pensa melhor, mas não, não é agora, ele não tem de estar a pensar nisso agora.

Nota que o facto do Valter estar na escola, tendo a Unidade como apoio de retaguarda, tem sido produtivo?

A nível prático noto mais na parte da convivência. Eu sei, eu vi e se eu o sentar aqui eu sei perfeitamente que ele já faz contas de somar, que ele sabe ler, que ele sabe estruturar mais ou menos uma frase, mas ele não mostra. Não mostra, não pratica. Na reunião que tivemos²⁷⁷ sabemos que ele tem lá as coisas todas, ele tem lá a sabedoria toda, mas não deita para fora, no sentido da palavra. Claro que é bom ele aprender isso tudo. Quer dizer que, se ele realmente quiser e precisar dessa parte da comunicação, ele sabe fazer, ao passo que se estivesse numa escola em que não aprendesse ou tivesse aquela parte estruturada, nem que quisesse ele não conseguia fazer. Por exemplo, há alturas em que lhe estou a ler uma história de um livro e ele já é capaz de olhar e ver a janela, a casa...

Associar a imagem à palavra?

Sim, sim, portanto coisas que ele não fazia. Nós temos uma coisa qualquer na mesa ou vamos a algum sítio qualquer, ele já conta, se for preciso, um, dois, três, quatro, os brinquedos, ou no outro dia pôs-se a contar as disquetes. Pegou nas disquetes todas que tinha e espalhou-as em cima do gameboy na mesa e pôs-se a contá-las, depois pôs-se a arrumá-las, coisas que ele aprendeu na escola. Ele era assim muito cabeça no ar. Também já tem mais regras. Por exemplo ele chega a casa, tira a roupa e já põe a roupa, claro que não põe dobrada, mas põe para dentro do roupeiro. De manhã já tem a responsabilidade de ir buscar a lancheira dele e vai buscar um iogurte e nessas coisas todas. Ele já está mais autónomo e o facto de ele conviver mais com os outros miúdos,

²⁷⁷ A entrevistada refere-se a uma reunião ordinária que teve na escola do Valter com a equipa que o acompanha.

com os da sala, também tem a ver com a parte dos irmãos. Nestes dois anos ele tem muito mais brincadeiras com os irmãos, interessa-se mais. Quando o irmão está no computador, quer também ver o que é que ele está a fazer ou não está. O Ricardo está a fazer os trabalhos e ele já lá vai espreitar, coisas que ele não ligava absolutamente nada, enquanto andou na outra escola. No fundo, há que apostar neste tipo de actividades dentro das escolas. Portanto a escola na escola.

No que respeita ao contacto professores/pais considera que tem facilidade em perguntar, perceber, por que é que os vossos filhos estão ou não a melhorar?

Sim. Este ano, tivemos uma reunião, mas eu não tenho problema nenhum, por exemplo quando vou buscá-lo, muitas das vezes encontro a professora C²⁷⁸.e pergunto-lhe como é que ele está e ela explica-me. E entretanto houve um dia destes em que nós estivemos a conversar e ela até observou que ainda não nos tínhamos reunido mas tinha conhecimento que ele ia bem. Ela explicou-me tudo, que ele agora leva os trabalhos estruturados da sala TEACCH e trabalha muito melhor agora do que quando não levava. Eu falo muitas vezes convosco, não em horário de reunião mas em horário extra, quando o vou buscar, como é que correu.

Que é quando lhe dá mais jeito. Vai sabendo transversalmente?

Sim, não é aquele tipo de não poder entrar na sala, não poder estar lá convosco. Quando tenho alguma coisa para perguntar, pergunto.

Mesmo em relação às outras mães, sente que há essa facilidade?

Há pessoas e pessoas. Eu não sei se deveria ser mais exigente. Eu acho que não sou tão exigente como outras duas ou três mães que há na sala, não sei como explicar. Eu acho que as coisas têm que fluir e têm o seu tempo e há fases em que eles estão melhor e há fases em que eles estão pior. Acontece na escola como acontece em casa. Não é o facto de eu saber se ele àquela hora fez aquele trabalho ou se a outra hora fez determinada coisa. Se àquela hora fez o que estava escrito que ele tinha que fazer no papel. Há dias que se calhar aquilo está estruturado de uma maneira e os miúdos chegam lá e não estão virados para isso. Eles têm o tempo deles, a maneira de ser deles. Enquanto nós, para outra criança, dizemos que tem de trabalhar e eles fazem um grande esforço e fazem.

²⁷⁸ Professora do Valter da sala do regular.

Com aqueles miúdos, se ele não quiser, não vale a pena. Não vale a pena eu insistir, porque ele irrita-se, eu irrito-me, ele acaba por não fazer nada. Mesmo os outros, às vezes, fazemos um grande esforço e eles não fazem.

Eu acredito que as outras mães tenham mais ansiedade de saber como é que os filhos estão e o que é que fizeram. Há mães que se calhar precisam de ter mais reuniões, mais coisas formais e outras que não. No meu caso, acho que não. Eu prefiro uma conversa informal do que chegar ali à reunião e dizerem-me que ele fez isto e isto e isto. Está aqui o trabalho dele e amanhã vai fazer isto e isto e isto. Prefiro que me vão dizendo se ele está a trabalhar bem, ele tem feito isto tudo muito bem ou ele hoje não trabalhou bem porque não estava bem, hoje teve umas birras. Mas acredito que as mães que tenham mais ansiedade em saber essas coisas se irrite mais um bocadinho e eu percebo perfeitamente, porque sei como é que é lá em casa, que com seis meninos numa sala, por mais que sejam três e uma auxiliar, é complicado. Porque eles não estão ao mesmo tempo na sala, porque um vai para um lado e o outro tem que ir para outro lado. Acaba sempre uma que ficar com dois ou três e se um é difícil, imagino dois ou três. Não era capaz de exigir um cumprimento à risca do programa. As coisas são para nós irmos moldando, conforme as crianças e conforme o dia. Tem que ser a cada hora em que as coisas vão acontecendo, porque eles tão depressa estão bem como estão...

Existem mecanismos para lidar com o Valter, aqui em casa?

Sim, se eu vejo que ele está irritado então não vale a pena. Por exemplo há bocado, quando chegou, ele estava irradíssimo com o telefone. Eu queria fazer uma chamada e o Valter não me dava o telefone, estava irradíssimo. Eu insisti, depois deixei-o acalmar um bocadinho e depois cheguei lá outra vez e disse-lhe para deixar a mãe telefonar e depois já me deu o telefone.

O doutor C. diz que ele deve ser tratado exactamente como os outros?

Sim, sim, mas eu também tenho tolerância com os outros. Ainda agora fui ao quarto do Bruno e perguntei-lhe se estava a estudar. Estava a ver os Morangos e eu insisti que ele tinha que estudar. Disse-me que ia estudar mais daí a um bocadinho e eu tolerei. Não sou do tipo vais estudar agora e tens de estudar agora. Se calhar sou muito permissiva. Como a minha melhor amiga foi a minha mãe, sempre falei com a minha mãe de tudo, penso que nós não devemos ser muito rígidos. Mas quando me chateio, também me chateio e eles sabem disso. O Ricardo veio, por exemplo, para casa com uma nota na

caderneta em como se portou mal e não trabalha e que faz birras na sala e ficou de castigo um fim-de-semana sem gameboy e sem televisão – mas a televisão deixei. Ralhei-lhe e tive uma conversa muito séria com ele. Quando é para ficar é mas... acabo sempre por voltar atrás...

Mas entendo a parte das mães, mas eu acho que há mães lá que não estão totalmente contentes. Há mães de certos meninos que às vezes vêm ter comigo a dizer que temos de fazer isto e aquilo, como quem diz: “Quem não está sempre em cima é porque não está interessada.”

Estamos a falar de crianças que nós sabemos que podem ter mais afinidade com umas pessoas ou com outras. Se trocam todos os anos de professores, as crianças não se adaptam. Há nestas crianças uma necessidade de estabilidade, também extensível a vocês, que estão à frente de uma educação diferente. Mas, por exemplo, a professora que não se envolva, não é por lá estar três ou quatro anos que vai resultar. Mas, se houver uma equipa que realmente se englobe bem e que englobe bem os miúdos, deve continuar e que só pode continuar. Eu, por exemplo, tive uma professora da primeira à quarta classe. Hoje em dia é que é tudo moderno e na primeira é uma, na segunda é outra, na terceira é outra, que eu também não acho nada bem. Ou segue uma estrutura ou não segue e nesse caso acho que sim. Acho que, desde que as professoras estejam contentes e as crianças também interajam bem com elas, que deve ser realmente a mesma equipa a segui-los. Nisso sou totalmente de acordo.

Como mãe, houve uma necessidade de tentar perceber o que era o autismo, como lidar com uma criança autista. Nesse sentido, em relação às outras mães de crianças autistas, que conhece, sente que houve essa preocupação, esse cuidado de tentar saber e perceber?

Eu conheço as da escola, conheço só as da escola. Neste caso as da Sala TEACCH do meu filho e com essas, eu não falo muito com elas. Eu sei que elas às vezes encontram-se fora, mas eu... para já porque não tenho vida para isso, além de trabalhar tenho os meus outros filhos e é complicado. Mas eu penso que pelo menos... penso que há lá três que sim, que querem saber tudo sobre os filhos e que também querem saber sobre a doença. Tenho a sensação que há uma, que não queira aprofundar tanto o seu conhecimento. Hoje em dia qualquer mãe, com os meios de informação que há, com a internet, com os jornais e com o autismo tão difundido, que tenham uma criança autista, mesmo que não queira aprofundar muito, acaba por saber alguma coisa. Na altura que o

Valter nasceu ouvia-se falar pouco do autismo e mesmo os especialistas não sabiam e hoje em dia já sabem muito mais. Eu, que não sabia de nada, hoje em dia ouve-se falar muito mais de autismo. Dão programas na televisão, que na altura não existiam nos canais que havia na altura, o um, o dois e três. Eu não estou a falar dos canais de cabo. Canais portugueses que antigamente nunca falavam no autismo e hoje em dia fala-se bastante. São os jornais, as revistas... Toda a mãe que tenha um filho autista tem curiosidade, mesmo que não seja para interagir com ele, tem curiosidade em saber porque é que o filho é assim e como ajudá-lo. Eu penso que sim e a noção que eu tenho é que cada vez mais vão tentar saber mais sobre os filhos autistas. Antigamente é que havia mais essa ideia de resignação face à doença. Hoje em dia não.

Há muita gente que ainda continua a pensar que o esforço afinal não vale a pena pelo que desiste facilmente. Mas quando toca a um membro da família existe uma maior abertura e sensibilidade para tentar solucionar ou até só minorar o problema?

Admito que haja pessoas que queiram fechar-se e há muitas pessoas que não lidam bem com o facto de terem um filho autista e se calhar até querem que menos pessoas saibam. Ainda há pessoas que têm vergonha, que não querem que as pessoas saibam. Então não vai para a escola, então fica em casa ou então vai para uma instituição e está lá e acabam por não ter vida social, porque não vão a casa dos amigos. Eu não tenho problema nenhum. Todos os meus amigos sabem como ele é e ele vai comigo para qualquer lado e claro, tenho que ter mais cuidado e quando lá chego digo que tem que trancar a porta. Mas acredito que haja pessoas que não queiram saber e essas são aquelas que não querem que se saiba também e por isso, como não se dão ao trabalho de tentar incluir os filhos autistas na vida social delas e dos amigos. Se calhar também não lhes interessa muito saber como lidar com eles. É como alhear-se deles e esperar que eles não chateiem muito. Mas penso que a maioria já não age dessa maneira. Se calhar estou errada e é uma minoria.

Há pessoas, porque eles estão numa instituição, porque não houve um desenvolvimento tão acentuado, que realmente se sentem um bocado inibidas, porque os outros não o entendem. É claro que eu também não ando na rua a dizer que tenho um filho autista, mas aos meus amigos, à minha família não tenho problema nenhum. Por exemplo eu estou no talho, eles vêm da escola e estão lá um bocadinho comigo e eu vejo que está um cliente a insistir porque é que ele não fala e eu digo que ele não fala porque é autista.

e as pessoas perguntam o que é isso e eu explico que é uma doença, ele não fala porque é uma doença psicológica e aparentemente parece uma pessoa normal. Explico mas só se as pessoas insistirem. Se as pessoas entram e ele está sentado e comentam que é tão lindo e essas coisas, não digo nada. Mas se as pessoas interagirem com ele e acharem que ele é mal-educado, eu prefiro que eles saibam que é autista. Porque, quer dizer, as pessoas começam a falar com ele e não responde, as pessoas estranham.

Não existe portanto da sua parte o estigma do filho autista?

Eu pelo menos não o tenho. As pessoas falam com ele e o menino não responde. Eu explico que ele é autista e as pessoas perguntam o que é isso e eu lá lhe explico brevemente o autismo ao que as pessoas muitas vezes comentam, se ele irá ficar melhor e tenho de explicar que irá melhorar, mas nunca será igual aos outros. Lá vão todos contentes, já ficaram a saber mais um bocadinho e para a próxima já interagem com ele doutra maneira. Também não vou deixar as pessoas feitas parvas ali a falar com ele e ele não está nem aí. Não tenho problema nenhum, mas também não ando aos sete ventos a apregoar.

A nível futuro, quais as preocupações?

Ah, essas é que são mais... não é tanto o presente nem daqui a um ano, nem daqui a dois anos nem dez anos. É mais a parte de quando eu morrer e o meu marido morrer uma pessoa depois começa a pensar. Eu fumo, ando sempre num stress. Com certeza vou morrer cedo. O meu marido não vai durar até aos cem. Uma pessoa pensa como é que vai ser o futuro dele, como é que não vai ser. Eu, pessoalmente, como ele tem um irmão que se mostra, a não ser que ele mude muito, ele tem doze anos, eu sei lá quando ele passar a fase da adolescência como é que será mas, financeiramente eu não estou muito preocupada, porque eu posso não ter, mas eu sei que os meus sogros têm e mais tarde o meu marido tem. Mesmo o meu próprio sogro diz que o Valter é o que tem de ser mais acautelado, porque ele não vai poder subsistir por meio próprio, não vai poder trabalhar, vai ter de ter sempre alguém com ele. Com certeza que, quando não tiver família, terá que ir para uma instituição. Não será o irmão a ficar com ele em casa e a deixar a vida dele e deixar de trabalhar para ficar com ele, por muito que eu preferisse que fosse assim. Não lho posso dizer, não é? E foi o que eu lhe disse. Cada vez há mais sítios onde eles são tão bem tratados e isso é que me interessa, que ele seja bem tratado, que não lhe falte nada e que ele possa, à maneira dele, ser feliz. Ainda não estou à procura,

ainda não senti necessidade de procurar um sítio onde ele possa ficar. Ainda só tenho trinta e quatro anos e não estou a pensar que possa morrer amanhã e estou a apoiar-me muito no meu filho. Eu sei que quanto mais nós vamos evoluindo, não estou a dizer que vá haver um tratamento para a cura, não é nada disso mas mais esperanças há, mais sítios arranjam para estas crianças onde fiquem bem, com mais atenção. Porque as mães e as instituições pressionam para isso. Haverá espaços para eles, associações que se criam e nós sabemos que com dinheiro tudo se faz e arranjam-se sítios para as pessoas autistas ficarem e serem bem cuidadas, que é isso que me interessa no futuro. Mas eu ainda não estou à procura, para já porque acho que estou nova e tenho tempo e depois porque acho que, mesmo que me acontecesse uma fatalidade, ainda cá ficam os meus sogros que também têm cinquenta anos e nunca na vida eles deixavam qualquer dos meus filhos desamparados e porque tem o irmão que também mais tarde poderá ele ver e conhecer mais coisas onde e como o irmão vai ficar e com quem vai ficar ,mas também penso nisso, claro, evidentemente.

É uma preocupação constante?

É, é uma preocupação, mas eu já tive mais essa preocupação. Acho que agora já estou mais na fase pensar no amanhã, onde é que vamos e o que é que vamos fazer para ele estar contente. Estou mais nessa fase e nas férias do verão do que nessa preocupação. Quando realmente tive a noção de que ele nunca ia ter a casa dele, a mulher dele, o trabalho dele, a independência monetária dele, claro que pensei muito mais. Agora já estou mais na fase do dia-a-dia. Claro que se eu chegar aos quarenta ou aos cinquenta já pensarei doutra maneira. Pensarei que está na altura de ir à procura, já o meu filho está um pouquinho mais velho, já vai ver sítios, já penso assim e penso que será assim. E sei lá se daqui a dez, vinte anos não haverá instituições melhores e associações melhores para eles para eu agora já estar à procura de uma coisa para ele que daqui a uns anos pode já nem existir. E tão depressa o Estado apoia esta instituição como deixa de apoiar e elas deixam de existir porque as associações não podem subsistir assim de qualquer maneira e não têm muitas ajudas. Acho que é um bocadinho prematuro eu já estar a pensar em definitivo no que vou fazer. Mas estou sempre a pensar e quando o Bruno me fala em namoradas ou o Ricardo queria uma menina eu fico triste. O meu filho nunca... e ainda não chegou à parte difícil que é quando chegar à adolescência, uma das partes mais difíceis dos autistas, já me informei.

É o processo natural...

Embora o meu já gosta muito de beijinhos e essas coisas e eu percebo perfeitamente que ele tem que ter os seus momentos e há-de tê-los em casa. Já estive a ver mais ou menos. Mas claro que fico triste a pensar que no futuro ele nunca vai ter uma família e família no sentido de mulher, filhos. Em termos de futuro, a longo prazo, neste momento não estou muito preocupada. Mas é uma das maiores preocupações de quem tem um filho autista ou cego ou surdo ou paralítico ou que tenha uma doença que tenha de estar acamado, todas essas pessoas, não são só os autistas. São imensos que têm realmente essa preocupação constante. Apesar de neste momento não estar assim tão ansiosa nesse aspecto.

Pensando nesse futuro, o que a escola está a fazer por ele poderá ajudá-lo?

Sim, na parte que sem ele ter as noções que ele pode hoje em dia não exprimir, vão-lhe ser precisas talvez no futuro e no aspecto também de a escola, hoje em dia...Por exemplo ele por vezes chama as pessoas pelos nomes, que é coisa que ele não fazia. É evidente que na escola, e ainda por cima estruturada, que é a única maneira de eles aprenderem, aprendem.

Alguma vez pensou que ele iria fazer por exemplo contas e pequenas tarefas?

Não. Ler e associar, não. Por exemplo ver o verbo ele está a comer, não. E então contas, não. Mas não é só isso. A nível de escola também tem muito a ver com a socialização porque no futuro e hoje e amanhã e sempre vai ser muito importante. É através das ligações afectivas que ele comunica, ele não comunica verbalmente. Mas se ele quiser, um dia mais tarde comunicar ele tem lá as bases, coisa que ele não tinha se não estivesse na escola e não estivesse integrado numa sala onde realmente aprendesse. Não é numa sala onde está com trinta e a professora está a dizer as coisas e para ele aquilo não é nada. Tem de ser realmente estruturada e a repetição e os trabalhos que ele tem e eu vi que ele tinha nos trabalhos, porque se for no dia-a-dia eu não vejo, porque ele não me fala. Ele não faz as contas que já sabe fazer, ele não lê, porque não tem necessidade, mas se ele tiver necessidade ele tem lá as bases e depois pode usá-las e nesse caso sim, é muito importante, muito importante mesmo. E ele fala, mesmo assim, hoje em dia, nestes dois anos ele já fala muito mais. Não fala “Mãe, eu vou à casa de banho”, mas mesmo pequenas palavras ele já diz espontaneamente. Há um ano é que ele começou a chamar-me mãe, espontaneamente. Porque ele nunca me chamou mãe, nunca. Quando

eu chegava, há um ano, o Diogo faz isso com a mãe. Lá está outra coisa que ele aprendeu na escola, não com as professoras, mas com o convívio, ou seja, ele viu que o Diogo chama mãe, como gosta do Diogo e da mãe, chama-me mãe o que para mim é uma coisa espectacular, porque ele até aos nove anos nunca me chamou mãe “Mãe Valter” isso ele faz, “Valter mãe”, mas espontaneamente eu chegar e ele dizer-me “mãe” só há um ano.

ANEXO II

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PISCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

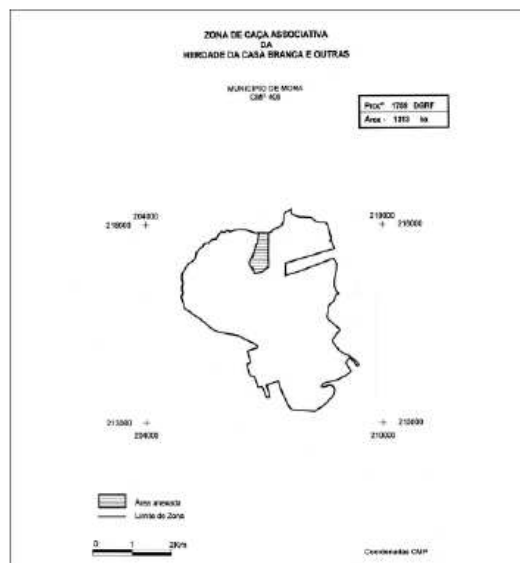
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Piscas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Piscas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

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

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. A medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e principios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Principios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os principios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referênciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referênciação

1 — A educação especial pressupõe a referênciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referênciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referênciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referênciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referênciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referênciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referênciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo de escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Curriculo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

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

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

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

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

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

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

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

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;

d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tomando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

A luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

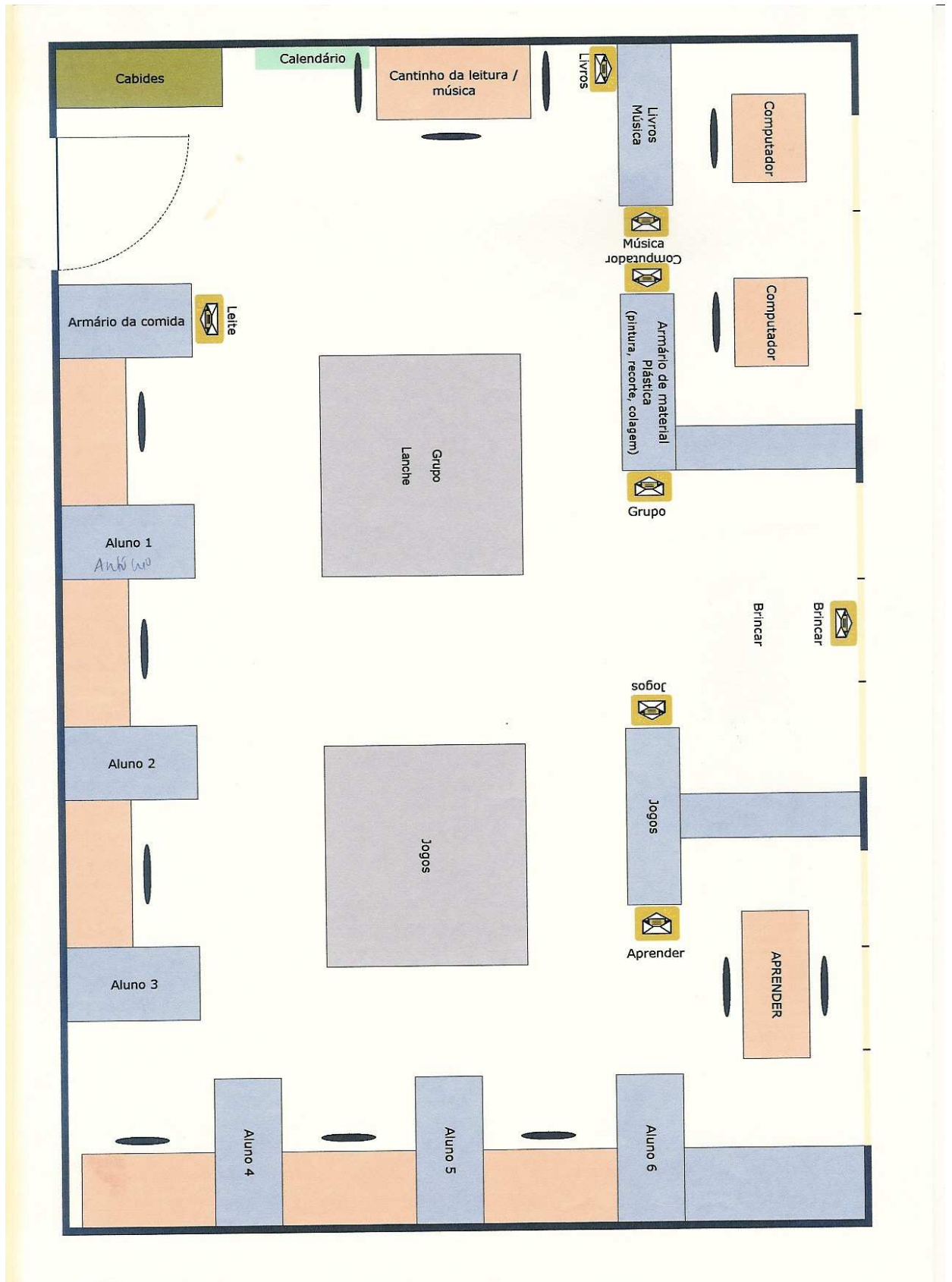
Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

ANEXO III

Planta da Unidade




ANEXO IV


Trabalhos escritos realizados pelo aluno

 É A DA ROUPA.



FAZ A ROUPA

 A DO MARTIM TEM UMA JANELA.


A CASA DO MARTIM TEM UMA

 AS DO JARDIM SÃO VERDES.

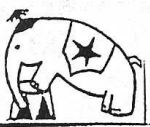
AS ÁRVORES DO JARDIM SÃO VERDES

 É A DO  DO AMIGO DO ANDRÉ.

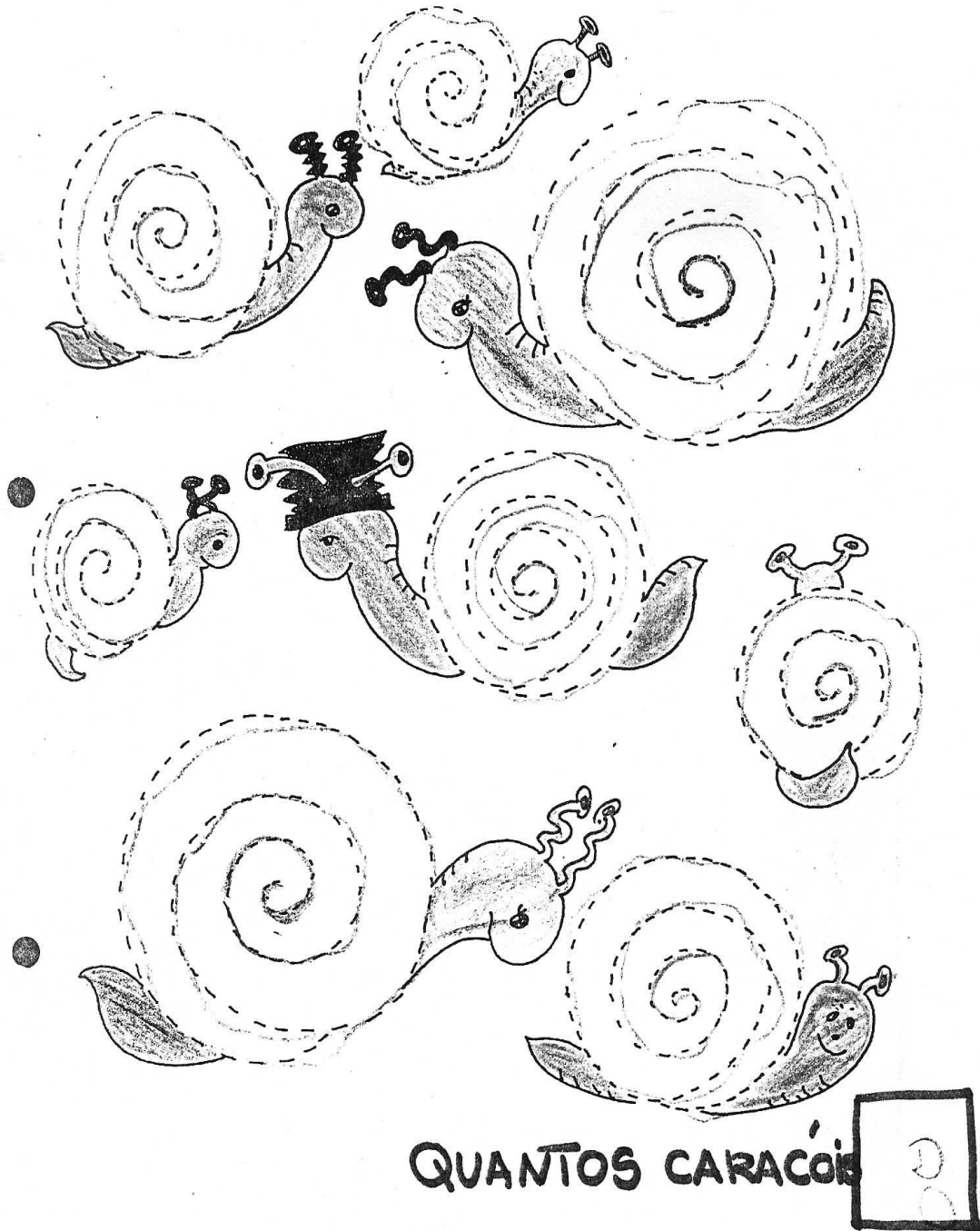
É A CASA DO AMIGO DO ANDRÉ

 DA JANELA EU VI A

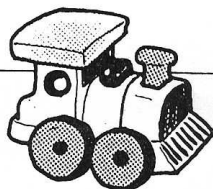
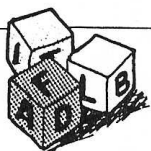
DA JANELA EU VI A LUA

 É UM ANIMAL.

O ELEFANTE É UM ANIMAL



Observa, pensa e completa.



10 + 3 = 13	12 + 10 = 22
9 + 4 = 13	13 + 10 = 23
11 + 2 = 13	13 + 3 = 16
7 + 6 = 13	11 + 2 = 13
12 + 1 = 13	9 + 5 = 14
5 + 8 = 13	13 + 7 = 20

Observa com atenção as figuras na parte de cima do desenho.
Se aparecem no desenho de baixo, pinta-as.
Se não aparecem, riscas-as.



Curriculum Vitae

CURRICULUM VITÆ

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:	Elsa Cristina Ferreira Rodrigues de Figueiredo
Filiação:	Joaquim Rodrigues de Figueiredo e Elsa Ferreira de Figueiredo
Data de Nascimento:	29 de Maio de 1970
Naturalidade:	Santa Maria, Viseu
Estado Civil:	Solteira
Nacionalidade:	Portuguesa
E-mail:	ecf@netcabo.pt
Profissão:	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo 300 da Escola EB 2, 3 / S José Gomes Ferreira – Ferreira do Alentejo.

2. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Alemães, (Ramo Educacional), pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, concluída em 01/06/95, com a informação final de treze valores, qualificação de Suficiente.

Conclusão da parte escolar do Mestrado em Antropologia da Educação, e no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa, em 30/09/2004, com a classificação de 16.

Conclusão do Ramo de Formação Educacional.

Após a conclusão do Estágio, tenho leccionado Língua Portuguesa nas escolas do Ensino Básico e Português no Ensino Secundário.

Desde o ano lectivo 2006/2007 tenho desempenhado funções como docente destacada na Educação Especial, Grupo 910.

3.1. ANOS E NÍVEIS LECCIONADOS

1994/95	Uma turma do 9.º ano de Língua Portuguesa e uma turma do 11.º ano de Alemão, nível 2, na Escola Secundária de Cascais;
---------	--

1995/96	Três turmas do 7.º ano e duas do 8.º ano, Escola Secundária de Santo António – Barreiro;
1996/97	Quatro turmas de 10.º ano (Português B) e uma do 11.º ano (Português A), Escola Secundária de Benavente;
1997/98	Duas turmas do 8.º ano e duas do 9.º ano, Escola Secundária da Sobreda;
1998/99	Três turmas do 8.º ano, duas do 10.º ano (Português B) e uma do 11.º ano (Português A), Escola Secundária Alfredo Reis Silveira – Seixal;
1999/00	Uma turma do 7.º ano e duas do 8.º ano, Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr. António Augusto Louro – Arrentela-Seixal;
2000/01	Duas turmas do 8.º ano e duas do 9.º ano, Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Álvaro Velho – Lavradio-Barreiro;
2001/02	Duas turmas do 7.º ano, uma do 10.º ano (Português B) e duas do 11.º ano (Português B), Escola Secundária Poeta Joaquim Serra – Montijo.
2002/03	Duas turmas do 10.º ano (Português A) e três do 10.º ano (Português B), Escola Secundária de Cascais.
2003/04	Uma turma do 7.º ano, uma do 8.º e duas do 9.º, na Escola Básica Integrada da Apelação.
2004/05	Duas turmas do 7.º ano, uma do 11.º, uma do 12.º e a uma do ensino recorrente nocturno do 3.º ciclo, na Escola Secundária de Aljustrel.
2005/06	Cinco turmas do 10.º ano, na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Gama Barros - Cacém.
2006/07	Duas turmas do 9.º ano, uma do 11.º, duas do 12.º ano e Ensino Recorrente do Secundário, na Escola EB 2, 3 / S José Gomes Ferreira – Ferreira do Alentejo. Destacada, a 18 de Outubro, para exercer função de apoio de Educação Especial a seis alunos numa Unidade de Apoio a Alunos Autistas, do concelho de Lisboa.

2007/08	Três turmas do 10.º ano, duas delas de Cursos Profissionais e uma do 12.º ano no Agrupamento Vertical de Escolas de Ferreira do Alentejo. Destacada, a 2 de Outubro, para continuar a exercer função de apoio de Educação Especial a sete alunos na Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, do concelho de Lisboa.
2008/09	Destacada para continuar a exercer poio de Educação Especial a sete alunos na Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, do concelho de Lisboa.
3.2. CARGOS E FUNÇÕES DESEMPENHADAS	
1995/96	Professora de Apoio Pedagógico Acrescido de Língua Portuguesa a alunos do 7.º e 8.º anos; Professora de apoio à Ludoteca; Coordenação do Projecto “Jornal ESSA” de uma turma do 8.º ano.
1996/97	Directora de Turma; Professora de Apoio Pedagógico Acrescido de Português a alunos do 11.º ano; Coordenação do Projecto de Área-Escola de uma turma do 10.º ano; Integração do grupo de trabalho responsável pela elaboração de turmas do Ensino Secundário.
1997/98	Directora de turma; Professora de Apoio Pedagógico Acrescido de Língua Portuguesa a alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos; Professora de apoio à Sala de Estudo; Coordenação do Projecto de Área-Escola de uma turma do 9.º ano.
1999/00	Directora de turma; Professora de Apoio Pedagógico Acrescido de Língua Portuguesa a alunos do 7.º e 8.º anos; Professora de apoio à Sala de Estudo;

2000/01	Organização e realização das Olimpíadas de Português do 7.º ano Directora de turma; Professora de apoio à Sala de Estudo; Organização e realização das Olimpíadas de Português do 8.º e 9.º anos.
2001/02	Directora de turma; Professora de apoio à Ludoteca; Integração do grupo de trabalho responsável pela elaboração de turmas do 7.º ano; Professora correctora das Provas de Aferição do 9.º ano de escolaridade de Língua Portuguesa.
2003/04	Coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa;
2004/05	Professora de apoio ao 12º ano; Professora de apoio à Biblioteca da escola.
2005/06	Professora do Gabinete de Apoio ao Ensino Básico (aulas de apoio a exames de Língua Portuguesa 9.º ano).
2006/07	Directora de turma; Professora de Actividades de Acompanhamento. Apoio a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Supervisão às Actividades de Enriquecimento Curricular.
2007/08	Directora de turma; Professora da sala de Estudo. Apoio a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.
2008/09	Apoio a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

3.3. PARTICIPAÇÃO EM ENCONTROS / SESSÕES / CONFERÊNCIAS / ACÇÕES DE FORMAÇÃO

1994/95	Acção de sensibilização sobre a Área-Escola promovida pela Secção de Formação do Conselho Pedagógico da Escola Secundária Ibn Mucana - Alcabideche, no dia 07/11/94; Participação no II Congresso de Professores de Alemão, realizado no Porto, nos dias 2, 3 e 4 de Fevereiro de 1995;
---------	--

	<p>Acção de Formação sobre o tema “a utilização pedagógica dos meios audiovisuais”, no dia 15/03/95, dinamizado por professores da Escola Secundária de Cascais;</p> <p>Acção de Formação designada “avaliação como processo de interacção”, no dia 03/05/95, dinamizada pela professora Margarida Toscano, da Escola Secundária de Cascais;</p> <p>Acção de Formação sobre a “disciplina e indisciplina na sala de aula”, no dia 15/05/95, dinamizada pelo Núcleo de Estágio de Português/Alemão;</p> <p>Acção de Formação intitulada “ensino diferenciado”, no dia 31/05/95, dinamizada pelo Núcleo de Estágio de Português/Alemão;</p> <p>Acção de Formação intitulada “jogos”, no dia 16/05/95, dinamizada pelos professores de matemática da Escola Secundária de Cascais.</p>
1995/96	<p>Colóquio sobre o tema: “os direitos do consumidor”, no dia 14/03/96, inserido nas comemorações do dia do consumidor, na Escola Secundária de Santo António – Barreiro.</p>
1996/97	<p>Seminários relacionados com a área-escola frequentados nos dias 02/10/96 e 14/05/97, organizados e dinamizados por professores da Escola Secundária de Benavente;</p> <p>Acção de Formação alusivo ao tema: “a violência na escola”, no dia 15/04/97, promovido pelo <i>Educatis – Centro de Formação de Recursos Educativos do Município de Benavente</i>.</p>
1997/98	<p>Sessões de formação acerca da natureza e das modalidades da “avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico”, realizadas nos dias 15, 22 e 29 de Outubro de 1997, na Escola Secundária da Sobreda, dinamizadas pelo Instituto de Inovação Educacional;</p> <p>Acção de Formação sobre “o aplicativo <i>PowerPoint</i> e sua integração na sala de aula, no dia 17/03/98, dinamizada pelo Centro de Competência de Almada Ocidental, no âmbito do Programa Nónio Século XXI.</p>

2000/01

Acção de Formação intitulada *Introdução à Língua Espanhola através de elementos culturais*, promovida pelo Centro de Formação de Professores do Barreiro, com a duração de 50 horas, que decorreu de 16-01-2001 a 27-03-2001;

Sessão de trabalho *Abordagem às dificuldades de leitura / escrita*, realizada na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Álvaro Velho, no dia 20-02-2001;

4.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, promovido pela Associação de Professores de Português, realizada nos dias 14, 15 e 16 de Março de 2001;

Conferência denominada *Salazar e o Estado Novo*, proferida pelo Professor Doutor Fernando Rosas e Doutor Júlio Freire, realizada na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Álvaro Velho, no dia 15-05-2001;

Acção de Formação intitulada *Encontro de Reflexão Educação Sexual*, realizada na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Álvaro Velho, com a duração de 8 horas, no dia 28 de Maio de 2001;

Conferência denominada *A Mulher e a Cidadania*, proferida pela Deputada Helena Roseta, realizada na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Álvaro Velho, no dia 29 de Maio de 2001.

2001/02

Encontros de Didáctica *Os Novos Programas: Estratégias e Recursos Para Novas Práticas*, organizado por Asa Editores II, SA., no Hotel Altis, em Lisboa no dia 08/03/2002, com a duração de 7 horas;

7.º Encontro de Professores de Português – *Homenagem a José Saramago*, organizado por Areal Editores, na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, nos dias 15, 16 e 17 de Maio de 2002;

Acção de Lançamento do manual “Língua Portuguesa 7” organizado por Texto Editora, no Hotel Novotel, em Setúbal, no dia 28 de Maio de 2002;

Acção de Lançamento do manual “Estudo Acompanhado” organizado por Texto Editora, no Hotel Novotel, em Setúbal, no dia

2003/04	<p>11 de Junho de 2002;</p> <p>Acção de Formação “Avaliação das Aprendizagens – Formação Presencial”, que decorreu na Escola Secundária da Baixa da Banheira, nos dias 22 e 27 de Maio, 3, 17 e 28 de Junho e 11 de Julho de 2002, com a duração total de 30 horas presenciais.</p> <p>Acção de Formação dirigida à apresentação dos Novos Projectos editoriais de Areal Editores, destinados à disciplina de Língua Portuguesa, no Hotel Metropolitan, em Lisboa, no dia 14 de Maio de 2003;</p> <p>Acção de Lançamento do manual “Imaginário” organizado por Texto Editora, no Hotel Meridien, em Lisboa, no dia 29 de Maio de 2003;</p> <p>Acção de Lançamento do manual “Página Seguinte” organizado por Texto Editora, no Hotel Meridien, em Lisboa, no dia 30 de Maio de 2003;</p> <p>Intercâmbio cultural Cascais/Hamburgo.</p> <p>Acção de lançamento de manuais <i>Os Nossos Livros 2004/2005</i>, organizada por Lisboa Editora, realizada no dia 14 de Maio de 2004 no Hotel Palácio-Estoril.</p>
2004/05	<p>Acção de lançamento dos manuais <i>Os Nossos Livros 2004/2005</i>, organizada por Edições ASA, realizada no dia 25 de Maio de 2005 no Hotel Tivoli.</p>
2005/06	<p>Acção de Formação – <i>TLEBS em Debate</i>, organizada por Areal Editores, decorrida na Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa, no dia 18 de Maio de 2006.</p> <p>Acção de lançamento de manuais <i>A Utilização e Gestão dos novos Projectos Escolares em contexto educativo</i>, organizada pela Texto Editores, realizada no Centro de Congressos do Estoril, no dia 23 de Maio de 2006.</p>
2006/07	<p>Frequência na IV Jornada do ESCA sobre Perturbações do Espectro do Autismo “Autismo e Asperger”, organizada pelo ESCA – Espaço para a Saúde da Criança e do Adolescente, decorrida na Escola Superior de Enfermagem São Vicente de Paulo, no dia 25 de</p>

2007/08

Novembro de 2006.

Acção de Formação *Snoezelen – Um recurso no atendimento de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais* – Colégio “As Descobertas”, organizada pelo Instituto Português de Educação e Investigação Pedagógica, decorrida na Junta de Freguesia de Sta. Maria de Belém, no dia 24 de Março de 2007.

Frequência no 4.º Encontro do Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia, com o tema “Construção e Reparação da Vida Psíquica no Meio Escolar”, organizada pelo Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia, realizada no Fórum Lisboa, nos dias 18 e 19 de Maio de 2007.

Participação no Workshop PEA (Perturbação do Espectro do Autismo), promovido e decorrido no Centro de Desenvolvimento Infantil – LógicaMentes, no dia 20 de Outubro de 2007.

Acção de apresentação *dos novos Projectos Escolares*, organizada pela Texto Editores, realizada no Centro de Congressos do Estoril, no dia 19 de Abril de 2007.

Frequência no *Curso de Formação em Educação Especial*, promovido pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, decorrido na Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa, de 1 de Março a 31 de Maio de 2008, com a duração de 50 horas presenciais, no qual obtive dois créditos e a classificação de excelente (9,75 valores).

Participação no Encontro de Educação subordinado ao tema *Aplicação do Método das 28 Palavras*, promovida pela Porto Editora, no Hotel Olissippo Oriente, no dia 8 de Maio de 2008.

Participação na palestra *Compreender a Síndrome de Asperger*, dirigida pelo Prof. Doutor Nuno Lobo Antunes, realizada na Escola Secundária de Santa Maria - Sintra, no dia 15 de Maio de 2008.

Participação no Encontro Temático – *Educação Especial*, organizado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, decorrida no Centro de Congressos de Lisboa, no dia 7 de Junho de 2008.

2008/09

Participação na sessão de formação/debate “Prevenção de Maus tratos às Crianças, promovida pela Direcção do Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia em colaboração com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens – Lisboa Ocidental, orientada pelos Profs. Doutores Einar Helander e Emílio Salgueiro, realizada no Centro Cultural e Científico de Macau – Lisboa, no dia 20 de Junho de 2008.

Participação na Conferência sobre Avaliação de Desempenho de Professores”, promovida pelo Centro de Formação de Associação de Escolas Calvet Magalhães, com a participação da Dr. Glória Macedo, realizada no auditório da livraria Byblos, no dia 4 de Setembro de 2009.

Frequência na Jornada “Hiperactividade; Défice de Atenção; Inclusão”, organizada pelo ESCA – Espaço para a Saúde da Criança e do Adolescente, decorrida na Escola Superior de Enfermagem São Vicente de Paulo, no dia 22 de Novembro de 2008.

S. Domingos de Rana, 2 de Março de 2009

(Elsa Cristina Ferreira Rodrigues de Figueiredo)