



**Perceções e Conhecimentos dos Docentes
Face à Inclusão de Alunos com Autismo
no Ensino Regular**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lisandra Cláudia Andrade Correia
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2015

T/4
159.9
LOR Per
+ CD-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

**Perceções e Conhecimentos dos Docentes
Face à Inclusão de Alunos com Autismo
no Ensino Regular**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lisandra Cláudia Andrade Correia

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Agradecimentos

Não podia começar esta dissertação sem antes agradecer a todas as pessoas que estiveram, direta ou indiretamente, envolvidas neste processo.

Obrigada à minha orientadora científica Doutora Margarida Pocinho por ter acreditado na importância e relevância deste estudo para a educação, orientando e promovendo estratégias para a sua conclusão. Sem si, nada disto seria possível!

À Dra. Carla Sequeira e à Dra. Doroteia Freitas que ao longo do estágio curricular fizeram-me olhar para a Educação Especial com maior cuidado e admiração, fazendo crescer o meu interesse pelo mundo do autismo.

Um obrigada aos amigos e colegas, pelas partilhas e experiências desta jornada, em especial à “minha velha” Marisa. A par e passo fomos conquistando todas adversidades e nos complementado. Obrigada pela tua amizade, e acima de tudo, por tudo aquilo que aprendi contigo! Um obrigada também à Anísia, Soraia, Fátima e Manuela pela caminhada, amizade e conselhos.

Resta agradecer a toda a minha família, em especial à minha mãe, que cedo de mais partiu, mas sei que se orgulha do que alcancei. Obrigada por me iluminares nestes últimos dez anos! A ti pai, que mesmo não acreditando no papel do psicólogo, e apesar de todas as divergências, sei que apoias-me em todas as decisões. Um grande obrigada também à minha irmã, pela nossa união e à qual peço desculpa pelas ausências. À minha querida sobrinha Eleonor, que com o seu lindo sorriso e o seu jeito de ser tão característico, me revitaliza.

Ao Filipe, companheiro de todas as horas, que me acompanhou neste percurso, motivando, apoiando e acreditando (até mais do que eu) que seria sempre possível.

À restante família, obrigada pelas pessoas fantásticas que o são, pelos momentos hilariantes que partilhamos sempre que estamos juntos e pela felicidade que me transmitem! Um obrigada especial à Cristina e à Luz, que sempre me deram a mão nos momentos menos bons e acima de tudo nos bons, sabendo o que dizer em cada momento, fazendo-me ver sempre o lado menos sombrio.

Um muito obrigada, de coração, por tudo o que partilharam comigo ao longo destes anos.

Resumo

Cada vez mais, surgem novos casos de Perturbação do espectro do Autismo. Esta nova realidade faz com que haja um aumento dos estudos empíricos e científicos sobre o tema, onde se procura responder a questões como a causa, as suas principais características e qual a melhor forma de lidar com a problemática no seu meio familiar, escolar e social.

Como não podia ser diferente, esta investigação teve como objetivo central compreender as perceções e conhecimentos dos docentes, face à inclusão de alunos com autismo no ensino regular. A amostra obtida foi de 89 docentes, sendo 74 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, que lecionam em escolas da Região Autónoma da Madeira, mais especificamente na cidade do Funchal.

A recolha dos dados foi feita através de um questionário elaborado para este estudo. Os resultados do estudo indicam que os professores conhecem a perturbação assim como identificam de forma correta os sinais que definem a problemática. Além disso, verifica-se que os docentes defendem e acreditam na inclusão, no entanto, quando questionados se os alunos com autismo devem ser todos incluídos, constata-se que muitos docentes salientam que essa inclusão deve ter em conta o nível de autismo que a criança apresenta. Os docentes salientaram também algumas mudanças que são fulcrais para a inclusão, como a redução das turmas, materiais de apoio, professora de educação especial para dar apoio mais individualizado a estes alunos, e ainda formação na área.

Palavras-Chave: Autismo; Escola; Inclusão; Estratégias de Inclusão.

Abstract

More and more there are new cases of Autism Spectrum Disorder. This new reality means that there is an increase of empirical and scientific studies on the topic, where it seeks to answer questions about the cause, its main features and how best to deal with the problem in their midst family, school and social.

How could it be otherwise, this research had as main objective to understand the perceptions and knowledge of teachers, given the inclusion of students with autism in mainstream education. The sample included 89 teachers, 74 female and 15 male, who teach in schools of the Autonomous Region of Madeira, more specifically in the city of Funchal.

The data collection was done through a questionnaire for this study. The results of the study indicate that teachers know the disturbance as well as identify correctly the signs that define the problems. In addition, it appears that teachers defend and believe in inclusion; however, when asked if students with autism should all be included, it appears that many teachers point out that such inclusion must take into account the level of the autism child shows. Teachers also highlighted some changes that are crucial for inclusion, such as reducing class sizes, supporting materials, a special education teacher to give more individualized support to these students, as well as training in the area.

Key-words: Autism; School; Inclusion; Strategies of Inclusion.

Lista de siglas

ABA – Análise de Comportamento Aplicado

ADI - Autism Diagnostic Interview

ADOS - Autism Diagnostic Observation Schedule

APA – Associação Psiquiátrica Americana

APPDA-M - Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo da Madeira

CARS - Childhood Autism Rating Scale

CHAT - Checklist for Autism in Toddlers

DIR – Desenvolvimento nas Diferenças Individuais e na Relação

DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

DSM-V – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EIBI – Intervenção precoce intensiva comportamental

ICD-10 - International Classification of Diseases

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do espectro do Autismo

PECS – Sistema de Comunicação por Figuras

PIC – Sistema Pictogramas

PIPA - Programa Integrado para o Autista

PHDA – Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção

SAAC - Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação

TEACCH – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Lista de siglas	iv
Índice de Tabelas	viii
Introdução.....	1
Parte 1	3
Capítulo I: Conceito de autismo	4
Capítulo II: Autismo e Escola - Inclusão	10
2.1. A inclusão do autismo	14
2.2. Que estratégias utilizar em contexto de sala de aula	16
2.3. Estudos sobre os professores e a inclusão de alunos com autismo	21
Parte II	23
Capítulo III: Método.....	24
3.1. Problema, questões de investigação, objetivos e design	25
3.1.1. Situação problema.	25
3.1.2. Questão de Investigação.	25
3.1.3. Objetivo geral.	26
3.1.4. Objetivos específicos.	26
3.1.5. Design.....	27
3.2. Participantes	28
3.3. Instrumento.....	28
3.4. Procedimentos	30
3.5. Tratamento de dados.....	30
Capítulo IV: Resultados	32
4.1. Estatística descritiva	32

4.2. Estatística inferencial.....	45
4.2.1. Trabalho com alunos com PEA.....	45
4.2.2. Conhecimento sobre a PEA.....	50
Capítulo V: Discussão dos resultados	54
1. Quais os sinais de alerta que os docentes salientam sobre a Perturbação do espectro do Autismo (PEA)?.....	54
2. Qual a opinião dos docentes quanto ao fato de os alunos com PEA serem todos incluídos no Ensino Regular? Se sim, porquê?	55
3. Quais os docentes que já trabalharam com alunos com PEA?.....	57
4. Dos docentes que trabalharam com alunos com autismo, quais os que sentiram dificuldades? E que dificuldades?	58
5. Que estratégias os docentes usam para promover a inclusão e aprendizagem de um aluno com autismo no contexto de sala de aula?.....	58
Conclusões.....	60
Referências Bibliográficas.....	64
ANEXOS.....	73
Anexo A. Questionário	74

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos sujeitos por profissão.....	285
Tabela 2: Coeficiente de Kuder-Richardson (KR-20) para o questionário	36
Tabela 3: Distribuição das frequências das respostas ao questionário.....	39
Tabela 4: Distribuição dos docentes que trabalharam com PEA e o exercício (Educador ou Professor)	40
Tabela 5: Tabela de frequências da análise de conteúdo dos temas: especialização, sinais de alerta da PEA, alunos com PEA incluídos, sentiu dificuldades e estratégias apresentadas pelos docentes face a inclusão de alunos com PEA no ensino regular	40
Tabela 6: Distribuição dos sinais da Perturbação do espectro do Autismo	52
Tabela 7: Relação entre Trabalhou com alunos com PEA e questões quantitativas	54
Tabela 8: Relação entre Trabalhou com alunos com PEA e Sinais/Definição da PEA..	55
Tabela 9: Relação entre Trabalhou com alunos com PEA e os benefícios da inclusão..	55
Tabela 10: Relação entre Trabalhou com alunos com PEA e as Estratégias.....	57
Tabela 11: Relação Conhece PEA e questões quantitativas	58
Tabela 12: Relação Conhece PEA e Sinais/Definição da PEA	59
Tabela 13: Relação Conhece PEA e as Dificuldades manifestadas	60

Introdução

A igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o dever de uma sociedade. (...) O princípio de igualdade (...) é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado.”

Seabra (2009, p. 64-65)

A Perturbação do espectro do Autismo (PEA), embora tenha ganho nos últimos anos um maior destaque e atenção, sempre despoletou grandes controvérsias na comunidade médica e científica. De forma generalizada, a PEA é “uma condição do desenvolvimento neurológico ao longo da vida que interfere com a capacidade de a pessoa comunicar e se relacionar com os outros” (Elsabbagh, Divan, Koh, Kim, Kauchali, Marcín, Montiel-Nava, Patel, Paula, Wang, Yasamy, & Fombonne, 2012). Apresenta também manifestações comportamentais, estereotípias, interesses e rotinas fixas (Wong, Odom, Hume, Cox, Fetting, Kucharczyk, Brock, Plavnick, Fleury, & Schultz, 2014). Com o novo DSM-V, a PEA é ainda caracterizada como sendo uma perturbação com vários níveis de necessidade e de intensidade, variando de leve a grave (Turner, 2013), sendo que os de intensidade mais leve conseguem, por vezes, ter melhor qualidade de vida (Elsabbagh et al. 2012).

Nas últimas duas décadas, segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (2012, citado por Blumberg, Bramlett, Kogan, Schieve, Jones & Lu, 2013) a prevalência de crianças com autismo teve um aumento significativo, manifestando-se atualmente na proporção de 1 para 50 e de 1 para 88. Este aumento, pode ser justificado pela maior sensibilização da problemática ou pela implementação de critérios definidos de diagnóstico (Oliveira, Ataíde, Marques, Miguel, Coutinho, Mota-Vieira, Gonçalves, Lopes, Rodrigues, Mota, & Vicente, 2007). No estudo de Oliveira et al. (2007), a crianças matriculadas no ensino básico de Portugal Continental e Açores, constatou-se

que em Portugal existe uma prevalência de 10 crianças com autismo em cada 10000. Verificou-se também, segundo vários autores tais como Ribeiro, Freitas e Oliva-Teles (2013) que a PEA manifesta-se quatro vezes mais no sexo masculino do que no sexo feminino.

Sabendo-se que a prevalência dos alunos com PEA tem aumentado, é preponderante que os docentes conheçam e estejam preparados para lidar com esta problemática, e acima de tudo que tenham acesso a estratégias eficazes que promovam o desenvolvimento dos alunos com autismo (Turner, 2013). O mesmo autor salienta ainda, que os alunos com perturbações devem, tendo em conta o seu grau de severidade, aprender num contexto com crianças sem perturbações.

Esta nova realidade leva a que os governos e instituições escolares tenham que repensar na sua ação. Ainda que desde os anos 60 tenha havido um trabalho de várias entidades em tentar criar um conceito e uma Lei que defendesse os direitos das crianças e promovessem uma escola inclusiva, a inclusão é um movimento relativamente recente, tendo sido melhor definida, após a Declaração de Salamanca de 1994 (Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Westling e Fox (2000) a inclusão requer uma reestruturação da instituição escolar, para que os docentes consigam lecionar de igual modo para toda a turma, tendo em conta as diferentes características e necessidades de cada aluno. Assim sendo, “os dois melhores preditores do sucesso da inclusão são o nível geral de funcionamento e a severidade do comportamento desafiador.” (Smith, 2012, citado por Turner, 2013, p. 5).

Tendo em conta todas as alterações sofridas nos últimos anos, nasceu a necessidade de perceber a situação escolar atual, despoletando deste modo o objetivo do presente estudo, que prende-se em tentar conhecer e compreender os conhecimentos dos professores e educadores, da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente da cidade do Funchal, face à perturbação do espectro do autismo e à inclusão dos alunos com esta problemática no ensino regular.

Parte 1

Enquadramento Teórico

Capítulo I: Conceito de autismo

O conceito do autismo surgiu no início do século XX, em 1911, pelo psiquiatra alemão Eugene Bleuler. O psiquiatra caracterizou o autismo como esquizofrenia básica, onde verificava pouca sociabilidade e observava muitas dificuldades e lacunas de comunicação (Gadia, Tucchman & Rotta, 2004).

Posteriormente a patologia foi referenciada nos Estados Unidos pelo Dr. Leo Kanner em 1943 (Marques, 1998) através de um dos seus artigos “Distúrbios Autísticos do Contacto Afetivo” onde descrevia onze casos de crianças com estas características denominando os seus comportamentos como “peculiaridades fascinantes” (Gonçalves, 2011, p. 14).

O conceito autismo advém da junção de duas palavras gregas: *aut* que significa “de si próprio” e *ism* que significa “orientação” ou “estado”, ou seja, “orientado para si próprio” (Oliveira, 2006; citado por Gonçalves, 2011, p. 14). Esta perturbação pode ainda ser denominada, segundo Oliveira (2012) como autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner.

Kanner (1943, citado por Gonçalves, 2011) enumerou as características apresentadas pelos portadores de autismo da seguinte forma “incapacidade para o estabelecimento de um relacionamento social; falha no uso comunicativo da linguagem; interesses obsessivos e desejo de se manter isolado; fascínio por objetos; boas potencialidades cognitivas; com início antes dos 30 meses” (Kanner, 1943, citado por Gonçalves, 2011, p. 17).

Por volta dos anos 80 a PEA (Perturbação do espectro Autista) passou a ser incluída nas Perturbações Globais do Desenvolvimento uma vez que condiciona à criança a forma de ver e aprender as mais variadas experiências do mundo (Siegel, 2008). O autor considera também esta perturbação como uma síndrome, pelo facto de não surgir a todos os sujeitos afetados todos os sintomas inerentes a esta perturbação, nem se identificar em duas crianças sintomas exatamente iguais, até porque cada criança é sempre única. Atualmente com o novo DSM-V o autismo insere-se nas perturbações neurodesenvolvimentais, por afetar determinadas áreas que serão abordadas seguidamente (APA, 2013 citado por Pocinho, Caires & Rodrigues, no prelo).

Inicialmente a PEA era considerada rara, no entanto com o progresso na capacidade de diagnóstico esta realidade alterou-se, surgindo cada vez mais novos casos

(Santos, 2013). Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (2012, citado por Blumberg et al, 2013) a prevalência de crianças com autismo manifesta-se atualmente na proporção de 1 para 50 e de 1 para 88. Siegel (2008) refere ainda que atinge mais o sexo masculino (quatro a cinco vezes mais) do que o feminino.

São vários os autores que defendem o mesmo leque de sintomas associados à PEA, como por exemplo Rego (2012) e Santos (2013) que salientam que os sintomas que caracterizam esta Perturbação resume-se a uma tríade, denominada como “Tríade de Lorna Wing”, construída nos anos 70 pelos autores Wing, O Connor e Hermelin (Mello, 2005, citado por Alexandre, 2010). Esta tríade é assim caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos e estranhos (Rego, 2012 & Santos, 2013). Segundo Jordan (2000) esta tríade só é considerada relevante para identificar o autismo se os elementos se manifestarem em conjunto, ou seja, cada área separadamente não é suficientemente significativa para o diagnóstico desta perturbação.

Também Rogel-Ortiz (2004) refere como principais características da Perturbação do espectro do Autismo as alterações da comunicação verbal e não-verbal, na interação social e emocional, e ainda alterações comportamentais.

A APA, no DSM-IV (1996, citado por Pocinho, Caires & Rodrigues, no prelo) defende que esta tríade manifesta-se nas dificuldades na comunicação, que afetam tanto a comunicação verbal como a não-verbal, podendo até causar ausência total da linguagem; na interação social, que varia conforme a idade e o desenvolvimento da criança; e ainda manifesta-se nos comportamentos estereotipados que exigem da criança grande foco e atenção. Estes movimentos manifestam-se através das mãos, tais como o estalar os dedos, bater palmas, etc., ou através do corpo como inclinar-se, balançar-se, girar em torno de si próprio, saltar, etc. (Oliveira, 2012).

Com o novo DSM-V, a dificuldade na comunicação e na interação social, tornaram-se num só critério da Perturbação do espectro Autista, manifestando-se em “défices na reciprocidade sócio emocional (ausência de compartilhamento de interesses e sentimentos (...)); défices na comunicação não-verbal (ausência, redução ou atípico contacto ocular, gestos, expressões faciais); e défices em manter, desenvolver e compreender relações (ausência, redução ou atípico interesse social demonstrados através da rejeição por parte dos outros, abordagens passivas ou inapropriadas que parecem agressivas ou disruptivas)” (APA, 2013, citado por Pocinho, Caires & Rodrigues, no prelo). O segundo critério abordado pelo DSM-V são os padrões restritos

e repetitivos do comportamento, onde estão descritos os movimentos repetitivos e estereotipados para com objetos e a própria linguagem; as insistências em determinados objetos ou movimentos e as rotinas inflexíveis; interesses particulares e a hipo e hipersensibilidade a estímulos sensoriais.

A APA (2002) refere ainda a dificuldade que estas crianças apresentam no contacto ocular, postura corporal, expressão facial. Apresentam também pouca partilha e reciprocidade com o outro, não se parecendo importar com o bem-estar nem com as necessidades do outro. Ao nível da comunicação, o mesmo autor salienta que as crianças com PEA apresentam pouca ou ausência total da linguagem verbal. Quando desenvolvem a linguagem esta normalmente é repetitiva, estereotipada e metafórica, apresentando características anormais em relação ao “volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou acentuação” (APA, 2002, p. 70). Além disso, o mesmo autor saliente que os seus sintomas estão sujeitos a variáveis tais como a idade cronológica da criança e do seu nível de desenvolvimento.

A Associação Americana de Psicologia (2002) relata que apesar da maioria dos pais só se aperceberem dos sintomas por volta dos 3 anos de idade existem, segundo Santos (2013), formas mais subtis de Perturbação do espectro Autista que dificultam o seu diagnóstico, especialmente em idades precoces, quando as crianças apresentam algum tipo de relação com o outro e respondem positivamente a vários estímulos, verbais ou visuais. No entanto, é defendido que esta perturbação é inata, sendo que os seus sintomas vão tornando-se cada vez mais perceptíveis com o tempo, até porque a evolução contínua é uma das suas particularidades. Por exemplo, na adolescência, alguns casos conseguem obter uma melhora significativa e outros não. Em adulto uma pequena percentagem consegue ser autónomo e ter trabalho próprio, mantendo, no entanto, restrições a nível comunicacional e relacional, e outros não.

O mesmo autor salienta que estas dificuldades manifestam-se de diferentes formas, tendo em conta o nível de gravidade, a idade e a capacidade intelectual do indivíduo. Os sujeitos cujas capacidades intelectuais não foram afetadas, relacionam-se com os demais de forma: distante (evitam tanto o contacto ocular como o físico); passiva (embora apresentem algum contacto físico não revelam intenção na interação com o próximo); ou difícil (relacionam-se com os outros mas de forma menos adequada) (Santos, 2013). No fundo as crianças com PEA apenas se relacionam e se vinculam com os outros de forma diferente à socialmente esperada, por exemplo, é

comum as crianças com PEA isolarem-se num canto a brincar repetidamente com algum objeto enquanto que na mesma sala outras crianças brincam em conjunto (Siegel, 2008).

As crianças com PEA focam-se muito em padrões e maneirismos estereotipados e repetitivos (por exemplo, bater palmas, balançar-se, etc.), focam-se em partes de objetos específicos (como por exemplo organizar as peças de um jogo sempre da mesma forma, quer seja pela cor, tamanho, forma, etc.) e regem-se a rituais e rotinas também específicas (tudo tem de ser previsível para a criança) (APA, 2002). Manifestam ainda dificuldades na área da imaginação, do desenvolvimento do jogo simbólico, e na aceitação e compreensão das mudanças da sua rotina diária (APPDA, 2000 citado por Alexandre, 2010), ou seja, tudo tem de ser planeado antecipadamente.

Além de todas as particularidades que estão inerentes a esta perturbação, em 70% dos casos de Perturbação do espectro do Autismo poderão estar associadas outras perturbações, tais como deficiência mental (podendo ser ligeira ou moderada) (Siegel, 2008), perturbação da ansiedade, perturbação da oposição, PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção), Perturbação Obsessivo-Compulsiva, Síndrome de Tourette (Santos, 2010), distúrbios de humor, distúrbios de sono, distúrbios de alimentação, e distúrbios comportamentais, de entre os quais auto e heteroagressividade, impulsividade, hiperatividade, diminuição da atenção, e ainda pouca perceção do perigo (APA, 1996, citado por Pocinho, Caires & Rodrigues, no prelo).

Ainda não são conhecidas as causas para a Perturbação do espectro do Autismo havendo várias teorias sobre o mesmo, concluindo-se que não existe um único mas sim uma combinação de fatores. Inicialmente era defendida a Teoria da Psicogenética ou Psicanalítica onde autores como Kanner (citado por Marques, 2000) e Betelheim (1955 citado por Oliveira, 2003), consideravam que por falta de fatores fisiológicos, o autismo devia-se a fatores familiares, como por exemplo parca estimulação, rejeição, frieza, rigidez parental e até mesmo o tratamento mecânico. Devido a estas limitações, a criança não conseguia desenvolver o “self”, isolando-se assim do mundo que a rodeia (Oliveira, 2012).

Após duras críticas e a tentativa de refutar a Teoria Psicogenética, surgiu a Teoria Biológica, onde Siegel (2008) defende que o autismo resulta de problemas associados ao funcionamento do cérebro ainda na fase fetal assim como Santos e Sousa (s.d., citado por Gonçalves, 2011) que referem que se deve a lesões no sistema nervoso. Oliveira, Handlenman, e Harris (2005, 2006) citados por Gonçalves (2011) confirmam que o autismo está associado a acontecimentos pré e pós-natais. Por outro lado Santos (2013)

refere que a sua origem poderá dever-se a alterações genéticas em vários cromossomas, não tendo sido identificado ainda nenhum padrão. Mais recentemente é defendido por vários autores como Ozonoff, Rogers e Hendren (2003) a ideia de multicausalidade.

Do ponto de vista psicológico, Santos (2013) refere que também existem estudos para explicar a PEA baseando-se em duas teorias: a da mente e a da empatização-sistematização. A primeira teoria defende que as crianças com autismo não conseguem entender nem a sua nem a mente dos outros, fazendo com que estas crianças se tornem ingênuas ou excessivamente confiantes, podendo ter como consequência magoar e não compreender o outro. Por outro lado a teoria da empatização-sistematização, sustentada por Simon Baron-Cohen defende que estas crianças apresentam uma grande competência em construir e analisar sistemas (fazer movimentos repetitivos, saber as marcas todas de automóveis, etc.), mas uma grande dificuldade empática (défice nas relações sociais e na comunicação).

Pelo facto de não existirem quaisquer testes laboratoriais ou biomarcadores, e por o próprio conhecimento sobre a perturbação estar sempre a evoluir, a avaliação e diagnóstico desta perturbação é um grande desafio. Nos dias de hoje esta avaliação consiste na observação direta do comportamento tendo como base os critérios do ICD-10 (International Classification of Diseases), DSM – IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais), DSM-V e na aplicação de provas psicológicas como o ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule), a Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) (Melo, 2005, citado por Alexandre, 2010). São também utilizados instrumentos complementares tais como o ADI (Autism Diagnostic Interview) e o CARS (Childhood Autism Rating Scale) (Antunes, 2009).

Segundo Pereira (1996) a avaliação da PEA baseia-se na análise de três sistemas, do Sistema de Classificação Estatístico que se rege na análise fatorial tendo em conta a experiência dos pais e professores; no Sistema de Classificação Médico onde se tenta descobrir que comportamentos estão associados ao comportamento desviante, ou seja, defende que qualquer comportamento anormal tem origem orgânica e ainda o Sistema de Classificação Comportamental, onde observa os comportamentos do sujeito identificando a sua frequência, intensidade e duração, permitindo posteriormente definir estratégias tendo em conta as especificidades de cada sujeito.

O diagnóstico desta perturbação, assim como de tantas outras, é fundamental para a sua abordagem, quer seja na sua aceitação e consequente compreensão da família e da sociedade, quer seja na sua própria intervenção (Santos, 2013).

Segundo Santos (2013) a intervenção deve ser precoce e individualizada, tendo em conta as particularidades e desenvolvimento de cada criança. Além da intervenção focalizada na criança é igualmente importante a intervenção junto das famílias e da sociedade em geral de forma a proporcionar o bem-estar a estas crianças. Montoan (1997, citado por Felício, 2007) refere que os pais e professores de crianças com autismo enfrentam um grande desafio na medida em que é necessário adaptar a sua abordagem para com as mesmas de modo a promover o seu desenvolvimento ao ritmo de cada uma dessas crianças. A forma acertada de lidar com situações atípicas com crianças com PEA determinará o sucesso dessa mesma abordagem (Santos, 2013).

Por outro lado os pais e professores devem compreender que estas crianças não realizam as tarefas para serem posteriormente elogiadas, mas sim para se satisfazerem. Assim como, ao contrário do que acontece com as outras crianças em que a fase da imitação é fundamental no desenvolvimento social, as crianças com PEA apenas utilizam a “imitação motora do objeto” (Siegel, 2008, p. 56) ou seja, somente imitam os comportamentos do adulto quando estes exemplificam a função de determinado objeto que os fascina de alguma forma.

São vários os tratamentos e intervenções que têm sido aplicados a crianças e jovens com autismo, desde tratamentos psicoterapêuticos, farmacológicos, comportamentais e até mesmo dietéticos. No entanto, nenhuns destes tratamentos atingiram um nível de sucesso eficaz e alguns não são acessíveis a todos os indivíduos com PEA. Embora estes tratamentos e estratégias não permitem a cura desta perturbação uma vez que esta é uma doença crónica, já existem estudos que identificam algumas estratégias que atenuam os seus sintomas e proporcionam uma melhor estabilidade e qualidade de vida para estes os indivíduos. As estratégias definidas com maior grau de eficácia são o PECS (Sistema de Comunicação por Figuras), Respiridona e intervenção precoce intensiva comportamental (EIBI), nomeadamente o modelo ABA (Análise de Comportamento Aplicado). Seguidamente surgem a Teoria Cognitivo-Comportamental, Musicoterapia, o modelo TEACCH, histórias sociais e sistemas alternativos ou aumentativas de comunicação (Santos, 2013).

Capítulo II: Autismo e Escola - Inclusão

Deixai-me ver e aprender, como sou e

Com todos os meus amigos!

Sanches e Teodoro (2006)

A escola é uma instituição cujo objetivo consiste em educar para a sociedade indivíduos de diferentes idades, seguindo programas e planos predefinidos. Esta instrução tem sempre em conta a cultura e o contexto em que estão inseridos, promovendo também a personalidade dos indivíduos. A escola é, assim, constituída por alunos, docentes e funcionários.

Como a escola tem como função primordial promover a aprendizagem assim como o desenvolvimento de competências sociais, nos anos 60 alguns países do norte da Europa decidiram incluir os alunos com problemas sensoriais no ensino regular onde eram seguidos por professores especializados. O conceito Educação Especial surgiu na Inglaterra com o Education Act, em 1981, onde se afirmava que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela.” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64).

A inclusão em si, é um conceito e prática recente, e como tal a sociedade ainda está a passar por um processo de aprendizagem, compreensão e aceitação sobre a diferença (Souza, 2002). No entanto, nota-se que cada vez mais se preocupa em proporcionar, de forma igualitária, as condições de aprendizagem sócio-cultural (Cruz, 2006).

Até o nível de inclusão ser alcançado, a sociedade passou por um conjunto de fases, tais como a fase da exclusão, segregação e, por fim integração.

No início dos anos 60, verificaram-se algumas situações elucidativas sobre a exclusão escolar como refere Dubet (2003) em que o recrutamento dos alunos na escola não era organizado tendo em conta os critérios da instituição educativa, mas sim tendo em conta as desigualdades sociais, onde quem se encontrava em melhor nível social tinha acesso às melhores escolas. Também dentro do próprio sistema escolar

encontrava-se discriminação, onde os alunos com dificuldades eram colocados à parte, diminuindo assim qualquer oportunidade de sucesso. Muitas vezes esses alunos diferentes e com deficiência eram colocados em instituições rurais, de forma a proteger os ditos “normais”, excluindo-os da restante sociedade (Santos, 2007).

Por volta do ano de 1959, começou um movimento na Dinamarca cujo objetivo era criar todas as possibilidades de o sujeito com limitações ter uma vida o mais aproximada do normal (Sanches e Teodoro, 2006). Este movimento deu início à Segregação escolar, onde era defendido ao portador de deficiência uma vida o mais normal possível (Cruz, 2006), incluindo-o no ensino regular (Alexandre, 2010). Segundo Alexandre (2010) estes alunos começaram a ter um apoio individualizado fora do contexto de sala de aula com os professores especializados. Nesta fase continuavam-se a aplicar rótulos nas crianças, mas consideravam benéfico para melhor adequar o trabalho dos professores e restante comunidade educativa nas particularidades e características de cada aluno.

Este movimento com o tempo conquistou também outros países da Europa e América (Jiménez, 1997). Com esta rápida propagação, logo se verificou uma nova mudança na abordagem sobre a deficiência, passando-se a praticar a Integração em detrimento da Segregação, especialmente com a introdução do conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE), onde se começou a valorizar as necessidades individuais e a desvalorizar a deficiência (Cruz, 2006).

A Integração pode ser dividida em quatro níveis, nomeadamente “física (partilham o mesmo espaço), funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos), social (integram-se na classe regular) e comunitária (em que continuam a integração na juventude e vida adulta).” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 16). Além disso, este movimento tem dois focos de intervenção, um centrado nos alunos e outro centrado na instituição escolar. Com a Integração os alunos eram integrados nas turmas regulares, no entanto a sua intervenção era feita noutras salas com o apoio de professores especializados, psicólogos e terapeutas, de modo a não perturbar o desenrolar das atividades do ensino regular (Silva, 2009).

Por volta dos anos 80, Alexandre (2010) relata ter ocorrido mais uma mudança. Consideravam que não era integração trabalhar apenas com os alunos com necessidades educativas especiais num contexto diferente que a sua sala de aula. Desta forma os professores especializados começaram a deslocar-se algumas horas às salas de aula para intervirem com estes alunos, além das outras horas destinadas ao apoio mais

individualizado. Contudo, sentia-se ainda que os alunos com necessidades educativas não estavam totalmente integrados só pelo facto de partilharem a mesma sala que os restantes alunos. Era necessário criar todas as condições para que estes alunos se sentissem parte da turma e da comunidade escolar, e que partilhassem das mesmas oportunidades para obter sucesso escolar (Correia, 1997).

Em Portugal o movimento de inclusão escolar teve início nos anos 70 e desde essa altura surgiram vários Decretos-Lei em sua defesa (Sanches & Teodoro, 2006). A 23 de agosto de 1991, segundo o Decreto-Lei 319 as escolas de todo o país conquistaram liberdade legal para organizar o acolhimento das crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular (Kron, Serrano & Afonso, 2009). Em 1994 foi assinada a Declaração de Salamanca por mais de 92 representantes de todo o mundo e de 25 organizações para reivindicar os direitos das crianças com Necessidades Educativas Especiais surgindo assim o movimento de educação inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006).

A inclusão é a “capacidade de acolher a diversidade; da interação com todos os alunos, não rotulando nem excluindo; do cuidado que a escola deve ter para que os alunos não se sintam excluídos; do direito ao acesso à educação, adotando medidas para determinados alunos, sem os excluir.” (UNESCO, 2005, citado por Marques, 2013, p. 5).

Mais recentemente no Decreto-Lei nº 3/2008 (Ministério da Educação, 2008) o Governo Constitucional determinou ser fundamental a igualdade de oportunidades ao ensino promovendo dessa forma uma escola inclusiva e democrática. Essa inclusão rege-se no princípio de “aumentar a participação de todas as crianças na comunidade (...) e reduzir todas as barreiras que encontrarmos nesse percurso.” (Kron, Serrano & Afonso, 2009, p. 32), ou seja, procura promover o sucesso escolar e pessoal destes alunos independentemente das suas particularidades, até porque todas elas têm potencial, e este potencial apenas é desenvolvido se toda a comunidade tiver em conta não só as características da criança, mas também as dificuldades, interesses e conhecimentos (Sanches & Teodoro, 2006), assim como os próprios interesses das famílias (Correia, 1997).

Deste conceito beneficia todas as crianças com problemas específicos já adquiridos (ex. Síndrome de Down, deficiência visual) ou com grande probabilidade em adquirir, quer sejam por fatores ambientais ou por fatores biológicos, desde que influenciem negativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento (Harbin, Gallagher

& Terry, 1991, citados por Kron, Serrano & Afonso, 2009). Estes problemas podem variar quanto à sua gravidade, podendo ser ligeira, moderada ou severa, e quanto ao seu número, podendo se constituir por um único problema ou vários. No entanto, nunca se deve esquecer das características que têm em comum: todas são crianças têm características especiais e específicas (Kron, Serrano & Afonso, 2009).

O movimento de inclusão levou a alterações de mentalidade e na forma de entender a escola (Strieder & Zimmermann, 2010) começando-se a considerar a educação inclusiva como “equidade educativa, sendo que esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Ministério da Educação, 2008, p. 154). Para tal, segundo o Ministério da Educação (2008) é necessário criar um sistema educativo que consiga dar resposta às características e necessidades de todas as crianças e jovens de modo a fomentar o seu sucesso escolar, ou seja, deve haver um trabalho nas escolas mais individualizado e personalizado, até porque todas as crianças são únicas (Kron, Serrano e Afonso, 2009) e todas elas têm as suas experiências, perceções, desenvolvimento e ritmo próprio (Strieder & Zimmermann, 2010).

Esta educação inclusiva, segundo Kron, Serrano e Afonso (2009) visa à formação de grupos heterogêneos onde estão valorizadas as suas individualidades e onde, acima de tudo, se promove a sua interação e cooperação. Além disso, muitas destas crianças precisam de um apoio extra especializado devido às suas especificidades a vários níveis, como por exemplo, comunicação, aprendizagem, autonomia, relacionamento interpessoal, etc. (Ministério da Educação, 2008).

Alguns autores referem que a inclusão ainda é “um conceito indefinido, impreciso e ambíguo” (Leitão, 2006, citado por Marques, 2013, p. 5.) levando-se a concluir que o processo de inclusão só é eficaz quando a comunidade escolar começa a aceitar e a compreender as diferenças e particularidades dos seus alunos, colocando de parte todos os juízos de valor (Strieder & Zimmermann, 2010), enraizados na sociedade em geral. Santos (2007) refere ainda outras variáveis imprescindíveis para o processo de inclusão como o papel do Estado (na medida do financiamento, legislação e apoio), da Comunidade (na participação e formação), da Escola (na adequação curricular, planeamento, flexibilidade e formação), da Família (na formação, participação e apoio), e finalmente no próprio Aluno (como o seu desenvolvimento pessoal, socioemocional e académico).

No meio escolar, Ainscow (1997) citado por Sanches e Teodoro (2006) salienta três práticas para os docentes melhor incluírem os alunos com necessidades educativas

nas suas turmas, de entre as quais promover uma participação ativa por parte de todos os alunos, promover a partilha de acontecimentos, experiências e de tarefas entre eles, e ainda planear a aula para a turma como um todo, tendo mesmo em conta que estas atividades exigem dos professores a introdução de novas práticas ao ensino tradicional, levando a que os mesmos tenham de pesquisar novas formas, mais esclarecedoras e dinâmicas de apresentar a matéria exigida pelos programas nacionais. Sobretudo é-lhes exigido dinamizar e inovar nas suas aulas.

No entanto, Kron, Serrano e Afonso (2009) afirmam existir diferentes interpretações do conceito inclusão. A primeira perspetiva refere que inclusão consiste em juntar alunos com Necessidades Educativas Especiais com alunos sem essas necessidades, formando assim um grupo heterogéneo. A segunda perspetiva é defendida por Nilholm (2006) citado por Kron, Serrano e Afonso (2009), que defende que inclusão deve estar em interação com ambiente, como se fosse um direito social de pertença e participação na sociedade. Ou seja, inclusão seria fornecer todos os meios para uma boa aprendizagem de todas as crianças. Por último, a terceira perspetiva afirma que existem outros valores relevantes além da inclusão.

2.1. A inclusão do autismo

Vieira e Pereira (2007) salientam que antes de qualquer intervenção pedagógica com estes alunos é necessário responder a três questões: “o que vamos ensinar?; como vamos ensinar?; e como vamos avaliar” (p. 76, citado por Alexandre, 2010).

Dessa forma, o primeiro passo para a inclusão é tentar perceber e compreender quais são as maiores dificuldades e necessidades dos alunos, e adequar a sua intervenção, até porque uma intervenção focada e deliberada pode levar a progressos significativos ao desenvolvimento dos alunos (Hollerbusch, 2001). Ou seja, após identificar as dificuldades destes alunos é necessário proporcionar espaços estruturados de forma a reduzir as suas limitações e comportamentos desadequados e promover as suas áreas funcionais (Mota, Carvalho & Onofre, 2003, citados por Marques, 2013).

O segundo passo, é elaborar as estratégias de intervenção seguindo os modelos ecológico e desenvolvimentista, que têm em conta as tarefas diárias, quer sejam em casa ou no meio comunitário, e o próprio desenvolvimento do indivíduo (Vieira & Pereira, 2007). Este passo é muito importante porque permite a criança com autismo

desenvolver algumas experiências sociais que os vão tornando cada vez mais independentes, autônomos, seguros e confiantes, promovendo dessa forma a aprendizagem letiva (Zimer, 2003, citado por Marques, 2013).

Os alunos com autismo revelam dificuldades na aprendizagem porque não apreendem a informação como os restantes através da observação e imitação (García & Rodríguez, 1997, citado por Alexandre, 2010) e porque apresentam dificuldades ao nível da integração da informação, mais especificamente na atribuição de significados (Powell & Jordan 1997, citados por Oliveira, 2002). Estes alunos conseguem assimilar melhor os conhecimentos através da rotina e de pistas, no entanto não conseguem estabelecer qualquer relação do que já foi anteriormente aprendido (Aguiar, 1997), sendo também necessário fomentar-lhes estratégias de generalização (Rogé 1998 citado por Oliveira, 2003).

Tendo em conto o acima exposto, Santos (2013) refere a importância dos alunos com PEA frequentarem o ensino regular ou uma unidade especial de ensino estruturado criado pelo Ministério da Educação. A mesma autora salienta que os professores devem de ter uma atenção redobrada em relação às características e necessidades destas crianças devido à sua dificuldade em compreender o outro e compreender as questões sociais. O professor deve ainda ser complacente com o tempo que a criança poderá vir a demorar na execução das tarefas e na necessidade que a criança poderá vir a ter de adequações curriculares e apoio individualizado. Ainda no contexto escolar, estes alunos devem de se inserir em turmas mais pequenas e menos ruidosas para se manterem concentrados e organizados.

Segundo Garcia e Rodriguez (1997) é igualmente importante que o professor promova uma relação de afetividade com o aluno, elogiando-o e comunicando com o aluno sempre de forma assertiva, direta e clara, antecipando todos os acontecimentos futuros.

Em suma, o professor deve através da perspectiva compensatória de Nilholm (2006), da perspectiva médico-pedagógica de Bailey (1998), da perspectiva categorial de Emanuelsson, Persson e Rosenqvist (2002) ou da perspectiva funcionalista de Skrtic (1995), tentar perceber qual o problema da criança para melhor compreendê-la e assim focar-se num trabalho mais especializado, uma vez que, desde o momento em que a criança é rotulada como “diferente” são criados obstáculos não só nas escolas como na sociedade em geral (Kron, Serrano & Afonso, 2009).

Os autores Kron, Serrano e Afonso (2009) realçam ser ainda fundamental que os profissionais reconheçam a importância de estabelecer uma boa relação com as famílias, para assim poder alargar o seu trabalho para o meio familiar e coconstruírem condições para o desenvolvimento das crianças, através da partilha de informações e estratégias. Além disso, e segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, citado por Kron, Serrano & Afonso, 2009), os pais devem de se envolver para estarem a par do trabalho que é feito com os seus filhos, assim como presenciar e apoiar os seus progressos.

2.2. Que estratégias utilizar em contexto de sala de aula

Atualmente já existem várias estratégias que são usadas com crianças com PEA, designadas muitas vezes como “Intervenção Focalizada” (Wong et al, 2014) de entre as quais o modelo Comportamentalista (Garcia & Rodriguez, 1997), o modelo TEACCH, o modelo ABA, e o modelo DIR, mais especificamente o Floortime (Lima, 2012). Para a aplicação destes modelos tem de existir uma análise prévia das capacidades já adquiridas pela criança. Além disso, os modelos devem ser aplicados de forma estruturada de modo a promover a autonomia e confiança da criança, e consequentemente para modificar o seu comportamento (Gonçalves, 2011).

Garcia e Rodriguez (1997) relatam na sua obra o modelo Comportamentalista que segue as teorias de Pavlov e Skinner. Este modelo pretende reduzir os comportamentos desajustados através do reforço. Sempre que o aluno apresenta um comportamento adequado deve ser recompensado. Normalmente os reforços que costumam ser mais eficazes nestas crianças são os alimentares e sensoriais.

O modelo TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados), segundo Gonçalves (2011), surgiu nos Estados Unidos num projeto do Dr. Eric Schopler em 1996, onde se tentava ensinar estratégias comportamentais e de educação especial a pais de crianças com autismo de forma a responder às necessidades dos seus filhos. O objetivo primordial deste modelo é desenvolver a autonomia destas crianças através do progresso das suas capacidades adaptativas e dos seus desempenhos (Gonçalves, Carvalho, Mota, Lobo, Correia, Monteiro, Soares & Miguel, 2008) em todos os seus contextos: familiar, escolar e comunitário (Oliveira, 2012). A mesma autora afirma que este modelo junta a Terapia Comportamental, onde tenta promover as melhores condutas sociais e comportamentais

para o sujeito, e a Terapia Linguística, onde procura melhorar a vertente do pensamento e da linguagem.

O modelo TEACCH “ (...) foca-se no ensino das capacidades de comunicação, organização e partilha social. Centra-se nas áreas fortes das crianças/jovens com Perturbação do espectro do Autismo, no processamento visual, na memorização de rotinas funcionais e interesses especiais, podendo ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes formas de funcionamento.” (Ibid, 2008, citado por Gonçalves, 2011). O modelo defende um ensino estruturado e organizado, onde todas as atividades devem ser previamente previstas no “espaço, tempo, materiais” de modo a diminuir os problemas de comportamento e as suas limitações, e promover os processos de aprendizagem e autonomia, assim como de segurança e confiança (Gonçalves, 2011).

Este modelo está em vigor em Portugal desde 1996 no apoio a alunos com PEA inseridos no ensino regular (Gonçalves et al, 2008).

Lima (2012) refere que associado ao modelo TEACCH está o programa PIPA - Programa Integrado para o Autista - que foi desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento LógicaMentes. Este programa tem como foco promover a “socialização; cognição; comunicação/linguagem; aprendizagem académica; atenção/concentração; comportamento; desenvolvimento emocional; desenvolvimento motor; autonomia e integração sensorial” de crianças com PEA (Lima, 2012, pp. 48). Segundo o mesmo autor, o PIPA deve atender às necessidades específicas de cada criança e deve ser dirigido por técnicos especializados na área TEACCH tendo uma duração média de 20 horas semanais. Além de trabalhar com os técnicos, o PIPA também se centra no trabalho com a família havendo uma coajuda entre a escola e a família na construção de materiais e espaços segundo o modelo TEACCH. Os pais ganham um papel fundamental na intervenção com a criança, realizando no contexto familiar algumas atividades efetuadas na escola. Desta forma, o PIPA intervém das seguintes formas: intervenção direta com a criança; intervenção indireta com a família; e intervenção indireta com a escola e técnicos de intervenção.

Quanto ao modelo ABA (Análise de Comportamento Aplicado), este foi desenvolvido nos anos 60 por Lovaas e seus colaboradores (Telmo, 2006). O seu objetivo consiste em compreender o comportamento, e deve ser aplicado o mais precoce possível, de modo a minimizar os comportamentos estereotipados e disruptivos e promover competências sociais e cognitivas. Este modelo consiste em observar o que a criança faz, quando e em que circunstâncias, nunca esquecendo o que ocorre antes e

após a intervenção. Para se atingir as metas idealizadas para cada criança deve-se sub- dividir a intervenção por fases, onde elege-se pequenos passos para a criança conquistar. Nesta fase da intervenção utiliza-se as “discrete trials” que são atividades onde as instruções devem de ser claras, e onde se deve utilizar materiais apropriados e o reforço positivo (através de recompensas, por exemplo). Para que este modelo seja mais eficaz a sua intervenção deve ser de pelo menos 25 horas semanais durante 2 anos.

O modelo DIR (Desenvolvimento nas Diferenças Individuais e na Relação) associa o envolvimento e participação da família com a abordagem Floortime (Lima, 2012). O Floortime surgiu por Greenspan e seus colaboradores em 1998 nos EUA (Borges, 2000). Segundo Barbosa (2009, citado por Marcelino, 2009, in Gonçalves, 2001) este modelo tenta envolver a criança numa relação afetiva com o adulto, uma vez que o grau de motivação e de envolvimento influenciam a capacidade de comunicar. O modelo tem em conta variáveis como o desenvolvimento, as diferenças individuais e a relação, e dessa forma o seu trabalho foca-se essencialmente em três áreas: integração social, terapia do jogo, e terapia da fala.

Em Portugal, este modelo está a ser desenvolvido pelo Dr. Pedro Caldeira e a sua equipa, onde enumeram os princípios básicos deste modelo da seguinte forma: “seguir a criança; entrar na atividade da criança no seu nível de desenvolvimento e interesses; abrir e fechar círculos de comunicação; criar um ambiente de jogo; aumentar círculos de comunicação; interagir criando obstáculos; alargar a gama de experiências da criança; moldar as suas interações tendo em conta as diferenças individuais da criança; interagir para ajudar; identificar diferenças; trabalhar com as diferenças individuais; e mobilizar simultaneamente os seis níveis de desenvolvimento funcional/emocional” (Borges, 2000, citado por Gonçalves, 2011, p. 32).

Existem ainda sistemas que podem ser aplicados em contexto de sala de aula que promovem o desenvolvimento da comunicação nestas crianças denominado como Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC). Estes sistemas servem para substituir ou aumentar a fala verbal e escrita, (ASHA,2002, citado por Marques, 2013) e promover o jogo, a adaptação curricular ou até mesmo a formação profissional (Basil & Rossel, 2000, citados por Marques, 2013). Segundo Azevedo, Ferreira e Ponte (2000) os SAAC podem manifestar-se de forma gestual ou gráfica. Os autores referem que os sistemas gestuais exigem maior perceção e controlo motor. Já os sistemas gráficos comunicam e expressam os pensamentos e emoções através de imagens e de símbolos. Tendo em conta estas características, estes sistemas não podem ser aplicados

a crianças com problemas perceptivos e visuais (Duarte, 1991, citado por Marques, 2013).

Os SAAC têm, segundo Musselwhite e St. Louis (1982) e Lloyd (1983, citados por Marques 2013) três funções: temporária (a linguagem começa a ser perceptível e funcional ou há a introdução da linguagem); facilitadora (melhoria significativa do uso da linguagem ou aquisição de competências necessárias para a aprendizagem da linguagem); e longo prazo (já está adquirida a competência da linguagem mas surgem dificuldades, quer sejam ao nível verbal ou escrito).

Ozonoff, Rogers e Hendren (2003) salientam que os SAAC devem ser aplicados o mais precocemente, porque acreditam que muitos dos comportamentos desadequados que as crianças com autismo muitas vezes apresentam devem-se pela grande dificuldade que estas crianças sentem em comunicar (há crianças que não conseguem comunicar verbalmente, e há outras que conseguem comunicar mas com limitações).

Segundo ASHA (2002, citado por Marques, 2013) os SAAC podem estar divididos em sistemas sem ajuda (onde utilizam a língua gestual e gestos comuns) e em sistemas com ajuda (PIC, BLISS e SPC, onde utilizam a tecnologia e suporte teórico).

Aferidos à população portuguesa existe o Sistema Pictogramas (PIC), o Sistema Bliss, o Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) e o Picture Exchange Communication System (PECS) (Marques, 2013).

O sistema de pictogramas (PIC) foi criado pelo terapeuta Subhas Maharaj no Canadá, para facilitar a comunicação de crianças com deficiência mental. Este sistema é um método gráfico de comunicação, composto por 400 símbolos brancos sobre fundo preto, onde “implica ver, mexer, tocar e fazer gestos (representando manualmente, o símbolo) (Chaves, Coutinho & Dias, 1993, p. 60).

Um outro SAAC é o Sistema de Comunicação Bliss, criado por Charles Bliss aquando a sua prisão na Segunda Guerra Mundial, sendo posteriormente desenvolvido por Shirley McNaughton. Segundo Chaves, Coutinho e Dias (1993) o Bliss utiliza símbolos com imagens representativas da realidade. O sistema destina-se a todas as pessoas com deficiências variadas (mental, motora, auditiva), limitações no desenvolvimento da linguagem.

Os principais objetivos deste sistema “são dar à criança um meio de comunicação que favoreça o desenvolvimento da linguagem, promova e aumente a verbalização, melhore o desenvolvimento intelectual e reduza a frustração, aumentando assim o

desenvolvimento global da criança e evitando os desânimos por parte da família” (Chaves, Coutinho & Dias, 1993, p. 60).

Segundo Hehner (1980) citado por Chaves, Coutinho e Dias (1993) o Bliss é constituído por Símbolos Pictográficos (tem em conta o que está representado na imagem); Símbolos Ideográficos (tem em conta o que está representado na imagem, mas de forma generalizada); Símbolos Arbitrários (não tem relação nem pictográfica nem ideográfica). A comunicação segundo este sistema baseia-se na utilização e junção de diferentes formas das figuras simples, quadrado, triângulo, círculos. Para a execução deste sistema é necessário seguir determinadas regras, tais como a posição, tamanho, orientação, organização, etc.

O Sistema de Símbolos Pictográficos foi criado pela terapeuta da fala Roxana Mayer Johnson, nos EUA em 1981. O objetivo primordial deste sistema é facilitar a comunicação de quem não o consegue fazer verbalmente, assim como das pessoas com limitações auditivas e motoras (Azevedo, Ferreira & Ponte, 2000). Embora se adapte às necessidades de cada criança, os mesmos autores referem que só deve ser aplicado a crianças com algumas capacidades de armazenamento, memória e recolha de informação.

Os mesmos autores salientem que este sistema utiliza símbolos diferenciados e perceptíveis do dia a dia, de modo a serem facilmente compreendidos por crianças de diferentes faixas etárias. No entanto, o primeiro passo ao aplicar este sistema é adaptar os símbolos aos interesses e necessidades da criança e posteriormente, utilizar os símbolos para promover a aprendizagem e aplicá-los como meio de comunicação (Marques, 2013). Além disso, o autor refere que os símbolos podem estar em formato de papel ou digital, dependendo das capacidades da criança a trabalhar. O número de símbolos e a sua própria disposição varia conforme o desenvolvimento individual.

Associado a cada imagem está também a palavra escrita correspondente. De forma ao sistema ser compreendido globalmente e para que tenha uma melhor organização, cada área tem uma cor correspondente, “os símbolos de pessoas – amarelo; os símbolos de ações/verbos – verde; os símbolos descritivos, adjetivos/ advérbios – azul; os símbolos de substantivos – laranja; os símbolos de vários (artigos, conjunções, preposições cores, tem, números e outras palavras abstratas) – branco; e os símbolos sociais (palavras mais comuns e usadas na interação social) – rosa.” (Azevedo & Ponte, 2003, citados por Marques, 2013, p. 30).

Por sua vez o PECS foi criado em 2006 por Bondy e Frost, tendo como base a teoria de Skinner. Este sistema, destinado a crianças com autismo e composto por seis fases, consiste na troca de imagens por recompensa promovendo a aprendizagem da comunicação. As seis fases são constituídas pela “Fase I – Troca física (ensinar a “natureza” da comunicação à criança); Fase II – Distância e Persistência; Fase III – Discriminação de Símbolos; Fase IV – Estruturação da Frase; Fase V – Aprender a responder à questão “O que é que tu queres?” e por último Fase VI – Pedidos e comentários”. (Lima, 2012; Bondy & Frost, 2006, citados por Marques, 2013, p. 31).

Uma vez que o PECS apenas utiliza os símbolos, este é o único sistema onde as crianças com autismo conseguem estabelecer uma interação sem ter de estar associada à comunicação, quer seja verbal ou não verbal (Charlop-Chirsty, Carpenter, LeBlanc & Kellet, 2002). O sistema permite então que a criança se consiga exprimir, se fazer ouvir, e compreender melhor todos à sua volta (Lima, 2012, citado por Marques, 2013). Marques (2013) salienta que o facto de a criança ter de se dirigir até à pessoa com quem está a estabelecer a interação para entregar o cartão, é uma mais valia no treino das relações sociais.

O PECS tem um protocolo de treino, com o objetivo de ensinar as regras básicas de comunicação, onde primeiramente a criança apenas comunica com figuras simples e depois “começa a combinar figuras, estruturas gramaticais, função das relações semânticas e comunicativas”. (Bondy & Frost, 2006, citados por Marques, 2013, p. 32).

2.3. Estudos sobre os professores e a inclusão de alunos com autismo

Ao longo do tempo, tem-se verificado uma maior preocupação pelo bem-estar dos alunos nas escolas, e em especial tentar fazê-los sentirem-se incluídos no contexto escolar. Abrangidos por essa preocupação também estão os alunos da educação especial, tais como os alunos com Perturbação do espectro Autista. Por essa razão, têm surgido nos últimos tempos vários estudos sobre esta questão.

Um dos estudos a nível nacional é o de Lopes em 2011 denominado por “Inclusão das crianças autistas”. O objetivo deste estudo consiste em perceber como é que os professores agem com a inclusão de alunos com autismo. Para este estudo Lopes (2011) baseou-se no modelo da triangulação de carácter descritivo onde utilizou o método quantitativo e o método qualitativo através de um questionário constituído por questões

fechadas e abertas desenhadas pela autora, que fora previamente validado. A autora concluiu com este estudo que os professores com formação específica têm uma atitude mais positiva para com os professores sem essa formação; os mesmos professores com formação específica ponderam ser profícuo para os alunos sem deficiência a inclusão dos alunos com autismo nas suas turmas; as professoras defendem que esta inclusão traz muitos benefícios para os alunos autistas; e ainda que são mais os professores (sexo masculino) que consideram importante para os alunos com autismo a interação que é proporcionada pela sua inclusão.

Santos também realizou em 2012 um estudo intitulado por “Perturbações do espectro do Autismo: estratégias inclusivas na sala regular do 1º CEB”. Este estudo teve como objetivo reconhecer as estratégias que os professores utilizam para promover as competências sociais e cognitivas de alunos com PEA em turmas do ensino regular. Santos (2012) utilizou o método qualitativo para obter os seus dados, utilizando como instrumentos entrevistas a professores do ensino regular de uma escola em Santarém. À semelhança do estudo efetuado por Lopes em 2011, este estudo conclui que são mais os professores que enumeram benefícios na inclusão destes alunos no ensino regular. Além disso, após este estudo verificou-se que os professores recorrem ao computador, adaptam as suas atividades e promovem a interação entre pares de forma a desenvolver as competências cognitivas e sociais destes alunos.

A nível internacional, Barnard, Prior e Potter em 2000 elaboraram um estudo intitulado “Inclusion and autism: is it working?”. Este estudo tinha como foco clarificar o conceito de inclusão, e posteriormente elaborar uma série de recomendações nesta área. Os autores salientam que inclusão não é apenas garantir serviços e suporte, mas sim a qualidade desses mesmos serviços e suporte. Após este estudo os autores concluíram que realmente existem pais muito satisfeitos por os seus filhos encontrarem-se numa escola de ensino regular, desde que fossem suportados por um apoio específico, ou seja, com docentes especializados. Com isto, destaca-se a importância não do tipo de escola, mas sim da especialização dos docentes nesta área.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo III: Método

Investigar consiste em averiguar e apurar algo, e a sua ação consiste numa avaliação rigorosa sobre determinado tema. Dessa forma “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Call, 1989, citados por Ramos, 2005, p. 109), até porque o seu principal objetivo consiste em tentar criar um mundo melhor para as crianças, após a observação nos seus contextos (Graue & Walsh, 1998, citados por Ramos, 2005). No entanto, os mesmos autores salientam que “*Descobrir* acerca das crianças é excepcionalmente difícil – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente” (Ramos, 2005, p. 110).

Assim sendo, o atual trabalho de investigação surgiu durante a prática do estágio curricular, no Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal, após o contacto com a realidade e o dia-a-dia escolar das crianças com necessidades especiais, nomeadamente com autismo.

O objetivo primordial deste projeto centra-se essencialmente em conhecer e perceber as perceções que os docentes têm acerca da problemática do autismo, e de que forma é que aplicariam esses conhecimentos na inclusão destes alunos em contexto de sala de aula. Também procurar-se-á perceber quais as estratégias que os docentes aplicam em contexto de sala de aula na promoção da inclusão dos alunos com autismo, e conseqüentemente no seu desenvolvimento.

Segundo Tashakkori e Teddlie (1998) citados por Rocco, Bliss, Gallagher e Pérez-Prado (2003) todas as investigações devem seguir três passos: o primeiro consiste em definir se a investigação é exploratória ou de confirmação; o segundo é definir como será feita a recolhe de informação; e finalmente a última fase é definir de que forma será feita a análise e conclusão dos dados.

3.1. Problema, questões de investigação, objetivos e design

3.1.1. Situação problema.

Traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada.

Quivy e Campenhoudt (1995, p. 34)

Desde o início dos anos 60, tem-se verificado uma preocupação e conseqüentemente uma maior atenção em tentar incluir alunos com necessidades educativas no ensino regular (Bank-Mikkelsen, 1969, citado por Sanches & Teodoro, 2006).

Rapidamente este movimento conquistou vários países, inclusive Portugal, que nos anos 70 começaram a elaborar e aplicar Leis que promovem a inclusão destes alunos, em especial com a Declaração de Salamanca de 1994.

Uma vez que os educadores e os professores são, além dos alunos com necessidades especiais, os intervenientes desta inclusão, existe uma atenção em tentar compreender como é feita a sua intervenção. De entre os alunos com necessidades especiais, centrou-se o estudo nos alunos com Perturbação do espectro do Autismo.

Sendo assim, este estudo pretende verificar *o conhecimento, as dificuldades, os benefícios que os docentes referem sobre o autismo, assim como algumas estratégias que os mesmos utilizam em contexto de sala de aula com estas crianças.*

3.1.2. Questão de Investigação. Para se iniciar o estudo, definiu-se a questão de investigação central, sendo ela:

De que forma os docentes percecionam a inclusão dos alunos com autismo no ensino regular?

De modo a que a questão de investigação seja respondida de forma eficaz, foram elaboradas outras questões que ajudaram na orientação da investigação:

1. Quais os sinais de alerta que os docentes salientam sobre a Perturbação do espectro do Autismo (PEA)?
2. Qual a opinião dos docentes quanto ao facto de os alunos com PEA serem todos incluídos no Ensino Regular? Se sim, porquê?
3. Quais os docentes que já trabalharam com alunos com PEA?
4. Dos docentes que trabalharam com alunos com autismo, quais os que sentiram dificuldades? E que dificuldades?
5. Que estratégias os docentes usam para promover a inclusão e aprendizagem de um aluno com autismo no contexto de sala de aula?

3.1.3. Objetivo geral. Indo ao encontro da questão de investigação, o objetivo geral deste estudo consiste em:

Compreender quais as percepções e conhecimentos dos docentes face à inclusão de alunos com autismo no ensino regular.

3.1.4. Objetivos específicos.

1. Perceber se os docentes conhecem a PEA e consequentemente como a caracterizam.
2. Compreender as percepções, nomeadamente os prós e contras, dos docentes face à inclusão de alunos com PEA no ensino regular.
3. Percecionar quantos docentes já trabalharam com alunos com PEA em contexto de sala de aula no Ensino Regular.
4. Identificar se os docentes manifestaram dificuldades e quais, aquando o trabalho com alunos com autismo em contexto de sala de aula no ensino regular.
5. Perceber quais as estratégias (modelos, atividades, etc.) aplicadas pelos docentes na promoção da inclusão de alunos com autismo no ensino regular.

3.1.5. Design. Este é um estudo descritivo, uma vez que não ambiciona explicar nem intervir, mas sim descrever o que está em estudo, procurando responder às questões Quem?, Quando? e Onde?, tendo em conta a pessoa, o tempo e o lugar. É frequentemente requisitado quando não há muito conhecimento sobre algum assunto, ou quando se pretende partilhar algum tema (Aragão, 2011). A análise dos dados é, dessa forma, apresentada em frequência, percentagem, média, desvio padrão.

Para a execução desta investigação utilizou-se a metodologia mista, englobando tanto questões de âmbito aberto (qualitativo) como fechado (quantitativo), tirando o melhor de ambas as metodologias (Braga, 2010). Se por um lado a metodologia quantitativa assegura uma análise rápida de múltiplas questões, assim como o anonimato dos participantes, por outro lado a metodologia qualitativa consegue uma abordagem mais autêntica e personalizada.

Embora na investigação educacional não era aplicada a metodologia quantitativa juntamente com a qualitativa, por serem consideradas duas formas distintas e incompatíveis (Shaffer & Serlin, 2004) nos anos 40, autores como Campbell e Fiske (1959) citados por Rocco, Bliss, Gallagher e Pérez-Prado (2003) consideravam que estudos mistos conseguiam medir com melhor precisão, por exemplo, os traços psicológicos.

Mais tarde, vários autores que defendiam a metodologia qualitativa, tal como Denzin (1978) citado por Rocco et al. (2003) começaram a aplicar nos seus estudos o método da triangulação, onde afirmavam que se deve utilizar nas investigações várias teorias e perspetivas, assim como várias fontes de dados para minimizar que as conclusões sejam enviesadas, tendo em conta crenças e pressupostos de cada pessoa. Este processo aumenta o rigor, a complexidade e a consistência dos resultados permitindo, conseqüentemente, “conclusões mais credíveis” (Maxwell, 1996 citado por Ramos, 2005, p. 113).

Atualmente considera-se que metodologias mistas podem revelar-se numa mais-valia para os estudos, uma vez que através de combinações, conseguem envolver questões de investigação, aumentando o leque de dados (Morais & Neves, 2007). Além disso, permite um contacto e colaboração direta entre o investigador e as pessoas associadas ao estudo, conhecendo-se as suas realidades (Maxwell, 1996 citado por Ramos, 2005).

3.2. Participantes

Verifica-se que a nossa amostra de 89 indivíduos é constituída por uma maioria clara de professores com 91%, em relação aos educadores com 9%. É ainda possível verificar que a amostra é maioritariamente do sexo feminino, composta por 83.1% sendo os restantes 16.9% correspondentes ao sexo masculino. Constata-se também que a amostra conta com 22.5% de educadores e professores com especialização e 77.5% sem especialização.

Tabela 1.

Distribuição dos sujeitos por profissão.

	Frequência	Percentagem
Professor	81	91
Educador	8	9
Masculino	15	16.9
Feminino	74	83.1
Com Especialização	20	22.7
Sem Especialização	69	77.5

3.3. Instrumento

O instrumento selecionado para este trabalho foi um inquérito por questionário, uma vez que segundo Tuckman (2002) é um dos métodos mais eficazes e válidos, que evita possíveis enviesamentos na recolha dos dados.

Este questionário foi construído tendo como base outros estudos sobre a inclusão de alunos com autismo, nomeadamente o estudo de Oliveira de 2012 sobre a “Inclusão de crianças autistas no pré-escolar”, o estudo de Silva no ano de 2014 denominado como “A inclusão de crianças com PEA: Dificuldades dos professores do ensino básico.” e o estudo de Machado, também do ano de 2014, designado como “A inclusão do aluno com perturbação do espectro do autismo na escola regular, quatro estudos de caso”.

O presente questionário (Anexo 1) denomina-se por *Perceções e sentimentos face às PEA (Perturbação do espectro do Autismo)* e é constituído por 14 questões fechadas e 5

abertas, perfazendo um total de 19 questões. Este questionário está organizado em quatro categorias diferentes: a primeira categoria pretende caracterizar a amostra; a segunda perceber quais os conhecimentos que os docentes manifestam sobre a problemática em estudo; a terceira, em compreender a experiência (ou não) que os docentes possam ter tido com estes alunos, e respetivas estratégias a aplicar ou aplicadas; e a última categoria pretende averiguar como é que os docentes percecionam a inclusão destes alunos no ensino regular.

A aferição do instrumento foi feita tendo em conta a revisão dos objetivos cruciais da investigação, nomeadamente a escolha e a ordem das questões a fazer (Flick, 2005). O questionário foi elaborado através de uma base teórica com o auxílio de uma docente especializada e da revisão de três docentes, sendo posteriormente reformulado segundo os diversos pontos de vista.

A validade do processo de investigação qualitativa foi feita através da triangulação, cujo objetivo prende-se em combinar vários pontos de vista de forma a evitar enviesamentos (Coutinho, 2008). Para o processo de triangulação foi valorizado o ponto de vista do investigador, o ponto de vista dos participantes e o ponto de vista de vários investigadores na área (literatura bibliográfica).

Quanto à fiabilidade e validade do instrumento (metodologia quantitativa) utilizado, procedeu-se à análise através do coeficiente de *Kuder-Richardson* (KR-20). Nesta análise foi necessário inverter duas variáveis por apresentarem correlações negativas com as outras questões. Foi possível assim constatar que as diferentes dimensões apresentam valores de consistência interna aceitáveis (Tabela 2).

Tabela 2.

Coeficiente de Kuder-Richardson (KR-20) para o questionário.

Alfa de Cronbach	N de itens
.653	11

3.4. Procedimentos

Após definida a amostra (docentes com e sem especialização da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente da cidade do Funchal) e o questionário a aplicar (onde foi realizado um pré-teste com três professores de modo a verificar a clareza do questionário), procedeu-se à distribuição do mesmo para que fosse devidamente preenchido. Em todos os questionários consta a informação sobre o estudo a ser desenvolvido, assim como a confidencialidade dos dados recolhidos.

Para o preenchimento dos questionários, inicialmente pensou-se que uma forma rápida e eficaz de atingir a amostra pretendida seria colocar o questionário numa plataforma digital (Google DOCS.). No entanto, rapidamente constatou-se de que não estava a ter a aderência inicialmente prevista.

Posto isto, a nova abordagem aplicada foi dirigir-se presencialmente até alguns professores e pedir-lhes o preenchimento do questionário em formato papel. Mesmo com esta nova abordagem, muitos questionários foram devolvidos em branco, minimizando desta forma a amostra a ser estudada.

3.5. Tratamento de dados

Recolhidos os questionários em quatro escolas do Funchal, sendo três escolas públicas e uma privada, procedeu-se à sua análise, salvaguardando sempre o anonimato e privacidade dos participantes na investigação.

Para as questões quantitativas utilizou-se o programa de análise estatística SPSS, versão 22.0, por ser “uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualiza os seus resultados, em poucos segundos” (Pereira, 2008, p. 16). Esta análise quantitativa permite obter dados sobre as “frequências, médias, desvio padrão, mínimo e máximo” (Silva, 2014, p. 78). Permite ainda obter resultados sobre relações dos dados. Inicialmente foi feita uma análise da confiabilidade do questionário através do teste de *Kuder-Richardson*.

Para a análise da estatística descritiva, recorreu-se aos testes de medidas de tendência central (média e mediana) e os de medidas de dispersão (desvio-padrão e

frequências). Já para a análise da estatística inferencial recorreu-se ao teste do Qui-Quadrado (comparações entre variáveis).

Quanto às questões qualitativas, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin, onde se pretende valorizar a “*presença* ou a *ausência*” (Bardin, 1977, p. 10) de alguma característica, e nem tanto a sua frequência. Para tal, recolheu-se todas as respostas dadas pelos docentes e organizou-se em categorias, como por exemplo na questão “Definição/sinais de alerta da PEA” foi possível identificar várias subcategorias, tais como a comunicação, contacto, socialização, entre outros.

Neste questionário foi ainda possível definir as variáveis dependentes e independentes. As variáveis dependentes identificadas foram: qual a formação especializada, conhecimentos sobre a PEA, definição da PEA, opinião sobre os alunos serem todos incluídos e porquê, trabalhou com PEA, sentiu-se/sente-se preparado, como foi a experiência/ gostou, sentiu dificuldades e quais, estratégias que usou/usaria, os PEA usufruem da inclusão, os PEA são prejudicados com a inclusão, a inclusão prejudica o processo ensino-aprendizagem, os docentes dinamizam o processo ensino-aprendizagem e hoje os PEA estão inclusos.

Como variáveis independentes identificaram-se as variáveis: função que exerce (professor ou educador), o sexo (masculino ou feminino) e formação especializada.

Capítulo IV: Resultados

4.1. Estatística descritiva

Após a introdução dos dados na plataforma informática SPSS, constatou-se de forma generalizada (Tabela 3), que os docentes, na sua grande maioria (73%) conhecem a Perturbação do espectro do autismo, no entanto apenas 30.7% afirmam já ter trabalhado com esta população. Dos que trabalharam (ver Tabela 4), responderam afirmativamente 50% dos educadores e 28.4% dos professores.

Quando questionados se gostaram da experiência 22.5% responderam afirmativamente e 16.9% responderam de forma negativa. Além disso, 31.5% afirmaram terem sentido dificuldades ao lidar com estes alunos.

Confrontados com a questão se se sentiram/sentiam preparados para lidar com esta problemática, constatou-se que 78.7% não se sente preparado, indo de encontro com os resultados obtidos nas dificuldades.

Em relação à inclusão propriamente dita, 52.8% dos docentes defendem que os alunos com autismo não devem ser todos incluídos no ensino regular, embora 68.5% referem que estes alunos beneficiariam da interação que é promovida na inclusão. 59.6% dos docentes consideram ainda que estes alunos não são prejudicados com este movimento.

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, verifica-se uma dicotomia porque 48.3% dos docentes afirmam que esta inclusão prejudica esse processo e outros 48.3% defendem que não. No que diz respeito ao trabalho dos docentes como dinamizadores do processo ensino-aprendizagem, constata-se uma maioria, de 70.8%, que afirmam que os docentes promovem o processo ensino-aprendizagem. Por fim, 74.2% dos docentes realçam que os alunos com perturbação do espectro do autismo não estão verdadeiramente inclusos.

Tabela 3.*Distribuição de frequências das respostas ao questionário.*

		Frequência	Porcentagem
Conhece a PEA?	Sim	65	73
	Não	23	44.9
	<i>Missing</i>	1	1.1
Alunos com PEA devem ser todos incluídos no Ensino Regular?	Sim	40	44.9
	Não	47	52.8
	<i>Missing</i>	2	2.2
Já trabalhou com alunos com PEA?	Sim	27	30.3
	Não	62	69.7
	<i>Missing</i>	0	0
Sentiu/Sente-se preparado para lidar com a problemática?	Sim	7	7.9
	Não	70	78.7
	<i>Missing</i>	12	13.5
Gostou da experiência?	Sim	20	22.5
	Não	15	16.9
	<i>Missing</i>	54	60.7
Sentiu dificuldades?	Sim	28	31.5
	Não	8	9
	<i>Missing</i>	53	59.6
Os PEA usufruem da interação proporcionada pela inclusão?	Sim	61	68.5
	Não	22	24.7
	<i>Missing</i>	6	6.7
Os PEA são prejudicados com a inclusão?	Sim	33	37.1
	Não	53	59.6
	<i>Missing</i>	3	3.4
A inclusão prejudica o processo ensino-aprendizagem?	Sim	43	48.3
	Não	43	48.3
	<i>Missing</i>	3	3.4
Os docentes dinamizam o processo ensino-aprendizagem?	Sim	63	70.8
	Não	21	23.6
	<i>Missing</i>	5	5.6
Hoje os alunos com PEA estão incluídos?	Sim	12	13.5
	Não	66	74.2
	<i>Missing</i>	11	12.4

Tabela 4.*Distribuição dos docentes que trabalharam com PEA e o Exercício (Educador de infância ou Professor).*

Trabalhou com alunos PEA			Exercício	
			Professor	Educador
	Não	Contagem	58	4
		Contagem Esperada	56,4	5,6
		% em Exercício	71,6%	50,0%
	Sim	Contagem	23	4
		Contagem Esperada	24,6	2,4
		% em Exercício	28,4%	50,0%

No que diz respeito à análise de conteúdo das questões qualitativas, como se observa na Tabela 5, pode-se constatar que na *Especialização*, 6 docentes afirmam serem licenciados, 9 fizeram uma pós-graduação e 4 têm o grau de mestre.

Na *Definição/sinais de alerta da PEA*, a análise de conteúdo foi feita tendo em conta os critérios da perturbação apresentados no DSM-V. Assim sendo, foi possível organizar as respostas dos intervenientes da seguinte forma: interação social (76), comunicação (58), manifestações comportamentais (29), hipo e hipersensibilidades (23), repetições e estereotípias (21), interesses específicos (7), manifestações emocionais (7) e rotinas (5).

Quanto à questão *Alunos com PEA incluídos? Porquê?*, também foi possível organizar as respostas dos docentes, sendo as respostas mais abordadas, os benefícios na socialização (24), na inclusão (10) e no desenvolvimento (9), mas os docentes também referiram que para a inclusão era necessário haver uma adaptação dos recursos escolares (16).

Outra pergunta trabalhada foi *Sentiu dificuldades? Quais?*, onde vários docentes mencionaram que as suas principais dificuldades cingiam-se ao facto de não terem formação (45), não saberem quais as estratégias mais eficazes (23) e as dificuldades na aproximação (19) com os alunos.

Por último, em relação à questão *Que estratégias usou/usaria?*, os docentes citaram algumas estratégias, de entre as quais adequar/simplificar as atividades (12), a própria inclusão (10), promover os trabalhos individuais/grupo (9), introduzir modelos/materiais de apoio (8), formação para os docentes (8), estabelecer vínculo (7), promover a interação com os pares (6) e os jogos (6), motivar os alunos (6), fomentar a comunicação (5), reorganizar as turmas (5), valorizar as rotinas (5), conhecer os alunos (4), assim como os seus interesses (4), promover a participação (2), não rotular (1) e haver uma ação multidisciplinar (1).

Tabela 5.

Tabela de frequências da análise de conteúdo dos temas: especialização, sinais de alerta da PEA, alunos com PEA incluídos, sentiu dificuldades e estratégias apresentadas pelos docentes face a inclusão de alunos com PEA no ensino regular.

Questões	Categorias	Descrição	Frequência
Especialização	<i>Licenciatura</i>	1º Ciclo variante de Ed. Visual e Tecnológica	1
		Licenciatura em Educação de Infância	1
		Licenciatura	1
		Educação Musical	2
		História	1
	<i>Pós Graduação</i>	Educação Especial: Domínio Cognitivo-motor	4
		Avaliação do desempenho docente	1
		Professora do grupo de recrutamento 110	1
		Supervisão pedagógica	1
		Especialista em Ginástica Rítmica	1
		Educação Especial	1
		<i>Mestrado</i>	Mestrado em Gestão Cultural
	Mestrado em Atividade Física		1
	Mestrado		1
Mestrado em matemática via ensino	1		
Definição/Sinais de alerta da PEA	<i>Comunicação</i>		Falta de contacto
		Dificuldades na linguagem	4
		Pouco contacto visual	23
		Dificuldade em comunicar	13
		Pouca comunicação	6

	Falta de à vontade no contacto físico	2
	Faz ecolálias	3
	Apatia	5
	Respostas desconexas a questões	1
<i>Interação Social</i>	Timidez excessiva	2
	Dificuldade no relacionamento com o outro	20
	Falta de interação social	15
	Isolamento	18
	Momentos de ausência	6
	Falta de interesse pelo meio envolvente	2
	Mundo próprio	10
	Alheamento	3
<i>Manifestações Comportamentais</i>	Dificuldades de concentração	2
	Difícilmente passa o que está no quadro	1
	Comportamentos desviantes/inadequados	9
	Reações incomuns	4
	Autoagressão	2
	Alteração no comportamento	2
	Défice de atenção	3
	Agressividade aparente	4
	Comportamentos compulsivos	1
	Não brinca ao jogo simbólico	1
<i>Repetições e estereotipias</i>	Movimentos estereotipados	2
	Movimentos repetitivos	10

		Abanar as mãos/corpo	4
		Atos ou movimentos sem nexos	1
		Gosta de objetos que girem/rodapiem	1
		Estereotípias	3
	<i>Rotinas</i>	Resistências à alteração das rotinas	1
		Rotinas diferentes dos outros	1
		Gosta de rotinas	3
	<i>Interesses Específicos</i>	Interesse excessivo por algo	2
		Gosta de objetos frios	1
		Pouco interesse ao nível escolar	1
		Obsessão por determinados objetos	2
		Gostos próprios	1
	<i>Hipo e hipersensibilidades</i>	Sensibilidade ao meio externo	1
		Hipersensibilidade a odores	6
		Hipersensibilidade a sabores	4
		Hipersensibilidade a ruídos	10
		Hipersensibilidade a luz	2
	<i>Manifestações emocionais</i>	Expressa pouco ou nada os sentimentos	6
		Dificuldade em entender os sentimentos dos outros	1
Alunos com PEA incluídos? Porquê?	<i>Socialização</i>	Permite uma melhor socialização	8
		Benéfico para eles e vice-versa o contacto com outras crianças	5
		Facilita a interação com os outros	1
		Para sabermos viver com a diferença	6

		Gerirem a sua postura em contextos sociais	1
		Ajudar na interação social	3
	<i>Inclusão</i>	Aprender a lidar com eles e não excluí-los	1
		Inclusão	9
	<i>Adaptação dos recursos escolares</i>	Escolas reforçadas com recursos para minimizarem as dificuldades no ensino-aprendizagem	1
		As escolas têm prof. EE que com a prof titular podem dar apoio especializado e individualizado	6
		Adaptação às suas necessidades	2
		Direito à mesma educação	2
		Direito às mesmas oportunidades	4
		E importante mas também complexa tanto para o aluno como para o professor	1
	<i>Desenvolvimento</i>	Desenvolvimento de competências mínimas (sociais, comunicacionais, intelectuais)	2
		Para evoluírem	1
		Ajuda a superar as dificuldades	1
		Ter modelos que lhes permitam observar e aprender novas competências	1
		São inteligentes e beneficiam com a inclusão	2
		Combater a resistência à alteração de rotinas	1
		Combater o isolamento	1
Sentiu dificuldades? Quais?	<i>Estratégias eficazes</i>	Adoção de estratégias eficazes	4
		Incluir o aluno ao mesmo tempo que realizava atividades	1

Aproximação

diferentes (adaptadas) para ele	
Definir até onde devo exigir	1
Dificuldade em lidar com a dificuldade de comunicação	2
Dificuldade ao lidar com os problemas de motricidade	1
Dificuldades na compreensão	1
Dificuldade em lidar com o ritmo lento	2
Conseguir no tempo de aula lecionar os conteúdos	1
Conseguir apoiar especificamente o aluno	2
Ao nível da concentração e atenção	1
Adaptar os conteúdos ao aluno	1
Dificuldade em realizar as atividades da sala	1
Mudança constante de estratégias	1
Motivar para as atividades	1
Conseguir envolvê-los nas atividades	2
Dificuldade em inculcar conhecimentos básicos	1
Dificuldade em “chegar” até ele	3
Que confiasse	2
Interação com o aluno	2
Relação professor-aluno	1
Interação com os colegas da sala	1
Responder a interesses	1
Não conseguir captar a atenção da criança	1
Dificuldade em lidar com os comportamentos rotineiros	2
Dificuldade em lidar com movimentos/sons	1

		estereotipados	
		Lidar com a agressividade inesperada	1
		Lidar com comportamentos fora do normal	1
		Gestão de comportamentos	1
		Estabelecer contacto visual com o aluno	1
		Incutir certas rotinas	1
		Lidar com as suas birras	1
	<i>Não ter formação</i>	Falta de formação	4
		Falta de experiência	1
	<i>Sem elementos a considerar</i>	Sem elementos a considerar	1
Que estratégias usou/usaria?	<i>Modelos/Materiais de apoio</i>	Modelo TEACH	2
		Sistema de comunicação e linguagem	2
		Recursos visuais	1
		Recursos a artes, sons, trabalhos manuais	1
		Pode usar o computador	1
		Criação conjunta de regras a cumprir	1
	<i>Apoio individualizado/especializado</i>	Maior apoio ao aluno	2
		Professor/Auxiliar de apoio	4
		Contacto mais individualizado	1
		Tentar dar uma atenção especial	1
	<i>Interação com os pares</i>	Promover a interação com os pares	4
		Através da dinâmica de grupo incentivar momentos de envolvimento	1
		Desenvolvimento do comportamento social da criança	1

<i>Adequar/Simplificar as atividades</i>	Adequar as atividades/tarefas/fichas	3
	Adaptar as estratégias adotadas para aquele aluno na turma	1
	Tarefas mais simplificadas	2
	Tarefas dadas por etapas	1
	Tentar realizar tarefas com o aluno da sala	1
	Tarefas específicas para o aluno	1
	Materiais adequados à especificidade do aluno	1
	Abordagens mais dedicadas e cuidadas	1
	A forma como é aplicado o programa deve ser alterado	1
	<i>Trabalhos individuais/de grupo</i>	Elaborar trabalhos a pares
Promover trabalhos/atividades de grupo		3
Experiências/jogos de grupo		1
Atividades que o aluno realiza com o auxílio de uma colega		1
Trabalhos individuais		2
<i>Jogos</i>	Realização de jogos em contexto de aprendizagem	1
	Jogos dramáticos	1
	Jogos individuais	1
	Jogos de interação social	3
<i>Inclusão</i>	Interajuda	1
	Promover a inclusão	2
	Sensibilizar a turma para a diferença	2
	Explicar as características da problemática	1

	Gerir conflitos com os restantes colegas	1
	Incluir o aluno no contexto de sala de aula	2
	Preparar o espaço para receber o aluno	1
<i>Conhecer o aluno</i>	Conhecer a realidade do aluno	1
	Deixar o aluno no seu mundo	1
	Ouvi-lo	1
	Respeitá-lo	1
<i>Comunicação</i>	Promover o diálogo	3
	Maior interação verbal	1
	Quando pretende falar, inclui-lo em diálogos na sala de aula	1
<i>Participação</i>	Promover a sua participação na sala de aula	2
<i>Vínculo</i>	Criar um vínculo afetivo	3
	Criar um clima de amizade	1
	Criar um clima de segurança, confiança e conforto	3
<i>Reorganização das turmas</i>	Diminuir o número de alunos por sala	3
	Trabalhar com grupos reduzidos	1
	Promover na sala um ambiente calmo e tranquilo	1
<i>Interesses</i>	Ir ao encontro dos seus interesses	3
	Perceber quais os seus gostos	1
<i>Contacto</i>	Manter sempre o contacto visual com o aluno	1
<i>Motivar</i>	Valorizar as capacidades do aluno	3
	Utilizar recursos motivadores	2
	Ensino pela descoberta	1

<i>Ação multidisciplinar</i>	Trabalho de equipa com a comunidade escolar e encarregados de educação e técnicos especializados	1
<i>Rotinas</i>	Estabelecer rotinas diárias fixas	4
	Estabelecer tarefas diárias	1
<i>Não Rotular</i>	Não rotular o aluno	1
<i>Formação</i>	Fazer formação	5
	Fazer pesquisas	1
	Participar em ações de sensibilização	1
	Melhor preparação	1
<i>Nada a considerar</i>	Não tenho essa experiência	1
	Sem elementos a considerar	1
	Não sei	2

Através da análise de conteúdo das questões qualitativas foi ainda possível fazer uma breve análise quantitativa através da análise das medidas de dispersão, mas especificamente identificando as frequências das variáveis a ser analisadas. Nesta análise foi possível verificar (Tabela 6) que os participantes deste estudo identificaram oito sinais da Perturbação do espectro do Autismo.

O sinal mais referido pelos docentes foi a **interação social** (66.3%), manifestada através das seguintes citações *dificuldades em se relacionar com o outro; falta de interação; isolamento; ser pouco sociável; falta de vontade o contacto físico*, seguindo-se a **comunicação** (44.9%) *crianças que pouco dialogam; dificuldades na comunicação; faz ecolálias; apatia; pouco ou nenhum contacto ocular*, as **manifestações comportamentais** (22.5%) *agressividade aparente; mudanças no comportamento; reações inesperadas; falta de concentração; comportamentos compulsivos*, as **repetições e estereotípias** (21.3%) **movimentos repetitivos e constantes, movimentos estereotipados; abanar as mãos/corpo; atos ou movimentos sem nexos; gosta de objetos que rodopiem/girem, a hipo e hipersensibilidades** (12.4%) *hipersensibilidade a odores, sabores, ruídos; não gostam de ruídos; ter reações inesperadas a sons, cheiros, luz*, as **manifestações emocionais** (10.1%) *expressa pouco ou nada os sentimentos; dificuldade em expressar os seus sentimentos; ausências de sentimentos; ter dificuldades em entender os sentimentos das outras pessoas ou falar acerca dos seus próprios sentimentos; transmite poucas emoções*, os **interesses específicos** (9%) *interesse excessivo por algo; gostar de objetos frios; obsessão por determinado objeto; gostos próprios; interesses obsessivos* e por fim, as **rotinas** (7.9%) *resistência à alteração de rotinas; criança com rotinas diferentes dos outros; gosta de rotinas; rotinas repetitivas; tarefas rotineiras*.

Tabela 6.

Distribuição dos sinais da Perturbação do espectro do Autismo.

Sinais/definição		Frequência	Percentagem
Comunicação (verbal e não verbal)	Sim	40	44.9
	Não	49	55.1
Interação social	Sim	59	66.3
	Não	30	33.7
Manifestações comportamentais	Sim	20	22.5

	Não	69	77.5
Repetições e estereotípias	Sim	19	21.3
	Não	70	78.7
Rotinas	Sim	7	7.9
	Não	82	92.1
Interesses específicos	Sim	8	9
	Não	81	91
Hipo e hipersensibilidades	Sim	11	12.4
	Não	78	87.6
Manifestações emocionais	Sim	9	10.1
	Não	80	89.9

4.2. Estatística inferencial

De modo a podermos fazer análises válidas entre variáveis, recorreu-se ao Teste Qui-quadrado de independência. As variáveis em estudo são *Já trabalho com alunos com PEA* e *Conhece PEA*, verificando-se, através do Teste de Qui-quadrado evidências significativas em algumas dessas relações, como serão descritas seguidamente:

4.2.1. Trabalho com alunos com PEA

4.2.1.1. *Trabalhou com alunos com PEA e as questões quantitativas.*

Quando se relaciona a variável *Trabalhou com alunos com PEA* com as restantes questões quantitativas, existem evidências (Tabela 7) com a questão *Conhece PEA*, onde verifica-se que $X^2(1) = 7.07$, $p = .008$, assim como com a questão *Alunos PEA incluídos*, onde obteve-se $X^2(1) = 4.21$, $p = .040$. Isto indica que quem já trabalhou com alunos com autismo apresenta maiores conhecimentos sobre a problemática e considera que os alunos beneficiam com a inclusão de crianças com autismo no ensino regular.

Em relação às restantes questões, nenhum dos resultados foi significativo como se pode constatar, por exemplo na questão *Usufruem com a inclusão* onde os valores são $X^2(1) = 0.96$, $p = .328$, na questão *São prejudicados com a inclusão* são $X^2(1) = 1.59$, $p = .207$, na pergunta *A inclusão prejudica o processo ensino-aprendizagem os*

valores são $X^2 (1) = 0.49, p = .486$, assim como na questão *Hoje em dia os alunos com PEA estão verdadeiramente inclusos* ($x^2 (1) = 2.02, p = .155$).

Tabela 7.

Relação entre o Trabalho com alunos PEA e questões quantitativas.

		Crosstab		Trabalhou com alunos PEA	X^2	p
		Não	Sim			
Conhece PEA	Não	Contagem	21	2	7.07	.008
		Contagem Esperada	15.9	7.1		
		% em Trabalho com alunos PEA	34.4%	7.4%		
	Sim	Contagem	40	25		
		Contagem Esperada	45.1	19.		
		% em Trabalho com alunos PEA	65.6%	92.6%		
Alunos PEA incluídos	Não	Contagem	28	19	4.21	.040
		Contagem Esperada	32.4	14.6		
		% em Trabalho com alunos PEA	46.7%	7.04%		
	Sim	Contagem	32	8		
		Contagem Esperada	27.6	12.4		
		% Trabalho com alunos PEA	53.3%	29.6%		

4.2.1.2. Trabalho com alunos com PEA e definição/principais sinais da PEA.

Em relação à comparação feita entre os docentes que afirmaram já terem *trabalhado com alunos com autismo* e os *sinais/definição* da própria problemática (Tabela 8), aferiu-se evidências quando se relaciona com a variável *Comunicação verbal e não verbal* e com a variável *Repetições e estereotipias* verificado através dos seguintes valores respetivamente $X^2 (1) = 5.09, p = .024$ e $X^2 (1) = 5.68, p = 0.17$. Estes resultados indicam que quem já trabalhou com crianças com autismo, salientam como principais sinais da problemática a Comunicação verbal e não verbal assim como as Repetições e estereotipias.

No entanto não se verificou em mais nenhuma outra variável resultados significativos, tal como se pode constatar com os seguintes resultados obtidos nas diversas variáveis, nomeadamente na *Interação social* com o seguinte resultado $X^2 (1) = 1.05, p = .305$, nas *Manifestações comportamentais*, onde $X^2 (1) = 2.62, p = .105$, nas *Rotinas* com $X^2 (1) = 0.56, p = .453$, nos *Interesses específicos* sendo $X^2 (1) = 1.61, p =$

.205, nas *Hipo e hipersensibilidades* $X^2 (1) = 0.88, p = .349$ e, por fim, nas *manifestações emocionais* com $X^2 (1) = 0.94, p = .332$.

Tabela 8.

Relação entre Trabalhou com alunos com PEA e Sinais/Definição da PEA.

		Crosstab				
		Trabalhou com alunos PEA		X^2	<i>p.</i>	
		Não	Sim			
Comunicação verbal e não-verbal	Não	Contagem	39	10	5.09	.024
		Contagem Esperada	34.1	14.9		
		% em Trabalhou com alunos PEA	62.9%	37.0%		
	Sim	Contagem	23	17		
		Contagem Esperada	27.9	12.1		
		% em Trabalhou com alunos PEA	37.1%	63.0%		
Repetições e estereotípias	Não	Contagem	53	17	5.68	.017
		Contagem Esperada	48.8	21.2		
		% em Trabalhou com alunos PEA	85.5%	63.0%		
	Sim	Contagem	9	10		
		Contagem Esperada	13.2	5.8		
		% em Trabalhou com alunos PEA	14.5%	37.0%		

4.2.1.3. Trabalhou com alunos com PEA e os benefícios da inclusão.

Já no que toca em relacionar os docentes que *trabalharam com alunos com PEA* e os *benefícios da inclusão* (Tabela 9), apenas foi significativo a variável *Inclusão* onde se obteve os seguintes valores $X^2 (1) = 4.22, p = .040$. Isto significa que os benefícios da inclusão mais abordados pelos docentes que já trabalharam com alunos com autismo, foi a própria inclusão e tudo o que está inerente a esse processo.

Por sua vez, não se apuraram evidências nas variáveis *Socialização* ($X^2 (1) = 2.04, p = .153$), na *Adaptação dos recursos escolares* ($X^2 (1) = 3.12, p = .576$), nem no *Desenvolvimento global dos indivíduos* ($X^2 (1) = 0.01, p = .971$).

Tabela 9.*Relação entre Trabalhou com PEA e os benefícios da inclusão.*

		Crosstab		Total	X^2	p
		Trabalhou com alunos PEA				
		Não	Sim			
Inclusão	Não	Contagem	49	26	75	4.22 .040
		Contagem Esperada	52.2	22.8	75.0	
		% em Trabalhou com alunos PEA	79.0%	96.3%	84.3%	
	Sim	Contagem	13	1	14	
		Contagem Esperada	9.8	4.2	14.0	
		% em Trabalhou com alunos PEA	21.0%	3.7%	15.7%	

4.2.1.4. Trabalhou com alunos com PEA e as dificuldades mencionadas pelos docentes.

Por fim, a última relação com a variável Trabalhou com alunos com PEA foi em relação às Dificuldades (Tabela 10) que os docentes usaram ou usariam na sua prática para a inclusão destes alunos no ensino regular. Apenas manifestou-se de forma significativa as variáveis Estratégias eficazes com valores de $X^2(1) = 47.04$, $p = .001$, Aproximação com $X^2(1) = 25.87$, $p = .001$ e Não ter formação com $X^2(1) = 9.62$, $p = .002$.

Estes dados revelam-nos que as principais dificuldades manifestadas pelos docentes que trabalharam com alunos com autismo, são a falta de estratégias eficazes para saber lidar com estes alunos e conseguir captar a sua atenção; dificuldades em estabelecer uma relação com a criança; e ainda não ter formação sobre a problemática.

4.2.1.5. Trabalhou com alunos com PEA e as estratégias partilhadas pelos docentes.

Não foram averiguadas quaisquer evidências em nenhuma das estratégias pelos docentes apresentadas como se pode aferir nos modelos e materiais ($X^2(1) = 3.01, p = .083$), no apoio individualizado ($X^2(1) = 0.04, p = .837$), na interação com os pares ($X^2(1) = 0.38, p = .538$), na adequação e simplificação das tarefas ($X^2(1) = 3.01, p = .083$), nos trabalhos individuais e de grupo ($X^2(1) = 1.61, p = .205$), na participação em jogos e no próprio jogo simbólico ($X^2(1) = 0.27, p = .605$), nas estratégias de promoção da própria inclusão ($X^2(1) = 2.54, p = .111$), no conhecer o aluno ($X^2(1) = 0.03, p = .869$), na promoção de competências de comunicação ($X^2(1) = 0.27, p = .605$), na promoção da participação ($X^2(1) = 1.94, p = .164$), na relação professor-aluno ($X^2(1) = 0.23, p = .629$), na reorganização das turmas ($X^2(1) = 1.18, p = .278$), compreender quais os interesses do aluno ($X^2(1) = 1.94, p = .164$), promover o contacto ocular e físico ($X^2(1) = 2.32, p = .128$), motivar o aluno ($X^2(1) = 2.21, p = .138$), trabalho multidisciplinar ($X^2(1) = 2.32, p = .128$), ter em atenção as rotinas ($X^2(1) = 1.94, p = .164$), não rotular ($X^2(1) = 2.32, p = .128$), os docentes participarem e promoverem ações de sensibilização ($X^2(1) = 0.44, p = .507$) e por fim, existência de maior formação para os docentes ($X^2(1) = 0.57, p = .450$).

Tabela 10.

Relação entre Trabalhou com alunos com PEA e as Dificuldades mencionadas pelos docentes.

		Crosstab		X^2	<i>p</i>	
		Trabalhou com alunos PEA				
		Não	Sim			
Estratégias Eficazes	Não	Contagem	60	8	47.04	.001
		Contagem Esperada	47.4	20.6		
		% em Trabalhou com alunos PEA	96.8%	29.6%		
	Sim	Contagem	2	19		
		Contagem Esperada	14.6	6.4		
		% em Trabalhou com alunos PEA	3.2%	70.4%		
Aproximação	Não	Contagem	62	17	25.87	.001

		Contagem Esperada	55.0	24.0		
		% em Trabalhou com alunos PEA	100.0%	63.0%		
	Sim	Contagem	0	10		
		Contagem Esperada	7.0	3.0		
		% em Trabalhou com alunos PEA	0.0%	37.0%		
Não ter formação	Não	Contagem	62	23	9.62	.002
		Contagem Esperada	59.2	25.8		
		% em Trabalhou com alunos PEA	100.0%	85.2%		
	Sim	Contagem	0	4		
		Contagem Esperada	2.8	1.2		
		% em Trabalhou com alunos PEA	0.0%	14.8%		

4.2.2. Conhecimento sobre a PEA

4.2.2.1. Conhecimento sobre a PEA e as questões quantitativas.

Após a relação entre *Conhece PEA* e as outras questões quantitativas (Tabela 11), verificou-se evidência apenas na variável *Trabalhou com alunos PEA* cujo valor foi $X^2(1) = 7.08$, $p = .008$. Estes dados revelam-nos que os docentes que mais conhecimentos apresentam sobre o Autismo são os docentes que já trabalharam com alunos com esta problemática.

Em todas as outras variáveis não foram verificadas evidências, como se pode constatar com os seguintes valores na variável *Usufrui com a inclusão* - $X^2(1) = 0.50$, $p = .481$, *Alunos PEA são prejudicados com a inclusão* - $X^2(1) = 0.35$, $p = .552$, *A inclusão prejudica o processo ensino aprendizagem* - $X^2(1) = 1.43$, $p = .232$ e *Docentes dinamizam processo ensino-aprendizagem* - $X^2(1) = 0.96$, $p = .327$.

Tabela 11.*Relação entre o Conhecimento sobre a PEA e questões quantitativas.*

		Crosstab		X ²	p	
		Conhece PEA				
		Não	Sim			
Trabalhou com alunos PEA	Não	Contagem	21	40	7.08	.008
		Contagem Esperada	15.9	45.1		
		% em Conhece PEA	91.3%	61.5%		
	Sim	Contagem	2	25		
		Contagem Esperada	7.1	19.9		
		% em Conhece PEA	8.7%	38.5%		

4.2.2.2. Conhecimento sobre a PEA e definição/sinais de alerta da PEA.

Quanto à relação *Conhece PEA* e os *Sinais/Definição da PEA* (Tabela 12), aferiu-se evidências em duas variáveis, nomeadamente na *Comunicação verbal e não-verbal* e na *Interação social*, com resultados de $X^2(1) = 12.34$, $p = .001$ e $X^2(1) = 13.43$, $p = .001$ respetivamente. Isto significa que os docentes que conhecem a PEA referem como principais sinais da perturbação os problemas na comunicação verbal e não-verbal e na interação social.

Consequentemente não se verificou evidências significativas nas restantes variáveis, tais como nas *Manifestações comportamentais* ($X^2(1) = 0.02$, $p = .895$), nas *Repetições e estereotipias* ($X^2(1) = 3.06$, $p = .080$), nas *Rotinas* ($X^2(1) = 2.69$, $p = .101$), nos *Interesses específicos* ($X^2(1) = 3.11$, $p = .078$), nas *Hipo e hipersensibilidades* ($X^2(1) = 1.89$, $p = .169$) e nas *Manifestações emocionais* ($X^2(1) = 3.55$, $p = .060$).

Tabela 12.*Relação entre o Conhecimento sobre a PEA e Sinais/Definição de PEA.*

		Crosstab				X^2	<i>p</i>
				Conhece PEA			
				Não	Sim		
Comunicação verba e não verbal	Não	Contagem		20	29	12.34	.001
		Contagem Esperada		12.8	36.2		
		% em Conhece PEA		87.0%	44.6%		
	Sim	Contagem		3	36		
		Contagem Esperada		10.2	28.8		
		% em Conhece PEA		13.0%	55.4%		
Interação Social	Não	Contagem		15	15	13.43	.001
		Contagem Esperada		7.8	22.2		
		% em Conhece PEA		65.2%	23.1%		
	Sim	Contagem		8	50		
		Contagem Esperada		15.2	42.8		
		% em Conhece PEA		34.8%	76.9%		

4.2.2.3. Conhecimento sobre a PEA e os benefícios da inclusão.

No que respeita à relação de os docentes *conhecerem a perturbação* e apresentarem *benefícios para a inclusão*, não se verificaram quaisquer resultados significativos em nenhuma das categorias, como se pode constatar no exemplo da Socialização ($X^2(1) = 2.37, p = .123$), da própria Inclusão ($X^2(1) = 1.21, p = .271$), da Adaptação dos recursos escolares ($X^2(1) = 0.08, p = .778$) e por último o Desenvolvimento ($X^2(1) = 0.07, p = .786$).

4.2.2.4. Conhecimento sobre a PEA e as dificuldades manifestadas pelos docentes.

Quanto ao *Conhece PEA* e as *Dificuldades* manifestadas (Tabela 13), apenas constatou-se significativa a variável *Estratégias eficazes*, cujo valor observado foi $X^2(1) = 3.94, p = .047$. Estes dados revela-nos que os docentes que conhecem a perturbação referem como principal dificuldade não ter acesso a estratégias eficazes para melhor lidar com estes alunos.

Assim sendo, das três variáveis apresentadas, não se obteve evidências nas categorias da Relação/aproximação ($X^2(1) = 1.52, p = .217$), nem na Não ter formação ($X^2(1) = 0.003, p = .958$).

Tabela 13.*Relação entre o Conhecimento sobre a PEA e as Dificuldades manifestadas.*

			Crosstab		X^2	p
			Conhece PEA			
			Não	Sim		
Estratégias Eficazes	Não	Contagem	21	46	3.94	.047
		Contagem Esperada	17.5	49.5		
		% em Conhece PEA	91.3%	70.8%		
	Sim	Contagem	2	19		
		Contagem Esperada	5.5	15.5		
		% em Conhece PEA	8.7%	29.2%		

4.2.2.5. Conhecimento sobre a PEA e as estratégias apresentadas pelos docentes.

Por fim, não foi observado nenhuma relação significativa entre os docentes que afirmaram Conhecerem a PEA e as Estratégias apresentadas pelos mesmos, como podemos apurar: nos modelos e materiais ($X^2 (1) = 1.17, p = .279$), no apoio individualizado ($X^2 (1) = 0.08, p = .778$), na interação com os pares ($X^2 (1) = 0.17, p = .680$), na adequação e simplificação de tarefas ($X^2 (1) = 3.55, p = .060$), nos trabalhos individuais e de grupo ($X^2 (1) = 0.55, p = .457$), nos jogos ($X^2 (1) = .188, p = .171$), nas estratégias de inclusão ($X^2 (1) = 2.28, p = .131$), em conhecer o aluno ($X^2 (1) = 2.28, p = .131$), na promoção da comunicação ($X^2 (1) = 0.10, p = .748$), promover a participação ($X^2 (1) = 0.08, p = .773$), na relação professor-aluno ($X^2 (1) = 0.10, p = .748$), na reorganização das turmas ($X^2 (1) = 2.28, p = .131$), em conhecer os interesses do aluno ($X^2 (1) = 1.10, p = .294$), promover o contacto ocular e físico ($X^2 (1) = 0.36, p = .550$), motivar o aluno ($X^2 (1) = 1.48, p = .223$), ação multidisciplinar ($X^2 (1) = 0.36, p = .550$), ter atenção às rotinas ($X^2 (1) = 1.10, p = .294$), não rotular ($X^2 (1) = 0.36, p = .550$), participar e promover ações de sensibilização ($X^2 (1) = .036, p = .550$) e participar em formações ($X^2 (1) = 1.52, p = .217$).

Capítulo V: Discussão dos resultados

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos, segue-se a sua discussão, onde se verificará, ou não, congruência dos mesmos com conclusões de autores que já abordaram o presente tema.

Para que seja melhor perceptível a discussão seguirá a ordem das questões e consequentes objetivos de investigação.

Como inicialmente se previu, a nossa amostra é majoritariamente feminina (83.1%), tal como por exemplo no estudo de Oliveira (2012) cuja amostra contava com 97 % de docentes femininos e o estudo de Correia (2011) onde a amostra era totalmente feminina.

1. Quais os sinais de alerta que os docentes salientam sobre a Perturbação do espectro do Autismo (PEA)?

A Perturbação do espectro do Autismo tem ganho ao longo dos últimos anos maior atenção e destaque por parte da sociedade em geral, tal como foi possível constatar com o presente estudo, onde 73% dos docentes afirmaram conhecerem a perturbação. O mesmo verificou-se no estudo de Oliveira (2012) onde se constatou que a grande maioria (97%) dos seus inquiridos conheciam a patologia.

Os docentes enumeraram várias características/sinais de alerta da perturbação em estudo, de entre as quais as dificuldades na **interação social** tais como *dificuldade no relacionamento com o outro; isolamento e mundo próprio*, na **comunicação** como *dificuldades em comunicar; pouco contato visual e ecolálias*, nas **manifestações comportamentais e emocionais** através de *comportamentos desviantes e inadequados; agressividade aparente; reações incomuns; Expressa pouco ou nada os sentimentos e dificuldades em entender os sentimentos dos outros*, as **repetições e estereotípias**, onde os docentes salientaram *movimentos repetitivos; abanar as mãos e o corpo e estereotípias*, as **hipo e hipersensibilidades**, nomeadamente as *hipersensibilidades a ruídos, odores e sabores*, os **interesses específicos** tendo sido referidos as *obsessões por determinados objetos; interesse excessivo por algo e gostos próprios* e ainda as

rotinas fixas através de relatos como *gosta de rotinas; resistência à alteração de rotinas e apresenta rotinas diferentes da dos outros.*

Diversos autores referem os mesmos sinais, tais como “alterações de conduta, comunicação verbal e não-verbal e interação social e emocional anômala.” (Rogel-Ortiz, 2005, p. 143). O mesmo autor salienta ainda as alterações comportamentais, como agressividade, birras, e pouco controle dos impulsos, as hipo e hipersensibilidades, nomeadamente à luz, cheiros, ruídos, etc. Além disso apresentam uma enorme resistência às alterações de rotina, acompanhado normalmente por birras. Apresentam também movimentos estereotipados como abanar a cabeça, as mãos e corpo ou magoarem-se a si próprios. No estudo de Oliveira (2012) constatou-se também uma grande percentagem de docentes a referir as dificuldades na interação social (75%), atraso na linguagem (58%) e as estereotípias e repetições (100%) como sinais do autismo. Também no estudo de Macedo (2011), houve referência à resistência ao contacto físico e aos interesses excessivos por determinados objetos.

No entanto Rogel-Ortiz (2005) concluiu que, contrariamente ao que os docentes referiram no presente estudo, os indivíduos com autismo após uma boa interação, conseguem manter uma boa relação afetiva e manifestar afeto para com pessoas significativas, mas continuam sem compreenderem os sentimentos dos que o rodeiam.

2. Qual a opinião dos docentes quanto ao fato de os alunos com PEA serem todos incluídos no Ensino Regular? Se sim, porquê?

Quanto ao facto de todos os alunos com autismo serem incluídos no ensino regular, a maioria da nossa amostra defende que não devem ser todos incluídos, contrariamente ao que Morgado (2011) refere, que independentemente das características pessoais como o sexo, religião, e capacidades físicas e intelectuais, todas as crianças têm direito à educação. No entanto, vários autores como Correia (2003), Hodge et al. (2002), Scruggs e Mastropieri (1996) citados por Lopes (2011) e Silva (2009), salientam que muitos docentes, embora defendam e possam acreditar na inclusão, sentem-se retraídos no momento de aplicá-la, por não se sentirem preparados nem terem formação suficiente para lidar com as diferentes problemáticas.

No que concerne aos benefícios da inclusão, concluiu-se com a nossa amostra que a inclusão é fundamental na área da **interação social** porque *permite uma melhor socialização*, promove a inclusão, uma vez que *deve-se aprender a lidar com eles e não a excluí-los*, e no **desenvolvimento**, porque lhe vais possibilitar *ter modelos que lhes permitam observar e aprender novas competências*.

Todos estes benefícios vêm ao encontro dos que foram abordados por Brandão (2007) citado por Lopes (2011), que salienta que incluir estes alunos no ensino regular diminui a segregação escolar, permiti-lhes aprender através da modelação, promove o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais de forma igualitária e espontânea com crianças da mesma idade, permite preparar-lhes para a vida em comunidade através da partilha e vivência de experiências do dia-a-dia e ainda, permite a interação social entre pares. Também no estudo de Costa (2012) todos os inquiridos salientam benefícios no desenvolvimento das crianças, nomeadamente na interação social (65%), na comunicação, autonomia e autoestima (7% respetivamente).

Também no estudo de Lopes (2011) observou-se que 66.7% dos docentes defendem que os restantes alunos, beneficiam com a inclusão de alunos com autismo, até porque Camargo (2007, citado por Lopes, 2011) salienta que a inclusão possibilita o desenvolvimento social das crianças com autismo e promove o contacto e compreensão por parte das crianças “normais”, em relação à diferença. Brandão (2007) citado por Lopes (2011) referem que os alunos “normais” ficam com melhor perceção sobre os alunos com problemáticas associadas, e desenvolvem atitudes positivas sobre quem é diferente e aprendem quais são e como usar os comportamentos inclusivos e, por fim, presenciam os sucessos que aqueles alunos, mesmo com dificuldades, conseguem atingir.

No entanto, e tal como é apontado pelos docentes deste estudo, também no estudo de Ferreira (2012) parte da sua amostra (38%) salientam que a inclusão deve ter em conta o grau de severidade, referindo que quanto menor o grau de severidade mais eficaz será a inclusão. Além de que, também são apontadas algumas limitações tais como os poucos recursos e pouca formação especializada dos docentes sobre a problemática e ainda como refere Ferreira e Madureira (2015) onde os docentes manifestam não saber como agir aquando comportamentos desconfortantes.

Os docentes neste estudo salientaram que para a inclusão dos alunos com autismo é fundamental o apoio de docentes de educação especial, assim como Carujo (2014) o defende também. Além do apoio dos docentes da educação especial, toda a comunidade escolar deve estar sensibilizada para cada caso, deve ser um trabalho multidisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar e até social.

Os docentes do presente estudo quando questionados se os alunos com PEA são prejudicados com a inclusão, conclui-se que 59.6% afirmam que não são. Também no estudo de Ucha (2012), 77.8% dos docentes concordaram que a inclusão de alunos com autismo é fulcral para o seu desenvolvimento.

Também quando questionados se a inclusão de alunos com PEA no ensino regular prejudica o processo ensino-aprendizagem, obtivemos uma dicotomia, uma vez que a percentagem (48.3%) que consideram não serem prejudicados é a mesma dos que consideram serem prejudicados. Estes resultados, não se verificam, por exemplo, no estudo de Ferreira (2012) onde a maioria (62%) afirma que não são prejudicados. Por outro lado, na recolha feita por Lopes (2011) a opinião dos docentes (66.7%) é que a inclusão de alunos com autismo no ensino regular cria dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao facto de os alunos com autismo estarem hoje inclusos, 74.2% não concordam, indo ao encontro do que se constata no estudo de Ferreira (2012) que 50% dos docentes afirmam não haver recursos para essa prática. No entanto, no estudo de Lopes (2011) 71.7% dos docentes consideram que os alunos com autismo estão inclusos. Contudo, este resultado pode ser justificado como a perceção dos docentes quando o aluno está fisicamente integrado, e nem tanto quando há envolvimento propriamente (Suplino, 2007 citado por Lopes, 2011).

3. Quais os docentes que já trabalharam com alunos com PEA?

No presente estudo foi possível constatar que apenas 30.3% dos docentes inquiridos já trabalharam com alunos com PEA. Dos que trabalharam, 50% são educadores e 28.4% docentes de 1º e 2º ciclo.

No estudo de Correia (2011) apenas 36% dos educadores já tinham trabalhado com alunos com autismo. O autor justificou este resultado pelo facto de até à pouco

tempo não ser obrigatório o ensino do pré-escolar. No entanto no estudo de Costa (2012) 86% dos docentes participantes do estudo afirmaram já terem trabalhado com alunos com autismo. Esta diferença significativa pode ser justificada pelo fato de este estudo não ter sido limitativo em relação aos docentes especializados nem à experiência dos docentes com o ensino especial.

4. Dos docentes que trabalharam com alunos com autismo, quais os que sentiram dificuldades? E que dificuldades?

As dificuldades apresentadas foram a adoção de **estratégias eficazes** tais como *as dificuldades em lidar com limitações na comunicação, com o ritmo lento e em conseguir apoiar especificamente o aluno*, a **aproximação** onde os docentes referiram aspetos como *dificuldades em “chegar” até ele, que confiasse e não conseguir captar a atenção da criança*, e por fim a falta de **formação** referida pelos docentes através de *não ter formação e falta de experiência*.

No trabalho de Ferreira (2012) foram maioritariamente abordados como fatores dificultadores, o pouco tempo para gerir a turma (52.5%), a pouca informação sobre a problemática (32.5%) e sobre as NEE no geral (6.25%). Complementarmente Lopes (2011) salienta ainda a falta de apoio (68.3%), o excesso de alunos (23.3%) e as dificuldades na comunicação (8.3%).

5. Que estratégias os docentes usam para promover a inclusão e aprendizagem de um aluno com autismo no contexto de sala de aula?

Em relação às estratégias os docentes do presente estudo mencionaram várias de entre as quais: os **modelos e materiais de apoio** tais como *Modelo TEACCH, Sistema de comunicação e linguagem e recursos visuais*; apoio individualizado e especializado nomeadamente *um professor de apoio, maior apoio ao aluno e contato mais individualizado*; a **interação com os pares** tendo sido mencionados aspetos como *promover a interação com os pares, desenvolvimento do comportamento social da criança e através da dinâmica de grupo incentivar momentos de envolvimento*; **adequar e simplificar** as atividades onde verificou-se opiniões como *tarefas mais simplificadas, tarefas dadas por etapas e tarefas específicas para o aluno*; **promover**

trabalhos individuais ou de grupo onde os docentes referiram *elaborar trabalhos a pares e individuais e jogos de grupo*; a própria realização de **jogos em contexto de aprendizagem, jogos dramáticos e de interação social**; estratégias que promovam a **inclusão** como a *interajuda, sensibilizar a turma para a diferença e preparar o espaço para receber o aluno*; **conhecer o aluno** através de atitudes como *ouvi-lo, respeitá-lo e deixar o aluno no seu mundo*; na **comunicação** quando se *promove o diálogo, promover uma maior interação social e quando pretende falar, inclui-lo em diálogos na sala de aula*.

No estudo de Ferreira (2012) verifica-se algumas estratégias também enumeradas pelos docentes neste estudo (tabela 3) tais como os jogos, modelo TEACCH, assim como atividades que promovem as competências sociais e de comunicação. Também Silva (2009) salientou no seu estudo, que é fundamental os docentes terem acesso à formação, num processo de aprendizagem contínuo que o irá permitir ter acesso a novas formas de ensino e a estratégias adequadas (Correia, 2000). Além disso, Porter (1997, citado por Lopes, 2011) reforça que deve haver um esforço por parte dos docentes em elaborar um currículo adaptado, mas que envolva os alunos nas atividades da turma.

Segundo Barbosa (2014) a medida mais utilizada pelos docentes é o Apoio Pedagógico Individual, onde se pretende estimular e promover o processo de aprendizagem. Seguidamente surgem as adequações quer sejam curriculares (simplificar os conteúdos que serão abordados pela turma), no processo de matrícula (facilidades de integrar qualquer escola com unidades de ensino estruturado) ou no processo de avaliação (provas adequadas, etc.), o Currículo Específico Individual (onde são traçados os objetivos anuais do aluno tendo em conta as suas dificuldades e competências) e o recurso a tecnologias de apoio (promover a autonomia da criança na higiene, comunicação, etc.).

Verificou-se também no estudo que 70.8% dos docentes defendem que a sua classe dinamiza o processo ensino-aprendizagem aquando a inclusão dos alunos no ensino regular. Estes resultados vão ao encontro dos 93% que também afirmaram promoverem a participação dos alunos num estudo de Correia (2011). Também no estudo de Ferreira (2012) dos 62% dos docentes defendem que os alunos com autismo não devem ter tratamento diferenciado.

Conclusões

Terminado o presente estudo, foi possível apurar que a Perturbação do espectro do Autismo tem sido uma problemática cada vez mais abordada, desde 1943 quando referenciada pela primeira vez por Leo Kanner. Este interesse pode dever-se ao aumento significativo de casos nos últimos anos (1-88), ou apenas na procura por maior informação sobre a temática (Santos, 2013).

Com o novo DSM-V, surgiram algumas alterações relevantes, nomeadamente, a PEA passou a inserir-se nas perturbações neurodesenvolvimentais, e começou a estar dividida em apenas dois critérios. A dificuldade na comunicação e na interação social, compilaram-se num único critério, e o segundo critério são os padrões restritos e repetitivos do comportamento (APA, 2013 citado por Pocinho, Caires & Rodrigues, no prelo).

No entanto, e embora tenham surgido estas alterações, ainda é uma incógnita a origem desta perturbação. São apontadas várias causas, sendo a mais recentemente aceite, a teoria da multicausalidade de Ozonoff, Rogers e Hendren (2003).

À semelhança do que tem vindo a ocorrer com o conceito do autismo, também a inclusão passou por um processo de conquista ao longo dos últimos 50 anos, passando desde a exclusão para a segregação, posteriormente para a integração, e finalmente para o conceito atual, inclusão.

Em 1994 foi assinada a Declaração de Salamanca por mais de 92 representantes de todo o mundo para reivindicar os direitos das crianças com Necessidades Educativas Especiais surgindo assim o movimento de educação inclusiva (Sanchez & Teodoro, 2006). Segundo Alves (2012) a escola inclusiva é um direito de todas as crianças em aprenderem todas juntas, no mesmo contexto, independentemente das suas características pessoais, género, etnia, condição económica, e até mesmo ritmos e estilos próprios.

O mesmo aplica-se a todas as crianças e jovens com PEA. Lopes (2011) salienta que as crianças com autismo beneficiam quando tratadas de forma igualitária e em contextos que promovam o seu desenvolvimento pessoal e social.

Para promover esta inclusão, têm surgido várias estratégias e modelos de apoio, nomeadamente o modelo TEACCH, ABA, DIR, SAAC, entre outros, a par da formação contínua que os docentes devem de fazer.

Com o presente estudo verificou-se que a maioria dos docentes conhece a problemática, e estão sensibilizados quanto às características e necessidades dos alunos com PEA. Embora muitos deles defendam e acreditem na inclusão, consideram também que esta só é eficaz dependendo da gravidade da problemática, ou seja, se for uma criança com um autismo severo, não consideram que a sua inclusão no ensino regular lhes trará benefícios no seu desenvolvimento.

Não se verificaram testemunhos de muitos docentes que já tenham trabalhado com esta problemática, o que pode ser justificado pelo facto de na nossa amostra apenas 22.7% são docentes com especialização (de entre as quais na educação especial) e os restantes não tem qualquer tipo de especialização. Tal também é referido por Correia (2011) que salienta que 53% dos docentes na área da educação especial do seu estudo, já contactaram diretamente com alunos com autismo.

Muitos dos docentes narraram não se sentirem preparados para lidar com a problemática, assim como algumas das dificuldades sentidas, de entre as quais a falta de informação e formação sobre a área, fator que Lopes (2011) realça como sendo fundamental.

Foram enumeradas também algumas estratégias que os docentes podem aplicar na promoção da inclusão destes alunos, de entre as quais informar os restantes alunos de quais as características daquele aluno de modo a que estes o aceitem, promover estratégias de comunicação e de interação social, assim como aplicar modelos de intervenção criados especificamente para esta problemática tais como o modelo TEACCH, mencionado muitas vezes por diversos autores como modelo de referência.

A inclusão destes alunos no ensino regular torna-se benéfico tanto para os alunos com esta problemática porque lhes permite desenvolver as suas capacidades pessoais e intelectuais, como também é benéfico para os alunos “normais” que aprendem a conviver e a aceitar a diferença, e a valorizar todos os sucessos por eles adquiridos, acreditando desse modo de que com esforço e dedicação, tudo é possível.

Apesar de acreditarem que os docentes façam um trabalho árduo para promover a inclusão, em encontrar estratégias que dinamizem o processo ensino-aprendizagem, conclui-se que hoje ainda são muito poucos os alunos com autismo a beneficiar da inclusão.

Posto esta situação, acreditamos que com uma maior rede de apoio entre os docentes, as instituições escolares e a própria família, se conseguisse grandes feitos na inclusão destas crianças. Dar maior confiança aos docentes em trabalhar com estas crianças através de formações, onde seriam discutidas todas as particularidades da problemática, assim como se forneciam informações sobre recursos e estratégias que podem utilizar para facilitar a inclusão. O mesmo também podia ser feito para os pais e a comunidade em geral, até porque uma criança só está verdadeiramente incluída quando aceita pela sociedade em que está inserida.

Neste estudo verificaram-se também algumas limitações no estudo, de entre as quais o próprio questionário (Anexo 1), onde consideramos ter havido algumas questões menos bem formuladas, induzindo consequentemente os inquiridos em erro (questão nº 3.1 e 7.1.). Além disso, acrescentaria algumas questões, tais como alguns dados sociodemográficos da amostra como a idade, o tempo de serviço, e o que é que a experiência com os alunos com autismo trouxe para os docentes tanto a nível pessoal como profissional. Outra limitação a apontar neste estudo, foi a pouca amostra obtida tendo em conta o objetivo inicial e a amplitude pretendida para o estudo.

Na minha opinião este estudo foi pertinente porque conseguiu-se recolher algumas informações sobre a realidade vivida no ensino atual, nomeadamente no trabalho que é feito por toda a comunidade escolar com os alunos do ensino especial, mais especificamente com alunos diagnosticados com autismo. Constatou-se que embora haja uma maior sensibilização para a inclusão, esta ainda não é aplicada nas escolas, ora porque as próprias instituições não apresentam condições favoráveis à inclusão ora porque os docentes e restante comunidade escolar não tem formação para lidar com a presente problemática. Torna-se dessa forma fundamental para a promoção da inclusão dos alunos com necessidades especiais adequar as instituições, nomeadamente definir mais e melhores espaços para o trabalho de docentes especializados com estes alunos, com recursos adequados a cada problemática e para uso exclusivo dos mesmos, de modo a evitar interferências aquando cada trabalho

especializado. Deve também haver um trabalho contínuo de formar e sensibilizar toda a comunidade escolar para a problemática, exemplificando diversas formas de abordar e de trabalhar com estas crianças, além de reuniões multidisciplinares de acompanhamento e orientação, onde se trocariam as experiências e impressões do trabalho feito até então por toda a comunidade.

Por fim, quanto às recomendações futuras, considero pertinente o foco de trabalhos neste tema, por ser uma problemática em que começa a afetar cada vez mais indivíduos, e dessa forma, é fundamental que haja um maior e melhor conhecimento sobre a mesma. Um dos estudos possíveis, seria o de tentar compreender quais as dificuldades que os docentes apresentam, para posteriormente criar todas as condições que favoreçam a inclusão. Um outro estudo, seria o de analisar de forma qualitativa casos de alunos com autismo inseridos no ensino regular, e compreender de que forma é que essa inclusão é feita e como é possível obter sucesso, mais especificamente qual é o papel do docente nessa inclusão. Sugerimos também um estudo onde surgia a implementação de programas de intervenção ou de modelos nas escolas, apoiando dessa forma os docentes do ensino regular.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, A. (1997). *Crianças com alterações do espectro do autismo: subsídios para o estudo da avaliação e intervenção psicoeducacional em casos de autismo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Porto.
- Alexandre, J. (2010). *A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Acedido janeiro 10, 2015 em <https://www.dropbox.com/home/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Tese/bibliografia>.
- Alves, J. (2012). *Uma escola para todos. Acolher a criança com perturbação do espectro do autismo no meio escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- American Psychiatric Association (2002), *DSM-IV-TR, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (4ª Ed.) Portugal: Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association (2013), *DSM-V, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (5ª Ed.). Portugal: Climepsi Editores.
- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso
- Aragão, J. (2011). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Praxis* 6, 59-62. Acedido maio 9, 2015 em <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/06/59.pdf>.
- Azevedo, L., Ferreira, M. & Ponte, M. (2000). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Barbosa, N. (2014). *Autismo e respostas educativas no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, Porto. Acedido a junho, 04 2015, em

<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/1201/1/TME%20534%20ex.3.pdf>

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (1st Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Blumberg, S., Bramlett, M., Kogan, M., Schieve, L., Jones, J., Lu, M. (2013). Changes in prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-age US children: 2007 to 2011-2012. *National Health Statistics Reports* 65, 1-12. Acedido a abril, 24 de <http://www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr065.pdf>.
- Borges, M. (2000). *Autismo – um silêncio ruidoso. Perspetiva empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada. Acedido maio 17, 2015 em http://www.fersap.pt/documentos/social/Autismo-Um_Silencio_Ruidoso.pdf.
- Braga, C. (2010). *Perturbações do espectro do autismo e inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Porto. Acedido abril 24, 2015 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14595/1/Tese.pdf>.
- Carujo, A. (2014). *Olhar a diferença: perspetivas sobre a Educação Inclusiva de crianças com Perturbação do espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora. Acedido a junho 04, 2015 em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11196/1/Olhar%20a%20Diferen%C3%A7a%20Perspetivas%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Charlop-Chiristy, M., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communication behavior and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35 (3) , 213-231.
- Chaves, J., Coutinho, C. e Dias, M. (1993). A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), 57-66. Acedido a novembro 20, 2015 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/523/1/1993%2c6%283%29%2c57-66%28JoseHenriqueChaves%26ClaraCoutinho%29.pdf>.

- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12 (1), 5-15. Acedido a junho, 24 de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Poto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, N. (2011). *A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspetiva dos educadores e professores de educação especial*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Costa, H. (2012). *O autismo e as respostas educativas na escola pública*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Acedido junho 04, 2015 em [file:///C:/Users/POS/Downloads/\(Disserta%C3%A7%C3%A3o\).pdf](file:///C:/Users/POS/Downloads/(Disserta%C3%A7%C3%A3o).pdf).
- Cruz, S. (2006). *Educação, igualdade de oportunidades e inclusão na escola, na profissão e na sociedade democrática: uma pesquisa sociológica centrada na experiência escolar e profissional de um grupo de adultos com surdez*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal. Acedido janeiro 15, 2015 em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6367/2/Corpo%20do%20texto,%20Bibliografia%20e%20Anexos\[1,2\].pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6367/2/Corpo%20do%20texto,%20Bibliografia%20e%20Anexos[1,2].pdf)
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45. Acedido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C., Wang, C., Yasamy, M. e Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research* 5, 160-179. Acedido abril, 24 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.239/pdf>.

- Felicio, V. (2007). *O autismo e o professor: um saber que pode ajudar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Ferreira, A. (2012). *Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do espectro do Autismo no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira, O. (2012). *Inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo: percepções de professores*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior Almeida Garrett, Lisboa.
- Ferreira, A. & Madureira, I. (2015). Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do espectro do Autismo no Iº Ciclo. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 143-152. Acedido a junho 04, 2015 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4570/1/Ferreira%20e%20Madureira.pdf>.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gadia, C., Tucchman, R. & Rotta, N. (2004). *Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento*. Lisboa: Gradiva.
- Garcia, T. & Rodriguez, C. (1997). *A criança autista*. In Bautista (coord.9. *Necessidades Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbação do espectro do Autismo – Normas orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, M. (2011). *Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Hollerbush, R. (2001). *O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo. Estudo exploratório da influência da*

- educação física na promoção do relacionamento interpessoal*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências de Desporto e da Educação Física: Porto.
- Jiménez, E. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993).
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Instituto de de Inovação Educacional: Ministério da Educação.
- Kron, M., Serrano, A. & Afonso, J. (2009). *Crescendo Juntos. Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. (Ed??) Porto Editora, Porto.
- Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro (2008). *Diário da República nº 4 – I Série*. Ministério da Educação.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do espectro do Autismo. Manual prático de intervenção*. (2ª Ed.). Lisboa: Lidel.
- Lopes, M. (2011). *Inclusão das crianças autistas*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Macedo, E. (2011). “*O docente e o mundo misterioso do autismo*”. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Machado, M. (2014). *A inclusão do aluno com perturbações do espectro do autismo na escola regular quatro estudos de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Porto.
- Marques, C. (1998). *Perturbações do espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Edição: Quarteto Editora.
- Marques, H. (2013). *A inclusão de alunos com perturbação autística e frequentam uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola de 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educaçã*, 20 (2), 75-104.

- Morgado, V. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Oliveira, C. (2002). *Práticas de inclusão no ensino regular: inclusão de uma criança do espectro do autismo com deficiência mental associada*. Monografia de Pós-graduação em Ciências da Educação.
- Oliveira, V. (2003). *Atitude dos professores face à inclusão escolar das crianças com autismo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Oliveira, G. (2006). Autismo: história, clínica e diagnóstico. *Diversidades* 14, 19-26. Acedido a 30 maio, 2015 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1208/1/Alunos%20com%20perturba%C3%A7%C3%B5es.pdf>.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T., Coutinho, A., Mota-Vieira, L., Gonçalves, E., Lopes, N., Rodrigues, V., Mota, H. & Vicente, A. (2007). Epidemiology of autismo spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology* 49, 726-733. Acedido abril 24, de <http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/327/1/Epidemiology%20of%20autism%20spectrum%20disorder%20in%20Portugal%20prevalence%2c%20clinical%20characterization%2c%20and%20medical%20conditions.pdf>.
- Oliveira, E. (2012). *A inclusão de crianças autistas no pré-escolar. Atitude dos educadores*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do Autismo: perspectivas da investigação atual*. Climepsi Editores.
- Pereira, E. (1996). *Autismo do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, A. (2008). *SPSS. Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. (7ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Pocinho, M., Caires, L. & Rodrigues, P. (no prelo). *O livro da Catarina: o desafio do autismo*. Lisboa: Editora Chiado.
- Quivy, R. & Champenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª Ed.). Gradiva. Lisboa (Foi traduzido por João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Retirado no dia 19 de abril de 2015 de <http://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais#scribd>
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Porto.
- Rego, S. (2012). *Autismo. Fisiopatologia e biomarcadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Lisboa.
- Ribeiro, I., Freitas, M. & Oliva-Teles, N. (2013). As perturbações do espectro do autismo – avanços da Biologia Molecular. *Nascer e Crescer – Revista do Hospital de Crianças Maria Pia*, 22 (1). Acedido a abril, 24 de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0872-07542013000100004&script=sci_arttext.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21 (1), 19-29.
- Rogel-Ortiz, F. (2005). Autismo. *Gac Méd Méx*, 141(2), 143-147.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, M. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes. Identificar, Avaliar e Intervir*. (1ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas* 59, 75-106. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05>

- Shaffer, D. & Serlin, R. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher* 33 (9), 14-25. Acedido a 20 maio, 2015 em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.1609&rep=rep1&type=pdf>.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. (1ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: conceções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. (2014). *A inclusão de crianças com PEA: Dificuldades dos professores no ensino básico*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Souza, S. (2002). A inclusão escolar e as suas implicações sociais. *Revista de Educação do Cogeime*, 11 (21), 9-16. Acedido abril, 14 de <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0121.pdf>.
- Strieder, R. & Zimmermann, R. (2010). *A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem*. São Miguel, Brasil.
- Telmo, I. (2006). *Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA-Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, N. (2013). Bibliotherapy and autismo spectrum disorder: making inclusion work. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3 (1), 1-20.
- Ucha, M. (2012). *Perturbações do espectro do Autismo no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2007). “*Se houvera quem me ensinara...*” *A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Westling, D. & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Wong, C., Odom, S., Hume, K., Cox, A., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M., Plavnick, J., Fleury, V. & Schultz, T. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. (1st Ed.)
Graphic Design: Gina Harrison, FPG Publications Office. North Carolina.

ANEXOS

Anexo A. Questionário

Questionário sobre percepções e conhecimentos dos professores face à PEA (Perturbação do espectro do Autismo)

1. Que função exerce?

- Professor
- Educador

2. Sexo

- Masculino
- Feminino

3. Formação Especializada?

- Não
- Sim

3.1. Se sim, qual?

4. Conhece a Perturbação do espectro do Autismo (PEA)?

- Sim
- Não

5. Como define/sinais de alerta a Perturbação do espectro do Autismo?

6. Acha que os alunos com PEA devem ser todos incluídos no ensino regular?

- Sim
- Não

6.1. Se sim, porquê?

7. Alguma vez trabalhou com algum aluno com PEA?

- Sim

- Não

7.1. Sentiu/Sente-se preparado para lidar com esta problemática?

- Sim
- Não

7.2. Como descreve essa experiência: gostou?

- Sim
- Não

7.3. Sentiu dificuldades?

- Sim
- Não

7.3.1. Se sim, quais?

7.4. Que estratégias usou/usaria para promover a inclusão e a aprendizagem de um aluno com autismo no contexto de sala de aula?

8. Considera que os alunos com PEA usufruem da interação com os pares proporcionada pela inclusão no ensino regular?

- Sim
- Não

9. Considera que os alunos com PEA são prejudicados com esta inclusão?

- Sim
- Não

10. Esta inclusão prejudica o processo ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula?

- Sim
- Não

11. Considera que professores e/ou educadores promovem recursos para dinamizar o ensino-aprendizagem destes alunos?

- Sim

- Não

12. No preciso momento considera que os alunos com PEA estão verdadeiramente inclusos?

- Sim

- Não