Ana Maria Poço Vasconcelos

A INTERVENÇÃO DE DOCENTES DO 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO EM CONTEXTO ESCOLAR

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2017

Ana Maria Poço Vasconcelos

A INTERVENÇÃO DE DOCENTES DO 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO EM CONTEXTO ESCOLAR

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2017

Ana Maria Poço Vasconcelos

A INTERVENÇÃO DE DOCENTES DO 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO EM CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial (área de especialização, domínio cognitivo e motor), sob orientação da Professora Doutora Leocádia Madeira.

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2017

Resumo

O presente estudo pretende analisar de que forma a intervenção de docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial promovem a inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, em contexto escolar, nomeadamente, nos Agrupamentos de Escolas de Valença, Paredes de Coura, Vila Nova de Cerveira e Santa Maria Maior.

A metodologia utilizada neste estudo foi quantitativa, com recurso à aplicação de inquéritos por questionários a docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e a docentes de Educação Especial, a lecionarem em Agrupamentos do distrito de Viana do Castelo, nomeadamente, os Agrupamentos de Escolas de Valença, Paredes de Coura, Vila Nova de Cerveira e Santa Maria Maior. O inquérito foi aplicado aos docentes cujas turmas integram alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, ou que, ao longo da sua docência trabalharam com estes alunos.

Os resultados permitem verificar que os dois grupos de docentes aceitam a inclusão, embora, os docentes do 1º e 2º ciclos afirmem que é difícil organizar a sala de aula e existe uma necessidade obrigatória de alterar as atividades normais da aula em função destes alunos, concordando com o apoio que os docentes de Educação Especial lhes proporcionam.

As dificuldades dos docentes do 1º e 2º ciclos recaem sobretudo na comunicação e no comportamento dos alunos com PEA e mais de metade dos docentes assume não utilizar qualquer modelo de intervenção.

Os docentes de Educação Especial demonstram ser mais favoráveis, quer à aceitação destes alunos, quer à utilização de métodos/estratégias e modelos de intervenção, no entanto, sentem também uma grande dificuldade no comportamento de ambos.

Palavras-chave: Perturbações do Espetro do Autismo, Inclusão, Intervenção, Docentes do 1º e 2 Ciclo, Docentes de Educação Especial

Summary

This study aims to analyse how 1st and 2nd cycle of basic education teachers and special education teachers promote the inclusion of students suffering from Autism Spectrum Disorders, within the school framework, focusing on the School Groups of Valença, Paredes de Coura, Vila Nova de Cerveira e Santa Maria Maior.

The methodology used in this study was quantitative, using surveys to teachers of 1st and 2nd cycle of basic education and special education teachers, which teach at School Groups in Viana do Castelo district, particularly Valença, Paredes de Coura, Vila Nova de Cerveira and Santa Maria Maior school groups. The survey was applied to teachers, whose classes are composed of students Autism Spectrum Disorders or that, throughout their teaching career had worked with these students.

The results obtained clearly confirm that both categories of teachers accept the inclusion, though the teachers of the 1st and 2nd Cycle claim that it is difficult to organize the classroom and that it is mandatory to change the regular activities of the class regarding these students, but agreeing with the support that Special Education teachers provide them.

The difficulties of 1st and 2nd Cycle teachers fall mainly on communication and behaviour issues of students with ASD. More than half of the teachers assume not use any intervention model.

Special Education teachers prove to be more favourable both to the acceptance of these students and the use of methods /strategies and intervention models. Behaviour issues are again these teachers' major difficulty.

Keywords: Autism Spectrum disorders, Inclusion, Intervention of 1st Cycle, 2nd Cycle and Special Education Teachers

(…) “Se ele ao menos…” e “Por que ela não consegue…”. Você não conseguiu corresponder a todas as expectativas dos seus pais e não gostaria de ser a todo momento lembrado disso. Não escolhi ter autismo, mas isso está a acontecer comigo e não consigo. Sem a sua ajuda, as minhas oportunidades de sucesso e vida adulta independente são baixas. Com o seu apoio e orientação, as possibilidades são maiores do que imagina. Eu prometo-lhe, eu valho a pena. E por último, três palavras: **Paciência, paciência e paciência.** Procure ver o meu autismo mais como uma habilidade diferente do que uma deficiência. Reveja o que compreende como limitações e descubra as qualidades que o autismo me trouxe. (…)

Ellen Notbohm

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Leocádia Madeira, pelo seu profissionalismo e dedicação, pela sua exigência e partilha de conhecimentos, mas sobretudo, por amavelmente estar disponível sempre que a solicitei e pela sua paciência.

À minha família pelo apoio ao longo desta caminhada.

Aos meus amigos que me acompanharam neste percurso, direta ou indiretamente, mas sobretudo aos que se disponibilizaram para me ajudar, sempre com uma palavra de apoio e incentivo, transmitindo confiança em todos os momentos. Sem eles este caminho não se tornaria mais fácil. Por tudo, a minha enorme gratidão.

Aos diretores dos agrupamentos e professores pelo preenchimento dos questionários.

A todos deixo aqui o meu agradecimento sincero!

Índice

Resumo v

Summary vi

Agradecimentos viii

Índice de figuras xii

Índice de quadros xiii

Índice de gráficos xiv

Índice de tabelas xv

Lista de siglas e abreviaturas xvi

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 4

1. AS PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO 4

1.1 – Definição de autismo segundo vários autores 4

1.2 – Causas e características gerais do comportamento no autismo 5

1.3 - Diagnóstico e avaliação do autismo 10

2. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA 13

2.1 – A Inclusão e o Contexto Escolar 13

2.2 – A Legislação face à Educação Especial em Portugal 19

2.3 – Aluno com Perturbação do Espetro do Autismo em sala de aula 21

2.4 – A importância da formação dos professores face à inclusão 25

3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NOS ALUNOS COM PEA 27

3.1 – Modelos de intervenção: 27

3.1.1 – ABA (Applied Behavior Analysis) 27

3.1.2 – PECS (Picture Exchange Communication System) 29

3.1.3 – DIR (Floortime) 30

3.1.4 – SON – RISE 31

3.1.5 -TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) 32

3.2 – Intervenção em diferentes áreas: 35

3.2.1 – Intervenção na área da comunicação – interação social 35

3.2.2 – Intervenção sobre a linguagem 37

3.2.3 – Intervenção na área cognitiva 38

3.2.4 – Intervenção nos problemas de comportamento 39

3.3 – Intervenção Pedagógica Inclusiva 39

3.4 – Estratégias a utilizar: 44

3.4.1 – Na entrada de um aluno com PEA no ensino regular 44

3.4.2 – Na organização da sala de aula 46

3.4.3 – No desenvolvimento da comunicação 48

3.4.4 – No ensino de habilidades sociais 49

3.4.5 – Na alteração de comportamentos indesejados 50

3.4.6 – No desenvolvimento cognitivo 51

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO 52

1. Problemática 52

2. Objetivos do estudo 55

3. Hipóteses 56

4. Metodologia de Investigação 57

5. Caracterização da amostra 59

6. Instrumentos 64

7. Validação do questionário 65

8. Procedimentos 66

III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 68

CONSIDERAÇÕES FINAIS 88

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 92

ANEXOS

Índice de figuras

Figura 1: Diferenças entre integração e inclusão 15

Índice de quadros

Quadro 1: Diferenças entre Integração e Inclusão 16

Índice de gráficos

Gráfico 1: Género dos docentes inquiridos 59

Gráfico 2: Grau académico..... 60

Gráfico 3: Formação académica inicial 60

Gráfico 4: Tempo de docência..... 61

Gráfico 5: Nível de ensino em que atualmente desempenham funções docentes 61

Gráfico 6: Número total de alunos na sala de aula 62

Gráfico 7: Preparação na formação inicial para a intervenção com alunos com NEE ... 62

Gráfico 8: Ações de formação contínua que os docentes frequentaram, relacionadas com a intervenção com alunos NEE..... 63

Gráfico 9: Número de horas de ações de formação..... 63

Gráfico 10: Modelos de intervenção utilizados 76

Gráfico 11: Número de docentes que utilizaram ou utilizam modelos de intervenção .. 77

Gráfico 12: Existência de dificuldades de comunicação segundo o nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções 82

Gráfico 13: Principais dificuldades sentidas pelos docentes 82

Gráfico 14: Estratégias utilizadas pelos docentes..... 85

Gráfico 15: Percentagem de docentes que consegue ou conseguiu encontrar/aplicar medidas eficazes de diferenciação para trabalhar com alunos com PEA..... 85

Gráfico 16: Comportamento docente nos trabalhos individuais entregues aos alunos com PEA..... 86

Índice de tabelas

Tabela 1: Comparação da formação especializada em Educação Especial e nível de formação dos docentes..... 64

Tabela 2: Nível de concordância dos docentes em relação à inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do autismo (1 – Discordo, 4 – Concordo) segundo o tempo de docência..... 69

Tabela 3: Nível de concordância dos docentes em relação à inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do autismo (1 – Discordo, 4 – Concordo) segundo a existência de formação especializada..... 72

Tabela 4: Nível de concordância dos docentes do 1º e 2º Ciclos em relação ao apoio por parte dos docentes de Educação Especial, segundo o número total de alunos na sala de aula (1 – Discordo, 4 – Concordo) 75

Tabela 5: Número de docentes que utilizaram ou utilizam modelos de intervenção com os alunos portadores de PEA segundo nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções..... 77

Tabela 6: Formação para a intervenção com alunos com NEE, segundo o nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções 79

Tabela 7: Média dos modelos de intervenção utilizados segundo o número de horas de ações de formação que o docente teve..... 80

Tabela 8: Principais dificuldades segundo o nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções..... 83

Tabela 9: Média de estratégias utilizadas segundo o nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções..... 86

Lista de siglas e abreviaturas

ABA – Applied Behavior Analysis

ADIR - Autism Diagnostic Interview

ADOS - Autism Diagnostic Observation Schedule

CARS - Childhood Autism Rating Scale

CID – 10 – Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde

DSM-5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5ª Edition

DTT – Discrete Trial Teaching

EACPV - Escala de avaliação da comunicação pré-verbal

M-CHAT - Modified Checklist for Autism in Toddlers

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEA – Perturbação do Espetro do Autismo

PECS – Picture Exchange Communication System

PEP – III - Psycho – Educational Profile 3rd ed

PGD – Perturbação Global do Desenvolvimento

TALC - Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

TOPL - Test of Pragmatic Language

UAE – Unidade de Apoio Especializado

WISC – III - Vineland Adaptative Behavior Scales

Introdução

A presente dissertação insere-se no Mestrado em Ciências da Educação assumindo como temática a inclusão e a intervenção dos docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e Educação Especial junto de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, em contexto escolar, uma vez que lhes compete criar atividades e estratégias que permitam ir ao encontro da formação global destes alunos (Rief e Heimburge, 2006).

De facto, são cada vez maiores os desafios que um professor tem de enfrentar dentro da sala de aula, perante alunos com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA). Desta forma, o professor deve ser capaz de se munir de recursos que permitam aproveitar essas diferenças individuais para enriquecer e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como assegurar o desenvolvimento holístico de cada aluno.

Perante esta realidade e após várias observações a professores titulares em sala de aula, verificou-se que existia uma grande dificuldade em implementar atividades para estes alunos, apesar de haver uma grande preocupação na aplicação de estratégias e métodos de ensino, uma vez que se sentiam pouco apoiados pelos docentes da Educação Especial. Aliada à motivação pessoal, outro aspeto que conduziu à concretização desta investigação foi o facto de se ter verificado alguma escassez de estudos neste âmbito, o que leva os docentes a não possuírem informação suficiente para se poderem guiar e aplicar aos seus alunos. Esta falta de informação e de formação de professores permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração destes alunos (Correia, 1999).

Todavia, os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo necessitam ter opções, estruturação e expectativas claras, no quadro de um ambiente tolerante e enriquecedor (Rief e Heimburge, 2006).

Desta forma, cabe ao professor do ensino regular criar condições de aprendizagem adequadas a todos os alunos, tendo em consideração, formas estimulantes e motivadoras para que os alunos se interessem pelas atividades propostas, se incluam nos trabalhos de

grupo, se mantenham atentos para desenvolver as suas capacidades de aprendizagem, e ainda, formas que despertem a curiosidade em aprenderem (Costa, 1998).

Como tal, compreender como os docentes promovem a inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo e como desenvolvem uma intervenção adequada direcionada a este tipo de problemática, constituiu a questão que norteou o presente estudo, esta determinou os seus objetivos gerais e, consequentemente, a opção metodológica que se foi desenvolvendo ao longo do processo de investigação. Assim, o principal objetivo do presente estudo consiste em compreender como os docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e Educação Especial promovem a inclusão e a intervenção junto de alunos com perturbações do espetro do autismo, em contexto escolar nos Agrupamentos de Escolas de Valença, Paredes de Coura, Vila Nova de Cerveira e Santa Maria Maior, visto que, é na escola inclusiva que estas crianças aprenderão a viver neste mundo heterogéneo, ao qual pertencem (Costa, 1999).

Perante este objetivo, foi necessário, por um lado, contextualizar e fundamentar a problemática em questão e por outro, fundamentar a pertinência da metodologia utilizada ao longo do processo de investigação.

Para além do enquadramento teórico e metodológico, a pesquisa empírica envolveu um momento de recolha de dados, cujo instrumento foi a aplicação de inquéritos por questionário a cinquenta docentes do 1º e 2º ciclos e docentes de Educação Especial, com vista a obter uma visão aprofundada e compreensiva de como promovem a inclusão e a intervenção aos alunos em questão.

Assim sendo, este trabalho estrutura-se em duas partes. A primeira parte abrange três capítulos, onde se fará uma abordagem teórica do tema em questão. No primeiro capítulo dar-se-á a conhecer em termos gerais a problemática do autismo; no segundo capítulo abordar-se-á a inclusão dos alunos com PEA, face ao desenvolvimento e dificuldades desses alunos, bem como, estratégias de interação em sala de aula; no terceiro capítulo, e último da primeira parte, realçar-se-á a intervenção em diferentes áreas e os diversos modelos de intervenção, e as estratégias a aplicar, também, mediante várias áreas. A segunda parte desta dissertação incidirá sobre o estudo empírico, estando dividido em dois capítulos.

Assim, o quarto capítulo tratará a questão da metodologia de investigação: problemática, questões de investigação, objetivos de estudo, hipóteses, caracterização da amostra, instrumentos, validação do questionário, e por fim, os procedimentos. O quinto e último capítulo, recairá nos resultados apresentados de forma sintetizada, nomeadamente, a apresentação, a análise e a discussão dos mesmos. Ainda serão enunciadas as considerações finais, onde se evidenciam as limitações do estudo que se consideram pertinentes tendo em conta o interesse desta temática.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. AS PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO

1.1 – Definição de autismo segundo vários autores

A palavra "autismo" é oriunda da palavra grega "autos" que significa "próprio" ou "de si mesmo". É uma síndrome caracterizada por alterações presentes desde idades muito precoces, nomeadamente desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação (Mello, 2005).

O autor refere ainda que o autismo foi caracterizado pela primeira vez em 1943, pelo Dr. Leo Kanner (médico austríaco) com a designação de "Distúrbios Autísticos do Contacto Afetivo".

Braunwald et al. (1988, p. 882) mencionam que "O autismo é uma síndrome representada por um distúrbio difuso do desenvolvimento da personalidade" e é caracterizado pela "incapacidade da criança em desenvolver interações sociais normais ou uma linguagem comunicativa; são igualmente típicas a extrema obsessividade, preocupação, perseverança, resistência a mudanças e a ações estereotipadas". No que diz respeito à linguagem, os autores referem que menciona que "quando chega a desenvolver-se, é caracterizada pela pobreza pragmática e semântica". Segundo esta perspetiva o autismo é considerado "um distúrbio do desenvolvimento cerebral, embora de etiologia incerta".

Segundo Aarons e Gittens (1992), o conjunto de características que definem os indivíduos autistas, limita-se a: incapacidade para desenvolver relações com os outros indivíduos, atraso na aquisição da linguagem, uso não-comunicativo da linguagem

verbal (mesmo depois de se desenvolver), ecolalia (repetir o mesmo som, repetitivamente), jogo repetitivo e estereotipado, boa memória de repetição, rotinas repetitivas e aparência física normal**.**

Dunlap et al. (1999) são da opinião que o autismo é uma disfunção neurológica, que se presume surgir à nascença e que se manifesta antes dos 3 anos de idade. Apesar de se saber que o autismo afeta o funcionamento cerebral, continua por se conhecer a sua causa específica.

Já Marques (2000) salienta que o termo autismo significa a forma reservada como um ser humano se encontra, ou seja, completamente absorvido de tudo, involuntariamente.

Kuperstein e Missalglia (2005) referem que o termo autista foi inserido na literatura psiquiátrica em 1906 por Plouller e, só em 1911, começou a ser divulgado por Bleuler quando procurava referir-se ao quadro de esquizofrenia. Com a evolução das pesquisas científicas, chegaram à conclusão que o autismo não é um distúrbio de contacto afetivo, mas sim um distúrbio do desenvolvimento.

Segundo Gonçalves et al. (2008) e corroborando a opinião dos autores mencionados anteriormente, esta perturbação resume-se a um distúrbio severo do neurodesenvolvimento, manifestando-se principalmente em dificuldades específicas, como a comunicação, a interação social, a utilização da imaginação, a aceitação das alterações de rotina, bem como a exibição de comportamentos estereotipados e repetitivos.

Por último, Coelho e Aguiar (2011) defendem que é uma perturbação que permanece ao longo da vida. No entanto, as perturbações podem ser melhoradas através de uma intervenção constante e intensa, caso seja iniciada o mais cedo possível.

1.2 – Causas e características gerais do comportamento no autismo

Segundo Mello (2005), as causas do autismo são desconhecidas. Este autor acredita que a origem do autismo esteja em anormalidades, em alguma parte do cérebro ainda

não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto.

Freitag (2007) e Abrahams (2008) mencionam que as PEA derivam de fatores genéticos e de uma reduzida presença de fatores ambientais. Foram efetuados estudos em gémeos e famílias, de modo a verificar a taxa de concordância e estimar a hereditariedade da mesma. Assim, verificou-se uma alta hereditariedade de cerca de 0.76% (de 0 a 1%, sendo 1% = 100% de hereditariedade). Estudos de ADN realizados em famílias, em gémeos mono e dizigóticos, bem como em indivíduos adotados, estão na base de estudos para a identificação de genes que predisponham para o Autismo.

No que diz respeito às características, as crianças com PEA à medida que vão crescendo, tornam-se mais abertas à participação passiva na interação social. Podem tratar as outras pessoas de forma pouco usual, assim como esperar que os intervenientes respondam a questões ritualizadas de forma específica. Dado o défice social que apresentam, têm ainda dificuldade em identificar emoções e sentimentos no outro (Riviére, 2001).

As crianças pequenas para além de se isolarem, mesmo numa sala cheia de familiares, podem sentir dificuldades em manifestar afeto, criar repulsão aos afetos e manifestar ausência de contato visual ou de resposta à voz dos pais (Siegel, 2008). Todo o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança com PEA é afetado, isto porque os componentes cognitivos e afetivos encontram-se intimamente ligados. Logo, estas crianças são caracterizadas pela sua desarmonia. Para uma criança com PEA a realidade é uma confusão de eventos, de pessoas, lugares, sons e imagens, que interagem. Parece que nada tem limites claros, ordem ou significados (Altieri, et al. 2011).

APA (2002), Coelho e Aguiar (2011), Lima (2012) e Volkmar e klin (2005) escrevem as características da PEA ao nível da interação social:

- Lacunas nos comportamentos não-verbais (contacto ocular, expressões faciais, gestos);
- Escassez de prazer na partilha social e de reciprocidade socio-emocional;

- Lacuna no estabelecimento de relações sociais adequadas ao seu nível de desenvolvimento (isolamento até aceitação passiva de contacto social e algum prazer com o mesmo);
- Raras aproximações voluntárias junto de outras crianças (quando acontece pode refletir satisfação de necessidades básicas; aproximação peculiar e desadequada centrada na sua própria perspetiva e ignorando as respostas do outro);
- Dificuldade na compreensão das regras sociais, dificuldade na adaptação a diferentes situações sociais;
- Linguagem pedante e formal indiferenciada;
- Dificuldade no contacto ocular direto (tendência a olhar para a zona da boca);
- As dificuldades são graves e insistentes.

De acordo com os mesmos autores, a nível da comunicação verbal e não-verbal, apresentam as seguintes características:

- Problemas na linguagem verbal oral (atraso, ausência, perturbação) não acompanhada por tentativas de compensação);
- Alterações no conteúdo (formal, não adequado ao contexto); conversar bastante acerca dos seus interesses; alterações na prosódia (volume, entoação, velocidade anormal);
- Dificuldades na pragmática da linguagem (forma como a linguagem é usada em contexto social);
- Ecolália imediata ou atrasada;
- Dificuldades na compreensão da linguagem e na comunicação não-verbal (gesto antecipatório, apontar, olhar, expressão facial);
- Poucas competências de conversação (iniciar ou manter a conversação);
- Alteração pronominal, bem como, linguagem estereotipada e repetitiva.

Em relação ao comportamento, interesses, atividades restritas repetitivas e estereotipadas, os autores mencionados anteriormente, relatam que:

- Existem interesses específicos, particulares e pormenorizados por objetos ou temas;
- Estereotipias – comportamentos repetitivos sem qualquer funcionalidade;

- Insistência em rotinas e rituais específicos e não funcionais;
- Resistência a mudanças e alterações de rotina. Reação negativa com birras e hétero ou autoagressividade;
- Défice na imaginação, jogo repetitivo e estereotipado;
- Percebe tardiamente a função e simbolismo dos objetos;
- Apresenta birras com intensidade exacerbada, desobediência, agitação, condutas de oposição, etc., que são desajustadas e socialmente imaturas, no entanto, são justificativas, pela imprevisibilidade do mundo que rodeia a criança com PEA.

Coelho e Aguiar (2011) destacam ainda as características a nível da motricidade, que se manifestam através de um "certo desajeitamento motor", mais nos movimentos grossos do que nos finos. Apresentam uma particular forma de correr ou caminhar com movimentação de braços, pernas e tronco pouco harmoniosa; colocam uma postura rígida quando estão parados e mediante estas dificuldades, prejudicam a sua grafo motricidade, os seus gestos, a imitação, a prática de desporto, etc.. Relativamente ao sono, os autores referem que existem dificuldades em adormecer, as crianças acordam muitas vezes durante a noite ou pouco tempo após adormecerem. Na alimentação, apontam para uma alimentação seletiva (tipo ou textura da comida, cheiro, aspeto, marcas específicas, cor, sabor), sendo uma experiência sensorial bastante complexa para elas, constituindo assim, uma hipersensibilidade específica a determinados estímulos. Por último, a nível da sua cognição apresentam um desenvolvimento intelectual dentro da média, abaixo ou nitidamente superior, com um perfil desarmonioso ou heterogéneo. Grande parte das crianças com PEA manifesta deficiência mental, no entanto, não é um critério para definir as PEA.

Hewitt (2010) apresenta as principais características comportamentais das crianças com PEA, de acordo com a tríade clínica das PEA – interação social, comunicação e comportamento:

- Perturbação na interação social, limitação extrema na capacidade de se envolver em convívios sociais que implicam interação mútua;

- Perturbação na comunicação, comprometimento da capacidade de se envolver em convívios sociais que impliquem a livre expressão da comunicação quer recetiva quer expressiva;

- Perturbação no jogo simbólico e repertório de interesses, pouca capacidade de imaginar, como consequência destas perturbações a criança manifesta um repertório restrito de comportamentos e interesses limitados e obsessivos".

De acordo com a APA (2013), as características do DSM-5 recaem sobre:

- A – Défices na comunicação social e nas interações sociais;
- B – Modelos de interesses, comportamentos e atividades restritas e repetitivas;
- C – Estes sintomas têm de se manifestar no início da infância;
- D – Os sintomas em simultâneo limitam e prejudicam o dia-a-dia da criança.

No que diz respeito ao défice na comunicação social e na interação social, apontam-se as seguintes:

- Verifica-se uma ausência e anormal interação social;
- A criança não é capaz de obter um diálogo, apresentando ainda, um défice no entendimento e uso da comunicação não-verbal;
- Tem uma capacidade mínima de partilhar afetos, interesses e emoções;
- Apresenta uma ausência de expressões faciais, bem como de gestos;
- Revela um contacto visual e uma linguagem corporal anormais;
- Demonstra dificuldades em partilhar brincadeiras imaginativas e em fazer amigos;
- Aparentemente, revela uma ausência de interesse nas pessoas (Idem).

Relativamente aos comportamentos fixos ou repetitivos, também se mencionam:

- Repetição na utilização de certos objetos;
- Estereotipias motoras simples;
- Ecolália (repete involuntariamente o que ouve dizer – frases ou palavras);
- Utiliza frases impróprias;

- A criança adere excessivamente a rotinas, padrões ritualizados de resistência excessiva a mudanças (há um descontrolo extremo com pequenas mudanças) e a comportamentos (insiste em rotinas, alimentação e questiona repetitivamente);

- Demonstra interesses excessivamente limitados ou repetitivos e um grande apego ou preocupação com alguns objetos;

- Ao nível sensorial, a criança apresenta uma atração por luzes e por alguns objetos, mostrando indiferença a algumas sensações e responde contrariamente a sons ou texturas específicos (Ibidem).

1.3 - Diagnóstico e avaliação do autismo

O diagnóstico do autismo deve ser realizado por um profissional com formação em medicina e experiência clínica. Este diagnóstico é feito através da avaliação do quadro clínico, pois não existem testes laboratoriais específicos para a deteção do autismo (Mello, 2005).

Petersen e Wainer (2011, p. 87) citam que:

> Para identificar os critérios diagnósticos para o autismo é preciso possuir experiência e especialização, pois eles apresentam um alto grau de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem variadas.

Como já foi referido anteriormente, o diagnóstico é realizado baseando-se na tríade autista, ou seja, interação social, comunicação e comportamento. A este propósito acrescentam Petersen e Wainer (2011, p. 87), que:

> A avaliação diagnóstica de crianças com suspeita de autismo deve compreender uma observação dos comportamentos desviantes em comparação com aqueles presentes no curso normal do desenvolvimento infantil, em especial nas dimensões de orientação e comunicação social, e não ser apenas uma chocagem da presença ou ausência de sintomas.

Na análise comportamental, certifica-se o desenvolvimento da criança e se a mesma adquiriu ou está a adquirir, as competências relativas à sua faixa etária comparando o desenvolvimento típico ao atípico. Esta comparação, como salientam Petersen e Wainer

(2011), deve ser feita por um profissional que conheça o desenvolvimento típico e fases de desenvolvimento.

No que concerne à avaliação, esta apresenta traços mais complexos, pois ela não se baseia apenas na análise comportamental, é aprofundada através da avaliação diagnóstica integral, que consiste numa revisão do comportamento e do desenvolvimento da criança, realização de uma entrevista com os pais, exame de audiometria, genético, neurológico, entre outros.

Atualmente, a classificação da PEA é realizada através dos critérios descritos no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria (DSM – 5). O DSM – 5 veio substituir o DSM – IV, uma vez que este, já era insuficiente para responder às necessidades clínicas atuais.

Outro instrumento utilizado para realizar o diagnóstico é a Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Ainda no que respeita à avaliação, Filipe (2012) refere os testes de diagnóstico da PEA mais utilizados: a Childhood Autism Rating Scale (CARS) e a Autism Diagnostic Interview (ADIR); o teste de rastreio utilizado: Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT); e os testes de avaliação de competências: a mais recente, a Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), esta para os critérios da DSM-IV, a Psycho – Educational Profile 3rd ed. (PEP – III), a Escala de Desenvolvimento de Griffiths, a Escala de Inteligência de Weschler para crianças (WISC – III), a Vineland Adaptative Behavior Scales, o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC), a Escala de avaliação da comunicação pré-verbal (EACPV) e o Test of Pragmatic Language (TOPL). A ADOS é considerada atualmente o "gold standard" da avaliação e diagnóstico de autismo para as várias idades, independentemente, do nível funcional e de linguagem. Estas escalas de observação são frequentemente complementadas por entrevistas estruturadas a pais e cuidadores.

- DSM – 5

Segundo Kurita (2011), algumas das razões para a alteração do DSM-IV para o DSM-5 focam-se, essencialmente, numa maior legitimidade e segurança em diferenciar os distúrbios que pertencem à PEA; considerar o autismo como espetro variando do mais grave para o mais ligeiro; vantagem em existir apenas uma única categoria de PEA nos estudos e na intervenção, do que os subtipos.

O DSM–5 (APA, 2013) aponta dois critérios principais de diagnóstico: a comunicação social e interação social e os comportamentos fixos ou repetitivos. Apenas passou a existir uma só categoria associada à PEA, no qual, os critérios de severidade, de acordo com a variabilidade de sintomas, variam entre o Nível 1 (leve), Nível 2 (moderado) e Nível 3 (grave). É de salientar que dos cinco subtipos do DSM-IV é excluída a Síndrome de Rett, passando a ser considerada como uma entidade própria.

Apesar da existência destes critérios de diagnóstico não significa que o seu reconhecimento seja mais fácil e/ou simples. É de salientar que estas crianças têm uma aparência física normal, o que faz com que as pessoas que estão menos familiarizadas com a síndrome, dificilmente consigam acreditar na gravidade das suas limitações. Para além disso, e ainda que existam semelhanças entre os diversos sistemas de diagnóstico, surgem frequentemente dúvidas e desacordo quanto ao diagnóstico de casos individuais, por várias razões (Wing, *cit. in* Marques 2000):

- As alterações básicas podem ocorrer com diferentes graus de gravidade e manifestar-se de diversas maneiras, algumas das quais são subtis e difíceis de reconhecer;

- A síndrome autista pode ocorrer associada a qualquer nível de inteligência: ocorrem défices intelectuais moderados em cerca de um quarto da população com autismo, e graves em cerca de metade; a restante percentagem poderá ter uma capacidade intelectual média ou até superior à média da população geral;

- Poderão ocorrer outros problemas associados, incluindo epilepsia, alterações sensoriais ou défices físicos;

- Poderão ocorrer mudanças nos padrões de comportamento ao longo da idade; há vários aspetos do comportamento típico do autismo que são mais óbvios em determinadas faixas etárias;

- O comportamento poderá variar de acordo com o meio ambiente; é geralmente mais problemático em casa, onde os pais têm de concentrar a sua atenção nos diversos aspetos da vida quotidiana, do que num estabelecimento de ensino ou terapêutico bem organizado;

- O comportamento da criança com autismo poderá variar de acordo com a pessoa que esta a interagir com ela; é sempre mais desadequado quando o adulto não tem experiência de trabalho com esta síndrome ou em grupos não estruturados;

- A educação afeta o comportamento exterior;

- Todas as crianças têm as suas características de personalidade.

- CID – 10

Tal como foi referido anteriormente, a CID-10, Classificação Internacional de Doenças é também um instrumento para realizar o diagnóstico.

Este manual é certificado pela Organização Mundial de Saúde (Gonçalves, 2012).

Segundo Volkmar e Klin (2005), o DSM e a CID são um reflexo de disciplinas, tais como, a Medicina Geral, a Psiquiatria e a Neurologia. Apesar de existirem diferenças específicas entre estes manuais, eles estão inteiramente relacionados e, devido a acordos formais, devem partilhar os critérios de diagnóstico que têm em comum.

2. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA

2.1 – A Inclusão e o Contexto Escolar

A inclusão baseia-se (...) nas capacidades e necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico (...) O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola (...) que

tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e, por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais - académico, socioemocional e pessoal… (Correia, 2008, p. 12).

A definição de inclusão é abrangente e complicada, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspetivar a educação. Pode ser vista como a dedicação em reestruturar o programa da escola, adaptando-o às diferenças dos alunos, centrando numa nova perspetiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objeto de intervenção. Até aqui centrada no aluno, passa para a intervenção centrada no currículo e para os fatores organizacionais da escola (Costa, *cit. in* Almeida e Rodrigues, 2006; Leitão, 2010; Correia e Cabral, 1999; César, *cit in* Lopes, 2011; Sanches e Teodoro, 2006).

Afirma Leitão (2010, p.1) que antes de tudo, inclusão

(…) significa um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.

Costa (1999) considera que a escola inclusiva deve ser uma escola melhor para todos os alunos, porque será nesta instituição, que se formará uma geração mais solidária e tolerante. É na escola inclusiva que as crianças, com dificuldades ou deficiências, aprenderão a viver neste mundo heterogéneo, ao qual pertencem.

Neste sentido, também Correia e Cabral (1999) defendem que o termo "inclusão" remete para a inserção do aluno com dificuldades na classe do ensino regular, no qual, sempre que seja possível, este deverá receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades.

César (*cit. in* Lopes, 2011, p. 127) refere que:

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

É ainda nesta linha que Sanches e Teodoro (2006) entendem que a inclusão é um projeto coletivo, isto é, deverá haver adaptações no espaço escolar como um todo,

nomeadamente, na dinâmica da sala de aula, na adequação do currículo ao aluno, nos critérios e formas de avaliação e, se necessário, na reformulação do espaço físico.

" (…) os professores são a chave para a inclusão" (Bennet, *cit. in* Matos, 1999, p. 32). Uma vez que são eles que colocam em curso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e em particular de alunos com deficiência. Neste sentido, Correia (1999, p. 161) acrescenta que, "(…) à medida que os programas de integração aumentam, os ambientes educativos requerem uma preparação mais cuidada que vai da manifestação de atitudes positivas por parte dos professores".

O termo "inclusão" do aluno com NEE ultrapassa o termo "integração", porque o que se pretende não é colocar o aluno numa "curva normal", mas antes que este se relacione com a heterogeneidade que o rodeia, sendo um fator bastante positivo para o desenvolvimento de comunidades escolares. Desta forma, o autor Correia (2003, p.122) resume as diferenças entre integração e inclusão, através do seguinte esquema:

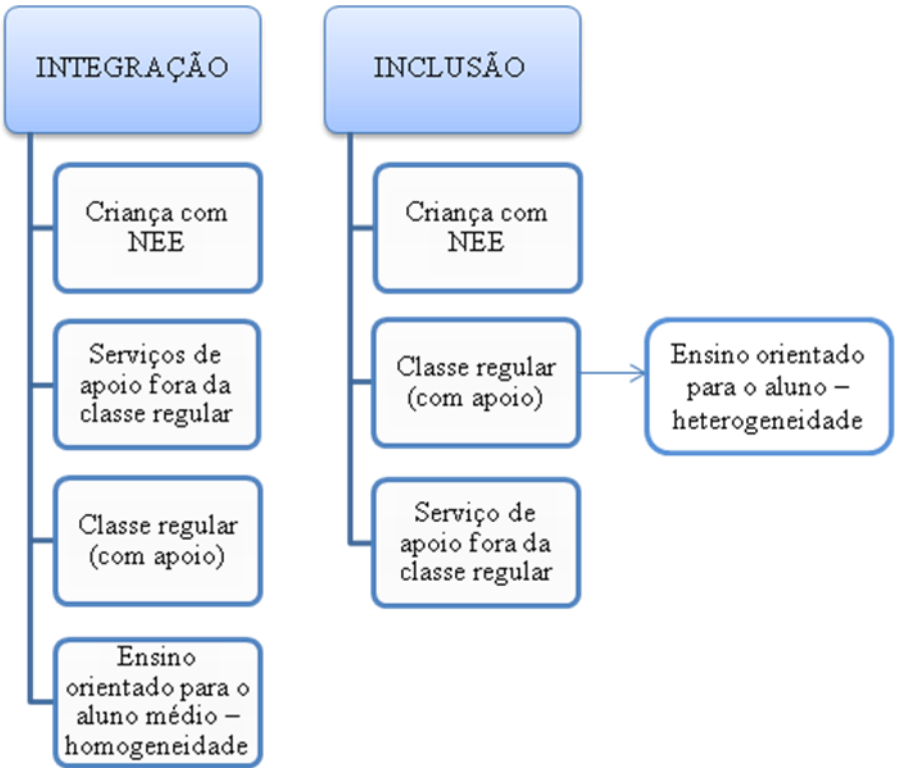


Figura 1: Diferenças entre integração e inclusão

Para o autor mencionado anteriormente, à medida que os docentes vão adquirindo mais competências para dar uma resposta eficaz aos alunos com dificuldades na aprendizagem, melhoram os resultados de integração e diminuem os pedidos de solicitação aos serviços de educação especial.

Também Porter (*cit. in* Hegarty, 2001, p.81) compila no quadro síntese que se segue, as principais diferenças entre a Integração e a Inclusão, ajudando a refletir nas práticas atuais:

Quadro 1: Diferenças entre Integração e Inclusão

INTEGRAÇÃO	**INCLUSÃO**
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados Diagnóstico-prescritivo	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada, necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Porter (*cit. in* Hegarty, 2001)

Ainda para o mesmo autor, os princípios, as políticas e as práticas educativas visam a promoção da Escola Para Todos e a reestruturação das escolas no sentido de responderem aos princípios da Filosofia da Inclusão. A filosofia adjacente a uma Escola Inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.

As escolas inclusivas têm como princípio fundamental que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que manifestem. Assim, cabe às escolas identificar e satisfazer as diferentes necessidades dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994).

Para pensar em inclusão escolar, devemos primeiro pensar num ambiente inclusivo. Logo, não se deve "(…) entender este ambiente Inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas" (Cunha, 2012, p. 100). Isto significa que o professor deve estar preparado para explorar os recursos que dispõe na escola, na sua sala e nas suas capacidades de conhecimento adquirido, para realizar a educação do indivíduo com o propósito de que possa alcançar os objetivos estabelecidos.

Nesta linha e segundo Hewitt (2010), a inclusão de sucesso só pode ser alcançada quando se tem em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo. É necessário, para tal, adaptar os métodos usados no ensino regular e ser mais flexíveis nas abordagens. Para os docentes do ensino regular e de educação especial, este pode ser um grande desafio, pois um trabalho intenso e próximo pode prejudicar-lhes a capacidade de olhar para o ambiente envolvente, sobretudo com a criança com PEA.

Desta forma, e ainda segundo o mesmo autor, para que a inclusão no ambiente regular seja fácil e efetiva, os profissionais devem centrar-se, em cada momento, apenas em uma ou duas áreas que obriguem a uma atenção imediata. Algumas crianças demonstram mais dificuldades e exigem, assim, uma atenção e uma intervenção especial por mais tempo, ao passo que para outras crianças o processo pode ser mais rápido e fácil.

Siegel (2008) refere que existe pouca investigação sobre os efeitos da inclusão total das crianças com PEA. No entanto, a investigação existente não apoia a questão de colocar as crianças com PEA, no ensino regular, da forma que normalmente ocorre nas escolas públicas. Apesar disto, para o autor existe uma justificação para colocar as crianças com PEA no ensino regular, dependendo sempre do nível de desenvolvimento da criança na área que vai ser colocada; do nível de desenvolvimento social da criança; e do tipo de apoio instrucional que estará disponível. A criança com PEA precisa de ser ensinada como pode ser integrada, pois esse conhecimento não lhe aparece naturalmente.

> É necessário que o procedimento seja gradual e apoiado, com um adulto a ajudar (…) a fazer a transição, guiando-a, passo a passo, através das atividades. À medida que a criança vai dominando as atividades, o adulto vai-se gradualmente retirando (Siegel, 2008, p. 296).

Além disso, o mesmo autor menciona ainda que um dos objetivos da inclusão das crianças com PEA no ensino regular é a inclusão académica, assim, devem assegurar que a criança aprende a um ritmo que estimula melhor o seu potencial cognitivo.

Porter (1997) salienta alguns pontos fulcrais para a concretização da Educação Inclusiva:

- Formação e atualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista atualização de conhecimento e competências;
- Equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento direto, prático e positivo;
- Currículo inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. O currículo deverá basear-se em atividades que permitam que os alunos "aprendam fazendo", facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno;
- Ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

O Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, artigo 1º, vem regulamentar que a educação especial tem vários objetivos a atingir, principalmente a promoção da inclusão e o sucesso escolar. Salientam-se mais alguns objetivos, no entanto, posteriormente, desenvolver-se-á mais este documento: a autonomia, a estabilidade emocional a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Por último, no que concerne aos benefícios da inclusão, Leitão (2007) salienta que todos os profissionais da educação que estão envolvidos desenvolvem-se profissionalmente, aumentam a confiança nas próprias capacidades de intervenção e proporcionam um desenvolvimento de atitudes mais positivas face aos alunos com NEE, por parte dos docentes do ensino regular. Relativamente, às crianças com dificuldades, a inclusão será benéfica para o aumento da sua autoestima, da autoconfiança, desenvolvimento de competências sociais e maior aceitação por parte dos pares.

Também Correia (2008) destaca dois grandes benefícios da inclusão para todas as crianças: a nível comportamental e social. Afirma também que a inclusão beneficia as crianças com dificuldades. Depois de efetuados vinte e dois estudos comparativos, as crianças apresentaram um nível de socialização mais elevado, uma maior interação verbal com os seus pares e um aumento cognitivo, consequência de atividades lúdicas.

2.2 – A Legislação face à Educação Especial em Portugal

O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, difundiu o conceito de necessidades educativas especiais e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para a avaliação destes alunos. Foi estabelecido oficialmente, o regime educativo especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um plano educativo individual e de um programa educativo (art.º 15º e 16º) (Sanches e Teodoro, 2006, p. 62).

Tendo por base uma escola para todos, o referido Decreto-Lei perspetiva a integração de crianças com necessidades educativas especiais na escola do ensino regular, a fim de a sua educação se processar num ambiente o menos restrito possível. Contudo, a falta de formação de professores e a inexistência de apoio técnico permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração. Para além disso, a forma de intervenção mais comum era a sala de apoio - espaço situado no mesmo edifício do ensino regular, que se destinava a receber alunos retirados das suas turmas a fim de receberem apoio em pequenos grupos ou individualmente, o que começou a ser severamente contestado pelos efeitos negativos que se faziam sentir ao nível da auto imagem dos alunos com NEE e pelo empobrecimento da interação com os outros colegas. Passou a defender-se

que o apoio prestado aos alunos com NEE devia ser dado dentro das salas de aula do ensino regular (Correia, 1999).

A 7 de janeiro de 2008, publicou-se o Decreto-Lei nº 3/2008 que reorganiza a educação especial e tem por base a classificação internacional de funcionalidade. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Tem como objetivo criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da comunicação, aprendizagem, modalidade, autonomia, participação social e do relacionamento interpessoal.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, tendo como objetivo promover competências universais que possibilitem a autonomia e o acesso à condução da cidadania por parte de todos.

O referido normativo legal estabelece, ainda, um conjunto de medidas cuja aplicação deve respeitar o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restrito possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser utilizada quando for estritamente necessário para atingir os objetivos educacionais definidos.

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

Como já foi referido anteriormente, o Decreto Lei 3/2008 estabelece novos objetivos.

Este Decreto Lei regulamenta novas alterações/mudanças para os alunos com PEA, que passam a ser citadas:

- Criação de Unidades de Ensino Estruturado desenvolvidas em escolas ou agrupamentos de escolas;
- Organização dos alunos com PEA pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos;
- Participação em atividades curriculares e de enriquecimento curricular com os colegas da turma a que pertencem;
- Implementação e desenvolvimento de um modelo de ensino estruturado;

- Aplicação e desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares;
- Realização de adequações curriculares necessárias;
- Organização do processo de transição para a vida pós-escolar;
- Adoção de opções educativas flexíveis;
- Integração de docentes com formação especializada em Educação Especial;
- Mobiliário e equipamento adequados às necessidades destes alunos, bem como, introdução de modificações nos espaços e materiais face ao modelo de intervenção.

2.3 – Aluno com Perturbação do Espetro do Autismo em sala de aula

A inclusão de alunos com PEA no contexto escolar em sala de aula do ensino regular constitui um grande desafio para os docentes (Costa, 1999; Correia e Cabral, 1999; Sanches e Teodoro, 2006; Siegel, 2008; Leitão, 2010; Lopes, 2011).

Antes da entrada de um aluno com PEA na sala de aula do ensino regular, o professor necessita de fazer uma preparação com os outros alunos, nomeadamente, responder-lhes às questões que forem colocadas, sem acrescentar nada mais do que foi perguntado. Deverá, ainda, estar atento ao surgimento espontâneo de situações que envolvam a rejeição e cada situação deve ser resolvida no contexto em que apareceu. Sempre que for um problema coletivo deve-se conversar com a sala toda, logo, deverá ter-se cuidado com o aluno com PEA, encarregando-o de alguma tarefa externa, de modo a evitar constrangimentos. A conversa deve sempre incluir alguma diferença do aluno com PEA, de modo a suscitar a admiração por parte dos colegas, como por exemplo, alguma habilidade extraordinária que ele apresente, seja na área musical, seja em relação à memória, desenho, ou outro domínio. (UNESCO, 2003).

Esta organização refere como um dos grandes obstáculos a dificuldade do aluno com PEA interagir com os seus colegas, dentro da sala de aula. O mais frequente é as meninas serem as protetoras desse aluno, logo, a interação nunca deve ser imposta, mas sim, surgir naturalmente, sendo que deve ser incentivada e estimulada através de algumas estratégias. Nos programas desenvolvidos para o apoio à inclusão escolar do aluno com PEA devem ser planeadas atividades que permitam aos colegas da turma:

- Oferecerem-lhe algo interessante, como comidas ou brinquedos;
- Oferecerem-lhe ajuda;
- Pedirem-lhe ajuda;
- Fazerem-lhe algum elogio (relativo a um desenho ou atividade realizada com sucesso);
- Darem-lhe sinais de afeto, tal como levá - lo pela mão ao parque;
- Fazerem-lhe perguntas;
- Obterem a sua atenção;
- Persistirem até obter a resposta do aluno com PEA.

Siegel (2008) aponta para uma interação muito pouco frequente dos alunos com PEA, uma vez que eles se isolam muito, mesmo com a sala de aula cheia de gente. Estas crianças não dão importância a acontecimentos relevantes que estejam a decorrer, descrevendo-as, então, como estando "no seu próprio mundo".

Assim sendo, Hewitt (2010) aconselha a existir uma área de trabalho sossegada para os alunos com PEA, oferecendo-lhes a sua privacidade e proporcionando aos restantes alunos, uma maior atenção e concentração no seu trabalho.

Salientando a importância da interação entre aluno com PEA e seus colegas de turma, Sanches (2005, p.134) defende que:

> A organização do trabalho de grupo em pequenos grupos, com a responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade de tarefas e materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos (…).

A realização de jogos, em que cada aluno tenha que esperar pela sua vez, é importante. O aluno com PEA deve ser incentivado a ser responsável por uma determinada atividade importante, como por exemplo, distribuição de material ou do lanche (UNESCO, 2003).

Outro aspeto relevante para estimular a partilha entre alunos com PEA e os seus pares, é a eleição de um amigo que ajude durante as aulas e nos períodos de brincadeira, o seu colega com PEA. Hewitt (2010) designa isto, de "melhor amigo".

Expressão dos sentimentos, afetos, emoções

A UNESCO (2003) refere que os sentimentos e emoções para uma criança com PEA são muito confusos, para além da comunicação recetiva e expressiva também serem muito difíceis. As crianças com PEA podem chorar repentinamente sem uma causa aparente e tentar consolá-las e acalmá-las pode resultar numa situação frustrada ou pode desencadear um processo, no qual, a criança chora sempre que se encontrar numa situação para querer um determinado sentimento do professor. O primeiro passo é ajudar a criança a organizar-se e a desenvolver-se, para que ela possa relacionar-se consigo mesma, perceber que tenha firmeza nos seus gostos e que há coisas que a agradam e coisas que a desagradam.

É neste contexto que Coelho e Aguiar (2011) observam que as crianças com PEA são geralmente afetuosas, estabelecendo relações de vinculação específicas e sensíveis aos estados emocionais dos outros. Estas crianças podem reagir de uma forma inesperada perante algumas situações, como por exemplo, rir-se quando outra criança se magoa e chora, ou chora sem uma razão aparente. Também se verifica nas crianças com PEA, a ausência de medo em situações de perigo real, o que pode levar, a que estas crianças se coloquem em situações de perigo.

Lima (2012) acrescenta a dificuldade que as crianças com PEA têm em compreender a perspetiva dos outros, ou seja, a "Teoria da Mente", que encaminha para a capacidade de compreender que estas crianças têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos.

Ausência de jogo social/simbólico

A criança com PEA é incapaz de compreender o jogo social por imitação. Uma criança com três anos de idade pode tentar envolver uma criança com PEA, da mesma idade, nas suas brincadeiras, duas/três vezes, mas se esta última não reage verbal ou não verbalmente, a criança que está a tentar interagir, provavelmente, afastar-se-á. À medida que as crianças com PEA vão crescendo, o jogo social permanece ausente ou ocorre de formas muito limitadas (Siegel, 2008).

Lima (2012) afirma que, o jogo fica muitas vezes apenas pela exploração de um objeto, porque os interesses destas crianças vão sobretudo para brinquedos de causa-efeito (som, puzzles, jogos de computador ou objetos informatizados). Desta forma e perante estas limitações, o jogo em parceria ou cooperativo é difícil obter, desencadeando o isolamento destas crianças em relação aos outros.

Siegel (2008) acrescenta ainda que uma criança com PEA que tenha um irmão, brinca mais com ele do que com outra criança, pois o irmão, através de tentativas e erros, vai-se apercebendo quais as formas de jogo que a criança com PEA aceita ou não, tais como: jogar à caça, fazer cócegas, saltar em cima da cama, ou qualquer outra brincadeira deste género, uma vez que as crianças com PEA prezam o estímulo do movimento.

> (…) Um rapaz com autismo de 10 anos de idade, por exemplo, pode desenvolver uma amizade com um rapaz não autista de cinco anos de idade, com base na Tartaruga Ninja, ou no boneco dos Power Ranger, deste último. A relação pode estar bastante bem circunscrita, incluindo, por exemplo, fazer coisas com os bonecos. A criança de cinco anos de idade será a que, muito provavelmente, sugere o que farão a seguir (Siegel, 2008, p. 60).

Por último e de acordo com Lima (2012), as crianças com PEA têm um atraso no desenvolvimento do jogo simbólico. Estas podem nem revelar interesse pela exploração dos objetos, como podem fazer uma exploração ritualista e estereotipada. Esta dificuldade deve-se à falta de "vivência emocional" do seu dia-a-dia, imitação e abstração em copiar modelos ou experiências vivenciadas.

Ausência de amizade com pares

> Uma ocasião, na nossa clínica, (…) encontraram-se aí dois pais cujos filhos com autismo tinham frequentado a mesma classe durante os últimos quatro anos. Enquanto os pais se cumprimentavam e conversavam um com o outro, os dois rapazes (ambos com cerca de 8 anos) não mostraram reconhecer a presença um do outro, apesar de tipicamente estarem juntos cinco dias por semana, seis horas por dia (Siegel, 2008, p.61).

Perante esta situação, pode-se verificar que ambos não se reconheceram, pois poderia ter havido uma reação à visão de um "objeto familiar", num contexto não familiar.

As crianças com PEA não reparam nos seus colegas da sala, não achando o fator mais importante da mesma. Estas crianças têm dificuldade em definir amizade ou em nomear alguém que considerem seu amigo, poderão fazê-lo, nomeando, por exemplo, a pessoa que conduz o autocarro todos os dias e que as cumprimenta, quem lhes presta apoio social, ou a pessoa que as leva às compras à quinta-feira à tarde. Para cada situação, as crianças com PEA aprendem a definir a amizade segundo regras, no entanto, o desejo de criar laços está ausente (Siegel, 2008).

Para Lima (2012) estas crianças demonstram desinteresse em interagir com os seus pares, o que as leva a não ter amizades ou ter amizades restritas. Salienta que, os mais jovens podem ter pouco ou nenhum interesse em estabelecer uma amizade, no entanto os mais velhos podem ter interesse na amizade, mas apresentam ausência de compreensão das interações sociais.

Já Hewitt (2010) cita que as crianças com PEA mostram-se ansiosas e entusiasmadas por fazerem amigos e por se misturarem com os outros, no entanto podem necessitar de apoio para assegurarem que as primeiras abordagens são socialmente aceitáveis. No caso de crianças com PEA que se isolam mais é necessário um ensino individualizado de competências sociais, antes de serem apresentados um ou dois amigos compreensivos.

2.4 – A importância da formação dos professores face à inclusão

Correia (2000) argumenta que a formação de professores é essencial, pois dela depende a aquisição de competências, para que se possa trabalhar efetivamente com todas as crianças. A participação em seminários, em cursos de formação, o encontro com psicólogos, terapeutas e pessoal médico são ações de constante aprendizagem para os docentes.

> "Educadores, professores e os assistentes /auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias neste contexto" (Correia, 2000, p. 35).

Também Hunter (*cit. in* Correia 2003, p.36) salienta a importância de preparar convenientemente os profissionais para novas funções e responsabilidades, exigindo a implementação de um modelo de formação contínua, planificando e selecionando de acordo com a filosofia definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.

De acordo com Siegel (2008), muitos pais de crianças com PEA questionam-se sobre o que devem encontrar nos docentes. Devem ter um docente profissional com formação especializada ou que tenha tido alguma experiência prática com crianças com PEA, e só depois assumir a titularidade de uma turma. No entanto, o professor necessita de sentir que tem o apoio e a cooperação dos pais.

Rodrigues (2001, p. 88) refere que no passado, apenas os professores de educação especial eram detentores de formação especializada na área das necessidades educativas especiais. Com o princípio de uma educação inclusiva, fundamenta que todos os futuros educadores e professores devem receber na sua formação inicial "algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade de contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes".

Na mesma linha de pensamento, Ruivo (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999) salienta que os cursos de formação inicial devem proporcionar competências básicas e sólidas aos futuros agentes educativos, isto é, verdadeiramente especializadas em necessidades educativas especiais, que os habilite a atender todos os grupos heterogéneos.

É importante mencionar que as Instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental na formação inicial, especializada e contínua, tal como refere Correia (2000, p. 161): "(…) os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos (…)".

Os professores e técnicos envolvidos em programas de educação especializada, para além do desenvolvimento de competências, tornam-se também, mais confiantes nas

suas capacidades de intervenção e promove nos professores de ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Giangreco et al, 1993, *cit. in* Correia, 2003). O professor de educação especial deverá com o professor titular desenhar um currículo específico que facilite a aprendizagem da criança com NEE que não consiga adquirir as competências exigidas pelo currículo comum; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; individualizar estratégias, que possam atender às necessidades do aluno; planificar e ensinar, sempre que possível em cooperação (Correia, 2008).

É importante salientar, um estudo elaborado por Paiva (2008) sobre atitudes dos docentes do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE, em contexto escolar. Concluiu que existe uma relação visível entre a formação em NEE e as atitudes dos professores face à inclusão. Verificou que os professores, com formação inexistente nesta área, apresentaram atitudes mais negativas face à inclusão de alunos com NEE.

Costa (1998) termina este capítulo, mencionando que cabe ao professor do ensino regular criar condições de aprendizagem adequadas a todos os alunos, tendo em consideração, formas estimulantes e motivadoras para que os alunos se interessem pelas atividades propostas, se incluam nos trabalhos de grupo, se mantenham atentos para desenvolver as suas capacidades de aprendizagem, e ainda, formas que despertem a curiosidade em aprenderem.

3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NOS ALUNOS COM PEA

3.1 – Modelos de intervenção:

3.1.1 – ABA (Applied Behavior Analysis)

A autora Lima (2012) menciona que o modelo ABA é uma metodologia que aplica os princípios do behaviorismo para modificar o comportamento. Este é analisado através da avaliação do comportamento para melhor adaptar o comportamento da criança ao ambiente. O método ABA tem como finalidade ser usado para aumentar e

manter comportamentos adaptados e desejados e generalizar esses mesmos comportamentos a novos ambientes e situações.

É também recolhida informação sobre qual a motivação que está na base do comportamento, de modo a melhor direcionar a criança e levá-la a adaptar o seu comportamento (Scott et al., 2007).

Para um behaviorista, quando se fala aprender a falar, brincar e viver como um animal social complexo, todos estes podem ser ensinados, desde que existam funções cerebrais intactas para aprender e praticar as habilidades. Essa é a essência da hipótese de recuperação (Joyce-Moniz, 2005).

Segundo Lima (2012), uma das técnicas do ABA mais conhecidas é o Discrete Trial Teaching (DTT). Esta técnica ensina as competências através de tentativas, nas quais existe uma instrução ou um reforço prévio. Se a resposta comportamental for correta terá um reforço, caso a resposta seja incorreta, terá um castigo. As atividades são repetidas de forma contínua até a criança dominar a resposta.

> Sempre que uma tarefa é cumprida com sucesso atribui-se um reforço positivo (recompensa). Por exemplo, em crianças não verbais, tenta-se que, quando têm sede, apontem um cartão com a imagem de um copo com água. Quando o realizam este comportamento de forma adequada, imediatamente surge a água, o que pode levar à repetição do ato de apontar o que deseja (Coelho e Aguiar, 2011, p. 41).

Para Cutler (2005), os objetivos a serem alcançados são definidos junto dos pais com base na habilidade inicial do aluno, havendo um envolvimento geral de todos que participam na vida do aluno. Sendo que o principal objetivo é conseguir integrar as crianças numa turma regular ou numa sociedade com a maior autonomia possível, Cutler apresenta critérios para a flexibilização das escolas e as operacionalizações da inclusão das crianças com PEA. Para a autora, é necessário desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão, propondo o modelo ABA.

Já Coelho e Aguiar (2011) referem que o objetivo deste modelo é desenvolver competências a nível da comunicação, interação e adaptação social, autonomia e redução de condutas disfuncionais, tentando que a criança se integre no seu meio natural. Refere ainda que a colaboração da família é essencial, pois deve ser ensinada a

aplicar as estratégias à criança no seu dia-a-dia, nos diferentes contextos, de forma cuidadosamente planificada.

Para o modelo ABA, a intervenção precoce é bastante importante para se moldar todos os comportamentos e aprendizagens desde pequenos, sendo mais fácil e até mais rápida a reabilitação (Rogers e Vismara, 2008).

A maior crítica ao modelo ABA é a de supostamente "robotizar" as crianças. O que não parece ser correto, porque a ideia é desenvolver estas crianças para evoluírem ao nível comportamental da autonomia, da autoajuda e socialização. Também é um modelo que tem um método de longa duração e de alto custo. Muitos pais, nos Estados Unidos, quiseram ser treinados por especialistas, em grupo, para eles próprios cuidarem dos seus filhos (Mello, 2005).

3.1.2 – PECS (Picture Exchange Communication System)

O PECS foi desenvolvido em 1985 por Andy Bondy e Lori Frost. Este baseia-se na investigação e na prática dos princípios do modelo ABA, tendo como objetivo ensinar pessoas com distúrbios de comunicação e/ou com PEA, a comunicarem-se de forma funcional por intermédio da troca de imagens (Vieira, 2012).

As vantagens do PECS são a sua forma simples e racional em dar uma resposta simples por parte da criança com PEA. Quando ela começa a aprender a usar o PECS, recebe um conjunto de imagens das comidas e brinquedos favoritos. Quando a criança quer um desses itens, ela escolhe a imagem que demonstra o que quer e dá a imagem para o colega, assim, ela está a comunicar e a promover o desenvolvimento da fala. Se a criança conseguir entregar uma imagem e o colega puder responder, ficará muito mais tranquila e a sua autoestima eleva-se, deixando-a muito mais aberta a aprender, a compreender a função da linguagem e a verbalizar. Estudos demonstram que crianças com PEA após receberem a prática do PECS, desenvolveram a fala (Carr e Felce, 2007).

Este modelo não requer materiais complexos ou uma prática altamente técnica. Permite à criança com PEA obter o que deseja, ajudando a na sua motivação. É uma técnica de baixo custo económico, fácil de aprender, que pode ser aplicada em qualquer lugar, e quando bem aplicada, apresenta resultados indiscutíveis na comunicação (Mello, 2005).

3.1.3 – DIR (Floortime)

O modelo Dir foi desenvolvido por Stanley Greenspan, nomeadamente pelo Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders, coordenado por Greenspan e Serena Wieder. Este modelo tem como finalidade o desenvolvimento nas diferenças individuais e na relação. O mentor deste modelo, Greenspan, criou-o com base na adequação do ambiente relacional para desenvolver as potencialidades a nível sensorial, verbal e motor (Coelho e Aguiar, 2011).

Greenspan (1992) salienta a importância das fases do processo de desenvolvimento relativamente à interação, sendo: a partilha de atenção; o envolvimento; o início da comunicação pré-simbólica nos dois sentidos; a organização de ciclos de comunicação numa organização pré-representacional; a partilha de significados e o pensamento emocional.

Segundo o mesmo autor, o modelo DIR requer uma intervenção clínica e global que está relacionado à abordagem Floortime, no qual dão importância aos aspetos relacionais, ao envolvimento e participação da família, às diferentes terapias (terapia da fala, integração sensorial) e às estruturas socioeducativas.

Os objetivos do DIR (Floortime) são para construir alicerces saudáveis para as capacidades sociais, emocionais e intelectuais. O Floortime não está preocupado em ensinar coisas à criança, pois a aprendizagem aparece naturalmente com o processo terapêutico (Greenspan e Wieder, 2007).

A abordagem Floortime consiste em três partes:

1. Os pais fazem Floortime com o seu filho, criando experiências interativas;

2. Terapeutas ocupacionais, educadores e/ou psicoterapeutas trabalham com a criança utilizando técnicas especializadas fornecidas pelos princípios do Floortime, para lidar com as dificuldades específicas da criança e facilitar o desenvolvimento.

3. Os pais trabalham com as suas próprias respostas e estilos de relacionamento, a fim de maximizar as suas interações com o seu filho e criar um padrão familiar que dê suporte ao crescimento emocional e intelectual de todos os membros da família (Piacentini, 2011).

3.1.4 – SON – RISE

O modelo Son-Rise dá principal destaque à relação entre as pessoas e motivação. Traduz-se no ensino, na criação e implementação de programas e ações que se centram na criança, onde estas se tornam participantes. Neste programa, os pais também aprendem novas formas de interagir com os seus filhos, para que os possam encorajar ao nível social, emocional e cognitivo (Tolezani, 2010).

Em geral, este modelo é aplicado em casa da criança, mais propriamente no quarto, onde se utilizam cores neutras para evitar que esta se distraia e ao mesmo tempo diminua estímulos sensoriais. Ao longo das sessões apenas está presente um adulto e a criança, para que os únicos movimentos e barulhos sejam da mesma. Quando estas se encontram sozinhas demonstram iniciativa de brincar no quarto. Os pais e os técnicos, intervenientes neste processo, disfrutam da interação social que tanto carateriza a PEA. O mesmo autor refere ainda, que existem duas formas de tornar a interação motivadora, ou seja, motivar a criança através da utilização de objetos e atividades com os quais a criança está motivada. Permitindo que a criança tenha controlo da atividade, esta escolhe quando quer começar e terminar a devida interação.

Fitzgerald (2010) é da opinião de que os docentes devem perceber quais são os motivos que levam a criança ao isolamento, bem como, saber as suas áreas de interesse. Assim, facilitará, ao professor, a planificação de atividades motivadoras.

O modelo Son-Rise tem sido alvo de algumas críticas e até ao momento, ainda não se realizou nenhum teste longitudinal rigoroso, relativamente, à sua eficácia. Não há

casos documentados de regularização nas crianças mais velhas e é possível que o sucesso dependa de um certo nível intelectual delas (Siegel, 2008).

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

O programa TEACCH foi desenvolvido na década de 60, no Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos. Este programa foi idealizado e desenvolvido pelo Dr. Eric Schoppler e baseia-se na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em agendas ou painéis concretos. O Dr. Eric Schopler demonstra que as crianças com PEA trabalham melhor em condições bem estruturadas, com regras simples, com os espaços bem organizados, materiais e atividades adaptadas às diferenças individuais de cada criança (Moral, et al. 2010).

O modelo TEACCH tem como principal objetivo ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades de adaptação, de modo a atingir o máximo de independência ao longo da vida. O ensino estruturado, que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA, em escolas do ensino regular (Lima, 2012), tal como regulamenta o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro (p. 161):

> 1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática (art.º 25º).

E ainda, "8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado" (art.º 25º, p.162).

Partindo da premissa de que as crianças com PEA, em geral, aprendem melhor por visualização, apreciam rotinas estruturadas e não são favoráveis a surpresas, o ambiente de uma sala com o modelo TEACCH oferece muitos estímulos visuais à criança. Neste modelo, a criança aprende a estruturar o seu quotidiano e a comunicar através do uso de figuras. Depois de avaliada, a criança é integrada numa sala, onde um educador trabalha com um pequeno grupo de crianças, o que torna possível o apoio individualizado.

O método TEACCH utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança e determinar os seus pontos fortes e de maior interesse e as suas dificuldades e, a partir desses pontos, criam um programa individualizado (Petters, 1998).

Lima (2012) salienta que esta metodologia de trabalho se baseia nas áreas fortes da criança com PEA que são: o processamento visual, a memorização de rotinas e os interesses especiais, sendo a avaliação individualizada das áreas fortes e fracas de cada criança.

Para Cumine e Stevenson (2008), as estruturas específicas que têm sido utilizadas de forma eficaz, com crianças de idades e níveis de desenvolvimento diferentes, incluem:

- Estrutura Física: a organização física da sala é muito importante, no contexto escolar. A delimitação clara das diversas áreas de trabalho e das fronteiras que separam essas áreas vão permitir à criança uma compreensão mais clara do meio e da relação entre os acontecimentos. Assim, o espaço físico deverá estar bem definido de modo que a criança compreenda onde cada área se inicia e termina, ultrapassando deste modo dificuldades espaciais.

- Horários das atividades: permitem comunicar à criança quais as atividades que ocorrerão ao longo do dia e qual a ordem em que decorrerão. Elabora-se um horário para cada criança, que irá variar de acordo com a avaliação das suas necessidades e compreensão do mesmo. Poderá variar ainda quanto ao nível da sua duração (semanal, diário, meio dia, etc.), e ao nível dos símbolos escolhidos (escritos, fotos, pictogramas, etc.). Este horário deverá ser claro a nível visual, organizado de cima para baixo, ou da esquerda para a direita, sendo afixado num local bem visível para a criança.

- Sistemas de trabalho individual: são utilizados quando os alunos se encontram na área de trabalho individual. É-lhes dada uma informação pormenorizada sobre o que devem fazer, em que, o principal objetivo será o de torná-la capaz de realizar autonomamente. Deve dizer-se cinco tipos de informação indispensável: que trabalho deve fazer; qual a sequência através da qual deve realizar o trabalho, a quantidade de trabalho que deve efetuar, quando é que o trabalho termina e o que acontece após

terminar o trabalho. Através destas informações, a criança vai adquirir a noção de causa e efeito, e o conceito de quando a atividade acaba.

- Estruturas visuais: as crianças com PEA compreendem melhor as instruções visuais. Estas estruturas são outro aspeto fundamental do ensino estruturado, podendo ser realizadas de várias formas, como a clareza visual, a organização e as instruções visuais, utilizando PECS, tabelas de comunicação, Makaton, Boardmaker**,** etc..

- Rotinas: devido à sua dificuldade para compreenderem as exigências das situações novas e para se organizarem a si próprias nessas situações, as crianças com PEA, beneficiam da utilização de rotinas sistemáticas e produtivas. Rotinas flexíveis podem ser usadas numa variedade de situações e consequentemente alteradas. A eficácia deste tipo de programa consiste em fornecer o tipo e a quantidade de estrutura que as crianças necessitam, para progredirem em termos de aprendizagem, uma vez que as crianças com PEA têm dificuldade em compreender atividades e realizá-las de forma autónoma (Melo, 1998).

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro (p. 162) veio acrescentar, ainda, o seguinte:

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar (art.º 25º).

É importante referir que, as Unidades de Ensino Estruturado são inspiradas na estrutura do modelo TEACCH e existe a obrigatoriedade dos pais participarem na elaboração dos planos educativos individuais dos seus filhos e qualquer escola não pode recusar a matrícula de alunos com NEE. As UEE foram criadas para funcionar como apoio à sala de ensino regular e não para ser a sala de aula (Ribeiro, 2012).

Nesta linha, a DGIDC (2008) aponta alguns objetivos que competem às UEE:

- Os alunos com PEA devem participar nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular juntamente com os seus colegas de turma, do ensino regular;

- Organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades, segundo o desenvolvimento de um modelo do ensino estruturado, aplicando princípios e estratégias adequadas às necessidades dos alunos;

- Desenvolver e aplicar métodos de intervenção interdisciplinar, segundo o modelo de ensino estruturado, para facilitar o processo de aprendizagem, autonomia e adaptação ao contexto escolar;

- Adequar o currículo conforme as necessidades dos alunos;

- Aplicar uma avaliação (individual e dinâmica) frequente ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno, bem como o regular envolvimento e participação da sua família.

Cumine e Stevenson (2008) concordam que os pais devem ter um papel extremamente ativo, desde o procedimento da avaliação inicial até ao processo de intervenção.

Existem diversas críticas ao modelo TEACCH, que apontam para o facto deste modelo fazer das crianças "bonecos", mas estudos mencionados por vários autores destacam a validez deste modelo. O modelo TEACCH é aplicado nas escolas aos alunos com necessidades especiais, principalmente aos portadores das PEA e é desenvolvido um currículo individualizado, sendo que cada um tem o seu próprio objetivo a alcançar (Mello e Vatavuk, 2007).

Por último, Ribeiro (2012) menciona o facto, de a formação dos docentes também não ser a melhor, pois as associações é que têm resolvido/coberto algumas lacunas que já não deveriam existir.

Odom (2007) refere que existem estudos que comprovam a eficácia deste modelo.

3.2 – Intervenção em diferentes áreas:

3.2.1 – Intervenção na área da comunicação – interação social

Ao planificar a intervenção para as crianças com PEA, uma das áreas prioritárias é a da comunicação - interação. Para tal, são necessários alguns requisitos para promover a

educação nesta área. O primeiro requisito para promover e desenvolver a comunicação é a "existência" do professor, este deve ser o mais gratificante possível (Garcia e Rodriguez, 1997).

O professor não deve fazer uma interpretação das estereotipias da criança e deixá-la entregar-se aos seus rituais e atividades solitárias, mas sim, segundo Riviere (1989, *cit. in* Garcia e Rodriguez, 1997), o professor deve:

- ✓ Relacionar-se de forma acessível à criança, de maneira previsível, ordenada e sobretudo não caótica;
- ✓ Pôr limites nos comportamentos inadequados;
- ✓ Reforçar os comportamentos mais adaptados e funcionais;
- ✓ Planificar situações estáveis e estruturadas;
- ✓ Dar ordens e instruções claras;
- ✓ Ter, em geral, uma atitude diretiva na planificação das atividades e na duração das mesmas.

Pretende-se com esta atitude permitir que a criança seja capaz de compreender o que se lhe pede, seja com gestos, palavras simples ou frases curtas; assim como, criar condições para que a criança possa prever o que vai acontecer, o que facilita a interação.

Segundo Curcio (1978, *cit. in* Garcia e Rodriguez, 1997), as alterações nas aquisições no período sensoriomotor estão relacionadas com os problemas no desenvolvimento normal da comunicação; assim, os objetivos da intervenção, nesta área, incidem em aquisições do período atrás referidas.

Dale (1981, *cit. in* Garcia e Rodriguez, 1993) refere que a regra geral é planificar situações curtas, interessantes e surpreendentes para a criança, de modo a mostrar-lhe ou a ensinar-lhe algo.

Como observa Cavaco (2010), o professor deve estabelecer objetivos partindo das potencialidades da criança e não dos seus limites para determinar metas e as conseguir alcançar. Ter um conhecimento antecipado do grau de dificuldades da criança com PEA é fundamental, no sentido de dar prioridade a metas que vão ao encontro da socialização e interação.

3.2.2 – Intervenção sobre a linguagem

Relativamente à intervenção na área da linguagem, Garcia e Rodriguez (1997) menciona o facto do desenvolvimento da linguagem não ser apenas efetuado por um terapeuta da fala, já que é na pragmática ou uso funcional da linguagem que as crianças com PEA têm maiores dificuldades; para além disso, as dificuldades demonstradas na generalização das aprendizagens remetem-nos para o papel fundamental que o educador e os pais têm nesta área. Ao escolher objetivos e tarefas nesta área terá de se ter em conta a pragmática e funcionalidade da linguagem, para tal o ensino deve basear-se nas funções comunicativas e no momento evolutivo da sua aparição.

Halliday (1975, *cit. in* Garcia e Rodriguez, 1997, p. 259) refere as seguintes funções:

1. Instrumental ("quero esse objecto").; 2. Regulador ("quero essa actividade"); 3. Inter-relacional ("olá, tu e eu juntos"); 4. Pessoal ("fala egocêntrica"); 5. Referencial ("só nomear"); 6. Hermética ("que é isto"); 7. Imaginativa ("jogo imaginativo"); 8. Conversação.

Garcia e Rodriguez (1997) salientam a importância e benefícios da utilização de métodos alternativos de comunicação em crianças sem linguagem verbal, uma vez que fomenta o aparecimento de emissões verbais. Com o programa de Comunicação Total de Benson Schaeffer, 1980, as crianças são ensinadas a escolher os símbolos e imitar a fala como capacidades independentes, esperando que, gradualmente, vão aprendendo a linguagem de sinais e, espontaneamente, associando-lhe a palavra. Este programa explicita regras para promover a espontaneidade, a fala de sinais e a linguagem verbal, assim como, técnicas específicas para incentivar a imitação verbal.

A linguagem simbólica é um aspeto deficitário nas crianças com PEA e que não pode ser esquecida, por isso, devemos promovê-la, utilizando: jogos com sequências fixas de objetos; jogos para reproduzir objetos em sequências fixas; jogos para reproduzir objetos em sequências variáveis; jogos com objetos que, embora tenham várias semelhanças, desempenham as mesmas funções de um objeto dado, em sequências fixas ou variáveis; jogos em objetos, mas em que são simuladas as atividades que se realizam com esses objetos, em sequências fixas ou variáveis; e jogos "faz de conta" (Garcia e Rodriguez, 1997).

Filipe (2012, p. 101) assinala que:

(…) as técnicas de comunicação mais frutíferas serão aquelas que permitem estabelecer pontes de comunicação, porventura sempre limitadas, mas passíveis de ser entendidas por todos. O uso de linguagens alternativas, com recurso a suporte visual, tem provado ser de grande utilidade para as pessoas com autismo não – verbais. O uso de construções verbais simples e diretas, sem uso de metáforas, em todos os casos.

3.2.3 – Intervenção na área cognitiva

De acordo com Ventoso (1990), as crianças cujo desenvolvimento intelectual esteja próximo do normal, devem ter uma intervenção a refletir-se nos seguintes objetivos:

- ✓ Simbolismo complexo; jogo simbólico elaborado;
- ✓ Apreciação de relevâncias e compreensão de contextos significativos alargados (vivências próprias e representações pictóricas ou relatos);
- ✓ Atenção e concentração, em trabalhos escolares e situações livres;
- ✓ Compreensão de regras e utilização flexível das mesmas em contextos sociais.

Para além das crianças mencionadas anteriormente, segundo a mesma autora (p. 260), as crianças com PEA que apresentam um atraso mental, a intervenção deverá incidir - se perante estes objetivos:

- ✓ Promover mecanismos básicos de atenção;
- ✓ Promover relações entre objetivos e meios; condutas instrumentais e resolução de problemas simples;
- ✓ Promover mecanismos e comportamentos básicos de imitação em situações reais e funcionais;
- ✓ Promover comportamentos básicos de utilização funcional de objetos e primeiras utilizações simbólicas;
- ✓ Promover a compreensão de regras.

3.2.4 – Intervenção nos problemas de comportamento

De acordo com Garcia e Rodriguez (1997), os comportamentos disruptivos, como birras e agressões, podem desaparecer mediante a utilização das seguintes técnicas de modificação de comportamentos:

- ✓ Eliminar, sempre que possível, os estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento e aqueles que, de alguma forma, possam dar à criança a pista de que, nesse momento, o seu comportamento vai ser recompensado;
- ✓ Ensinar-lhe formas de fazer frente a determinadas situações desencadeantes destes comportamentos, ou seja, ensinar-lhe comportamentos incompatíveis com aqueles;
- ✓ Reforçar diferenciadamente outros comportamentos já aprendidos e que são comportamentos adaptados, para que a criança seja motivada a empregar estes com maior frequência, em substituição dos outros;
- ✓ Eliminação do reforço do comportamento desajustado;
- ✓ Castigo positivo: aplicar um castigo forte para eliminar o comportamento inadequado, antes que possa originar na criança, habituação ao castigo que funcionará como estímulo agressivo;
- ✓ Castigo negativo: não dar à criança aquilo que ela espera obter através do comportamento inadequado.

Por último, Garcia e Rodriguez (1997) salientam que a melhor técnica para fazer desaparecer comportamentos disruptivos é a aprendizagem de comportamentos adequados. Se nos limitarmos a eliminá-los, podem aparecer de forma diferente.

Também Coelho e Aguiar (2011) assinalam que a intervenção mais eficaz num comportamento desadequado é de ter de ensinar tudo, pelo menos nas áreas mais frequentemente afetadas.

3.3 – Intervenção Pedagógica Inclusiva

Segundo Rodrigues (2001), uma sala de aula inclusiva deve permitir que os alunos possam aceder aos diversos tipos de grupos de aprendizagem, nomeadamente, o grande

grupo, os grupos de projetos, o trabalho a pares e por último, o trabalho individual. O autor refere ainda que todas estas situações de aprendizagem devem ser adequadas às diferentes necessidades do aluno e nunca esquecendo que uma sala de aula inclusiva não é sinónimo de um trabalho individual, mas sim, de uma planificação e de um programa em que todos os alunos possam participar e interagir.

Já Marques (2001) defende a formação de um ambiente estruturado, como sendo a forma mais eficaz do docente poder trabalhar as dificuldades dos alunos com PEA, planificando apenas para o aluno em questão com conteúdos claros e objetivos. As atividades e os instrumentos de trabalho devem ser adequados às necessidades de cada aluno.

Por sua vez, Herwitt (2010) considera imprescindíveis duas formas de intervenção, por parte do docente: relembrar sempre a importância da partilha, bem como, elogiar quem a fizer e incentivar a amizade entre o aluno com PEA e os restantes alunos. O desenvolvimento de atividades que promovam a interação entre ambos, como por exemplo, os jogos de mesa, entoação de canções, declamação de poesias, diálogo em roda, trabalho em pequenos grupos, permitem ao docente ensinar e partilhar o espaço e o material.

Numa perspetiva de Sanches e Teodoro (2006), os docentes que tiverem em consideração estes três aspetos chave, nomeados seguidamente, conseguem obter um ensino mais inclusivo:

1- Devem planificar a sua aula para a sua turma, vendo-a como um todo e não para um aluno em particular;

2- Devem promover e incentivar a que todos os alunos intervenham, para que haja uma partilha de experiências e conhecimentos, e um desenvolvimento de trabalhos em cooperação;

3- Deve existir uma improvisação na planificação sempre que, as reações dos alunos não sejam as esperadas, incentivando-os a uma participação mais ativa.

A planificação das atividades é o fator principal, que orienta e guia o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Este documento reúne os objetivos e os conteúdos, a metodologia a ser utilizada pelo professor, os objetivos a atingir, as atividades a serem

implementadas, os recursos e os materiais necessários, a avaliação e a descrição das atividades/situações de ensino-aprendizagem (Coll et al, 1995).

Siegel (2008) menciona 5 objetivos fundamentais a ter em conta na planificação das atividades para os alunos com PEA:

1- Desenvolver a autonomia pessoal e alcançar a independência num ambiente de desenvolvimento adequado;

2- Desenvolver estratégias de autocontrolo (comportamento), de interação social (sócio emocional), de comunicação (pictogramas, sinais, outros sistemas de comunicação);

3- Promover o convívio no meio social;

4- Incentivar à comunicação;

5- Desenvolver os processos cognitivos (atenção, memória e abstração).

O mesmo autor salienta alguns conteúdos indispensáveis a trabalhar nas áreas com maiores dificuldades para estas crianças, nomeadamente, na autonomia, no desenvolvimento cognitivo, na comunicação e na interação social:

Na autonomia:

- Cuidados e limpeza do seu corpo, bem como, gosto pela aparência pessoal;
- Promover a independência e confiar em si próprio;
- Desenvolvimento da orientação em locais comuns;
- Incentivo a cuidar das suas necessidades básicas (higiene pessoal, comida e roupas);
- Promover diferentes atividades da vida diária e ambientes naturais;
- Imposição do tipo de comportamento a exercer, mediante diferentes atividades;
- Realização de atividades que necessitem de responsabilidades;
- Conhecimento da segurança rodoviária.

No desenvolvimento cognitivo:

- Desenvolvimento de atividades ao nível da Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio;
- Exploração do seu próprio corpo (características e qualidades);

- Exploração e interesse pelo meio ambiente (animais, plantas, transporte e serviços de comunicação, profissionais e comunidade);
- Manipulação de objetos e exploração dos mesmos;
- Desenvolvimento de tarefas propostas, bem como, valorização das mesmas;

Na comunicação:

- Métodos de comunicação;
- Gestos, sinais, fotografias, pictogramas, linguagem oral e escrita;
- Necessidades ao nível da comunicação, ajudar a obter informações e transmitir estados;
- Situações de comunicação comuns em diferentes contextos;
- Antecipação de rotinas através da leitura do livro, utilizando objetos, imagens e pictogramas;
- Interpretação de gestos, imagens e símbolos;
- Utilizar diferentes formas de comunicação;
- Compreensão de outras intenções comunicativas em situações de jogo, rotinas de trabalho;
- Avaliar o uso da linguagem oral e escrita e sistemas de comunicação alternativos;
- Experiência com processos de comunicação.

Na interação social:

- Os grupos sociais a que pertence: família, escola;
- Socialização;
- Formas de iniciativa à interação;
- Sentimentos e emoções próprias e dos outros;
- O jogo;
- Antecipação e atividades de previsão;
- Solução de problemas;
- Participação em jogos;
- Verificação ambiental;
- Observação de eventos significativos;
- Demonstração e regulação progressiva de sentimentos e emoções;

- Gosto de estabelecer interações no jogo;
- Atitude de ajuda e cooperação.

O papel do professor na sala de aula é de extrema importância, como tal, este deve apresentar várias caraterísticas, tais como:

- Apresentar conhecimento dos vários modelos de intervenção. As crianças com PEA necessitam de ambientes estruturados e simples, assim, os docentes quando traçam os seus projetos educativos, devem ter em conta a existência dos vários modelos de intervenção;
- Orientar o aluno e facilitar a aprendizagem, recorrendo a rotinas afixadas. As atividades devem levar em consideração cada indivíduo e o ambiente da sala deve facilitar ao máximo a compreensão do aluno, podendo ser alterado a qualquer momento;
- Recorrer a modelos educacionais que permitam a abordagem aos objetivos traçados no plano, independentemente das deficiências graves de interação, comunicação e linguagem, e das alterações da atenção que os alunos manifestem (Riviére, 2001).

Por último, para o sucesso educativo, Barroso e Salema (1999) recomendam algumas implicações educacionais, no sentido de proporcionar um maior sucesso aos alunos, nomeadamente:

- Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e sintam bem;
- Explicitar os objetivos da aula, objetivos estes que não devem ser nem demasiado facilitadores, nem inacessíveis;
- Introduzir os conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com as suas dificuldades;
- Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;
- Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;
- Recorrer a materiais e implementar atividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ ou criatividade;

- Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção, introduzindo características lúdicas;
- Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes atividades;
- Ajudar os alunos a estabelecer objetivos próprios e realistas e a autoavaliar-se.

3.4 – Estratégias a utilizar:

3.4.1 – Na entrada de um aluno com PEA no ensino regular

Segundo Telmo (2008), os alunos com PEA para aprenderem é necessário que o docente se debruce em dois aspetos fundamentais: em primeiro, a educação deve englobar as áreas de desenvolvimento mais deficitárias, tais como, a comunicação, a socialização e o comportamento; em segundo, a educação deve envolver todos os contextos da vida destes alunos. Verifica-se então, que não pode existir uma única estratégia para todos, mas sim, estratégias individualizadas de acordo com as necessidades do aluno em questão.

Desta forma, Sanches (2005, p.134) salienta a importância do trabalho em grupo, como sendo uma estratégia de extrema importância para todos dentro da sala de aula:

> (…) a organização do trabalho de grupo em pequenos grupos, com coresponsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade de tarefas e materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo.

Estimula a comunicação entre os alunos, a cooperação, a discussão e resolução de problemas e a autonomia.

Também Macedo (2011) salienta a utilização do computador, como sendo uma estratégia inclusiva motivadora, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com PEA, nomeadamente, nas atividades que envolvem a coordenação motora, na habilidade de comunicação, na cognição e na visualização de imagens reais, para que os resultados sejam positivos. Este é um instrumento de aprendizagem para o qual estão motivados e desde cedo aprendem a mexer.

Marques (2001) vai ao encontro das palavras de Macedo (2011), defendendo que a utilização de imagens reais ou símbolos pode ser mais uma estratégia a utilizar dentro da sala de aula, porque " (…) a escola não se pode esquecer de capacitar os seus alunos para ler mais uma linguagem, a iconográfica". Esta estratégia favorece o desenvolvimento e capacidade de raciocínio, compreensão da linguagem, aprendizagem escolar e estimulação da memória e concentração.

Uma outra estratégia relevante é o desenvolvimento de atividades que envolvam a arte e a música. Para o autor Telmo (2008, p.30) "a arte é um meio privilegiado de comunicação" que possibilita aos alunos com PEA " (…) desejar comunicar, saber o que querem comunicar e, ao mesmo tempo, fornecem-lhes um meio de comunicação". Relativamente à música, Padilha (*cit. in* Cipriano, 2010, p.36) defende a mudança de comportamento com esta atividade:

> (…) regula o comportamento sensitivo e motor, o qual está frequentemente alterado na criança autista. Neste sentido, a música com actividade rítmica é efectiva em reduzir comportamentos estereotipados.

Para Hewitt (2010), os jogos são também uma estratégia de inclusão, bem como, de partilha de espaço, tempo, atividades e atenção do adulto. Estas sessões de jogos devem ser realizadas durante os intervalos ou nos períodos das refeições, ou até mesmo, incluídas no horário do aluno com PEA, mediante a disponibilidade dos profissionais e tendo em consideração a opinião dos pais.

A mesma autora acrescenta que a entrada para a escola nova é um processo novo e complicado, e uma das estratégias, passa por uma visita prévia à instituição, para que o aluno com PEA se vá adaptando e aceitando. O profissional deve ter em consideração alguns aspetos na visita prévia à escola, tais como: utilizar o mesmo caminho durante a visita, apresentar-lhe todas as zonas importantes para ele, demonstrar-lhe que tem liberdade para explorar o novo espaço, desta forma, o aluno sentir-se-á mais seguro para uma próxima visita à escola. No entanto, poderão existir alunos com PEA que não visitem a escola previamente, então, deve-se perceber junto dos encarregados de educação quais os interesses do seu filho, para que num primeiro encontro possam ser apresentados alguns objetos do seu interesse.

Uma vez que os alunos com PEA não conseguem prever consequências em situações novas, deve se ter especial cuidado para que este não se oprima com qualquer situação negativa, pois pode remeter o aluno para o isolamento ou até mesmo para casos depressivos. O professor deve explicar aos encarregados de educação o quão importante é, para estes, encorajarem os seus filhos a serem independentes, como tal, devem despedir-se dos filhos à porta da escola, levando-os a um momento de calma imediata. A experimentação destas aulas não deve ser realizada em momentos confusos e com muito ruído. Devem ser apresentados ao aluno, todos os elementos do corpo docente, uma vez que o aluno poderá ter mais do que um professor (Jordan, 2000).

3.4.2 – Na organização da sala de aula

Castro (2007) salienta a importância que um docente deve ter relativamente a este espaço – sala de aula, pois este será o fator primordial no processo de ensino-aprendizagem do aluno com PEA.

Para tal organização e para motivar o aluno com PEA, Riviére (2001) sugere algumas estratégias aos docentes:

- Posicionar o aluno na parte da frente da sala, perto da secretária deles;
- Colocar o nome do aluno ou fotografia na cadeira;
- Explicar aos colegas de turma as características deste aluno e desenvolver sentimentos de tolerância, respeito e compreensão face às dificuldades e às limitações sociais.
- Criar uma área segura e resguardada onde a criança pode ir se estiver ansioso/agitado ou a perturbar a turma;
- Motivar o aluno a participar em momentos que reforcem a sua autoestima, melhore a sua autoimagem e ajudem na sua integração no grupo;
- Deve utilizar o reforço positivo;
- O docente deve informar antecipadamente e previamente das mudanças que possam acontecer;
- Deve respeitar o ritmo e dar-lhe tempo;
- Incutir-lhe ordens simples;

- Orientar as atividades passo a passo, para facilitar a compreensão ao aluno;
- Utilizar um horário de trabalho, porque permite informar o aluno com PEA de como o seu dia vai correr e quais são as atividades que vai realizar;
- Recorrer ao uso de cartões com imagens e palavras, para que não se esqueça para onde se tem que dirigir;
- Planificar estratégias e escolher materiais concretos que captem a atenção do aluno, e lhe proporcionem tempo para compreender ideias básicas;
- As tarefas devem ser apresentadas de forma visual, oferecendo ao aluno com PEA muitas vantagens;
- Proporcionar um ambiente estruturado e previsível, dando consistência e clareza, para que o aluno saiba onde as coisas pertencem e o que é esperado deles em situações específicas, antecipando o que vem a seguir;
- Fornecer um esquema visual diário personalizado;
- A programação individualizada deve fazer parte da programação da sala de aula em geral;
- As tarefas devem ser variadas para evitar o tédio, devendo ser alternadas, para reduzir a ansiedade e possivelmente prevenir comportamentos inadequados;
- Ajudar o aluno a aprender a utilizar o horário de forma independente e pessoal, para suavizar tempos de transição para outras atividades;
- Compreender quais as preferências de gosto e cheiro dos alimentos e outros materiais;
- Caso seja necessário, afastar o aluno da sala de aula, para lhe proporcionar um ambiente de trabalho sossegado;
- Deve aumentar-se o nível de dificuldade de forma gradual, com andaimes e apoio às aprendizagens;
- Quando existe o apoio a tempo inteiro por parte do Professor de Educação Especial, deve incentivar-se à independência e autonomia (Hewitt, 2010);
- A organização espaço - temporal, deve ser muito bem estruturada, para desenvolver a iniciativa da comunicação, garantindo previsibilidade e antecipação;

- A organização temporal da sala de aula é essencial na ajuda para a compreensão dos eventos e sugestões das atividades a decorrer, é necessário a existência de rotinas, que deverão ser afixadas no calendário do aluno;
- A organização espacial da sala de aula deve compor áreas específicas de informação, tais como, áreas de aplicação de painéis com fotos que forneçam informação ao aluno, calendários visuais com cores diferentes e adaptadas ao nível de abstração de cada aluno (Ministério da Educação, 2013);
- Aplicar reforços, para aumentar o comportamento que o aluno está a aprender. É importante saber o que funciona como reforço para cada criança (Riviére, 2001).

Estes alunos tendem a distraírem-se igualmente com ruídos estranhos como o som da água dos radiadores, luzes fluorescentes, autocarros que passam na rua, latido dos cães, etc. Desta forma, podem existir salas divididas por áreas delimitadas com mesas, ou bancos, com espaço somente para o professor e um ou dois alunos. Estas áreas não devem conter decorações, apenas os materiais a serem utilizados pelo aluno, para que ele consiga concentrar-se muito mais e ignorar estímulos exteriores (Jordan, 2000).

3.4.3 – No desenvolvimento da comunicação

A nível da comunicação/ linguagem as dificuldades e limitações são bastantes numa criança com PEA. Desta forma, Siegel (2008), Riviére (2001), Jordan (2000) e Hewitt (2010) destacam as seguintes estratégias, para os docentes estimularem os alunos com PEA, nesta área:

- As instruções verbais dadas devem ser simples, específicas e diretas;
- Deve ser dado uma instrução de cada vez;
- Sempre que seja necessário, o docente deve repetir as instruções sem as reformular, porque o aluno pode pensar que é outra instrução;
- Os docentes devem utilizar imagens para ajudar à compreensão (ex: PECS);
- Sempre que se dirigem diretamente ao aluno, devem auxiliar a conversa com gestos;

- Nunca devem utilizar uma linguagem indireta com um sentido irónico, vago ou oculto, mas sim, utilizar uma linguagem clara;
- Dar tempo ao aluno para processar toda a informação que lhe foi dada – deve esperar pela resposta, porque esta depende da capacidade individual do aluno;
- Desenvolver uma interação e comunicação com o aluno em diferentes ambientes e de acordo com as suas preferências;
- Utilizar um vocabulário apropriado para que o aluno compreenda melhor;
- Verbalizar o nome do aluno para captar a sua atenção antes de dar as instruções e ir chamando por ele de tempos em tempos para recuperar a sua atenção;
- Elogiar verbalmente ou utilizar um simples gesto sempre que conseguir a atenção inicial do aluno, como forma de recompensa visual;
- Utilizar desenhos simples no ensinamento de uma conversação;
- Ensinar ao aluno que deve esperar pela sua vez para falar, saber ouvir, saber introduzir assuntos novos, saber manter uma conversa e mudar de assunto, tornar explícitos os conhecimentos pragmáticos;
- Recorrer a atividades, vídeos, e fotografias, que levem o aluno a adquirir o sentido de estar a exercer uma ação e o papel desempenhado por eles próprios.

Por último, Riviére (2001) salienta a motivação dos docentes aos alunos com PEA, em utilizar espontaneamente a linguagem e em utilizar todos os meios que tiver ao seu alcance para comunicar, sejam eles verbais, faciais ou gestos.

3.4.4 – No ensino de habilidades sociais

De acordo com o Ministério da Educação (2013), os docentes devem aplicar as seguintes estratégias aos alunos com PEA, de forma a facilitarem-lhes a aprendizagem destas habilidades:

- Oferecer aos alunos a oportunidade de participarem e interagirem em vários ambientes naturais;
- Ensinar regras sociais fundamentais;
- Desenvolver a compreensão das regras básicas associadas a uma determinada situação para ajudar a criança a adaptar-se ao contexto social;

- Estimular a que os alunos cuidem uns dos outros;
- Não deixar a criança isolar-se e insistir em levá-la de modo calmo, a participar nas atividades escolhidas. Existem docentes que adotam um ensino intrusivo, isto é, assumem uma postura firme ao não deixarem que o aluno se isole;
- Utilizar vídeos para incutir regras sociais, bem como histórias sociais. Esta estratégia favorece a aprendizagem de comportamentos sociais corretos, pela forma lúdica dos estímulos visuais;
- Incentivar o aluno a interagir com as outras pessoas;
- É importante partir de objetos e situações que o aluno já tem interesse para iniciar a interação social;
- Por último, facilitar situações de interação e desenvolver a comunicação enquanto a criança brinca.

3.4.5 – Na alteração de comportamentos indesejados

Ao trabalhar com alunos com PEA, o docente pode depara-se com alguns comportamentos indesejados e nessas situações podem apontar-se algumas estratégias, tais como:

- O comportamento destes alunos demora a mudar, logo, o docente deve ser paciente e persistente;
- Não levantar a voz ao aluno, deve ser-se neutro e calmo;
- Reduzir estímulos que possam ajudar numa sobrecarga sensorial como o ruído, movimento, luzes, cores;
- Fornecer um calendário claro e previsível;
- Planificar algo relaxante quando existem situações de quebra de atividades;
- Alternar atividades fáceis com difíceis, assim como, agradáveis e desagradáveis;
- Oferecer oportunidades de escolha ao aluno;
- Ensinar um comportamento alternativo, mas socialmente aceitável;
- Recorrer a uma área ou sala sem mobiliário ou equipamento que possa causar ferimentos, mas sim, que contenha almofadas macias;

- Ignorar tais comportamentos. Muitas vezes, a criança tenta testar os limites do professor, e ao ignorar tal comportamento, anula-se um aspeto que para a criança funciona como reforço, ou seja, a atenção do professor;
- Nunca agarrar a criança sem esta o solicitar, nunca elevar o tom de voz, ou dar palmadas, porque estas ações são consideradas estímulos agressivos (Riviére, 2001);
- Incorporar na rotina diária, experiências sensoriais como fator calmante (Hewitt, 2010);
- Permitir o acesso a atividades favoritas, assim como a amigos preferidos (Jordan, 2000).

3.4.6 – No desenvolvimento cognitivo

Relativamente à cognição, esta encontra-se alterada em diversas áreas, designando-se por um desenvolvimento cognitivo heterogéneo. Verifica-se que os alunos com PEA apresentam um melhor desempenho nas competências não-verbais do que verbais e em atividades que são menos abstratas e mais concretas (Lima, 2012). A autora descreve algumas estratégias para a promoção cognitiva nos alunos com PEA:

- Reforço ao aluno ao realizar com sucesso uma determinada atividade;
- Modelação, uma vez que o aluno precisa muitas vezes da concretização física do modelo. Esta estratégia deve ser retirada gradualmente;
- Oferecer recompensas para aumentar a probabilidade de um comportamento. Saber previamente os interesses do aluno;
- Reduzir os estímulos distratores, colocando apenas no estímulo a informação respeitante àquela aprendizagem;
- Organização Visual, para que os alunos com PEA não se distraiam e não se desorganizem;
- Instrução visual e escrita, leva o aluno a aprender a seguir instruções e a ser autónomo no seu desempenho;
- Elaboração de um horário de trabalho e planificação das atividades para informar ao aluno o que vai acontecer durante o dia.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

> "Não acredito que haja um único design para a metodologia de uma investigação … [uma] boa metodologia para um estudo, tal como um bom design para um barco, deve ajudá-lo a atingir o destino de modo seguro e eficiente."
>
> (Maxwell, 1996, p. 31)

1. Problemática

A escola inclusiva é a resposta à educação atual, baseando-se em princípios de oportunidades educativas e sociais para todos, Silva (2009, p.147) salienta que estar incluído "é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele."

Num estudo elaborado por Rodrigues e Nogueira (2011, p.10), é revelado que no ano de 2010, Portugal pertencia aos "(…) países europeus com maior taxa de inclusão escolar de alunos com deficiência."

Também Grácio et al., (*cit. in* Ferreira, 2012, p. 53), realizaram um estudo através de entrevistas, com elementos de alguns países, incluindo Portugal e chegaram à conclusão de que:

> As conceptualizações mais salientes reportam-se à consideração de que a política educativa não promove a escola inclusiva e de que os motivos para tal se prendem com obstáculos da escola e com obstáculos governamentais e legislativos.

Esses autores referem ainda, que os docentes sentem algumas fragilidades e obstáculos neste domínio, de uma escola verdadeiramente inclusiva, bem como na planificação de

atividades que os alunos com PEA podem executar, na comunicação entre ambos e até mesmo, na formação deles próprios.

Marchesi (2001) vai ao encontro do estudo de Grácio et al. (2009) apontando que, apesar dos docentes em geral defenderem a educação inclusiva, na realidade estes revelam-se inseguros e pouco preparados para a sua intervenção, por vários motivos, nomeadamente a falta de formação.

Defende Correia (2008) que para existir uma verdadeira inclusão é necessário ter em consideração um conjunto de dimensões, que podem ser vantajosas ou desvantajosas para o processo de inclusão, nomeadamente, uma reestruturação na organização da escola e na sala de aula; recursos e apoios, quer humanos, quer materiais; relação entre o docente de Educação Especial e o docente do Ensino Regular; participação dos encarregados de educação na vida da escola, no currículo; apoios e atitudes dos serviços da comunidade envolvente; metodologias de ensino e aprendizagem adequadas; e por último, a formação dos professores.

De acordo com a investigação de Veloso (2014), a formação no âmbito de Educação Especial influencia os conhecimentos dos docentes, pois são mais conhecedores de modelos e práticas de intervenção educativa a alunos com PEA e considera ainda, que a formação contínua nesta área se revela muito importante.

Segundo a investigação de Friedlander (2009) para existir inclusão dos alunos com PEA, o docente deve ser capaz de aplicar metodologias e estratégias de aprendizagem, a fim de desenvolver quer a sua aprendizagem de conteúdos, quer aspetos sociais e comportamentais.

Num estudo levado a cabo por Ferreira (2012), a autora concluiu que a opinião dos docentes sobre a aceitação da inclusão de alunos com PEA e a Unidade de Ensino Estruturado do agrupamento em estudo, é relativa e não absoluta, uma vez que possuem recursos físicos e humanos, pois sem eles os docentes não acham possível existir uma verdadeira inclusão e discordam dela. Referem ainda que a inclusão depende do grau das NEE dos alunos.

Também aponta, através de observações, que a responsabilidade do processo de aprendizagem dos alunos com PEA cabe aos docentes de Educação Especial e das Assistentes Operacionais, o que constitui um dos fatores que dificulta a inclusão destes alunos. A autora considera ainda que, os docentes de Educação Especial organizam o processo académico destes alunos, nomeadamente, o encaminhamento, a planificação de práticas pedagógicas a desenvolver, o apoio ao docente do Ensino Regular, e por último, a consciencialização à comunidade escolar sobre esta problemática.

É de salientar que a disponibilidade que os docentes dispõem para lidar com os alunos com PEA e o seu modo de pensar, sentir e agir, assim como a imagem que transmitem a estes alunos (atitude, interação e criação de laços afetivos) serão fatores facilitadores para a inclusão e intervenção em sala de aula (Ferreira, 2012).

Com base na literatura e em estudos devidamente analisados (Correia e Cabral, 1999; Costa, *cit. in* Almeida e Rodrigues, 2006; Sanches e Teodoro, 2006; Leitão, 2010; César, *cit. in* Lopes, 2011), verifica-se que os docentes se mostram favoráveis à inclusão, mas apresentam algumas fragilidades, por vários motivos, entre eles, os métodos e estratégias de intervenção e a falta de formação.

A especialista Rogé (2014) proferiu que houve um aumento no número de casos de autismo nas últimas décadas, cuja explicação se deve, em parte, pelo desenvolvimento do conceito do transtorno, por métodos de rastreio mais completos e por profissionais mais bem qualificados.

Apresentada a problemática desta investigação, formula-se as principais questões orientadoras para o desenvolvimento deste estudo.

Questões de investigação

Segundo os autores, Almeida e Freire (2007) o que define o percurso a seguir numa investigação é a definição de "questão ou questões" de investigação. Para eles, as questões são básicas e permitem fazer a ponte entre a teoria e a realidade, orientando toda a investigação consequente. Assim sendo, é fundamental responder às seguintes questões:

a) Os docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial que participaram no estudo, promovem a inclusão para alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, em contexto escolar?

b) Que tipo de intervenção os docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial que participaram no estudo, utilizam ou utilizaram na prática educativa com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, em contexto escolar?

2. Objetivos do estudo

> "Os bons objectivos, correctamente formulados, tornam-se evidentes. Ganham visibilidade, mobilizam as pessoas e constituem-se em factores estruturantes da confiança no futuro."
>
> (Marques, 2001)

O objetivo da investigação é, segundo vários investigadores, tal como advoga Graue e Walsh (2003), conhecer cada vez mais o mundo de modo a transformá-lo num lugar melhor. Por isso, "(…) a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo da prática educativa" (Borg e Gall, 1989, p. 4).

Segundo Mager (1975, p.15), " (…) uma qualquer acção, curso ou estudo onde não sejam claramente definidos os objectivos, não dispõe de nenhuma base segura para escolher convenientemente os meios, os assuntos ou métodos de ensinar."

O mesmo autor considera que os objetivos espelham intenções e são base de qualquer correta avaliação.

Objetivo geral

O presente estudo pretende analisar de que forma a intervenção de docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial promove a inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, em contexto escolar, nos Agrupamentos de

Escolas de Valença, Paredes de Coura, Vila Nova de Cerveira e Santa Maria Maior, do Distrito de Viana do Castelo.

Objetivos específicos

1º Objetivo

Compreender se a opinião dos docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial sobre a inclusão de alunos com Perturbações do espetro do Autismo, em contexto escolar é influenciada pelas variáveis tempo de serviço e formação especializada.

2º Objetivo

Verificar se o tipo de intervenção que os docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial utilizam na prática educativa promove a inclusão dos alunos com Perturbações do espetro do Autismo, em contexto escolar.

3. Hipóteses

Perante a afirmação de Sousa (2005, p.122): "(…) As hipóteses são as respostas prováveis", o fio condutor de qualquer trabalho de pesquisa empírica, onde se estabelece objetivos de forma a justificarem um estudo de investigação quantitativa, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1- Os docentes com mais tempo de serviço são mais favoráveis à inclusão dos alunos com PEA no ensino regular, comparativamente, com os docentes com menos tempo de serviço.

H2- Os docentes com formação especializada são mais favoráveis, à inclusão de alunos com PEA, comparativamente, aos docentes sem formação especializada.

H3- Os docentes do 1º e do 2º ciclos com mais alunos por turma, consideram que os professores de Educação Especial os devem apoiar na intervenção com os alunos com PEA na sala de aula.

H4- Os docentes que atualmente desempenham funções na Educação Especial utilizam ou utilizaram modelos de intervenção com os alunos portadores de PEA mais facilmente que os docentes do 1º e 2º ciclos.

H5- Os docentes do 1º e 2º ciclos que tiveram mais horas de ações de formação contínua relacionadas com a intervenção de alunos com NEE aplicam mais modelos de intervenção, comparativamente, aos docentes que nunca tiveram ações de formação ou menos horas.

H6- Os docentes que atualmente desempenham funções na Educação Especial, apresentam menos dificuldades de intervenção com alunos com PEA, comparativamente, aos docentes do 1º e 2º ciclos.

H7- Os docentes do 1º e 2º ciclos que atualmente desempenham funções no seu nível de docência, utilizam ou utilizaram menos estratégias para intervir com os alunos com PEA, do que, os docentes especializados na Educação Especial.

4. Metodologia de Investigação

Naturalmente, todos os estudos requerem um método de investigação e um plano que permite responder à grande questão de investigação colocada inicialmente. Permite ainda, recolher a informação necessária (quantitativa, qualitativa ou mista), de um modo adaptado, com os procedimentos apropriados e identificar os aspetos mais importantes da investigação (Ribeiro, 2007).

Já Cáceres (1998) cita que a investigação é um processo de criatividade, é como na arte, mas com uma diferença, o investigador é um criador altamente reflexivo, é um observador que nunca perde o detalhe do que acontece no seu interior e no exterior.

Este capítulo engloba toda a metodologia utilizada, nomeadamente, a problemática, as questões da investigação, os objetivos, as hipóteses, a caracterização da amostra, validação do questionário, procedimentos utilizados para a recolha de dados, e por último, a apresentação, análise e discussão dos resultados.

A elaboração de um trabalho de investigação pressupõe, em primeiro lugar, a definição do que se quer investigar. Segundo Carmo e Ferreira (2008), a determinação do campo que se vai desenvolver o trabalho de investigação não deve ser feita ao acaso, sendo necessário delimitar o objeto de estudo de forma a reunir-se condições para que a pesquisa seja bem-sucedida. Nesta linha de pensamento, toda a produção científica deve iniciar com a identificação e clarificação de um problema, estabelecendo assim, a primeira fase na elaboração de um projeto ou concretização de uma investigação (Bogdan e Biklen, 1994; Lessar-Hébert et al., 2005; Almeida e Freire, 2007).

De seguida, deve-se elaborar as questões de investigação e os objetivos, e só a partir daí, o investigador decide qual o método que vai utilizar, pois este depende da natureza das questões de investigação e dos objetivos (Carmo e Ferreira, 1998).

Neste contexto é fundamental abordar o tipo de estudo a ser utilizado. Este baseia-se numa metodologia quantitativa para dar uma resposta quantitativa às questões de investigação e aos objetivos propostos, na medida em que, "enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais" (Bogdan e Biklen, 1994, p.11).

Fonseca (*cit. in* Gerhardt e Silveira, 2009) afirma que, a pesquisa quantitativa centra-se na objetividade e é influenciada pelo positivismo, dado que, a realidade só pode ser compreendida através da análise de dados brutos, recolhidos sob instrumentos padronizados e neutros.

Também Fortin (2003) menciona que, este método encaminha para a produção de proposições generalizáveis e estatisticamente comprovadas, recorrendo a instrumentos quantitativos que ajudam na realização de uma análise de ilação estatística. Neste estudo aplicou-se o inquérito por questionário, com perguntas fechadas, orientado pelo modelo de escala de Likert.

5. Caracterização da amostra

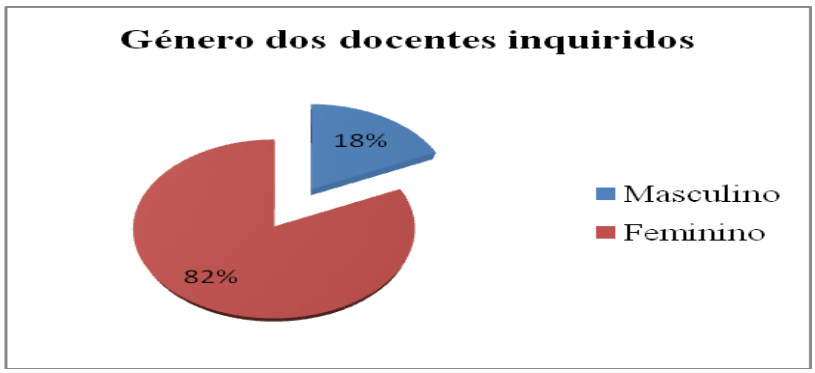
De acordo com Carmo (2003, p. 191) a técnica designada por amostragem "conduz à selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina amostra, de tal maneira que elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram selecionados."

A amostra é constituída por 50 docentes do 1º e 2º ciclos e de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas de Valença, Paredes de Coura, Vila Nova de Cerveira e Santa Maria Maior, do Distrito de Viana do Castelo que trabalham ou trabalharam com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.

Para a caraterização de cada docente e do contexto em que trabalha foram tidas em conta as seguintes variáveis: idade, género, formação académica, grau académico, tempo de docência, preparação para trabalhar com alunos NEE, frequência de ações de formação contínua para NEE, nível de ensino em que trabalha no momento, bem como, o número de alunos presentes na sala de aula.

Observando o gráfico 1, dos 50 docentes inquiridos, 82% são do sexo feminino e 18% do sexo masculino, apresentando uma idade média de 46 anos.

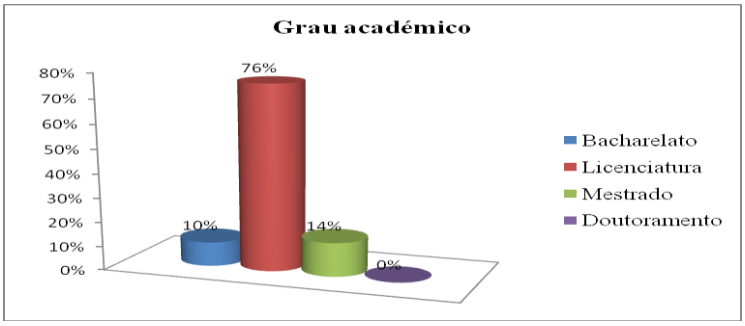
Gráfico 1: Género dos docentes inquiridos



Como se pode verificar através da leitura do gráfico 2, o grau académico predominante dos participantes do estudo é a licenciatura, pois abrange 76% do total

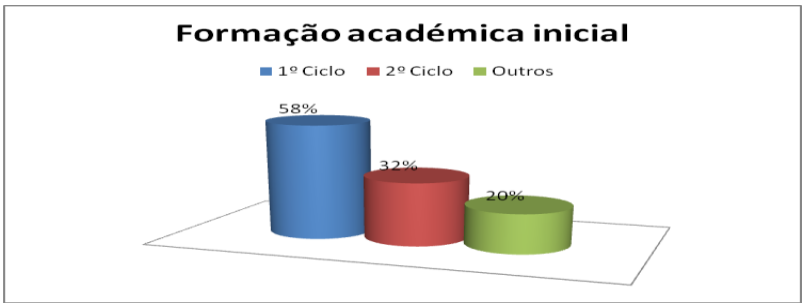
dos inquiridos. Seguem-se o mestrado com 14% dos docentes e com bacharelato 10%. Nenhum dos docentes inquiridos possuía o doutoramento.

Gráfico 2: Grau académico



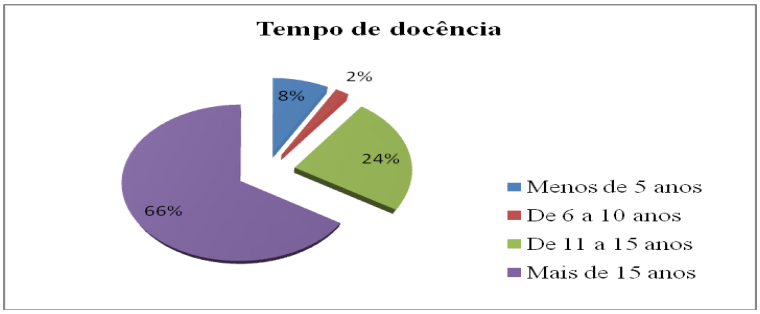
Evidencia-se também pela análise da figura 3, que todos os participantes no estudo possuem formação académica inicial direcionada ao Ensino Básico, distribuídos pelos três níveis de ensino, sendo 58% docentes do 1º Ciclo, 32% do 2º Ciclo e 20% mencionaram ter outra formação académica inicial.

Gráfico 3: Formação académica inicial



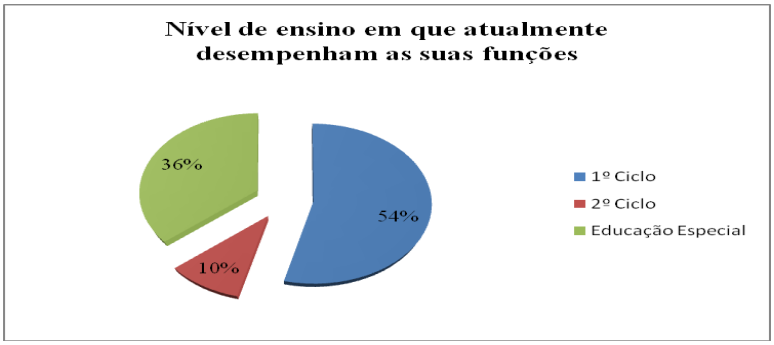
Em relação ao tempo de docência, pode-se observar no gráfico 4 que 66% dos docentes apresentam um tempo superior a 15 anos de docência. Segue-se entre os 11 e os 15 anos, um total de 24%, e apenas 2% dos docentes possui entre 6 a 10 anos de tempo de serviço. Por último, existe 8% dos docentes com menos de 5 anos.

Gráfico 4: Tempo de docência



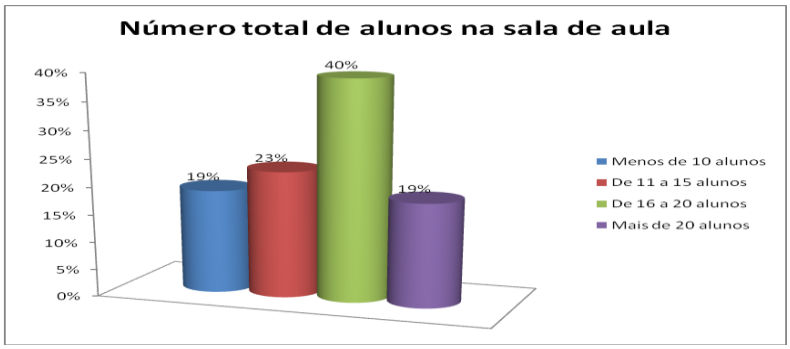
Como se pode observar através da leitura do gráfico 5, o nível de ensino em que atualmente os docentes desempenham as suas funções é variado. No entanto, predomina o 1ºciclo num total de 54%, seguindo-se a Educação Especial com 36% e por último, lecionam no 2º ciclo, apenas 10%.

Gráfico 5: Nível de ensino em que atualmente desempenham funções docentes



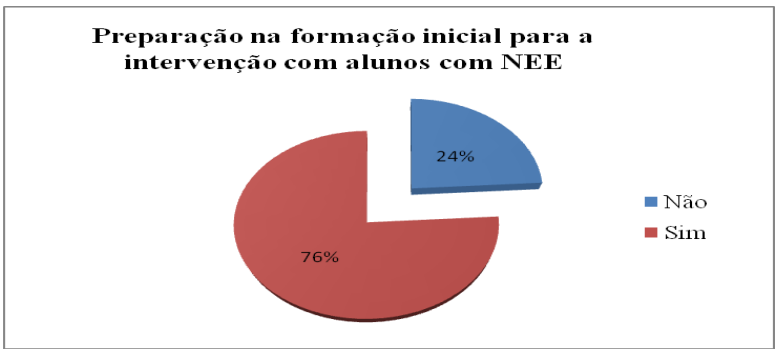
Analisando o gráfico 6 e no que concerne ao número total de alunos na sala de aula, 40% dos docentes possuem entre 16 a 20 alunos. Logo de seguida, apenas 23% dos docentes respondeu ter entre 11 e 15 alunos. Existem ainda, as opções menos de 10 alunos e mais de 20 alunos, ambas apresentam 19% das respostas dos docentes inquiridos.

Gráfico 6: Número total de alunos na sala de aula



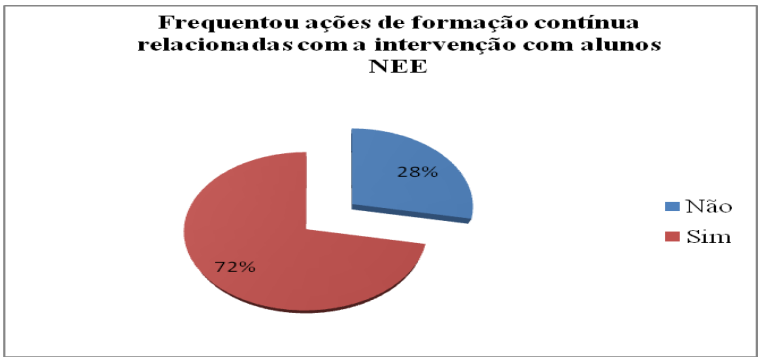
Relativamente à preparação na formação inicial para a intervenção com alunos com NEE, observa-se no gráfico 7 que grande parte dos docentes teve preparação, nomeadamente 76%, enquanto 24% não teve preparação na formação inicial.

Gráfico 7: Preparação na formação inicial para a intervenção com alunos com NEE



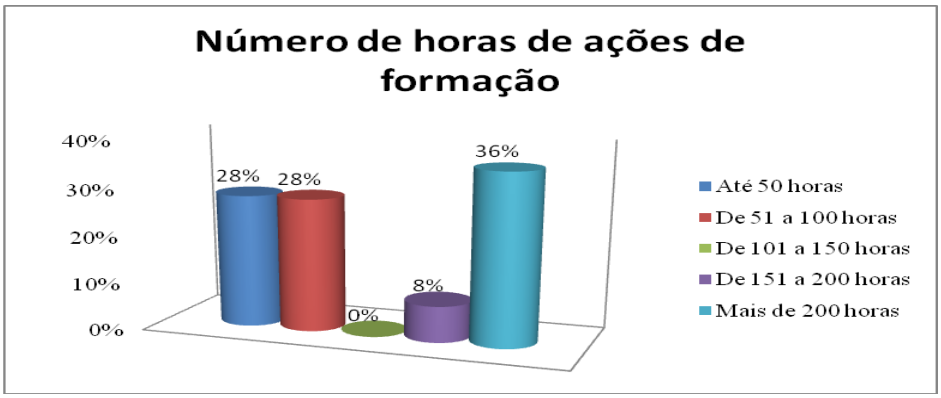
No que diz respeito, à frequência de ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos NEE, mais da metade dos docentes diz que frequentou (72%), porém, 28% dos docentes não frequentou (gráfico 8).

Gráfico 8: Ações de formação contínua que os docentes frequentaram, relacionadas com a intervenção com alunos NEE



De acordo com o gráfico 9, a opção assinalada com mais frequência, relativamente ao número de horas de ações de formação, foi "mais de 200 horas", num total de 36%. Seguem-se as opções "até 50 horas" e "de 51 a 100 horas", ambas com 28%. Verifica-se ainda, 8% entre 151 a 200 horas e por último, nenhum docente respondeu ter entre 101 a 150 horas de ações de formação.

Gráfico 9: Número de horas de ações de formação



Por último, outro dado recolhido aos docentes foi procurar saber se tinham uma formação especializada em Educação Especial, ao qual, 50% respondeu sim e 50% respondeu não (tabela1).

Tabela 1: Comparação da formação especializada em Educação Especial e nível de formação dos docentes

Nível de formação especializada dos docentes		Frequência	Percentagem
Formação especializada em Educação Especial	NÃO	25	50,0%
	SIM	25	50,0%

6. Instrumentos

Para se poder realizar este estudo, foi escolhido como instrumento de recolha de dados o questionário, através da escala de Likert. É um instrumento fidedigno e que garante o anonimato dos participantes.

A construção e o uso desta escala regem-se por algumas normas muito simples. Num primeiro momento, há que fazer um levantamento das proposições consideradas significativas em relação à atitude ou opinião que se pretende investigar. De seguida, anotam-se as afirmações que, direta ou indiretamente, têm a ver com o objeto de análise (Pardal e Correia, 1995, p. 72).

De salientar que, a análise desta investigação baseia-se num estudo quantitativo.

O questionário inicia-se por perguntas simples e fechadas, seguindo uma sequência lógica, passando numa fase final para um misto de perguntas fechadas/abertas simples, tratando-se sempre de respostas necessárias, onde os inquiridos percebem o que se pretende, não havendo lugar a várias interpretações. Tal como refere, Almeida e Pinto (1995) o questionário é definido como uma técnica de observação não participante, apoiada numa série de perguntas dirigida a um conjunto de sujeitos. O questionário não é mais do que um amplo conjunto de perguntas consideradas relevante para o estudo. Dentro das características essenciais de um questionário convém salientar que este deverá ser interessante e motivador à resposta. Para tal, serão de evitar perguntas demasiado cultas, complexas, negativas, irritantes e tendenciosas que induzam logo à resposta.

O inquérito foi construído pela investigadora e é constituído por 21 questões, estando dividido em duas partes, sendo a primeira parte respeitante à caracterização do professor inquirido – 11 questões (idade, situação profissional, tempo de docência, formação académica, grau académico, preparação para trabalhar com alunos NEE, frequência de ações de formação contínua para NEE, nível de ensino que desempenha no momento, bem como, o número de alunos presentes na sala de aula). A segunda parte engloba as opiniões dos professores, face à inclusão e intervenção dos docentes do 1º e 2º ciclos e de Educação Especial aos alunos com PEA, com quem já trabalharam ou trabalham atualmente, contendo 10 questões (opinião acerca da inclusão dos alunos com PEA no ensino regular, condições das escolas para trabalharem e receberem estes alunos, modelo de intervenção utilizado, principais dificuldades que sentem ao trabalhar com estes alunos, tipo de estratégias utilizadas, aplicação de medidas eficazes de diferenciação para trabalhar com eles, opinião de uma dada situação e por último, é solicitado a deixarem um comentário ou observação que considerem importante). De salientar a questão 4, ainda da parte II, que engloba 9 afirmações dentro de um quadro acerca do comportamento/aprendizagem dos alunos com PEA na sala de aula, inclusão destes alunos e apoio dos docentes de educação especial. Os inquiridos tiveram de assinalar uma opção para exprimirem a sua opinião (ver anexo 1).

7. Validação do questionário

De acordo com Sanches (2005, p. 138), o inquérito por questionário é uma técnica posta

> (…) ao serviço de uma boa recolha de informação, cuja a utilização, na colheita de dados e na sua análise, exige rigor, ética e profissionalismo. O cruzamento da informação recolhida com várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação da problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras dos fenómenos a eliminar/atenuar, as fortes e as fracas, nas várias áreas.

Relembra-se que se pretende conhecer os métodos de trabalho que os docentes utilizam ou utilizaram com os alunos com PEA, bem como, a capacidade de inclusão, intervenção e apoio aos mesmos. Assim sendo, foi elaborado um questionário para dar resposta a estes objetivos do estudo.

No sentido de selecionar, organizar e validar as questões foi pedido a docentes especialistas neste âmbito, que se pronunciassem sobre a estrutura do inquérito, a apresentação, a compreensão, a objetividade, a neutralidade e a aplicabilidade das diferentes questões. Os docentes especialistas sugeriram pequenas alterações, a fim de melhorar o questionário, o que de facto se concretizou, antes da sua aplicação.

8. Procedimentos

Um trabalho de investigação requer preparação e cuidado para reunir todas as condições e procedimentos necessários para um trabalho correto.

Richardson (1989, p. 29) entende que a pesquisa deverá ser planeada e executada em concordância com os objetivos do estudo, tendo em conta que o "método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenómenos."

Gil (1994, p. 42) por sua vez, acrescenta que a finalidade da pesquisa é "descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos."

Numa fase inicial deste estudo recolheu-se bibliografia, que apoiasse as leituras e reflexões necessárias para a realização do mesmo. De seguida, procedemos à vertente metodológica onde começamos por formular e justificar a problemática deste estudo, definimos objetivos, questões de partida, elaboramos hipóteses e delimitamos a amostra. Para terminar esta primeira fase, ainda selecionamos o tipo de investigação a aplicar, de modo, a validar ou não os objetivos e hipóteses apontadas.

Após a validação do questionário e das pequenas alterações efetuadas deu-se início à distribuição dos mesmos, pelos 50 docentes que trabalharam ou trabalham com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.

A fim de operacionalizar a recolha de dados, numa primeira fase, procedeu-se à solicitação presencial a cada Agrupamento de Escolas selecionados: Valença, Paredes de Coura, Vila Nova de Cerveira e Santa Maria Maior do Distrito de Viana do Castelo,

fazendo-se acompanhar pelo Pedido de Autorização aos Diretores dos mesmos, para a distribuição dos questionários junto dos docentes (ver anexo 2).

Depois de ter sido concedida a respetiva autorização para a implementação do estudo passou-se à entrega pessoal dos questionários aos docentes que ou que tiveram experiência com alunos com PEA. Os questionários foram entregues dentro de envelopes fechados, com uma Declaração de Consentimento Informado (ver anexo 3) para participar na investigação como previsto pelos Códigos de Ética. De referir, que alguns agrupamentos forneceram-nos uma lista com o nome dos docentes a trabalhar com estes alunos e todos os participantes foram informados pelas instruções dos objetivos do estudo, da garantia da confidencialidade e do acesso aos resultados.

Por fim, foi feita a recolha dos 50 questionários junto dos responsáveis do agrupamento ou dos docentes inquiridos.

Dada por terminada a recolha de dados, estes foram tratados pelo software estatístico IBM SPSS (Statistics Package for Social Sciences), versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA), bem como, pelo Excel da Microsoft. Para análise das hipóteses do estudo utilizaram-se os testes de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis e o teste de independência do Qui-Quadrado.

III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, sob o modelo de escala de Likert, como já foi referido anteriormente, no ponto 6.

Na caraterização global as variáveis numéricas foram resumidas através da média (M), mediana, desvio padrão (DP), mínimo e máximo e são apresentadas através da média ± desvio padrão. Para as variáveis qualitativas recorreu-se às frequências absolutas e relativas. Nos casos em que existiam dados em falta as frequências relativas foram determinadas em relação à totalidade dos elementos das amostras.

Nos itens alusivos aos graus de concordância foram utilizados scores entre 1 e 4, em que, um score inferior (1) implica discordância e um score máximo (4) está associado ao nível máximo de concordância. Caso esses scores sejam inferiores a dois implicam discordância e superiores a dois implicam concordância.

O nível de significância utilizado para os testes de hipóteses foi de $\alpha=0,05$.

Dada por terminada a recolha de dados, estes foram tratados pelo software estatístico IBM SPSS (Statistics Package for Social Sciences), versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA), bem como, pelo Excel da Microsoft. Para análise das hipóteses do estudo utilizaram-se os testes de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis e o teste de independência do Qui-Quadrado.

Após inserir os dados dos 50 docentes inquiridos, analisou-se e discutiu-se os objetivos delineados e as hipóteses. Os inquiridos são quase na totalidade do sexo feminino, com uma idade média de 46 anos e mais de metade lecionam no 1ºciclo. Na sua maioria, o tempo de docência é superior a 15 anos, predominando a Licenciatura como grau académico e metade dos docentes têm formação especializada (Pós-Graduação) em Educação Especial.

De seguida, serão apresentados os gráficos ou tabelas dos objetivos delineados, bem como das hipóteses, fazendo-se uma leitura e análise dos dados, tal como na caracterização da amostra deste estudo e acrescentar-se-á a discussão dos resultados, devidamente fundamentada.

Para o primeiro objetivo, Compreender se a opinião dos docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial sobre a inclusão de alunos com Perturbações do espetro do Autismo, em contexto escolar é influenciada pelas variáveis tempo de serviço e formação especializada, foram testadas duas hipóteses (H1 e H2) que se passa a apresentar, analisar e discutir.

Hipótese 1- *Os docentes com mais tempo de serviço são mais favoráveis à inclusão dos alunos com PEA no ensino regular, comparativamente aos docentes com menos tempo de serviço*. Para responder a esta hipótese apresenta-se a tabela 2.

Tabela 2: Nível de concordância dos docentes em relação à inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do autismo (1 – Discordo, 4 – Concordo) segundo o tempo de docência

	Tempo de Docência						p
	Menos de 10 anos		De 11 a 15 anos		Mais de 15 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo no ensino regular	3,2	0,8	3,4	0,5	3,2	0,9	0,809
O contacto com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas	1,4	0,9	1,2	0,6	1,4	1,0	0,693
O aluno com Perturbações do Espetro do Autismo pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidades educativas especiais.	2,8	1,1	2,8	0,9	2,2	1,1	0,291
É difícil a organização de sala de aula numa turma, na qual, estão incluídos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.	2,0	1,4	2,6	1,2	3,1	1,0	0,124
Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas titulares.	3,8	0,4	3,9	0,3	4,0	0,2	0,313
Os professores de educação especial deveriam apoiar diretamente os alunos com NEE.	3,8	0,4	3,8	0,4	3,8	0,4	0,961

Os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, se estivessem em instituições especializadas obteriam melhores resultados, na sua aprendizagem.	2,2	1,1	1,8	1,1	2,5	1,1	0,217
A inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular obriga à alteração das atividades normais da aula.	3,2	0,4	2,9	1,0	2,8	1,1	0,835

* $p \geq 0,05$

Assim, quando questionados "Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo no ensino regular", os docentes com menos de 10 anos e mais de 15 anos de tempo de docência concordam parcialmente com a inclusão de alunos com PEA no ensino regular (3,2), bem como os docentes de 11 a 15 anos (3,4). Ambos os tempos de docência discordam com o item "O contacto com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas", sendo a média de concordância entre 1,2 e 1,4. Relativamente ao item seguinte, "O aluno com Perturbações do Espetro do Autismo pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidades educativas especiais", todos os anos de docência discordam, resultando uma média de 2,2 a 2,8. Observa-se no item "É difícil a organização de sala de aula numa turma, na qual, estão incluídos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo", uma diferença mínima na média do tempo de docência: docentes com menos de 10 anos (2,0), docentes entre os 11 e os 15 anos (2,6) e os docentes com mais de 15 anos (3,1). Em relação ao item "Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas titulares", todos os docentes concordam com esta afirmação (3,8 a 4,0), assim como todos os docentes concordam totalmente com o item "Os professores de educação especial deveriam apoiar diretamente os alunos com NEE" (média de 3,8). "Os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, se estivessem em instituições especializadas obteriam melhores resultados, na sua aprendizagem", os docentes com tempo de docência inferior a 10 anos obtiveram uma média de 2,2 a este item; os docentes entre os 11 anos e 15 anos 1,8 e os docentes com mais de 15 anos, uma média de 2,5. Por último, "A inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular obriga à

alteração das atividades normais da aula", ambos os tempos de docência concordam com este item: menos de 10 anos (3,2), de 11 a 15 anos (2,9), mais de 15 anos (2,8).

Não se observam diferenças significativas ($p \geq 0,05$) entre o tempo de docência, em relação à inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo. Com base nestes resultados, a hipótese 1 não é validada.

Os dados mostram ainda que para os docentes é necessário haver uma alteração das atividades normais da aula, dada a inclusão dos alunos com PEA, mas estes devem traçar os seus projetos educativos mediante as deficiências graves de interação, comunicação e linguagem, e das alterações da atenção que os alunos revelam, tendo também em consideração, o conhecimento de vários modelos de intervenção. (Riviére, 2001).

Como se pode verificar, o tempo de serviço não é relevante para inclusão destes alunos, porque ambos os docentes (com mais tempo de serviço e com menos tempo de serviço) defendem que a inclusão deve centrar-se nas necessidades de aprendizagem de cada aluno e adaptar às aprendizagens dos mesmos. O aluno tem direito a frequentar uma turma regular e o acesso ao currículo comum, através de apoios próprios e ajustados às suas necessidades, tal como refere Warwick (2001).

Correia (1999, p.20) acrescenta que, "(…) a atitude típica dos professores do ensino regular é de uma aceitação cautelosa de integração".

No entanto, um estudo levado a cabo por Ferreira (2012) revelou que para os docentes, o conceito e a aceitação da inclusão dependia de recursos humanos e arquitetónicos, ou seja, se estes recursos não lhes fossem facultados discordavam da inclusão. Realçam ainda, que a inclusão depende do grau de necessidades destes alunos.

Hipótese 2 - *Os docentes com formação especializada são mais favoráveis à inclusão de alunos com PEA, comparativamente aos docentes sem formação especializada*. Para responder a esta hipótese apresenta-se a tabela 3.

Tabela 3: Nível de concordância dos docentes em relação à inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do autismo (1 – Discordo, 4 – Concordo) segundo a existência de formação especializada

	Tem formação especializada em Educação Especial				P
	Não		Sim		
	Média	DP	Média	DP	
Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo no ensino regular.	3,0	0,8	3,4	0,8	0,084
O contacto com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	1,4	0,9	1,3	0,9	0,523
O aluno com Perturbações do Espetro do Autismo pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidades educativas especiais.	2,3	1,1	2,6	1,0	0,358
É difícil a organização de sala de aula numa turma, na qual, estão incluídos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.	3,1	1,1	2,6	1,1	0,067
Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas titulares.	3,9	0,3	4,0	0,2	0,556
Os professores de educação especial deveriam apoiar diretamente os alunos com NEE.	3,8	0,4	3,8	0,4	1,000
Os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, se estivessem em instituições especializadas obteriam melhores resultados, na sua aprendizagem.	2,7	1,1	1,9	1,0	0,009*
A inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular obriga à alteração das atividades normais da aula.	3,0	1,0	2,7	1,0	0,195

***** $p < 0,05$ – diferenças significativas

Os resultados da tabela 3 apresentam os níveis de concordância dos docentes em relação à inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, segundo a existência de formação especializada em Educação Especial. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes com e sem formação especializada em Educação Especial, no que respeita ao nível de concordância com o facto dos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo conseguirem obter melhores resultados na sua aprendizagem se estivessem em instituições especializadas. Os docentes sem formação especializada ($2,7 \pm 1,1$) apresentam níveis mais elevados de concordância, do que os docentes com essa formação ($1,9 \pm 1,0$) ao item "Os alunos

com Perturbações do Espetro do Autismo, se estivessem em instituições especializadas obteriam melhores resultados, na sua aprendizagem". Assim, a hipótese 2 é confirmada.

A Declaração de Salamanca (1994, p.12) esclarece que:

"A colocação de crianças em escolas especiais, ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente, deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEE ou das restantes crianças."

A concordância dos dois grupos de docência, relativamente à inclusão de alunos com PEA no ensino regular, vai ao encontro das palavras de Bennet (*cit. in* Matos, 1999, p.32) "(…) os professores são a chave para a inclusão", pois são eles que colocam em curso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e em particular de alunos com PEA.

Relativamente ao apoio por parte dos docentes de Educação Especial, Brito e Carrara (*cit. in* Ferreira, 2012, p.85) salientam que estes docentes devem "atuar conjuntamente com os professores titulares de turma para a realização de práticas de ensino e aprendizagem e de adequações curriculares a fim de melhorar o desenvolvimento da linguagem, a interação social e aumentar a participação destes alunos em atividades académicas."

De acordo com a investigação conduzida por Odom (2007), os alunos sem NEE beneficiam da inclusão de alunos com NEE, bem como, revelam atitudes mais positivas face a estes alunos. Esta afirmação vai ao encontro da discordância dos docentes, relativamente ao item "O contacto com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas".

Parafraseando Rief e Heimburge (2006, p.188), os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo "necessitam ter opções, estruturação e expectativas claras, no quadro de um ambiente tolerante e enriquecedor" e "se nós como professores não encontramos as melhores vias para chegar a estes alunos, é da nossa responsabilidade

continuar a tentar até que o consigamos fazer" (ibid, p.98). Acrescenta ainda, que cabe ao professor encontrar novos reforços e estratégias para que as atividades sejam executadas com sucesso.

Segundo a investigação de Ferreira (2012), os docentes utilizaram uma estratégia que consideraram um aspeto facilitador na inclusão de alunos com PEA, nomeadamente, a implementação de um tutor (aluno nomeado para auxiliar o aluno com PEA na realização das suas atividades), de forma a cooperar, aceitar e a integrar. Desta forma, os alunos com PEA vão aprendendo com o relacionamento com os seus pares, comportamentos e regras que irão permitir o desenvolvimento social perante uma diversidade de situações.

Carvalho e Peixoto (2000) sublinham que os professores que não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais demonstram atitudes mais negativas face à inclusão.

Já Rodrigues (2005) é da opinião de que, os professores que possuem uma experiência profissional com alunos com PEA, ultrapassam muitos conceitos infundados acerca desta temática, apresentando uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão em escolas do ensino regular. Também Leyser et al. (1994) e Minke (1996), apontam os docentes mais experientes nesta problemática, como sendo mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, comparativamente, àqueles que não os conhecem ou nunca lidaram com tal situação.

De salientar, de que nada vale só a formação sobre métodos e técnicas de inclusão ou a participação em seminários, se o docente não aceitar o aluno com a sua problemática (Stainback e Stainback, 1990).

Formulou-se o segundo objetivo onde se pretendia, verificar se o tipo de intervenção que os docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial utilizam na prática educativa promove a inclusão dos alunos com Perturbações do espetro do Autismo, em contexto escolar e foram testadas as hipóteses (H3, H4, H5, H6 e H7) que se passam a citar e a analisar.

H3 – *Os docentes do 1º e do 2º ciclo com mais alunos por turma, consideram que os professores de Educação Especial os devem apoiar na intervenção com os alunos com PEA na sala de aula*. Para responder a esta hipótese observa-se a tabela 4.

Tabela 4: Nível de concordância dos docentes do 1º e 2º Ciclos em relação ao apoio por parte dos docentes de Educação Especial, segundo o número total de alunos na sala de aula (1 – Discordo, 4 – Concordo)

	Número total de alunos na sala de aula				P
	Até 15 alunos		Mais de 15 alunos		
	Média	DP	Média	DP	
Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas titulares.	3,9	0,4	4,0	0,0	0,036*
Os professores de educação especial deveriam apoiar diretamente os alunos com NEE.	3,8	0,4	3,9	0,3	0,195

* $p < 0,05$

A tabela 4 mostra os níveis de concordância dos docentes do 1º e 2º ciclos em relação ao apoio por parte dos docentes de Educação Especial, segundo o número total de alunos na sala de aula. Verifica-se a existência de diferenças significativas ($p < 0,05$) entre os docentes com diferentes números de alunos, em termos de concordância com o apoio por parte dos docentes de Educação Especial. Os docentes com turmas até 15 alunos (3,9 ± 0,4) apresentam níveis inferiores de concordância, em relação ao item "Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas titulares", comparativamente, aos que têm mais de 15 alunos na sala (4,0 ± 0,0). O mesmo acontece ao item "Os professores de Educação Especial deveriam apoiar diretamente os alunos com NEE", até 15 alunos por turma (3,8 ± 0,4) apura-se uma média inferior, comparando, às turmas com mais de 15 alunos (3,9 ± 0,3). Com base nestes resultados conclui-se que a hipótese 3 é validada.

A colaboração entre os professores de educação especial e os professores titulares leva a uma maior eficácia do que os colegas que lecionam num formato de aulas tradicionais. Facilitará a comunicação entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, de modo a que exista compreensão e aceitação dos programas curriculares a serem seguidos (Correia, 1999). É importante reforçar, como já foi referido na parte teórica, que os professores e técnicos envolvidos em programas

de educação especializada, para além do desenvolvimento de competências, tornam-se também, mais confiantes nas suas capacidades de intervenção e promovem nos professores de ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com PEA (Giangreco et al., *cit. in* Correia, 2003).

Para Ferreira (2012, p.85), a articulação entre ambos os docentes deve ser muito próxima, "em momentos formais e informais, permitindo uma atualização constante de estratégias, uma avaliação conjunta e uma parceria pedagógica promotora da aprendizagem em grupos heterogéneos".

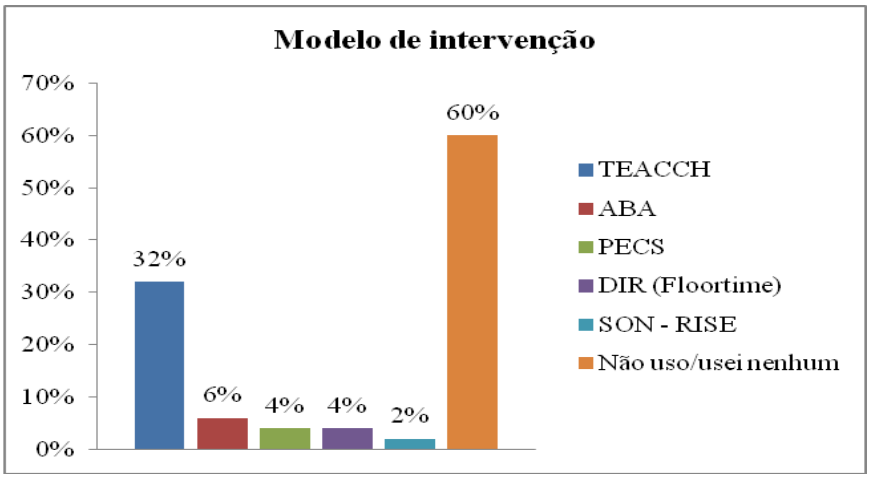
Em suma e confirmando a hipótese formulada, o professor de educação especial deverá, entre outros aspetos,

> " (…) colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); fazer planificações em conjunto com professores de turma; trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno)." (Correia, 2003, p.37).

H4 – *Os docentes que atualmente desempenham funções na Educação Especial utilizaram ou utilizam modelos de intervenção com os alunos portadores de PEA mais facilmente do que os docentes do 1º e 2º ciclos*. Para responder a esta hipótese passa a analisar-se os gráficos 10, 11 e a tabela 5.

Para uma leitura sobre os modelos de intervenção utilizados apresenta-se o gráfico 10.

Gráfico 10: Modelos de intervenção utilizados



Verifica-se que nos modelos de intervenção utilizados, 60% não utilizam qualquer modelo e 32% referem o TEACCH como o modelo mais utilizado. Restam os modelos, ABA com 6%, PECS com 4,0%, DIR também com 4,0% e por último, o Son-Rise com 2%.

Relativamente aos resultados sobre o número de docentes que utilizaram ou utilizam modelos de intervenção com os alunos portadores de PEA apresenta-se o gráfico 11 e a tabela 5.

Gráfico 11: Número de docentes que utilizaram ou utilizam modelos de intervenção

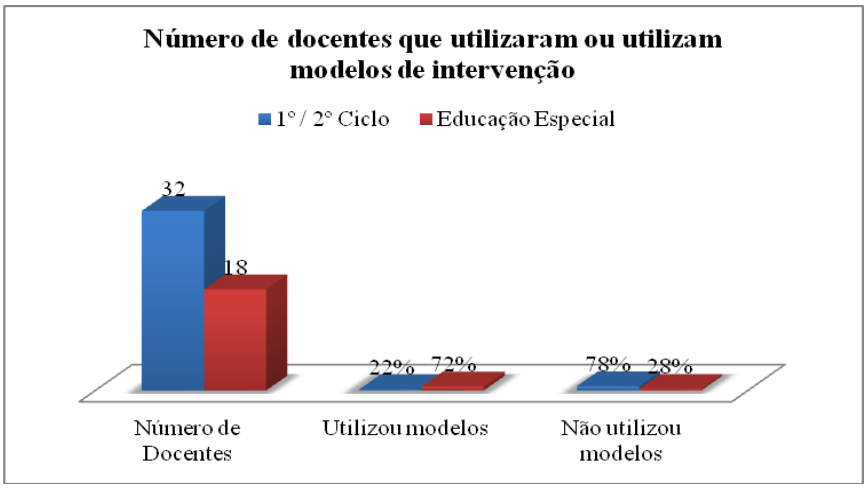


Tabela 5: Número de docentes que utilizaram ou utilizam modelos de intervenção com os alunos portadores de PEA segundo nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções

		Os docentes utilizaram ou utilizam modelos de intervenção com os alunos portadores de PEA				p
		Não		Sim		
		N	%	N	%	
Nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções	Educação Especial	5	28%	13	72%	0,002
	1º Ciclo e 2º Ciclo	25	78%	7	22%	

* p < 0,05

Pode-se constatar na tabela 5 e gráfico 11 os resultados alusivos à hipótese 4. Salienta-se a existência de diferenças significativas (p < 0,05) entre os docentes de Educação Especial e os docentes do 1º e 2º Ciclos, no que respeita, ao número de docentes que utilizaram ou utilizam modelos de intervenção com os alunos portadores de PEA. Os docentes de Educação Especial (72%) utilizaram ou utilizam modelos de

intervenção com os alunos portadores de PEA, enquanto, 22% dos docentes do 1º e 2º ciclos utilizaram ou utilizam. Estes resultados validam a hipótese 4.

Certamente, os docentes de educação especial possuem mais medidas/métodos, uma vez que frequentaram uma formação especializada nesta área e têm acesso a outro tipo de informação. Retêm um conhecimento de um conjunto alargado de conteúdos curriculares, utilizam várias metodologias em termos de ensino e de avaliação, implementam processos de intervenção a nível de autonomia pessoal e social, referenciam e encaminham alunos para determinados serviços/apoios, consideram Scruggs e Mastropieri (1996).

Também, Ferreira (2012) concorda que uma vez que os docentes que desempenham funções na Educação Especial possuem conhecimentos teóricos e práticos nesta área, utilizam mais modelos de intervenção como auxílio da promoção da aprendizagem destes alunos.

No que diz respeito ao modelo de intervenção mais utilizado, o TEACCH é alvo de diversas críticas, tal como referimos na parte teórica. Mello e Vatavuk (2007) apontam este modelo de fazer as crianças de "bonecos", mas ressaltam a validade deste modelo.

Este modelo baseia-se na organização do ambiente físico através de condições bem estruturadas, rotinas e espaços organizados, regras simples, materiais e atividades adaptadas às diferenças individuais de cada criança (Moral, 2010).

O facto de mais de metade dos professores mencionarem que "Não uso/usei nenhum" modelo de intervenção, está relacionado com a formação dos docentes também não ser a melhor, porque as associações é que têm colmatado algumas lacunas que já não deveriam existir (Ribeiro, 2012). Os docentes, também se sentem inseguros quando são obrigados a aceitar e a lidar pedagogicamente com estes alunos, devido a dificuldades de natureza metodológica relacionadas com a adaptação à gestão curricular, bem como aos estilos e ritmos particulares de aprendizagem destes alunos.

De salientar que os professores e técnicos envolvidos em programas de educação especializada, para além do desenvolvimento de competências, tornam-se também, mais confiantes nas suas capacidades de intervenção e promovem nos professores de ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Giangreco et al., *cit. in* Correia, 2003).

H5 – *Os docentes que tiveram mais horas de ações de formação contínua relacionadas com a intervenção de alunos com N.E.E. aplicam mais modelos de intervenção, comparativamente aos docentes que nunca tiveram ações de formação ou menos horas.* Para responder a esta hipótese apresenta-se a tabela 6 e 7.

Começou-se por perceber a posição dos docentes inquiridos em relação à existência de formação para a intervenção com alunos com PEA, segundo o nível de ensino em que atualmente desempenham as suas funções. Podem assim, verificar-se os resultados na tabela 6.

Tabela 6: Formação para a intervenção com alunos com NEE, segundo o nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções

		Nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções				p
		Educação Especial		1º Ciclo e 2º Ciclo		
		N	%	N	%	
Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais	Não	4	22,2%	8	25,0%	0,825
	Sim	14	77,8%	24	75,0%	
Após o seu curso de formação inicial, frequentou ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos Necessidades Educativas Especiais	Não	2	11,1%	12	37,5%	0,046*
	Sim	16	88,9%	20	62,5%	
Tem formação especializada em Educação Especial	Não	0	0,0%	25	78,1%	0,000*
	Sim	18	100,0%	7	21,9%	

* $p < 0,05$

Através da leitura dos resultados constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes de educação especial e os docentes do 1º e 2º Ciclos, no que respeita, à sua formação inicial, à frequência de ações

de formação contínua e de formação especializada em Educação Especial. O item "Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais" não revela uma diferença significativa, pois 77,8% dos docentes de Educação Especial tiveram uma disciplina na sua formação inicial, que os preparou para a intervenção com alunos com NEE, bem como, 75% dos docentes do 1º e 2º Ciclos. Relativamente à frequência de ações de formação contínua, os docentes de educação especial frequentaram 88,9% (11,1% não frequentaram), enquanto os docentes do 1º e 2º ciclos frequentaram 62,5% (37,5% não frequentaram). Comprova-se ainda que a totalidade (100%) dos docentes de Educação Especial possuem formação especializada em Educação Especial, enquanto os docentes do 1º e 2º ciclos têm 21,9%.

Quanto aos modelos de intervenção utilizados pelos docentes, segundo o número de horas de ações de formação em que estes participaram, apresentam-se os resultados na tabela 7.

Tabela 7: Média dos modelos de intervenção utilizados segundo o número de horas de ações de formação que o docente teve

		Calculo dos modelos de intervenção utilizados		P
		Média	DP	
Quantas horas de ações de formação teve	Sem formação	0,3	0,5	0,037*
	Até 50 horas	0,1	0,3	
	De 51 a 100 horas	0,5	0,7	
	De 101 a 150 horas	NC	NC	
	De 151 a 200 horas	0,7	0,6	
	Mais de 200 horas	1,0	1,0	

* $p < 0,05$; NC – Não calculado, uma vez que, não existia qualquer docente com esse número de horas de formação

São notórias diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes com mais e menos horas de formação. Os docentes com mais de 200 horas de formação ($1,0 \pm 1,0$) e com formação entre as 151 e as 200 horas ($0,7 \pm 0,6$) são os que revelam um número médio de modelos de intervenção superior, enquanto os docentes sem formação ($0,3 \pm 0,5$), com formação até às 50 horas ($0,1 \pm 0,3$) e de 51 a 100 horas ($0,5 \pm 0,7$) apresentam um número médio de modelos de intervenção inferior. Entre as 101 e

150 horas não se verificaram cálculos, uma vez que não existiam docentes com esse número de horas de formação. Deste modo, os resultados aferidos confirmam a hipótese 5.

Comparando estes dois grupos de docentes, constata-se que os docentes de Educação Especial estão mais habilitados e formados para lecionarem a alunos com PEA, do que os docentes do 1º e 2º ciclos.

Uma vez que os docentes que nunca tiveram formação contínua ou possuem poucas horas de formação, Rodrigues (2001) realça então que a formação contínua é de extrema importância, visto que esta proporciona aos profissionais de educação, que não obtiveram conhecimentos durante a sua formação inicial ao nível das NEE, a aquisição de competências e atitudes fundamentais para a intervenção com alunos de NEE. Sublinhando a extrema importância face à formação contínua, o mesmo autor (2007) adverte, dizendo que é necessário melhorar a política de formação em serviço e não fazer "lambuzadelas" de 30 horas de formação.

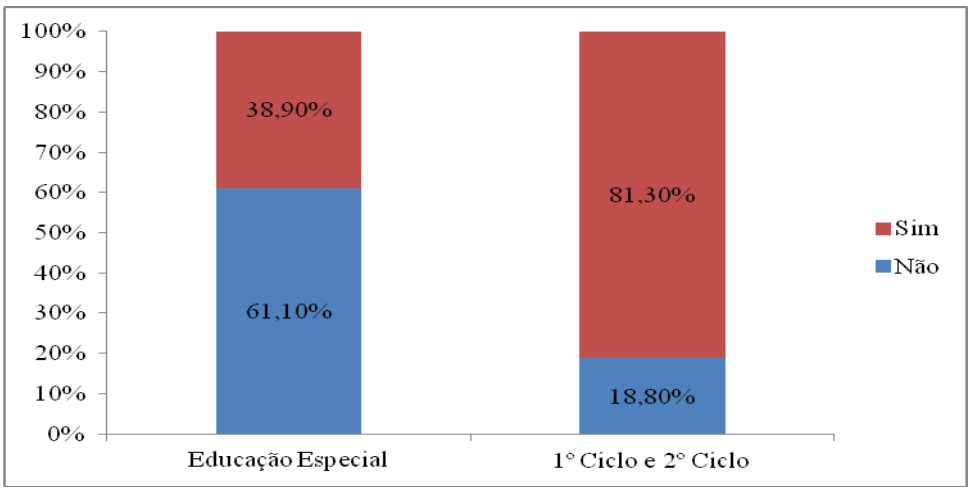
Também Leitão (2007) afirma que a formação contínua contribui para o desenvolvimento de conhecimentos dos professores do ensino regular no âmbito das NEE. Refere ainda a facilidade na mudança de atitudes face aos alunos NEE, aumentando também a autoconfiança do docente e a aquisição de competências para um melhor desempenho da prática pedagógica.

No entanto, verifica-se também que os docentes do 1º e 2º ciclos deveriam frequentar mais ações de formação contínua neste âmbito, uma vez que deverão estar preparados para acompanhar todos os processos de transformações, mantendo sempre um bom nível de qualificação e promoção profissional, pessoal e social. A formação contínua é, desta forma, vista como um recurso que aponta para a melhoria da qualidade do desempenho profissional dos professores, contribuindo consequentemente para a melhoria da qualidade do ensino e da educação (Pires, 1991).

H6 – *Os docentes que atualmente desempenham funções na Educação Especial apresentam menos dificuldades de intervenção com alunos com PEA, comparativamente aos docentes do 1º e 2º ciclos.*

Para responder a esta hipótese observam-se os gráficos 12 e 13 e a tabela 8.

Gráfico 12: Existência de dificuldades de comunicação segundo o nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções



Ao proceder-se à leitura do gráfico 12 deteta-se, segundo o nível de ensino em que atualmente os docentes desempenham as suas funções, a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes de Educação Especial e os docentes do 1º e 2º ciclos, relativamente às dificuldades na comunicação. Os docentes de Educação Especial (38,9%) têm significativamente menos dificuldades de comunicação, do que os professores do 1º e 2º ciclos (81,3%). Verifica-se que, 61,10% dos docentes de Educação Especial asseguram não sentir dificuldades nesta área, no entanto, só 18,80% dos professores do 1º e 2º ciclos referem, também, não sentir dificuldades nesta área.

Gráfico 13: Principais dificuldades sentidas pelos docentes

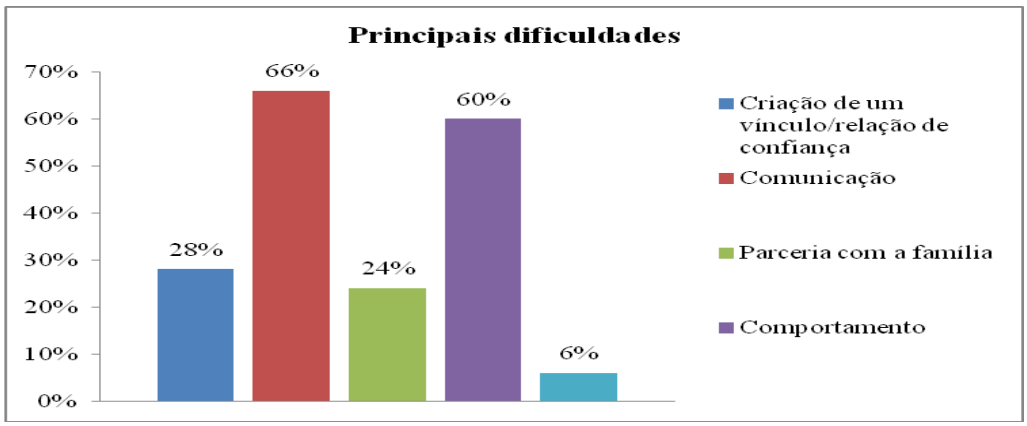


Tabela 8: Principais dificuldades segundo o nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções *(p < 0,05)

		Nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções				p
		Educação Especial		1º Ciclo e 2º Ciclo		
		N	%	N	%	
Criação de um vínculo/relação de confiança	Não	13	72,2%	23	71,9%	0,979
	Sim	5	27,8%	9	28,1%	
Comunicação	Não	11	61,1%	6	18,8%	0,002*
	Sim	7	38,9%	26	81,3%	
Parceria com a família	Não	13	72,2%	25	78,1%	0,693
	Sim	5	27,8%	7	21,9%	
Comportamento	Não	9	50,0%	11	34,4%	0,279
	Sim	9	50,0%	21	65,6%	
Inflexibilidade de imaginação	Não	16	88,9%	31	96,9%	0,254
	Sim	2	11,1%	1	3,1%	

No que concerne às principais dificuldades, segundo o nível de ensino em que atualmente os docentes desempenham as suas funções, pode verificar-se na tabela 8 os resultados apurados. Aponta-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes de Educação Especial e os docentes do 1º e 2º ciclos, nomeadamente, na "comunicação" (gráfico 13 e tabela 8). Os docentes de Educação Especial (38,9%) têm significativamente menos dificuldades de comunicação, do que os professores do 1º e 2º ciclos (81,3%), seguindo-se também menos dificuldades para os mesmos (50%), no "comportamento" destes alunos, enquanto os docentes do 1º e 2º ciclos (65,6%) já mostram algumas dificuldades acrescidas. É de salientar, as dificuldades sentidas dos professores de Educação Especial relativamente à "Parceria com a família" (27,8%) e à "Inflexibilidade de imaginação" (11,1%), comparativamente aos docentes do 1º e 2º Ciclos que sentem menos dificuldades, quer na "Parceria com a família" (21,9%), quer na "Inflexibilidade de imaginação (3,1%). No que diz respeito, à "Criação de um vínculo/relação de confiança" não existem diferenças estatisticamente significativas, entre os docentes de Educação Especial (27,8%) e os docentes do 1º e 2º Ciclos (28,1%).

Apresentados os resultados das dificuldades de ambos os docentes, verifica-se que os docentes de 1º e 2º Ciclos sentem mais dificuldades em intervir com os alunos com PEA, do que os docentes de Educação Especial, pelo que se confirma a hipótese 6.

Face aos resultados da comunicação, os docentes do 1º e 2º ciclos devem ter em atenção a execução dos objetivos, dado que devem partir das potencialidades da criança e não dos seus limites para determinar metas e consegui-las alcançar. Devem ainda ter um conhecimento antecipado do grau de dificuldades da criança com PEA, sublinha Cavaco (2009).

Ao mesmo tempo, Garcia e Rodriguez (1997) salientam a importância e benefícios da utilização de métodos alternativos de comunicação em crianças sem linguagem verbal, uma vez que fomenta o aparecimento de emissões verbais.

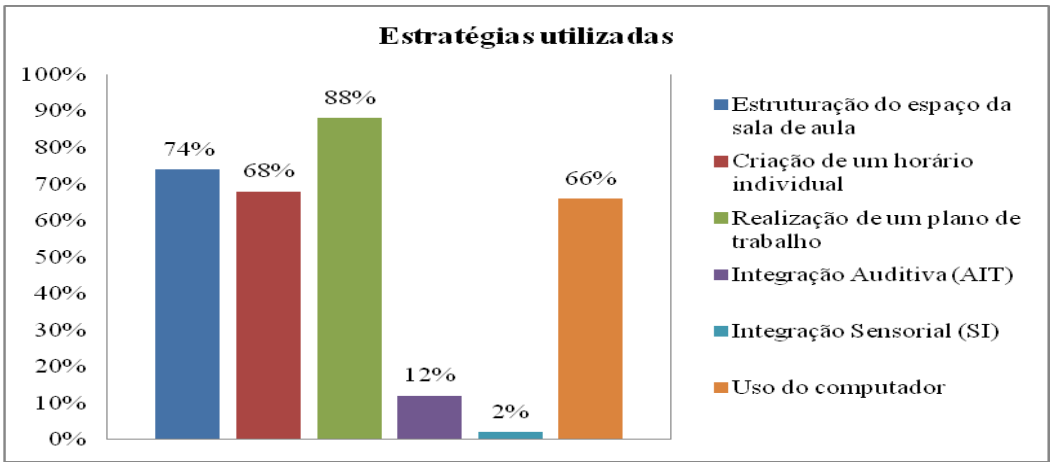
Para além das dificuldades na comunicação, os docentes do 1º e 2º ciclos também revelam algumas dificuldades em contornar certos comportamentos destes alunos. Como referimos na parte teórica, Filipe (2012) considera que as técnicas de comunicação mais produtivas serão aquelas que permitem estabelecer pontes de comunicação, usando linguagens alternativas e recorrendo ao suporte visual. Realçando que devem usar-se construções verbais simples e diretas, sem uso de metáforas.

Um estudo levado a cabo por Camargo e Bosa (2009) revelou que uma das principais dificuldades dos docentes, também era a questão de como lidar com os comportamentos disruptivos. Para Coelho e Aguiar (2011) a intervenção mais eficaz nestas situações é de ter de ensinar tudo, pelo menos nas áreas mais frequentemente afetadas.

A "Parceria com a família" não é considerada uma grande dificuldade por parte dos docentes, o que vai ao encontro das ideias de Correia (2008), no qual defende que o envolvimento parental na educação dos alunos com PEA é altamente importante e não deve ser nunca descurado.

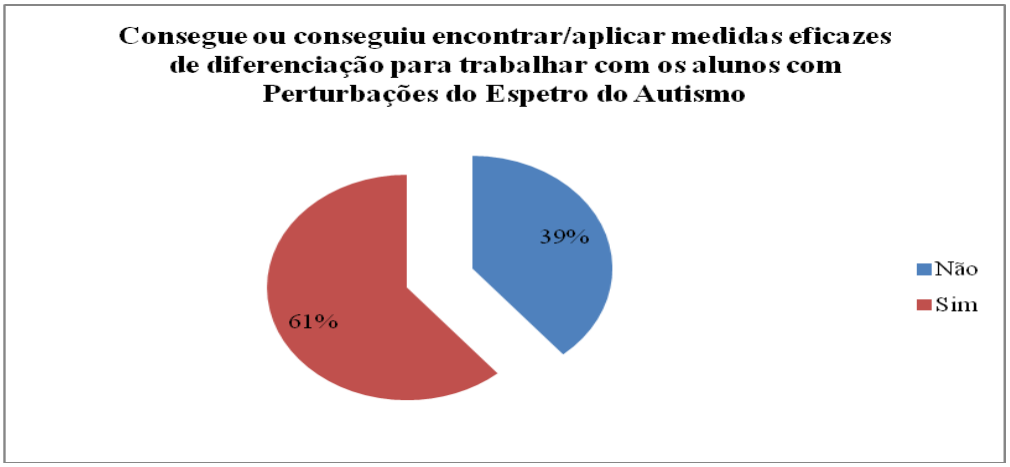
H7 – *Os docentes do 1º e 2º ciclos que atualmente desempenham funções no seu nível de docência, utilizam ou utilizaram menos estratégias para intervir com os alunos com PEA, do que os docentes especializados na Educação Especial*. Para responder a esta hipótese verificam-se o gráfico 14, 15, 16 e a tabela 9.

Gráfico 14: Estratégias utilizadas pelos docentes



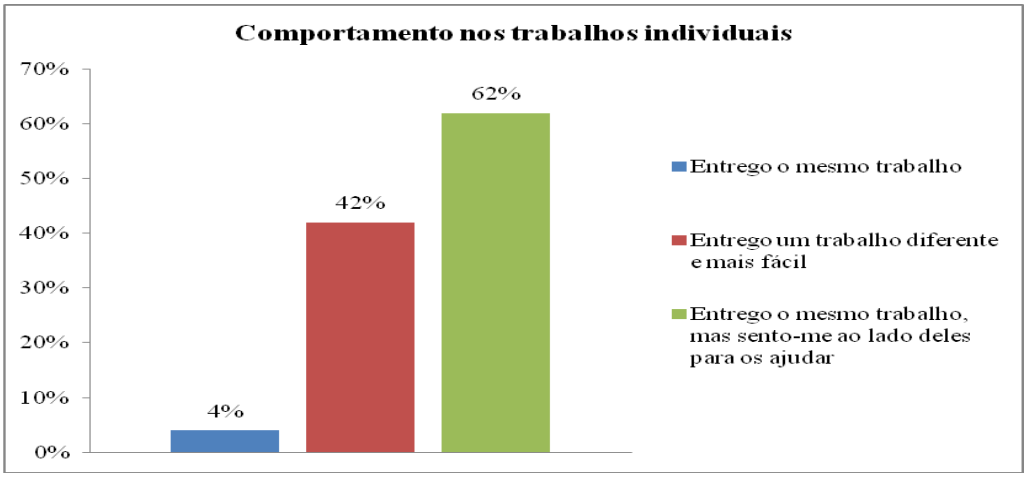
As estratégias utilizadas (gráfico 14) que predominam positivamente são: "a realização de um plano de trabalho" (88,0%), a "estruturação do espaço da sala de aula" (74,0%), a "criação de um horário individual" (68,0%), e o "uso do computador" (66,0%). A "Integração Auditiva" (12,0%) e a "Integração Sensorial" (2,0%) foram as estratégias menos referidas.

Gráfico 15: Percentagem de docentes que consegue ou conseguiu encontrar/aplicar medidas eficazes de diferenciação para trabalhar com alunos com PEA



No que concerne ao ponto, "consegue ou conseguiu encontrar/aplicar medidas eficazes, de diferenciação, para trabalhar com os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo", 61,2% dos docentes afirma que sim e 38,8% indica que não (gráfico 15).

Gráfico 16: Comportamento docente nos trabalhos individuais entregues aos alunos com PEA



Dada uma situação de trabalho individual, 62,0% dos docentes inquiridos age entregando o mesmo trabalho, mas senta-se ao lado deles para os ajudar, 42,0% entrega um trabalho diferente e mais fácil e 4,0% entrega o mesmo trabalho (gráfico 16).

Tabela 9: Média de estratégias utilizadas segundo o nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções

		Calculo de estratégias utilizadas		p
		Média	DP	
Nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções	Educação Especial	3,4	1,0	0,203
	1º Ciclo e 2º Ciclo	1,8	1,3	

* $p \geq 0,05$

Na tabela 9 observa-se a média de estratégias utilizadas segundo o nível de ensino em que atualmente o docente desempenha as suas funções. Realçam-se diferenças com significância estatística ($p \geq 0,05$) entre os docentes de Educação Especial e os docentes do 1º e 2º Ciclos. Os docentes de Educação Especial (3,4%) conseguem aplicar mais estratégias para intervir com os alunos com PEA, do que os docentes do 1º e 2º Ciclos (1,8%). Desta forma, é possível validar a hipótese 7.

De acordo com Jesus e Martins (2000, p. 6), é fundamental que os professores sem especialização saibam como intervir face à heterogeneidade de alunos que se deparam nas suas turmas. "(…) Para além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos."

Rodrigues (2001, p. 88) refere que no passado, apenas os professores de educação especial eram detentores de formação especializada na área das necessidades educativas especiais. Com o princípio de uma educação inclusiva, fundamenta que todos os futuros educadores e professores devem receber na sua formação inicial "algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade de contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes".

As quatro estratégias mais utilizadas estão associadas ao modelo TEACCH, o que comprova que os docentes inquiridos têm um verdadeiro conhecimento e aplicam este modelo aos alunos com PEA. Para Cumine et al. (2008), estas estratégias que têm sido aplicadas com crianças de idades e níveis de desenvolvimento diferentes, têm sido utilizadas de forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo centrou-se no estudo das Perturbações do Espetro do Autismo, numa tentativa de perceber melhor este "mundo" e de analisar a pertinência da inclusão e da intervenção dos docentes, junto dos alunos com PEA, uma vez que se verificam dificuldades nesta área.

Ao longo desta investigação, foram fornecidos dados essenciais para que os docentes consigam criar no seu dia-a-dia melhores estratégias de intervenção e de inclusão, aos seus alunos com PEA na escola do ensino regular. Neste contexto, as estratégias educacionais tornam-se fundamentais para o crescimento do portador de autismo e para o bem-estar de toda a família envolvida, pois é preciso estar sempre atento para entender as peculiaridades de cada aluno para melhor intervir e o incluir.

Desta forma, foram definidos dois objetivos para esta investigação, apresentando-se de seguida algumas conclusões que parecem ser mais significativas.

Os resultados obtidos permitem constatar que os inquiridos, em termos gerais, apresentam um conhecimento razoável sobre o tema em questão. Analisando, em geral, o primeiro objetivo: compreender se a opinião dos docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial sobre a inclusão de alunos com Perturbações do espetro do Autismo, em contexto escolar é influenciada pelas variáveis tempo de serviço e formação especializada, verifica-se que é patente a aceitação da inclusão por parte de ambos os docentes, justificando por vezes, a importância da inclusão como um fator primordial para a socialização com os restantes alunos, pois aprendem bastante com eles. Através da socialização, os alunos com PEA relacionam-se e adquirem as referências transmitidas pelos seus pares, nomeadamente, a modelação do comportamento tão próprio deles, a promoção de experiências, vivências próprias de uma sala de aula, a que designamos, oportunidade de também viver em comunidade. Os resultados revelam ainda que a inclusão destes alunos com PEA no ensino regular requer recursos humanos e materiais preparados para a intervenção com eles, de modo a

potenciarem aprendizagens. Acresce ainda que, sentem que os docentes do ensino regular não estão preparados para os receber, pela falta de formação, sendo poucos os recursos a nível dos docentes de Educação Especial, bem como, o tempo que lhes é atribuído para o apoio direto ou indireto a estes alunos.

Outros aspetos a salientar neste objetivo, é a concordância dos docentes do 1º e 2º ciclos quanto ao apoio por parte dos docentes de Educação Especial, bem como, a constatação de que os alunos com PEA conseguem enfrentar em pé de igualdade, os mesmos desafios propostos aos alunos sem PEA. No entanto, realçam a necessidade da alteração das atividades normais da aula, a dificuldade de organização de sala de aula e declaram que a frequência dos alunos com PEA em instituições especializadas proporcionaria a obtenção de melhores resultados.

Neste estudo, constata-se a discordância em relação aos comportamentos inadequados que os alunos sem PEA possam assumir perante o contacto, em sala de aula, com a presença de alunos com PEA.

Relativamente ao segundo objetivo: verificar se o tipo de intervenção que os docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de Educação Especial utilizam na prática educativa promove a inclusão dos alunos com Perturbações do espetro do Autismo, em contexto escolar, constata-se que mais de metade dos docentes não utilizam ou utilizaram qualquer modelo de intervenção, no entanto, o modelo mais aplicado a estas crianças é o TEACCH, o que se explica devido ao facto de este modelo se direcionar para estratégias mais facilitadoras para o processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Algumas delas foram selecionadas como as estratégias mais utilizadas para trabalhar com eles: realização de um plano de trabalho; estruturação do espaço da sala de aula; criação de um horário individual; uso do computador.

A comunicação e o comportamento dos alunos com a patologia em questão são duas dificuldades sentidas pelos docentes do 1º e 2º ciclos, o que entrava o processo de ensino-aprendizagem, pois são dois obstáculos difíceis de colmatar. Assim, cabe aos docentes de Educação Especial cooperar e colaborar com os docentes do 1º e 2º ciclos de forma a realizarem práticas de ensino e aprendizagem e a adequarem o currículo,

com a finalidade de desenvolver a linguagem e a adquirir comportamentos mais moldados.

De salientar que, mais de metade dos docentes conseguiram ou conseguem encontrar e aplicar medidas eficazes de diferenciação para trabalhar com os alunos com PEA.

É pertinente mencionar, que a última questão do inquérito era de resposta livre e opcional, em que os docentes poderiam ou não deixar uma observação sobre o inquérito ou um comentário alusivo ao tema em questão. As poucas respostas obtidas reiteram que muitas escolas não têm condições para receber estes alunos e muitos docentes não estão preparados academicamente ou profissionalmente para trabalhar com eles, tal como referem, "por vezes é falta de recetividade para estas problemáticas". Apelam para uma cooperação mais direta entre o aluno e o professor de Educação Especial, assim como, os docentes do aluno; ações de sensibilização junto da comunidade educativa no sentido de alertar para as características destes alunos e algumas estratégias de intervenção com os mesmos, e solicitam a colocação de mais profissionais especializados nas escolas, para estes alunos beneficiarem de mais tempo de apoio. Por último reportam a importância da organização dos espaços e recursos, bem como, a mesa do aluno sempre o mais próximo do professor, devendo ser chamado para ajudá-lo e elogiá-lo sempre que desempenhe bem uma tarefa.

Através da experiência profissional, conclui-se que o modo de ser de um docente é de extrema importância aos olhos dos seus alunos, pois como pensa, como age e o que sente vai refletir-se no comportamento dos alunos, assim como, o que o aluno vê no docente vai interferir nas ações do docente. Tudo isto para referir, que se o docente não ganhar laços com os alunos com PEA, será de certa forma, um fator dificultador para as suas práticas em contexto escolar. Deve-se tentar "entrar" o mais cedo possível no seu "mundo", aceitar e nunca desistir, nunca esquecendo que o espetro do autismo se manifesta de modo diferente em cada criança, por isso não há "receitas".

Será numa perspetiva de trabalho em cooperação e num ambiente democrático, que se contribuirá para o sucesso gradual das aprendizagens das crianças portadoras de PEA e fazer com que elas se sintam integradas e iguais às outras, para que na vida adulta, se

tornem pessoas com um futuro mais promissor e o menos dependentes possível de outros.

É de extrema relevância mencionar algumas limitações deste estudo, nomeadamente, ao nível da aplicação dos inquéritos aos docentes, em dois agrupamentos, sentimos uma grande dificuldade na adesão por parte de alguns docentes, dado que, dentro do envelope continha, para além do inquérito, a Declaração de Consentimento que deveria ser assinada pelo docente que preenchesse o inquérito. Estes, por sua vez, negaram-se a respondê-los, uma vez que, não queriam ser identificados. Consequentemente, tivemos de solicitar autorizações a novos agrupamentos para efetuar o inquérito, completando assim, a amostra delineada. Entre as autorizações dos agrupamentos para a aplicação dos inquéritos e o preenchimento dos mesmos pelos docentes, limitou-nos e atrasou-nos bastante este estudo.

Este trabalho deixa evidente a complexidade e a abrangência do tema, sendo por isso, impossível encerrá-lo ou esgotá-lo nas dimensões deste estudo, sugerindo-se que pesquisas futuras sejam feitas, tais como: estudar as razões pelas quais a inclusão de alunos com PEA pode beneficiar a aprendizagem dos alunos sem N.E.E.; perceber de que modo os Educadores de Infância integram e intervêm os alunos com PEA no pré-escolar; e por último, conhecer as dificuldades em diversas áreas que uma família enfrenta e as estratégias que utilizam com o seu filho portador de autismo.

Por último, espera-se que este estudo possa ser proveitoso na desmistificação de ideias generalizadas relativamente às crianças com PEA, prevenindo a discriminação das mesmas e promovendo uma intervenção e inclusão positiva e harmoniosa.

O presente estudo termina com a transcrição de um comentário deixado no inquérito de um docente do 2º ciclo: "Muitas crianças não conseguem comunicar mas "gravam" tudo o que as rodeia e só passado muito tempo é que verificamos que afinal o nosso trabalho não foi em vão. Muitas vezes não é num ano letivo, nem em dois, nem em três que se consegue, mas vale a pena não desistir, a recompensa é imensa.".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aarons, M. e Gittens, T. (1992). *The Handbook of Autismo: A Guide for Parents and Professionals*. London, Routledge.

Almeida, J. e Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais.* Lisboa, Ed. Presença.

Almeida, L. S. e Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilíbrios.

Almeida, A.M.C. e Rodrigues, D. (2006). A Percepção dos Professores do 1º C.E.B. e Educadores de Infância sobre Valores Inclusivos e as suas Práticas. *In:* D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*, VOL. 1. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Altieri, A., Farrerós, S. e Prats, J. (2011). *Alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Col. Escuela inclusiva: Alumnos distintos pero no Diferentes.* Barcelona, Editorial Graó.

APA. (2002). *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.* 4ªed. Porto Alegre, Artmed.

APA. (2013). *DSM-5 Implementation and Support: To the DSM-5 User Community*. Disponível em http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx. [Consultado em 16/1/2015]

Costa, A.M. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação,* 11(2), pp.57-85.

Costa, A.M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos. *In:* Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos.* Lisboa, Ministério da Educação, pp.25-36.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto, Porto Editora.

Braunwald, E. (1998). *Medicina Interna: Aarrison.* 11ª Ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

Cáceres, L. (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicacion.* Argentina, Addison Wesley Longman: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Camargo, S. P. H. e Bosa, C. A. (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. *Psicologia & Sociedade*; 21(1), pp. 65-74. Consultado a 23 de setembro 2015, em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf

Carmo, H. (2003). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem.* 1ª Edição. Lisboa, Universidade Aberta.

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação.* Lisboa, Universidade Aberta.

Carr, D. e Felce, J. (2007). Brief Report: Increase in Production of Spoken Words in some Children with Autism after PECS's teaching to Phase III. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 37(4), pp. 780-787.

Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga, APPACDM.

Castro, E. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico. Col. Crítica y Fundamentos.* Barcelona, Editorial Graó.

Cavaco, N. (2010). *Uma aprendizagem sobre o Autismo.* Vila Nova de Famalicão, Editorial Novembro.

Cipriano, P. (2010). *As Terapias Expressivas e o Autismo.* Torres Novas: Escola Superior de Educação de Torres Novas (Projeto final do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial Domínio Cognitivo Motor).

Coelho, A. M. e Aguiar, A. I. (2011). *Intervenção Psicoeducacional Integrada nas Perturbações do Espectro do Autismo: Um Manual para Pais e Professores*. Porto, Edição de Autor.

Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.* Porto, Porto Editora.

Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer nº 1/99: Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *In:* Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos.* Lisboa, Ministério da Educação.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares.* Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Professores e Educadores.* Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE. Considerações para uma Educação com Sucesso.* Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. e Cabral, M. (1999). *Uma Nova Política em Educação. In* Correia, L. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.* Porto, Porto Editora.

Cumine, V., Leach, J. e Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia Prático para Educadores.* Colecção Educação e Diversidade. Porto, Porto Editora.

Cunha, E. (2012) *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e Práticas Educativas na Escola e na Família.* 4 ed. Rio de Janeiro, Wak.

Cutler, B. e Rocca, J. (2005). *Today´s Criteria Inclusion of Student with Autism/ PPD in* Natural Commuties.

DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática.* Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa, Ministério da Educação.

Dunlap; Pierce e Kay (1999). *Autism and Autism Spectrum Disorder (ADS).* Consultado em 20 de setembro de 2015, em www.eric.ed.gov.

Ferreira, A. (2012). *Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo no 1º Ciclo.* Dissertação na especialidade de Educação Especial – Problemas Cognitivos e Multideficiência. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Filipe, C. (2012). *Autismo – Conceitos, Mitos e Preconceitos.* Lisboa, Editorial Verbo.

Fitzgerald, S. (2010). *Incorporando as Estratégias do Estivo Responsivo na Escola.* Disponível em: http://www.inspiradospeloautismo.com.br/3/10/10.html. Consultado em 28 de dezembro 2015.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização.* Loures, Lusociência.

Freitag C. M. (2007). *The Genetics of Autistic Disorders and its Clinical Relevance: a Review of the Literature.* Nature (Molecular Psychiatry).

Friedlander, D. (2009). *Sam comes to School: Including Students with Autism in your Classroom.* Copyright Heldref Publication, 82.

Garcia, T., e Rodriguez, C. (1997). *A Criança Autista. In:* R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.

Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa.* Porto Alegre: Editora da UFRGS.

GiI, A. C. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* São Paulo, Editora Atlas.

Gonçalves, A. (2012). *Alunos com Perturbações do Espetro de Autismo: Intervenção Educativa.* Dissertação de Mestrado na especialidade de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: ESSE Almeida Garrett.

Gonçalves, A., *et alii.* (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Normas orientadoras.* Editor: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Grácio, M. L. F.; *et alii.* (2009). *O Estado da Arte em Educação Inclusiva: O Pensamento de Profissionais Detentores de Boas Práticas.* Évora. Edição: CIEP.

Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *A Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Greenspan, S. (1992). *Infancy and Early Childhood: The Practice of Clinical assessment and intervation with Emotional and Developmental Challenges.* International UNIV. PRESS, IMC, Madison, Connecticut.

Greenspan, S. e Wielder, S. (2007). *The Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders – Reaching beyond Autism.* Disponível em: http:// www.icdl.com/dirfloortime/overview/index.shtml. [Consultado em 16/01/2015].

Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios. *In:* Rodrigues, D. (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.* Porto, Porto Editora.

Hewitt, S. (2010). *Compreender o Autismo – Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares.* Porto, Porto Editora.

Jesus, S. N. e Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos.* Porto, Asa Editores.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens de Autismo.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Joyce-Moniz, L. (2005). *A Modificação do Comportamento. Teoria e Prática da Psicoterapia e Psicopedagogia Comportamentais*. Lisboa, Livros Horizonte.

Kuperstein, A. e Missalglia, V. (2005). *Autismo.* Consultado em 20 de setembro de 2015, em www.autismo.com.br.

Kurita, H. (2011). *How to Deal with the Transition from Pervasive Developmental Disorders in DSM-IV to Autismo Spectrum Disorders in* DSM-V. Editorial. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 65.

Leitão, F. (2010). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão.* Comunicação apresentada no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Debate sobre a Proposta de Diploma para o Regime de Educação Especial. Lisboa.

Leitão, M. L. (2007). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores.* Universidade dos Açores.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.

Leyser, Y., Kapprman, G. e Keller, R. (1994). *Teacher Attitudes toward Mainstreaming: A Cross-cultural study in Six Nations.* European Journal of Special Needs Education. pp. 1-15.

Lima, C. (2012). *Perturbações do Espetro do Autismo.* Lisboa, Lidel.

Lopes, M. T. (2011). *Inclusão das Crianças Autistas.* Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial).

Macedo, E. (2011). *O Docente e o Mundo Misterioso do Autismo.* Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial).

Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. *In:* D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.* Porto, Porto Editora, pp.93-108.

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

Marques, M. (2001). *Saber Educar, Guia do Professor*. Queluz, Editorial Presença.

Matos, L. (1999). *Atitudes dos Professores face à Deficiência: Movimento Inclusivo de Alunos com Multideficiências.* Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research Design: An Interactive Approach.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Melo, A. M. S. R. (1998). *Análise da Capacidade de Manutenção do Tópico em Crianças do Espetro de Autismo.* Monografia do curso de Terapia da fala. Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão.

Melo, A. M. S. R. (2005). *Autismo. Guia prático.* 4ª Edição. Brasília, Edições Ama.

Mello, A.M. S. R. e Vatavuk, M.C. (2007). *Autismo: Guia Prático.* 5ªed. São Paulo, AMA.

Ministério de Educação, (2013). *Currículo do Pré-Escolar.* República de Angola, Ministério da Educação, Editora Moderna.

Minke, K., *et alli*, (1996). Teacher´s Experience with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education,* 30, pp. 152-186.

Moral, A.; Shimabukuro, E. e Cleto, A. L. (2010). O Autismo e a Área Educacional. *Revista Autismo: 1 em 100 crianças nascidas nos Estados Unidos está no Espetro Autístico.* Brasil, 0, setembro.

Odom, S. (2007). *Alargando a Roda – A Inclusão de Crianças com NEE na Educação Pré-escolar.* Porto, Porto Editora.

Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (D. Caetano, Trad.).* Porto Alegre, Artmed.

Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Porto, Areal Editores.

Paiva, F. (2008). *As Atitudes dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão de Alunos com NEE na Sala de Aula.* Dissertação em Psicologia Educacional. Lisboa, ISPA.

Petersen, C. S. e Wainer, R. (2011) *Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes.* Porto Alegre, Artmed.

Petters, T. (1998). *Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional.* Rio de Janeiro, Cultura Médica.

Piacentini, P. (2011). *O que é floortime? Revista Autismo: Tudo Azul- Brasil entra no roteiro dos países que apoiam o WAAD (World Autism Awareness Day).* Brasil, 1, abril, p. 17.

Pires, M. A. (1991). Formação contínua de professores: dimensão educacional e administrativa. *In:* A. Nóvoa (Org.) *Formação contínua de professores. Realidades e Perspectivas.* Portugal, Universidade de Aveiro.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *In*: M. Ainscow, G. Porter e M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas.* Lisboa, IIE.

Ribeiro, E. (2012). Autismo em Portugal. R*evista Autismo: Preconceito – Um mal que só pode ser combatido com informação*, (2)II, pp. 30-31.

Ribeiro, J. P. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde.* Porto, Legis Editora.

Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.* São Paulo, Atlas.8.

Rief, S.F. e Heimburger, J.A. (2006). *Como ensinar todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias prontas a usar, Lições e Actividades concebidas para ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas.* I volume. Porto, Porto: Editora.

Riviére, A. (2001). *Autismo – Orientaciones para la Intervención Educativa.* Editorial Trotta.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.* Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (2005). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.* Santa Maria, Editora UFSM.

Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (17)1, pp.3-20.

Rogé, B. (2014). *Especialista Revela Aumento no Número de Casos de Autismo nas Últimas Décadas.* Disponível em: http:// autismoerealidade.org/noticias/especialista-revela-aumento-no-numero-de-casos-de-autismo-nas-ultimas-decadas/ [Consultado em 02/02/2015].

Rogers, S. J. e Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive Treatments for Early Autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, pp. 8-38.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação,* 5, pp. 127-142.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando Perspectivas e Conceitos. *Revista Lusófona da Educação,* 8, pp. 63-83.

Scruggs, T. e Mastropieri, M. A. (1996). *Teacher perceptions of Mainstreaming /Inclusion - 1958/1995: A Research Synthesis, Exceptional Children.* 63.

Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo: Compreender e Tratar Perturbações do Espetro do Autismo.* Porto, Porto Editora.

Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação,* 13(13), pp.135-153.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação.* Lisboa, Livros Horizonte.

Stainback, W. e Stainback, S. (1990). *Suport Networks for Inclusive Schooling: Interdependente Integrated Education.* Baltimore: Paul Brookes.

Telmo, I. e Equipa do Ajudautismo (2008). *Formautismo: Manual de Formação em Autismo para Professores e Famílias.* Lisboa, APPDA.

Tolezani, M. (2010). Son-Rise: Uma Abordagem Inovadora. *Revista Autismo: 1 em 100 crianças nascidas nos estados unidos está no espetro Autístico,* 0, setembro, pp. 8-10.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade e inovação N1.* Vol.7, Lisboa, Ministério da Educação.

UNESCO (2003). *Superar a Exclusão através de Abordagens Inclusivas na Educação. Um desafio e Uma visão.* Documento conceptual. Editado, França.

Veloso, S. (2014). *A Intervenção Educativa nos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.* Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Vieira, S. (2012). O que é PECS?. *Revista Autismo: Preconceito – Um Mal que só Pode ser Combatido com Informação,* (2) II, p. 14.

Volkmar. F. R. e Klin, A. (2005). *Issues in the Classification of Autism and related Conditions.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. *In:* D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.* Porto, Porto Editora.

Legislação consultada:

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, nº4 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1: Inquérito aplicado aos docentes do 1º e 2 º ciclo e docentes da Educação Especial

Este questionário tem por objetivo recolher informação para o desenvolvimento de uma investigação no âmbito da Dissertação de mestrado em Educação Especial, intitulada *Inclusão, apoio e intervenção dos professores do 1º e 2º Ciclos aos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.*

Asseguro que as respostas obtidas neste questionário são confidenciais.
Obrigada, pela sua colaboração!

PARTE I

Dados pessoais e profissionais

1- Idade: _____anos

2- Género:

☐ Masculino

☐ Feminino

3- Formação académica inicial do professor:

☐ 1º Ciclo

☐ 2º Ciclo

☐ Outra: Qual?_____

4- Grau Académico

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

5- Tempo de Docência

☐ Menos de 5 anos

☐ De 6 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ Mais de 15 anos

6- Nível de ensino em que atualmente desempenha as suas funções:

☐ 1º Ciclo

☐ 2º Ciclo

☐ Educação Especial

7- Número total de alunos na sala de aula:

☐ Menos de 10 alunos
☐ De 11 a 15 alunos
☐ De 16 a 20 alunos
☐ Mais de 20 alunos

8- Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais?

☐ Sim
☐ Não

Em caso afirmativo indique quais a (s) disciplina (s) e a carga horária.

_____

9- Após o seu curso de formação inicial, frequentou ações de formação contínua relacionadas com a intervenção com alunos Necessidades Educativas Especiais?

☐ Não
☐ Sim

10- Quantas horas de ações de formação teve?

☐ Até 50 horas
☐ De 51 a 100 horas
☐ De 101 a 150 horas
☐ De 151 a 200 horas
☐ Mais de 200 horas

11- Tem formação especializada em Educação Especial?

☐ Não

☐ Sim **Em que domínio?** _____

☐ Pós – Graduação

☐ Mestrado

PARTE II

Inclusão, apoio e intervenção dos professores do 1º e 2º Ciclos aos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo

1. **Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo no ensino regular?**

☐ Discordo

☐ Concordo Parcialmente

☐ Concordo

☐ Não concordo nem discordo

Porquê?

(Por favor, justifique a resposta anterior)

_____

_____

_____

_____

_____

2. **A sua escola tem condições para trabalhar com alunos com Perturbações do Espetro do autismo?**

☐ Discordo ☐ Concordo

☐ Concordo Parcialmente ☐ Não concordo nem discordo

3. A sua escola tem condições para receber alunos com Perturbações do Espetro do autismo?

☐ Discordo ☐ Concordo

☐ Concordo Parcialmente ☐ Não concordo nem discordo

4. Para cada afirmação, por favor, assinale a opção que melhor exprime a sua opinião.

	Discordo	**Concordo parcialmente**	**Concordo**	**Não concordo nem discordo**
1) O contacto com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.				
2) O aluno com Perturbações do Espetro do Autismo pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidades educativas especiais.				
3) É difícil a organização de sala de aula numa turma, na qual, estão incluídos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.				
6) Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas titulares.				
7) Os professores de educação especial deveriam apoiar diretamente os alunos com NEE.				
8) Os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, se estivessem em instituições especializadas obteriam melhores resultados, na sua aprendizagem.				
9) A inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo nas turmas do ensino regular obriga à alteração das atividades normais da aula.				

5. Que modelo de intervenção utiliza ou utilizou para trabalhar com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo?

☐ TEACCH
☐ ABA
☐ PECS
☐ Não uso/usei nenhum
☐ DIR (Floortime)
☐ SON - RISE
☐ Outro: _____

6. Indique quais as principais dificuldades que sente ou sentiu em trabalhar com os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.

☐ Criação de um vínculo/relação de confiança
☐ Comunicação
☐ Parceria com a família
☐ Comportamento
☐ Inflexibilidade de imaginação

Outras:_____

_____

7. Descreva que tipo de estratégias utiliza ou utilizou para trabalhar com os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.

☐ Estruturação do espaço da sala de aula
☐ Criação de um horário individual
☐ Realização de um plano de trabalho
☐ Integração Auditiva (AIT)
☐ Integração Sensorial (SI)
☐ Uso do computador

Outras:_____

_____

8. Consegue ou conseguiu encontrar/aplicar medidas eficazes, de diferenciação para trabalhar com os alunos com Perturbações do Espetro do Autismo?

☐ Não
☐ Sim

Exemplifique:_____

_____

_____

9. Dada a seguinte situação:

É entregue um trabalho à turma para ser realizado individualmente. O que faz ou fez relativamente aos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo?

☐ Entrego o mesmo trabalho.

☐ Entrego um trabalho diferente e mais fácil.

☐ Entrego o mesmo trabalho, mas sento-me ao lado deles para os ajudar.

☐ Não entrego. Esperam que os colegas terminem.

Outras situações:_____

_____

_____

10. Deixe um comentário ou observação que considere importante sobre o tema em questão e que não esteja contemplado (a) neste questionário.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada, pela sua colaboração!

Anexo 2: Pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas

Faculdade de Ciências Sociais E Humanas
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ponte de Lima, 29 de agosto de 2014

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MURALHAS DO MINHO. VALENÇA * 29-8-2014

Exmo. Sra. Diretora do
Agrupamento de Escolas Muralhas do Minho – Valença,
Drª Maria Ângela Evangelista

Venho, por este meio, apresentar o meu projeto de investigação intitulado "*Intervenção, inclusão e apoio dos professores a alunos com Perturbações do Espetro do Autismo em contexto escolar*", a ser realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor, sob orientação da Professora Doutora Maria Leocádia Madeira, para submissão a parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, solicitando a autorização de professores do 1º ciclo, 2º ciclo e da Educação Especial, que trabalham com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, a responderem a um inquérito.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Maria Pego Vasconcelos

Faculdade de Ciências Sociais E Humanas

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ponte de Lima, 9 de dezembro de 2014

Está conforme o Original
Agrupamento de Escolas de Paredes de Coura
Em 19 de Janeiro de 2015
O Coordenador Técnico,

Exmo. Sra. Diretora do

Agrupamento de Escolas de Paredes de Coura,

Drª Ana Paula dos Santos Pereira Fernandes

Venho, por este meio, apresentar o meu projeto de investigação intitulado *"Inclusão, apoio e intervenção dos professores do 1º e 2º Ciclos aos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo"*, a ser realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor, sob orientação da Professora Doutora Maria Leocádia Madeira, para submissão a parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, solicitando a autorização de professores do 1º ciclo, 2º ciclo e da Educação Especial, que trabalham com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, a responderem a um inquérito.

Com os melhores cumprimentos,

Deferido
11/12/2014
A Diretora

Para: Docentes que trabalham com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo

Faculdade de Ciências Sociais E Humanas

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ponte de Lima, 29 de agosto de 2014

Parecer favorável
A requisitante deverá solicitar a participação voluntária dos docentes visados.
03/09/2014

Exmo. Sr. Diretor do

Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira,

Drº. Venceslau Artur de Carvalho Teixeira

Venho, por este meio, apresentar o meu projeto de investigação intitulado "*Intervenção, inclusão e apoio dos professores a alunos com Perturbações do Espetro do Autismo em contexto escolar*", a ser realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor, sob orientação da Professora Doutora Maria Leocádia Madeira, para submissão a parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, solicitando a autorização de professores do 1º ciclo, 2º ciclo e da Educação Especial, que trabalham com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, a responderem a um inquérito.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Maria Faria Vasconcelos

Ponte de Lima, 18 de agosto de 2014

Exmo. Sr. Diretor do

Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior – Viana do Castelo,

Drº Benjamim Pereira Moreira

Venho, por este meio, apresentar o meu projeto de investigação intitulado "*Intervenção, inclusão e apoio dos professores a alunos com Perturbações do Espetro do Autismo em contexto escolar*", a ser realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor, sob orientação da Professora Doutora Maria Leocádia Madeira, para submissão a parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, solicitando a autorização de professores do 1º ciclo, 2º ciclo e da Educação Especial, que trabalham com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, a responderem a um inquérito.

Com os melhores cumprimentos,

Anexo 3: Declaração de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo (em português):

Intervenção, inclusão e apoio dos professores do 1º e 2º Ciclo e Educação Especial a alunos com perturbações do espetro do autismo em contexto escolar

Eu,_____, abaixo-assinado, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos, sendo garantido o anonimato e confidencialidade. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

Data: _____/_____/ 20___

Assinatura do participante:_____

O Investigador responsável:
Nome: Ana Maria Poço Vasconcelos
Assinatura: