

HELENA PAULA FERNANDES COSTA

***O AUTISMO E AS RESPOSTAS EDUCATIVAS
NA ESCOLA PÚBLICA***

Orientadora: Professora Doutora Ana Saldanha

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2012

HELENA PAULA FERNANDES COSTA

***O AUTISMO E AS RESPOSTAS EDUCATIVAS
NA ESCOLA PÚBLICA***

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientadora: Professora Doutora Ana Saldanha

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2012



O Grito, de Edvard Munch

“A ti, menino autista,
O Autismo é o além-mar
Da tua Palavra e do teu Sentir,
Que me fez, nestas páginas procurar
O encontrar do teu ‘Eu’,
O enigma do teu Sorriso
O significado do teu olhar!”
(Pereira, 2006)

Agradecimentos

Ao Instituto Superior Dom Dinis, onde dei os primeiros passos desta caminhada;
aos professores que ministraram as unidades curriculares da pós-graduação e fizeram crescer em mim o interesse pela área da educação especial;
à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, pelas condições excepcionais que me ofereceu para a realização deste trabalho;
à Professora Doutora Ana Saldanha, pela orientação e apoio que sempre me dispensou e pela motivação crescente que me incutiu para o tema do autismo;
à direção executiva do Agrupamento de Escolas de Ansião, pela forma como me recebeu e pela possibilidade que me concedeu de neste meio incidir o meu estudo;
aos docentes que diretamente participaram neste estudo;
a M, por tudo aquilo que me ensinou;
aos meus pais, pela determinação e ambição com que me presentearam;
ao Afonso, que me incentivou, sempre acreditou e me prestou todo o apoio de que necessitei;
à Camila, que, nalguns momentos, não pôde usufruir da minha presença, quer física, quer atencional e emocional;
o meu sincero agradecimento.

**“Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.”**
(Fernando Pessoa, *Mar Português*)

Resumo

A legislação que regula a inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares tem conduzido a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas pela inclusão desses alunos numa perspectiva de “escola para todos”.

O presente trabalho, que consiste num estudo sobre a inclusão escolar de alunos com autismo, tem como principal objetivo, e com base em literatura específica, verificar se as respostas educativas disponibilizadas pelas escolas públicas a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo se adequam ao seu perfil de funcionalidade e atendem verdadeiramente às suas Necessidades Educativas Especiais.

De natureza qualitativa e tipologia descritiva e exploratória, este estudo incidiu sobre catorze docentes dum agrupamento de escolas do distrito de Leiria, a quem foi aplicado um inquérito por questionário, a fim de conhecer não só o seu perfil pessoal e profissional, como também a sua opinião e experiência relativamente a alunos com PEA, e sobre uma criança a frequentar a educação pré-escolar, observada diretamente em contexto de jardim de infância e de Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Autismo.

Após a análise dos dados obtidos através dos instrumentos de investigação, pôde concluir-se que a escola procura responder às NEE da criança autista, promovendo o seu desenvolvimento integral. Porém, nem todos os docentes se sentem preparados para trabalhar com alunos com autismo, pelo que se julga fundamental repensar-se a formação inicial de professores à luz do paradigma da educação inclusiva, dotando os professores de competências para atender a uma crescente heterogeneidade de alunos, incluindo os portadores de deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial [EE]; inclusão; Necessidades Educativas Especiais [NEE]; Perturbações do Espectro do Autismo [PEA]; Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Autismo [UEEA].

Abstract

Legislation regulating school inclusion of students with disabilities in regular schools has led to a growing responsibility of those schools for the inclusion of those students within a “school for all” perspective.

This study, on the school inclusion of autistic students and based on specific literature, aims mainly at checking if the regular school responses to autistic students respect their functioning profile and really satisfy their special educational needs.

According to qualitative research methods and descriptive and exploring research types, this study was done with the participation of fourteen teachers belonging to a school from the district of Leiria, who answered a questionnaire about their personal and professional profile and their opinion and experience with students with autism spectrum disorders, and of a child attending the kindergarten, who was naturally observed in the kindergarten and in the structured teaching unit contexts.

After analysing data obtained through the research tools, the conclusion drawn was that school tries to respond to the special educational needs of the autistic child, promoting his/her global development. However, some teachers don't feel prepared to work with autistic students. So, it's essential to rethink the starting training of teachers, giving them the necessary skills to work with a growing diversity of students, including those with disabilities.

Keywords: *Autistic Spectrum Disorder [PEA]; inclusion; Special Educational Needs [NEE]; Special Education [EE]; Structured Teaching Units for Students with Autism Spectrum Disorders [UEEA].*

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABA – *Applied Behavior Analysis* / Análise Comportamental Aplicada

ANI - *Autism Network International*

APA – *American Psychiatric Association* / Associação Americana de Psiquiatria

CAF – Componente de Apoio à Família

CARS - *Childhood Autism Rating Scale*

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado

CHAT - *Checklist for Autism in Toddlers*

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIF-CJ - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão Crianças e Jovens

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC – Centro de Recursos TIC

DANV – Dificuldades de Aprendizagem Não Verbais

DDA/H - Desordens por Défice de Atenção/ Hiperatividade

DEE – Divisão do Ensino Especial

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* / Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EE – Educação Especial

EUA – Estados Unidos da América

IP – Intervenção Precoce

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAD – Modelo de Atendimento à Diversidade

MCHAT - *Modified Checklist for Autism in Toddlers*

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEES – Necessidades Educativas Especiais Significativas

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDDST - *Pervasive Developmental Disorders Screening Test*

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PECS - *Picture Exchange Communication System*

PEI – Programa Educativo Individual

PEP-R - *Psychoeducational Profile - Revised*

PGD – Perturbações Globais do Desenvolvimento

PPD – Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento

QI – Quociente de Inteligência

SCAA – Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação

STAT - *Screening Tool for Autism in Two-year-old*

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice Geral

Introdução	16
-------------------	----

PARTE I

<i>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	21
-------------------------------------	----

CAPÍTULO 1

<i>Perturbações do Espetro do Autismo: Da Concetualização à Intervenção Educativa</i>	22
1.1. Do Autismo ao Espetro Autista	23
1.2. Definição Concetual de Perturbações do Espetro do Autismo	24
1.3. Características das Perturbações do Espetro do Autismo	26
1.4. Implicações das PEA no Contexto Educativo	29
1.5. Etiologia	31
1.6. Prevalência	32
1.6.1. O Autismo em Portugal	33
1.7. Autismo, Deficiência e Neurodiversidade	34
1.8. Diagnóstico e Avaliação	37
1.9. Técnicas de Intervenção Psicoeducacionais	42
1.9.1. Intervenção na área da comunicação e da interação	43
1.9.2. Intervenção na área cognitiva	45
1.9.3. Intervenção na área comportamental	45
1.9.4. Intervenção junto da família	48

CAPÍTULO 2

<i>Da Educação à Inclusão</i>	49
2.1. Direito à Educação	50
2.2. Educação Inclusiva	52
2.3. Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial	62
2.4. A Importância da Intervenção Precoce	70
2.5. Inclusão Escolar de Crianças com Perturbações do Espetro do Autismo	72
2.6. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Autismo na Escola Pública	74
2.7. A Importância da Família	79

PARTE II**ENQUADRAMENTO EMPÍRICO** 82**CAPÍTULO 1****Metodologia da Investigação** 83

- 1.1. Opções Metodológicas 84
 - 1.1.1. Fundamentação da metodologia 84
 - 1.1.2. Pergunta de partida 86
 - 1.1.3. Objetivos 86
 - 1.1.4. Instrumentos de investigação 87
 - 1.1.4.1. Inquérito por questionário 87
 - 1.1.4.2. Observação naturalista 88
- 1.2. Caracterização dos Participantes 89
 - 1.2.1. Participantes inquiridos 89
 - 1.2.2. Participante observado 92
- 1.3. Caracterização do Meio 93
 - 1.3.1. Agrupamento 94
 - 1.3.2. Jardim de infância 95
 - 1.3.3. Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Autismo 97
- 1.4. Recolha de Dados 98
 - 1.4.1. Inquérito por questionário 99
 - 1.4.2. Observação naturalista 99

CAPÍTULO 2**Apresentação, Análise e Discussão de Resultados** 100

- 2.1. Apresentação e Análise dos Dados 101
 - 2.1.1. Inquérito por questionário 101
 - 2.1.2. Observação naturalista 109
- 2.2. Discussão dos Resultados 115

Conclusão 118**Fontes de Consulta** 126

- 1. Bibliográficas 126
- 2. Eletrónicas 134
- 3. Legislativas/ oficiais 135

Apêndices ii

Índice de Figuras

Figura 1 – <i>Símbolo do Dia Mundial da Consciência sobre o Autismo</i>	36
Figura 2 – <i>Modelo de Atendimento à Diversidade</i>	64
Figura 3 – <i>Bases em que assentam os serviços de EE</i>	69
Figura 4 – <i>Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner</i>	71
Figura 5 – <i>Planta de uma UEEA</i>	76
Figura 6 – <i>Exemplo de um horário individual</i>	78
Figura 7 – <i>Exemplos de planos de trabalho</i>	78
Figura 8 – <i>Exemplo de um cartão de transição</i>	79

Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>PEA não incluídas no DSM-IV</i>	28
Quadro 2 – <i>Cronograma da recolha de dados</i>	98

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Género dos inquiridos</i>	89
Tabela 2 - <i>Idade (em anos) dos inquiridos</i>	90
Tabela 3 - <i>Habilitações literárias dos inquiridos</i>	90
Tabela 4 - <i>Tempo de serviço (em anos) dos inquiridos</i>	91
Tabela 5 – <i>Formação específica para lidar com PEA</i>	101
Tabela 6 – <i>Experiência de trabalho com uma criança com PEA</i>	102
Tabela 7 – <i>Opinião favorável acerca da inclusão escolar de uma criança com PEA</i>	102
Tabela 8 – <i>Inclusão escolar de uma criança com PEA como fator de desenvolvimento da criança</i>	103
Tabela 9 – <i>Importância da inclusão escolar de uma criança com PEA para o seu desenvolvimento</i>	103
Tabela 10 – <i>Promoção da participação de alunos com PEA nas atividades dentro e fora da sala de aula</i>	104
Tabela 11 – <i>Aplicação de estratégias e metodologias diferenciadas a alunos com PEA</i>	105
Tabela 12 – <i>Estratégias e metodologias diferenciadas para alunos com PEA</i>	106
Tabela 13 – <i>Articulação entre a equipa de EE e os professores do ensino regular que acompanham um aluno com PEA</i>	106
Tabela 14 – <i>Participação dos pais/ encarregados de educação na elaboração dos planos de intervenção educativa de uma criança com PEA</i>	107
Tabela 15 – <i>Preparação da escola para atender às NEE de um aluno com PEA</i>	108
Tabela 16 – <i>Preparação para trabalhar com uma criança com PEA</i>	108

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - <i>Género dos inquiridos</i>	89
Gráfico 2 - <i>Idade (em anos) dos inquiridos</i>	90
Gráfico 3 - <i>Habilitações literárias dos inquiridos</i>	91
Gráfico 4 - <i>Tempo de serviço (em anos) dos inquiridos</i>	91
Gráfico 5 - <i>Formação específica para lidar com PEA</i>	101
Gráfico 6 - <i>Experiência de trabalho com uma criança com PEA</i>	102
Gráfico 7 - <i>Opinião favorável acerca da inclusão escolar de uma criança com PEA</i>	102
Gráfico 8 - <i>Inclusão escolar de uma criança com PEA como fator de desenvolvimento da criança</i>	103
Gráfico 9 - <i>Importância da inclusão escolar de uma criança com PEA para o seu desenvolvimento</i>	104
Gráfico 10 - <i>Promoção da participação de alunos com PEA nas atividades dentro e fora da sala de aula</i>	104
Gráfico 11 - <i>Aplicação de estratégias e metodologias diferenciadas a alunos com PEA</i>	105
Gráfico 12 - <i>Estratégias e metodologias diferenciadas para alunos com PEA</i>	106
Gráfico 13 - <i>Articulação entre a equipa de EE e os professores do ensino regular que acompanham um aluno com PEA</i>	107
Gráfico 14 - <i>Participação dos pais/ encarregados de educação na elaboração dos planos de intervenção educativa de uma criança com PEA</i>	107
Gráfico 15 - <i>Preparação da escola para atender às NEE de um aluno com PEA</i>	108
Gráfico 16 - <i>Preparação para trabalhar com uma criança com PEA</i>	109

Introdução

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.”

(Fernando Pessoa, *O Infante*)

Quando se começa qualquer tarefa, independentemente da sua natureza, tem de se traçar o caminho a seguir, a fim de saber como e por onde começar, o que fazer seguidamente e o que se pretende obter no final.

Este trabalho em concreto, desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, Área de Educação Especial, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, surgiu essencialmente da curiosidade e do interesse em conhecer melhor a problemática do autismo, na medida em que a sua autora, no momento em que o iniciou, não tinha qualquer experiência ou contacto com indivíduos portadores de perturbações do espectro do autismo.

No entanto, mergulhada, há já algum tempo, no ambiente educacional e sabendo da existência em escolas públicas de Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, decidiu partir à descoberta desta, para si, nova realidade.

As primeiras referências científicas ao autismo foram feitas por Leo Kanner, um pedopsiquiatra americano, e Hans Asperger, um pediatra austríaco, os quais, em 1943 e 1944, respetivamente, publicaram estudos em que se referiram a uma doença infantil caracterizada, essencialmente, por perturbações na interação social. Aos seus trabalhos muitos outros se seguiram com descrições de pessoas com comportamentos atípicos que, de acordo com terminologias mais recentes, preenchiam critérios de diagnóstico de autismo.

Considerado um dos mais graves transtornos de desenvolvimento que afeta o ser humano, o autismo caracteriza-se pela presença de uma tríade de perturbações, conhecida por tríade de incapacidades de Wing, nomeadamente de interação social, de comunicação e de imaginação, o que justifica o surgimento do conceito de Perturbações do Espectro do Autismo.

Dada a especificidade de cada indivíduo com estas perturbações e à luz da filosofia da educação inclusiva, preconizada pela Declaração de Salamanca, de 1994, que defende uma “escola para todos”, independentemente das suas semelhanças ou diferenças, cabe à escola disponibilizar respostas educativas conducentes ao sucesso e ao desenvolvimento integral de crianças/ jovens com autismo.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, surge como o marco orientador da ação na área das necessidades educativas especiais, definindo, no âmbito da

educação especial, os apoios especializados a prestar a alunos que, apesar das suas deficiências, qualquer que seja a sua natureza, integram a escola regular. Estes apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas e permanentes ao nível da atividade e da participação, que resultam em dificuldades continuadas de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, exigindo serviços especializados capazes de promover o desenvolvimento biopsicossocial destes alunos. Kauffman (2002) considera mesmo a educação especial essencial a um bom sistema público de educação.

Neste contexto, a criança com autismo tem o direito de frequentar um ambiente educativo regular, devendo a escola ajustar-se às suas necessidades, procedendo às adaptações necessárias ao respeito do direito de todas as crianças, conforme consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Declaração Universal dos Direitos da Criança, terem uma educação igual e com qualidade, considerando as necessidades específicas e o perfil de funcionalidade de cada uma.

No entanto, e como ponto de partida deste estudo, formulou-se a seguinte “pergunta de partida”, como é designada por Quivy & Campenhoudt (1992):

Está a escola pública preparada para atender às necessidades educativas especiais de alunos com perturbações do espectro do autismo?

Para dar resposta a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) **conhecer melhor as perturbações do espectro do autismo;**
- ii) **identificar o perfil da classe docente da escola pública, bem como a sua opinião e experiência no acompanhamento a alunos autistas;**
- iii) **verificar se a escola pública dispõe das respostas educativas mais adequadas às necessidades educativas especiais destes alunos.**

Definidos os objetivos gerais a alcançar com esta investigação, procedeu-se, primeiramente, a uma revisão da literatura acerca da temática do autismo, em particular, e das necessidades educativas especiais, em geral, bem como de metodologias de investigação, dada a necessidade de optar pelas melhores metodologias e instrumentos de investigação para a obtenção de dados necessários à concretização dos objetivos delineados.

Desta forma, considerou-se pertinente fazer, em primeiro lugar, um enquadramento teórico, conforme se apresenta na Parte I deste estudo, das perturbações do espectro do autismo e de algumas noções relativas à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, particularmente com autismo; e, posteriormente, um enquadramento empírico, que configura a Parte II deste estudo, das opções metodológicas utilizadas para conhecer o perfil pessoal e profissional dos docentes, bem como a sua opinião acerca da

inclusão escolar de alunos com autismo e a sua experiência de trabalho com estes alunos, assim como as respostas educativas disponibilizadas pela escola pública para o atendimento às suas necessidades educativas especiais.

Com efeito, no primeiro capítulo da primeira parte, faz-se uma breve resenha histórica do conceito de autismo, atualmente designado por perturbações do espectro do autismo pela multiplicidade de sintomas manifestados pelos seus portadores; apresenta-se a definição do conceito de perturbações do espectro do autismo, bem como as características desta patologia; apontam-se algumas das mais significativas implicações destas perturbações no contexto educativo, que requerem uma atenção e uma ação especiais no sentido de responder às necessidades educativas especiais destes alunos e, conseqüentemente, promover o seu sucesso escolar; faz-se referência a teorias etiológicas acerca desta problemática, de que se destacam as genéticas, apesar de ainda não se conhecer de forma precisa a etiologia do autismo (Pereira & Serra, 2006), e a dados epidemiológicos, incluindo a realidade em Portugal com base num estudo recente realizado por Guiomar Oliveira (2007). Antes de se enumerarem os instrumentos oficiais de diagnóstico e de avaliação da doença, ou seja, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais [DSM-IV-TR], da Associação Americana de Psiquiatria [APA], e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde [CID-10], da Organização Mundial de Saúde [OMS], e de se fazer uma abordagem relativamente a técnicas de intervenção psicoeducacionais, contemplando a área da comunicação/ interação, a área cognitiva, a área comportamental e o contexto familiar, alude-se ao movimento da neurodiversidade, defensor de que o autismo deve ser encarado não como uma doença, mas como um fator de diferenciação em relação aos indivíduos sem qualquer deficiência, devendo os autistas, como tal, ser respeitados na sua diferença (Ortega, 2009).

No segundo capítulo, dá-se enfoque, primeiramente, ao direito que todos têm à educação, fundamentado, entre outros documentos oficiais, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração Universal dos Direitos da Criança e na Constituição da República Portuguesa; e, em seguida, ao paradigma da educação inclusiva, a qual, segundo a Declaração de Salamanca, defende uma “escola para todos”, independentemente das suas diferenças, a qual se deve adaptar às especificidades e necessidades de cada um, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso à educação. Como resposta a este princípio de inclusão, é criado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, com vista à criação de condições que permitam adequar o processo educativo às necessidades educativas especiais de alunos portadores de deficiências moderadas a

graves que lhes impeçam de obter sucesso escolar, cabendo à educação especial a promoção deste sucesso, da autonomia, da estabilidade emocional, da igualdade de oportunidades, bem como a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós-escolar, respeitando o princípio da inclusão educativa e social.

Ainda neste capítulo, aborda-se a importância da Intervenção Precoce na Infância, numa perspetiva ecológica baseada no Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (Pereira & Serra, 2006), como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da criança e para o apoio necessário a prestar à sua família, promovendo uma relação emocional mais equilibrada entre ambas; assim como o processo de inclusão escolar de crianças com autismo, nomeadamente através da intervenção precoce e das Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Autismo existentes nas escolas regulares, assentes num ensino funcional baseado no modelo TEACCH e vocacionadas para dar uma resposta educativa às necessidades educativas especiais destes alunos. Não é esquecido o papel preponderante da família destes alunos na promoção do seu sucesso, a qual deve e tem o direito, tal como consignado em vários documentos legislativos, de, em estreita ligação com a escola e contribuindo para o modelo inclusivo de escola (Correia, 2008), colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos.

A segunda parte deste trabalho, composta por dois capítulos, constitui o enquadramento empírico desta investigação, ou “viagem da investigação”, como é considerada por Hill & Hill (2008), com o objetivo de melhorar o conhecimento sobre a área em estudo. No primeiro capítulo, com base em literatura específica da área da investigação, procede-se a uma abordagem da metodologia da investigação, desde os fundamentos para as opções metodológicas utilizadas neste estudo, de natureza qualitativa e, de acordo com Yin (1987, cit. por Pardal, 2011), de tipologia descritiva e exploratória, até ao processo de recolha de dados através de um inquérito por questionário e da observação naturalista, considerada por vários autores (Henry, 1961; Landsheere, 1979; Quivy & Campenhoudt, 1992; Estrela, 1994) o método que melhor se adequa ao estudo do comportamento humano, possibilitando uma reconstrução mais fidedigna e objetiva da realidade. Procede-se ainda a uma caracterização do meio onde se desenvolveu o estudo, nomeadamente o Agrupamento de Escolas de Ansião e, em particular, um dos seus estabelecimentos de educação pré-escolar e a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, bem como dos participantes neste estudo. Do conjunto de participantes fizeram parte catorze docentes do referido agrupamento, oito dos quais do grupo de recrutamento 910 [Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor] e seis do

ensino regular, e uma criança a frequentar a educação pré-escolar que foi o alvo das observações em contexto de jardim de infância e de unidade de ensino estruturado.

A apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação, confrontados com a bibliografia citada, constam do capítulo seguinte, que antecede a conclusão, onde se tecem as considerações finais acerca deste estudo, considerando a consecução ou não dos objetivos previamente definidos, e se apresentam algumas recomendações para investigações futuras.

De referir ainda que as referências bibliográficas estão apresentadas de acordo com as normas da Associação Americana de Psicologia, vulgarmente designadas por normas APA.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Perturbações do Espectro do Autismo: Da Concetualização à Intervenção Educativa

1.1. Do Autismo ao Espetro Autista

A palavra ‘autismo’ provém do termo grego ‘autos’, que significa próprio/eu, e de ‘ismo’, que traduz uma orientação ou estado, pelo que, em sentido lato, o autismo pode ser definido como a condição ou o estado de alguém que aparenta estar involuntariamente absorvido em si próprio (Marques, 2000).

Apesar de muitas descrições de “crianças invulgares, tais como Vítor, o rapaz selvagem de Aveyron, estudado por Itard” (Geschwind, 2009, p. 368), em 1801, terem contribuído para a construção do conceito de autismo e de o termo ‘autismo’ ter sido utilizado em 1911 por Eugene Bleuler, um psiquiatra suíço, num artigo sobre esquizofrenia, para designar um conjunto de distúrbios do pensamento, implicando a perda de contacto com a realidade e uma grande dificuldade em comunicar com os demais, foi o pedopsiquiatra americano Leo Kanner que, em 1943, num trabalho intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact*, fez referência a um conjunto de comportamentos aparentemente comuns manifestados por onze crianças que consultou, cuja perturbação veio a ficar conhecida como perturbação autista (Waterhouse, 2000). Para Kanner, as características que definiam o “autismo na primeira infância” (Kanner, 1943, cit. por Waterhouse, 2000, p. 11) incluíam um profundo distanciamento autista, um desejo obsessivo de manter a rotina, uma boa capacidade de memorização, uma expressão inteligente e pensativa, mutismo ou linguagem sem uma verdadeira intenção comunicativa, uma sensibilidade excessiva aos estímulos e uma relação engenhosa com os objetos. Acreditava também que todas as crianças com autismo possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual. Estes comportamentos, observáveis logo no primeiro ano de vida, foram, pela primeira vez, distinguidos da esquizofrenia (Rutter & Schopler, 1987; Holmes, 1997; Frith, 2003; Hewitt, 2006).

No ano seguinte, Hans Asperger, um pediatra austríaco, descreveu o mesmo tipo de perturbações num artigo sobre psicopatia autista na infância, com base num estudo de quatro crianças que apresentavam um quociente de inteligência [QI] médio ou acima da média, mas dificuldades de interação social, isolamento e resistência à mudança. O texto de Asperger, escrito em alemão no final da segunda guerra mundial, foi muito menos divulgado que o de Kanner, tendo sido quase ignorado até à década de 1980. Apenas se tornou acessível ao público em geral no início dos anos 80 quando foi traduzido para inglês pela primeira vez e referido por Lorna Wing no seu trabalho de investigação sobre o autismo e os seus condicionalismos (Pereira, 1998; Cumine, Leach & Stevenson, 2008; Cavaco, 2009).

As descrições de Kanner e Asperger, apesar de independentes e distantes geograficamente, apresentam semelhanças em vários aspetos, sendo de destacar a

designação de autismo para as perturbações identificadas nas crianças por ambos estudadas e a crença comum de que a dificuldade de adaptação social dessas crianças é o traço mais característico desta problemática (Marques, 2000; Hewitt, 2006). Os autores, porém, divergiam essencialmente em três áreas distintas, designadamente, as capacidades linguísticas, as capacidades motoras e de coordenação e as capacidades de aprendizagem (Newschaffer et. al., 2007). Em relação à primeira, Asperger referiu que as crianças que estudou falavam fluentemente pelo facto de terem desenvolvido uma linguagem gramatical durante a infância, embora essa linguagem não fosse utilizada para efeitos de comunicação interpessoal. Kanner, pelo contrário, afirmou que três dos seus onze pacientes não falavam e que os restantes não usavam a linguagem para comunicar. Relativamente à segunda, enquanto Kanner identificou apenas um caso com comportamentos desajeitados, especialmente na motricidade fina e global, mas com boa capacidade na coordenação muscular, Asperger referiu a fraca aptidão dos seus pacientes para atividades motoras a nível de motricidade tanto global quanto fina. No que diz respeito à última área em que não manifestavam concordância, Kanner acreditava que as crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, ao passo que Asperger defendia que a aprendizagem era facilitada se as crianças produzissem espontaneamente.

É em 1979 que surge a ideia de um espectro autista, já distanciado da esquizofrenia infantil, desenvolvida e apresentada por Lorna Wing, psiquiatra inglesa e mãe de uma criança com autismo, e seus colaboradores. Incluindo a síndrome de Asperger neste espectro, estes autores referiram que os indivíduos com autismo apresentam défices qualitativos na linguagem e comunicação, nas competências sociais e na flexibilidade do pensamento e da imaginação. Esta 'tríade de incapacidades', mais conhecida por 'tríade de Wing', veio a tornar-se a base do diagnóstico das perturbações do espectro do autismo [PEA] (Pereira, 1998; Marques, 2000; Pereira & Serra, 2006; Siegel, 2008; Geschwind, 2009).

1.2. Definição Concetual de Perturbações do Espectro do Autismo

O termo 'autismo' surgiu oficialmente pela primeira vez na Classificação Internacional de Doenças – 9 [CID-9], da Organização Mundial de Saúde [OMS], em 1975, categorizado como uma psicose da infância. Até então, a Associação Americana de Psiquiatria [APA], através do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders I e II* [DSM-I e DSM-II], em 1952 e 1968, respetivamente, referia-se apenas à esquizofrenia de tipo infantil. Foi Rutter (1978) que, após uma vasta revisão de literatura, propôs que o autismo fosse considerado uma perturbação do desenvolvimento e diagnosticado a partir da

tríade de incapacidades de Wing – interação social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses. Com a evolução das pesquisas científicas, os investigadores chegaram à conclusão que o autismo não é uma perturbação de contacto afetivo mas uma perturbação do desenvolvimento (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

De acordo com Correia (1997), o autismo é um problema neurológico que afeta a percepção, o pensamento e a atenção e que provoca um distúrbio desenvolvimental que se manifesta nos três primeiros anos de vida e acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida. Nielsen (1999), por sua vez, considera que esta patologia constitui um problema neurológico que se caracteriza por um decréscimo das capacidades de comunicação e de interação social. Já no entendimento de Frith (2003), o autismo consiste numa perturbação específica do desenvolvimento, suscetível de ser considerada uma perturbação pervasiva do desenvolvimento, que afeta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal e a atividade imaginativa e se traduz por um repertório restrito de atividades e de interesses.

Atualmente, o termo ‘autismo’ é utilizado para se referir a um espectro de síndromes com características comuns às perturbações pervasivas do desenvolvimento [PPD], de acordo com o DSM-IV, de 1994, ou às perturbações globais do desenvolvimento [PGD], de acordo com o DSM-IV-TR, de 2002 (Siegel, 2008), ou ainda às PEA.

As PEA consistem numa perturbação severa do neurodesenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas de comunicação e de interação, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação e em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade do pensamento e uma especificidade no modo de aprender, o que compromete particularmente o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio envolvente (Jordan, 2000; Siegel, 2008; Geschwind, 2009).

Em suma, o universo autista é uma realidade muito complexa que engloba conceitos distintos, os quais, contudo, se cruzam em diversos pontos.

A evolução que se tem verificado ao longo dos tempos relativamente à sua terminologia tem convergido para um melhor entendimento da perturbação autista, embora seja importante considerar que as características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos nem se manifestam sempre do mesmo modo (Smith, 2008). Essencialmente, a expressão ‘espectro do autismo’ pretende associar esta perturbação a um conjunto de sintomas e a um quadro clínico de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais e significa que, mais do que um conjunto rígido de características, esta patologia parece manifestar-se através de várias combinações de possíveis sintomas, num contínuo de gravidade com maior ou menor intensidade (ME, 2008).

1.3. Características das Perturbações do Espectro do Autismo

“é autista aquela pessoa para a qual as outras pessoas são opacas e imprevisíveis, aquela pessoa que vive como ausentes – mentalmente ausentes – as pessoas presentes e que, por tudo isso, se sente incompetente para regular e controlar sua conduta por meio da comunicação” (Coll, Marchesi, Palacios & col., 2004, p. 234).

O autismo surge antes dos três anos de idade, sendo que a maioria das crianças começa a manifestar alterações no desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida e, em casos raros, depois desta fase. Os sintomas do autismo, especialmente os comportamentos repetitivos e estereotipados, parecem aumentar atingindo um pico na idade pré-escolar, mas começam a estabilizar ou declinar durante a idade escolar (Ozonoff et. al., 2003). Estes autores referem ainda que a maioria dos sujeitos com PEA evolui positivamente à medida que vai crescendo. O facto de os sintomas serem diferentes em diversas fases da vida não significa que houve alterações no diagnóstico ou que o indivíduo ficou curado da sua perturbação, mas apenas que existiram alterações globais no seu comportamento (Happé, 1994; Frith, 2003).

Uma pessoa com autismo tem, geralmente, uma aparência física normal, apesar de apresentar dificuldades muito específicas em três áreas do seu desenvolvimento, especificamente, limitações graves no desenvolvimento de interações sociais recíprocas; limitações graves no desenvolvimento da comunicação, verbal e não verbal; e uma limitação na variabilidade de comportamentos (Gillberg, 2005).

De acordo com Oliveira (2007), o autismo é um distúrbio orgânico que resulta de uma disfunção cerebral precoce, com sequelas crónicas, manifestando-se clinicamente através de anomalias no neurodesenvolvimento e no comportamento. Caracteriza-se por uma tríade semiológica de alterações na interação social, na comunicação e no comportamento.

Segundo Kutscher (2005), PEA são aquelas que incluem problemas de comunicação não verbal, nomeadamente, problemas com a socialização/ empatia. Por outras palavras, todas as PEA partilham dificuldades com a socialização, a pragmática da linguagem e as atividades de dramatização, podendo ou não ser acompanhadas de problemas adicionais ao nível da fala.

Segundo o mesmo autor, as PEA podem agrupar-se em duas categorias:

a) PPD, nas quais se inclui a perturbação autista, normalmente designada por autismo, que se caracteriza por um distúrbio grave da linguagem verbal e não verbal e por comportamentos estranhos;

b) outras perturbações do espectro do autismo.

Segundo os critérios do DSM-IV (APA, 2002), as crianças que sofrem de perturbação autista deverão ter problemas nas seguintes áreas:

i) Problemas de interação social, apresentando problemas significativos de comunicação não verbal ao nível da linguagem corporal, do contacto visual e de expressões faciais. Os relacionamentos com os colegas são inadequados, e a criança tem dificuldade em mostrar emoções nas interações. Além disso, não aponta para as coisas como forma de partilhar resultados ou interesses, nem procura ser elogiada.

ii) Problemas de comunicação, notórios na linguagem verbal, que não é suportada por gestos, e no facto de a criança, caso consiga falar, ter dificuldade em manter ou iniciar uma conversa. A fala caracteriza-se por estereótipos e repetições e verifica-se ainda a ausência de comunicação através de brincadeiras imaginativas ou de imitação.

iii) Leque limitado e/ou repetitivo de interesses ou de comportamentos. A criança revela um fascínio intenso e excessivo por um determinado objeto e poderá ficar demasiado concentrado nas partes que o constituem. Normalmente, é inflexível e cumpre rituais, incluindo movimentos corporais repetitivos como balançar-se ou bater os braços.

Como se pode verificar, existe entre os especialistas unanimidade em considerar que os indivíduos portadores de PEA possuem características contempladas na tríade de incapacidades de Wing já anteriormente referida.

Outros critérios aceites incluem o aparecimento precoce, antes ainda dos três anos de idade, de problemas em, pelo menos, uma das seguintes áreas: brincadeiras faz-de-conta/ imaginárias, interações sociais ou a utilização pragmática da linguagem.

Segundo Kutscher (2005), as PEA não incluídas no DSM-IV são as que se apresentam no quadro seguinte (**Quadro 1**).

PEA não incluídas no DSM-IV	
<i>Designação</i>	<i>Definição/características</i>
Autismo de alto funcionamento	Para alguns autores, é sinónimo de Asperger; para outros, implica um autismo ligeiro sem atraso mental.
Dificuldades de aprendizagem não verbais [DANV]	Dificuldades não verbais que levam a que a criança não se aperceba da visão global na linguagem. Problemas de perceção espacial.
	Problemas de coordenação motora: - coordenação motora global: um caminhar desajeitado e sem equilíbrio que leva a que a criança se agarre, bata nas coisas, tenha medo de trepar, hesite em explorar fisicamente, tenha dificuldade em andar de bicicleta e falta de coordenação no desporto; - coordenação motora fina: dificuldade em utilizar uma tesoura, em apertar os atacadores, e fraca caligrafia, segurando na caneta/ lápis de forma estranha e com muita força.
	Competências de orientação visual/ espacial, com incapacidade de formar imagens visuais: - a criança foca os detalhes em vez do conjunto; rotula tudo verbalmente, uma vez que é essa a única, embora nem sempre rigorosa, forma de conseguir processar a informação visual/ espacial; as alterações na rotina levam-na a uma incapacidade de lidar com a mudança; é incapaz de se orientar no espaço, de determinar o local onde deve colocar as respostas numa ficha de trabalho ou de se orientar na escola.
	Competências sociais/ de comunicação: - dificuldade em integrar a comunicação não verbal na comunicação verbal; interpretação muito literal dos outros; raciocínio exato; dificuldade em perceber os sentidos menos imediatos das coisas; incapacidade de leitura dos estímulos sociais de uma conversa de trocas, parecendo ser egocêntrica, estranha ou mal educada; costuma ser rotulada de maçadora devido à sua dependência dos outros, por falar constantemente e não interpretar corretamente os estímulos sociais.
Défice semântico-pragmático	Atraso e dificuldade na utilização da linguagem, tanto semântica como pragmática: - dificuldade em compreender o significado literal das palavras e frases; dificuldade com palavras abstratas, palavras sobre emoções, expressões idiomáticas; dificuldade com as regras apropriadas de conversação.
Hiperlexia, i.e., capacidade precoce para a leitura, através da memorização	Competência de leitura pouco comum, embora a criança apresente problemas de linguagem, como boa ecolalia e palilalia; dificuldade em transformar as palavras em ideias mais globais; discurso repetitivo e idiossincrático; ritmo de voz pouco comum.
Desordens por défice de atenção/ hiperatividade [DDA/H]	Impulsividade e dificuldade de autocontrolo, comprometedoras de empatia; capacidade de atenção limitada devido à incapacidade em manter-se concentrada relativamente a algo que não compreende.

Quadro 1 – PEA não incluídas no DSM-IV
(criação própria a partir de Kutscher, 2005, pp. 80-85)

Efetivamente, “a classificação das perturbações do espectro do autismo está em plena evolução. Os problemas poderão sobrepor-se, causar-se uns aos outros, ocorrer simultaneamente em diferentes combinações e gravidade, alterar-se ao longo do tempo e

não possuem um único grupo 'oficial' que arrisque a classificação de todo o espectro" (Kutscher, 2005, p. 85).

1.4. Implicações das PEA no Contexto Educativo

Pelo que ficou exposto até aqui se depreende que a afetação das áreas de desenvolvimento dos indivíduos com autismo se traduz, no seu quotidiano e mormente no seu percurso escolar, em dificuldades significativas em aprender de forma convencional. As suas limitações podem manifestar-se, entre outros aspetos, através de falta de motivação; dificuldade na compreensão de sequências e de consequências; défice cognitivo específico; problemas de concentração e atenção; alterações na discriminação/ processamento auditivo e na compreensão de instruções transmitidas oralmente; falta de persistência nas tarefas; dificuldade em aceitar mudanças e em compreender as regras instintivas da interação social; alterações da sensibilidade à dor, ao som, à luz ou ao tato; grande redução da capacidade imaginativa e fantasiosa; restrição de interesses; alterações de sono, vigília ou particularidades do padrão alimentar (Mesibov, Adams & Klinger, 1997; Peeters, 1998; Hewitt, 2006).

Com base no trabalho desenvolvido por estes autores, apontam-se, em seguida, de forma generalizada, as características particulares dos indivíduos com autismo.

- a) Competências de interação limitadas, sendo difícil manter o contacto visual, uma conversa, socializar e partilhar, mesmo com a família mais próxima;
- b) Possibilidade de adquirir competências ou até de aprender a usar a linguagem, mas com limitações na capacidade de atribuir sentido às experiências, provavelmente relacionadas com outros défices cognitivos;
- c) Hipersensibilidade aos estímulos ambientais, reagindo a cargas excessivas destes estímulos com movimentos de baloiço do corpo ou tapando os ouvidos com as mãos;
- d) Preferência por atividades repetitivas e estereotipadas, como a construção de torres com módulos ou a arrumação de objetos em longas filas, sem uma ideia concreta acerca do modo mais adequado de usar um brinquedo ou determinado objeto;
- e) Fascínio por objetos que podem ser manipulados através de movimentos repetitivos, particularmente por aqueles que podem ser postos a girar;
- f) Desejo obsessivo pela conservação da uniformidade, incluindo as rotinas, que memorizam facilmente, mas cuja alteração inesperada provoca uma perturbação extrema;
- g) Acentuado atraso ou notória dificuldade na aquisição da linguagem, usando-a sem fins comunicativos;

h) Dificuldade em prestar atenção ao que lhes dizem por estarem concentrados em sensações que consideram mais interessantes e importantes, mudando rapidamente os seus focos de atenção de uma sensação para outra. Normalmente, as fontes de distração para crianças de nível funcional mais baixo são visuais, podendo também ser auditivas. Enquanto alunos, podem ouvir um ruído de que o professor não se apercebe, sendo incapazes de se concentrar. São também facilmente distraídos por estimulação interna, tal como o interesse por objetos preferidos. Distraem-se igualmente com processos cognitivos internos, como rimar, contar, calcular ou recitar factos que memorizaram. Independentemente da fonte de distração, têm uma grande dificuldade em interpretar a importância da estimulação externa e dos pensamentos que os bombardeiam. Alguns deles olham, movem-se e exploram constantemente como se todas as sensações fossem novas e excitantes; outros reagem a este bombardeamento bloqueando a maior parte da estimulação circundante, permanecendo preocupados com um tipo muito limitado de objetos.

i) Independentemente do nível cognitivo, maior dificuldade com conceitos linguísticos simbólicos ou abstratos do que com factos ou descrições objetivas. Para o autista, uma palavra tem apenas um significado, o concreto, com prejuízo das conotações adicionais ou associações subjacentes. É mais fácil compreender factos ou conceitos isolados do que combiná-los ou integrá-los com informações relacionadas, sobretudo se eles parecerem contraditórios.

j) Fraca capacidade de organização, por exigir concentração tanto na tarefa imediata quanto no resultado pretendido. Uma sequência é algo difícil para eles, sendo comum executarem uma série de atos numa ordem ilógica e contraprodutiva, que parecem não perceber.

k) Aquisição fácil de comportamentos, mas dificuldade em transferi-los para novas situações e em generalizá-los;

l) Grande persistência na procura de objetos, experiências ou sensações desejados, revelando-se estes comportamentos impulsivos, semelhantes aos sintomas do transtorno obsessivo-compulsivo, muito difíceis para as outras pessoas.

m) Tendência para apresentarem altos níveis de ansiedade e para estarem frequentemente frustrados. Parte desta ansiedade pode dever-se a fatores biológicos, podendo também ser o resultado das constantes confrontações com o ambiente imprevisível e opressivo. Devido às suas limitações cognitivas, têm dificuldade em entender o que é esperado deles e o que se passa em seu redor. A ansiedade e a agitação são reações compreensíveis face à constante incerteza e às suas significativas dificuldades em estabelecer comunicação.

Por tudo isto, todas estas dificuldades são consideradas pelos referidos autores necessidades educativas especiais [NEE] de carácter permanente.

1.5. Etiologia

Apesar de muita investigação durante várias décadas em torno das causas do autismo, continua por se desconhecer a verdadeira origem e a natureza desta perturbação, o que constitui um grande desafio para investigadores em várias áreas de especialização.

Não tendo ainda sido identificada nenhuma causa específica, os especialistas debatem-se nas suposições, tendo feito até recair a 'culpa' sobre os pais, por serem supostamente insensíveis e desligados dos seus filhos. Contudo, atualmente esta teoria está já ultrapassada, reconhecendo-se, pelo contrário, na família uma base de apoio fundamental para a progressão da criança (Alves, 2001).

Segundo Coll et. al. (2004), os estudos explicativos do autismo baseiam-se em pressupostos distintos, enquadrando-se em dois grupos de teorias, designadamente as teorias não orgânicas ou experienciais e as teorias organicoexperienciais.

As primeiras, também designadas por teorias psicológicas ou psicogenéticas, apresentam explicações do quadro de sintomas desta patologia que se situam no plano emocional ou psicológico, considerando o autismo um transtorno emocional causado por relações emocionais ou afetivas inapropriadas entre a criança e as pessoas que lhe são mais próximas, como a família. Nesta perspetiva, assume-se que a criança é normal desde o período de gestação até ao início do seu desenvolvimento, e fatores de ordem psicológica decorrentes do envolvimento parental, mais concretamente do relacionamento entre mãe e filho, provocam uma deficiência relacional que concorre para o desenvolvimento do quadro autista.

Já segundo as teorias organicoexperienciais, também denominadas teorias biológicas ou neurocomportamentais, o autismo está relacionado com fatores neurobiológicos, explicando, com base em possíveis alterações cerebrais, as dificuldades de relacionamento interpessoal, de linguagem, de comunicação e de flexibilidade mental.

Os mesmos autores fazem referência à teoria da mente, preconizada pelos investigadores Baron-Cohen, Leslie e Frith, do *Medical Research Council* de Londres, segundo a qual o autismo consiste num transtorno específico da teoria da mente, que se traduz na incapacidade do indivíduo de compreender os estados mentais dos outros, tais como crenças, desejos e intenções.

Gupta & State (2006), investigadores da *Yale University School of Medicine*, de New Haven, referem que, entre os transtornos psiquiátricos, o autismo e as PEA apresentam as maiores evidências de terem bases genéticas, ainda que a identificação dos genes específicos que contribuem para estas síndromes de desenvolvimento se tenha revelado extremamente difícil. Afirmam que os genes desempenham um papel fulcral na fisiopatologia do autismo e de perturbações associadas e que, embora se desconheçam ainda os genes responsáveis por esta patologia, os dados existentes apontam para uma hereditariedade na ordem dos 90%.

De facto, apesar dos avanços na investigação genética, ainda não existem provas conclusivas sobre a combinação de genes que, atuando em conjunto, poderão tornar a criança mais vulnerável ao autismo.

Em suma e como referem Pereira & Serra (2006), apesar de todos os avanços alcançados, ainda não existe uma identificação precisa dos factos etiológicos responsáveis pelo autismo, esperando-se que, nos próximos tempos, os progressos científicos possibilitem uma melhor compreensão das causas das PEA.

1.6. Prevalência

A primeira impressão que Kanner teve de que o autismo era mais frequente nos homens do que nas mulheres veio a revelar-se verdadeira, tendo sido relatada uma relação de 4 homens para 1 mulher na maioria das amostras (Fombonne, 2002). Porém, a sua sugestão de que se tratava de uma perturbação que surgia em famílias de elevado nível socioeconómico mostrou-se incorreta. Com efeito, atualmente, existem indivíduos com autismo em todos os níveis socioeconómicos, em todas as culturas e em todos os grupos raciais e étnicos.

O primeiro estudo epidemiológico sobre o autismo foi realizado por Victor Lotter, em 1966, tendo demonstrado um índice de prevalência de 4,5 em 10.000 crianças, em toda a população de crianças de 8 a 10 anos de Middlesex, um condado a noroeste de Londres (Klin, 2006).

Estudos recentes estimam que 5 em cada 10.000 crianças apresentam um diagnóstico de distúrbio autista e 21 em cada 10.000, PEA (Newschaffer et. al., 2007). Estes autores afirmam ainda que se estima existirem, nos EUA, cerca de 450.000 crianças e adultos com diferentes formas de PEA, e que estas perturbações afetam quatro a cinco vezes mais os rapazes do que as raparigas.

Não estando ainda clarificada a razão por que as mulheres têm uma menor representação na faixa sem défice cognitivo, uma das possibilidades apontadas é que os homens possuam um limiar mais baixo de disfunção cerebral do que as mulheres ou, pelo contrário, que seria necessário um prejuízo cerebral mais grave para causar autismo numa menina. De acordo com essa hipótese, se um indivíduo com autismo for do sexo feminino, terá maior probabilidade de apresentar um défice cognitivo grave. Outras hipóteses foram levantadas, incluindo a possibilidade de o autismo ser uma condição genética associada ao cromossoma X, tornando os homens mais vulneráveis, embora atualmente os dados sejam ainda muito limitados e, como tal, pouco conclusivos (Klin, 2006).

Sun & Allison (2010) efetuaram uma pesquisa sobre a prevalência das PEA em seis países asiáticos com base em estudos publicados em três bases de dados entre 1980 e 2008, tendo detetado que existem diferenças metodológicas entre países na seleção dos instrumentos e dos critérios de diagnóstico desta patologia.

De acordo com vários autores, a taxa de prevalência do autismo tem vindo a sofrer uma variabilidade enorme, decorrente de uma maior sensibilidade no diagnóstico da patologia e de um crescente desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais precisos e fiáveis. Contudo, não se podem descurar as redefinições, nos últimos anos, do próprio conceito de autismo e a introdução do conceito de espectro, factos que têm levado a encarar o autismo como uma perturbação complexa e inerente a vários domínios de incapacidades que se manifestam de inúmeras formas (Pereira & Serra, 2006).

1.6.1. O Autismo em Portugal

Num estudo recente realizado por Oliveira (2007) e a sua equipa, no Hospital Pediátrico de Coimbra, acerca da epidemiologia de crianças portuguesas com PEA em idade escolar, concluiu-se que a prevalência total, em Portugal continental, é de 9,2 e, nos Açores, de 15,6 em cada 10 000 crianças. Esta investigação mostra também que esta problemática tem uma menor expressividade no Norte [0,92 em cada 1000 crianças], onde existe mais população, comparativamente ao Centro, Sul e Açores [1,5 em cada 1000 crianças]. Segundo a investigadora, este fenómeno poderá dever-se a causas genéticas e ambientais, encarando a possibilidade de a influência árabe, mais marcada no Centro e Sul do país, ser outro dos fatores.

Neste estudo, faz-se ainda referência ao facto de a grande maioria das crianças diagnosticadas com PEA serem acompanhadas regularmente por cuidados de saúde específicos [94,25%], frequentando pouco mais de metade escolas de educação especial.

1.7. Autismo, Deficiência e Neurodiversidade

“A questão das diferenças, do eu e do outro, do nós e dos outros é problema social apenas porque assim tem sido construído pelas mentes individuais da cultura dominante.”

(Vieira, 1999)

Autistas considerados de alto funcionamento consideram que o autismo não é uma doença a ser tratada ou curada, mas antes uma diferença humana como outras tantas diferenças como as sexuais e as raciais e que, como tal, deve ser respeitada (Ortega, 2009). Estes indivíduos, ativistas do movimento da neurodiversidade, que surgiu no início do século XXI, opõem-se a pais de filhos autistas e a profissionais que tentam encontrar uma cura para a doença.

O aparecimento do movimento da neurodiversidade está associado à transferência das concepções psicanalíticas para uma concepção biológica e cerebral das PEA. Dos anos de 1940 a 1960, predominaram teorias psicanalíticas do autismo. De Leo Kanner a Bruno Bettelheim, Margareth Mahler e Francis Tustin, o autismo foi entendido de forma negativa, culpabilizando os pais a nível de falhas no estabelecimento das relações objetais precoces da criança. A famosa ‘mãe frigorífico’, de Kanner, ou as metáforas de ‘fortalezas vazias’, ‘tomadas desligadas’, ‘conchas’, ‘carapaças’, ‘ovos de pássaros’ e ‘buracos negros’, usadas pela tradição psicanalítica para se referir às crianças autistas, remetem para uma visão negativa que realça as ideias de défice, impossibilidade e deficiência (Cavalcanti & Rocha, 2001).

Embora ainda hoje haja explicações psicanalíticas do transtorno autista, a partir de então houve uma tendência para explicações orgânicas do transtorno, centradas no cérebro, que culminaram, em 1980, na inclusão do autismo nos transtornos globais do desenvolvimento, afastando-se definitivamente das psicoses infantis na terceira edição do DSM [DSM-III]. A síndrome de Asperger, por sua vez, apenas foi incluída na quarta edição [DSM-IV], em 1994. O termo foi usado por Lorna Wing, em 1981, em deferência ao trabalho de Hans Asperger, contemporâneo de Leo Kanner. Desde então, as teorias cognitivistas, neurológicas e genéticas do transtorno autista dominam o campo psiquiátrico.

Desde meados de 1940 até, pelo menos, meados de 1960, surgiu no mundo anglossaxónico uma verdadeira ‘orgia de ataques aos pais’ (Dolnick, 1998), que impediu o aparecimento de qualquer tipo de organização de autistas e/ou de seus familiares. Este autor refere que os pais interiorizaram as acusações e suportaram pacientemente as culpas, não apenas pela hegemonia médica e sociocultural do paradigma psicoanalítico, mas

também devido ao facto de, face às explicações orgânicas que remetiam para uma certa inevitabilidade, a abordagem psicológica parecer oferecer alguma esperança.

O afastamento do modelo psicanalítico e o aparecimento das neurociências possibilitou que os pais fossem desresponsabilizados e desimplicados das problemáticas dos seus filhos. Foi neste contexto que surgiram tanto os movimentos de pais e profissionais que procuram uma cura para o autismo e apoiam terapias comportamentais e psicofarmacológicas, como os movimentos da neurodiversidade. Estes últimos rejeitam posições psicológicas negativistas e culpabilizantes, defendendo uma identidade autista assumida com orgulho (Ortega, 2009).

As primeiras associações de pais de autistas surgiram em meados dos anos 1960, sendo uma das pioneiras a *British Society for Autistic Children*, atualmente conhecida por *The National Autistic Society*. Em 1964, é fundada nos EUA a *Autism Society of America*, tendo aparecido associações semelhantes noutros países. Porém, é o surgimento da Internet no início dos anos 1990 que fez expandir o número de organizações de autoadvocacia. Entre as pioneiras encontra-se a *Autism and Developmental Disabilities List [AUTISM List]*, criada em 1991 sob a forma de lista de Internet, responsável em larga medida pela difusão da terapia comportamental ABA [*Applied Behavior Analysis* – Análise Comportamental Aplicada].

Contudo, adultos com o espectro de transtornos autísticos sentiram-se incompreendidos e desconsiderados por especialistas e familiares de autistas. Consequentemente, surgiu, em 1992, entre os autistas australianos e dos EUA, a *Autism Network International [ANI]*, criada pelos autistas Jim Sinclair e Donna Williams. ‘Por autistas para autistas’ [*By autistic for autistics*] tem sido o lema da ANI desde a sua origem, afirmando a ideologia dos estudos da deficiência, ‘nada sobre nós sem nós’ [*nothing about us without us*]. Exigia-se a presença de portadores do transtorno autista na tomada de decisões e na auto-organização social e política do movimento (Sinclair, 2005).

O objetivo de listas elaboradas por autistas é desconstruir a visão negativa do autismo criada nas primeiras listas de profissionais e familiares de crianças autistas, cuja obsessão pela cura e por formas de adaptar o comportamento de crianças com autismo é por eles considerada um desrespeito pela identidade autista. No seu entender, o autismo não é uma doença, mas uma diferença, constituindo a busca de uma cura uma tentativa de eliminar essa diferença, a diversidade.

O conceito de ‘neurodiversidade’, cunhado pela socióloga e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer em 1991, pretende realçar, como já foi referido anteriormente, que o autismo não é uma doença para que tenha de se encontrar cura, mas antes uma nova categoria de diferença humana (Singer, 1999). Para os defensores da neurodiversidade, que

consideram os autistas indivíduos neurotípicos ou neurodivergentes, curar um neurotípico seria o mesmo que curar um indivíduo *gay*, negro ou canhoto. Assumir a diferença é uma questão de construção social e assumir o autismo como diferença liberta os autistas do desejo ou da necessidade da cura.

O objetivo fundamental dos movimentos da neurodiversidade é promover a consciencialização e a valorização da cultura autista, que inclui a comemoração do 'Dia do Orgulho Autista' [*Autistic pride day*], assinalado, desde 2005, no dia 8 de junho, como celebração da neurodiversidades dos autistas. Em dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas [ONU] institui o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Consciencialização sobre o Autismo, cujo símbolo (**Figura 1**) é um laço puzzle com muitas cores, representando o puzzle as diferentes dimensões que envolvem a compreensão deste transtorno, e as diversas cores, as diferenças entre os indivíduos com a mesma problemática.



Figura 1 – Símbolo do Dia Mundial da Consciência sobre o Autismo
(retirado do sítio de Internet <http://pt.wikipedia.org/wiki/Autismo>)

Um dos pontos de maior conflito com o paradigma da neurodiversidade é a terapia cognitiva ABA, a qual, para muitos pais, constitui a única terapia que conduz as crianças com autismo a algum progresso no estabelecimento de contacto visual e em certas tarefas cognitivas. No entanto, para os ativistas autistas, o autismo é um elemento fundamental da identidade, e as terapias constituem atentados contra a diferença e a diversidade do cérebro humano, reprimindo a forma de expressão natural dos autistas (Dawson, 2004).

Convém salientar que os ativistas autistas são frequentemente autistas de alto funcionamento, na maioria Aspergers, logo, uma minoria dentro do espectro total do autismo, que reclamam o seu direito de se manifestar em nome de todos os autistas, o que tem causado muita inquietação junto de pais de filhos autistas de baixo funcionamento, que não possuem a capacidade cognitiva nem para falar ou dizer o que sentem, nem para se organizar política e comunitariamente (Ortega, 2009).

O que é certo é que o transtorno autista continua a ser uma categoria problemática na medida em que não existe consenso nem em relação à etiologia do transtorno, nem acerca da intervenção clínica mais adequada (Feinberg & Vacca, 2000).

No âmbito da educação, mais especificamente da educação especial [EE], os modelos tradicionais orientados para o modelo da deficiência tentam curar, reparar, remediar e melhorar as deficiências das crianças autistas, as quais são aproximadas, o mais possível, de uma norma ou apoiadas a enfrentar a deficiência da melhor forma possível. Em contrapartida, um modelo educativo baseado na neurodiversidade respeitará profundamente a diferença, e não a deficiência, de cada criança, maximizando as suas qualidades e minimizando os seus defeitos, implicando uma mudança significativa no sistema educativo pela evidente diversidade e força da organização neurológica dos seus alunos autistas (Armstrong, 2005).

1.8. Diagnóstico e Avaliação

A evolução do conceito e da etiologia do autismo, bem como a amplitude de sintomas associados a esta patologia, tornam difícil a tarefa de elaborar critérios de diagnóstico objetivos e rigorosos.

Segundo Siegel (2008), o diagnóstico é um “rótulo” que reconhece a existência de um problema já conhecido e ainda uma forma de aceder aos diferentes serviços de apoio disponíveis. Primeiramente, o diagnóstico permite apresentar à família o problema apresentado pela criança, consciencializando-a para o que deve esperar dela, e, em segunda instância, possibilita a introdução de um plano de tratamento e o encaminhamento da criança para os serviços de que poderá vir a usufruir a fim de ver colmatadas as suas dificuldades e satisfeitas as suas necessidades específicas.

O DSM-IV define autismo como uma desordem do desenvolvimento caracterizada por dificuldades significativas na comunicação e na interação social e pela presença de comportamentos atípicos, referindo que, apesar de esta perturbação começar a notar-se entre os 18 e os 36 meses, a maioria das vezes não é diagnosticada até aos cinco anos de idade.

Charman & Baird (2002), reconhecendo o diagnóstico precoce como o melhor procedimento para o desenvolvimento da criança autista, afirmam também que o diagnóstico durante os anos pré-escolares é ainda muito raro, o que se deve, em parte, à falta de conhecimento sobre o desenvolvimento normal de uma criança, particularmente a nível da comunicação não verbal. Salientam o facto de as preocupações dos pais e dos

profissionais recaírem sobretudo sobre o atraso na fala da criança, mais do que sobre aspetos sociais do comportamento.

Embora não se revele fácil para um profissional efetuar um diagnóstico preciso, pela dificuldade em distinguir problemas entre crianças com autismo e crianças não verbais com défices de aprendizagem ou prejuízo da linguagem, geralmente aos três anos de idade as crianças tendem a preencher os critérios de autismo numa variedade de medidas diagnósticas (Lord, 1995).

Elaborado por médicos, embora envolvendo outros intervenientes, o resultado do diagnóstico consubstancia-se num relatório que deve conter toda a informação que reflita integralmente os dados de investigação disponíveis (Cohen & Volkmar, 1997). A participação dos pais neste processo é crucial, competindo aos médicos e especialistas a organização de toda a informação recolhida junto daqueles e através da observação direta da criança, a interpretação dos dados e a sua integração num diagnóstico de acordo com instrumentos de referência.

É fundamental que o diagnóstico considere igualmente a idade da criança, o seu perfil, fatores ambientais e de desenvolvimento, desde o nascimento, nas áreas referidas, que podem constar de uma anamnese, que deve ser o mais pormenorizada possível, sobretudo nestas áreas. Para tal, é recomendado o uso de uma escala aferida especificamente para esta patologia e adequada ao perfil de cada criança.

Nem sempre o diagnóstico resulta de uma primeira consulta ou entrevista com a criança/ família, sendo, por isso, necessário confrontar os resultados obtidos na consulta com dados recolhidos na escola e junto da família ou outros intervenientes diretos com a criança. Como já foi referido, existe no autismo a possibilidade de uma base genética, revelando-se importante conhecer o historial da família direta da criança.

O diagnóstico constitui, assim, a primeira fase da avaliação e afigura-se essencial na perspetivação da intervenção com a criança.

Tratando-se o autismo de um espectro bastante amplo e com características muito particulares, para a obtenção de um diagnóstico fiável, é fundamental a aplicação de instrumentos abrangentes que englobem aspetos comportamentais, cognitivos, psicossociais, clínicos e ambientais.

Atrasos no diagnóstico acarretam consequências graves, já que a implementação de estratégias de comunicação efetivas, mesmo que simples, numa fase precoce da vida, ajuda a prevenir comportamentos disruptivos (Howlin, 1998). De facto, os melhores preditores do desenvolvimento subsequente são tanto o nível de comunicação quanto as competências cognitivas durante os anos pré-escolares, sendo suficientes as razões para

umentar os esforços na identificação e intervenção para crianças com autismo o mais precocemente possível (Lord & Rutter, 2002).

Pereira & Serra (2006) defendem que, dado o atraso que se verifica em múltiplas áreas do desenvolvimento de uma criança com PEA, a sua avaliação deverá ser feita por uma equipa multidisciplinar experiente, que poderá ser constituída por neurologistas, terapeutas da fala, psicólogos, pedopsiquiatras, pediatras, terapeutas ocupacionais, técnicos de serviço social, os quais deverão trabalhar conjuntamente com os pais e educadores/professores da criança, na medida em que acompanham a criança no seu quotidiano e poderão fornecer informações essenciais sobre a sua vida diária.

Como refere Siegel, o diagnóstico de uma criança com PEA baseia-se numa avaliação do seu comportamento no que diz respeito “às suas interações sociais, à sua inteligência, à sua linguagem receptivo-expressiva, ao seu comportamento adaptativo e à presença, ou ausência, de sinais específicos de autismo” (Siegel, 2008, p. 119). Uma vez que atualmente ainda não existem marcadores físicos específicos para esta perturbação, a avaliação realiza-se a nível comportamental baseando-se na forma como a criança se comporta, ou seja, na demonstração de comportamentos específicos.

A prática da avaliação psicoeducacional pode auxiliar na identificação das áreas fortes, fracas e emergentes da criança e na deteção precoce e identificação das áreas educativas em que a criança revela mais dificuldades, apontando as medidas de intervenção a adotar. O plano de intervenção educativo e/ou terapêutico apenas poderá realizar-se após a avaliação pormenorizada dos aspetos relativos a cada uma das áreas de desenvolvimento da criança com base em informações provenientes de relatórios médicos, psicopedagógicos e sociofamiliares.

Têm-se feito esforços de pesquisa no sentido de desenvolver e validar instrumentos de rastreio específicos para o autismo em crianças pequenas (Dumondt-Mathieu & Fein, 2005), tais como *Checklist for Autism in Toddlers* [CHAT]; *Pervasive Developmental Disorders Screening Test* [PDDST]; *Screening Tool for Autism in Two-year-old* [STAT]; e *Modified Checklist for Autism in Toddlers* [MCHAT] (Ozonoff et. al., 2003).

O diagnóstico do autismo conta atualmente com dois instrumentos oficiais, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais [DSM-IV-TR], da APA, e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde [CID-10], da OMS. De acordo com estes instrumentos, a perturbação autista é, por vezes, designada por autismo infantil, autismo infantil precoce e autismo de Kanner. Localiza-se nas perturbações invasivas do desenvolvimento, das quais fazem parte a perturbação de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a síndrome de Asperger. Verifica-

se, desta forma, que o conjunto inicial de sintomas identificados por Kanner mantém-se válido até à atualidade e é reconhecido internacionalmente pela APA e pela OMS.

Ambos os instrumentos são muito similares, dada a tentativa deliberada de unificá-los, e avaliam as três áreas de desenvolvimento que estão qualitativamente comprometidas no autismo, ou seja, as três perturbações que constituem a tríade de Wing, designadamente, limitações na interação social recíproca, verbal e não verbal; limitações na capacidade de imitação; e padrão ou repertório comportamental restrito.

Contudo, e de acordo com Lampreia (2003), os itens de avaliação que compreendem cada uma destas áreas são formulados nestes instrumentos de forma demasiado genérica. Na opinião da autora, é provável que a falta de uma melhor especificação de comportamentos a serem avaliados tenha conduzido a uma enorme proliferação de outros instrumentos avaliativos ao longo dos anos. Num estudo realizado por esta autora, foram avaliadas crianças autistas através do DSM-IV, do *Childhood Autism Rating Scale* [CARS], criado por Schopler, Reichler e Renner, em 1988, e do *Psychoeducational Profile - Revised* [PEP-R], criado por Schopler, Reichler, Bashford, Lansing e Marcus, em 1990, com o intuito de aplicar o teste a crianças pequenas possibilitando um diagnóstico cada vez mais precoce.

Apesar de a supracitada autora considerar o PEP-R “um instrumento mais refinado que os outros” (Lampreia, 2003, p. 58), o mesmo não se constitui como um instrumento de diagnóstico embora as escalas comportamental e de desenvolvimento que comporta permitam avaliar comportamentos característicos do autismo e, por conseguinte, ajudem a caracterizar as crianças a partir de outros instrumentos. Como qualquer outro instrumento, apresenta limitações concetuais e de aplicação, mas os dados avaliativos que proporciona permitem ter uma visão global acerca do desenvolvimento da criança em diferentes áreas, designadamente, imitação, perceção, motricidade global e fina, perceção óculo-manual, realização cognitiva e cognição verbal; e acerca do comportamento no que diz respeito ao relacionamento afetivo, ao jogo e ao interesse por materiais, a respostas sensoriais e à linguagem. Além disso, fornece informação sobre as áreas comprometidas no autismo.

A mesma autora refere ainda que os instrumentos de diagnóstico, como o próprio nome indica, são apenas instrumentos e que, como tal, não devem ser utilizados isoladamente para proceder a uma avaliação mais compreensiva das capacidades e aptidões das crianças, mas antes aliados à experiência e à sensibilidade do clínico que as avalia. Também Klin, Lang, Cicchetti & Volkmar (2000) defendem que mesmo os instrumentos diagnósticos mais fiáveis requerem um treino especializado intensivo e que nenhum substitui o conhecimento e a experiência clínicos. Acrescentam que clínicos experientes levam em consideração uma vasta gama de fenómenos além dos definidos nos

critérios do DSM-IV para o transtorno autista. Outros autores há, como Fein et. al. (1996), que afirmam que, para se chegar a decisões ótimas, se deve utilizar um processo de consulta que inclua os pais da criança, o professor e o médico, parecendo, desta forma, relativizar a importância de processos de avaliação formais.

De acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2002), existem cinco diagnósticos característicos do espectro do autismo ou das PGD, incluindo o autismo, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (Pereira & Serra, 2006).

Segundo estas últimas autoras, a grande diferença entre o autismo e a síndrome de Asperger reside na gravidade dos sintomas. Em ambos os casos, as crianças apresentam défices na interação social recíproca e nas capacidades comunicativas, comportamentos pouco comuns e ainda um desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e atividades repetitivos. Na síndrome de Asperger, não se verifica um atraso significativo da linguagem e o funcionamento não é deficitário, sendo, no entanto, frequentes sintomas de hiperatividade e falta de atenção.

De acordo com Siegel (2008), os sinais da síndrome de Rett aparecem muito cedo, tendendo a estabilizar com a idade. Em termos comportamentais, caracteriza-se por movimentos repetitivos e giratórios da mão, descontrolo muscular e défices na comunicação e na interação social. Pelo facto de afetar quase exclusivamente indivíduos do sexo feminino, Marques (2000) refere que se acredita na possibilidade de uma causa genética para esta patologia.

Relativamente à perturbação desintegrativa da segunda infância, as crianças afetadas apresentam um desenvolvimento normal, desencadeando-se, contudo, a partir dos 5, 6 anos de idade, uma desintegração que conduz a um atraso no desenvolvimento. As consequências desta alteração são a perda das capacidades sociais e comunicativas já adquiridas e a exibição de comportamentos semelhantes aos das crianças autistas, embora com tendência a piorar ao longo dos anos (Siegel, 2008).

A classificação de perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação é, segundo o DSM-IV-TR, usada para crianças que manifestam dificuldades em pelo menos dois dos três grupos de sintomas relacionados com o autismo, mas que não preenchem os critérios de qualquer outra PGD.

Como já foi referido anteriormente, o autismo, por definição, é uma tríade de incapacidades verificáveis na reciprocidade das interações sociais, na comunicação e nos comportamentos e interesses repetitivos e estereotipados, que podem apresentar diferentes graus de severidade, surgindo as outras desordens das PEA como um prolongamento do

autismo, mas com um grau de severidade menor e com um número mais reduzido de domínios afetados.

1.9. Técnicas de Intervenção Psicoeducacionais

Atualmente, o autismo é considerado um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas competências sociais e comunicativas, para além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento, e também nos comportamentos e interesses limitados e repetitivos (Rutter & Schopler, 1992).

Ambos os enquadramentos diagnósticos mais utilizados, o CID-10 e o DSM-IV-TR, referidos no subcapítulo anterior, requerem a identificação de anormalidades naquelas áreas do desenvolvimento antes dos três anos de idade.

Ao optar-se por determinado tipo de intervenção, é necessário ter consciência de que até hoje não há evidências de que um tratamento específico seja capaz de curar o autismo e que tratamentos diferentes podem ter um impacto específico em cada criança. Esse impacto depende da idade, do grau de limitações cognitivas, da presença ou não de linguagem e da gravidade dos sintomas gerais da criança. É importante reconhecer que a maioria das crianças autistas não apresentam comprometimento em todas as áreas de desenvolvimento e que muitas evidenciam um ou mais comportamentos disfuncionais somente por breves períodos de tempo ou em situações específicas. Além disso, há que considerar outros aspetos como o funcionamento familiar, o suporte social, etc. (Howlin, 1997).

Alguns autores, como Aman (2005), afirmam que o planeamento do tratamento deve ser feito atendendo à etapa de vida do paciente, sendo a prioridade dada, com crianças pequenas, à terapia da fala, à interação social e da linguagem, à EE e ao suporte familiar e, com adolescentes, às competências sociais, à terapia ocupacional e à sexualidade.

A intervenção educativa nas áreas deficitárias da criança/ jovem com PEA pode constituir-se determinante no tratamento desta perturbação, pelo que é fundamental que seja delineada imediatamente após o diagnóstico, ou seja, o mais precocemente possível, já que se crê que é maior a probabilidade de sucesso das respostas às suas necessidades educativas individuais (Hewitt, 2006).

A intervenção educativa deve operar nas áreas deficitárias já referidas, investindo no desenvolvimento global da criança/ jovem e também na sua adaptação à vida em grupo e no estabelecimento de rotinas e regras específicas do contexto em que se insere.

Existe atualmente uma grande variedade de serviços disponíveis, desde aqueles com abordagens individuais realizadas por profissionais intensamente treinados numa área específica até aos que são compostos por equipas multidisciplinares (Lord & Rutter, 2002). No entendimento destes autores, a eficácia do tratamento depende da experiência e do conhecimento dos profissionais sobre o autismo e, principalmente, da sua capacidade de trabalhar em equipa com a família. Salientam quatro objetivos básicos de qualquer tratamento, designadamente, estimular o desenvolvimento comunicativo e social; melhorar a aprendizagem e a capacidade de solucionar problemas; minimizar comportamentos disruptivos que interferem com a aprendizagem e com o comportamento social; e prestar apoio às famílias para lidarem com o autismo.

Apresenta-se, em seguida, uma descrição de algumas das técnicas de intervenção utilizadas nas diferentes áreas com vista à consecução de cada um destes objetivos.

1.9.1. Intervenção na área da comunicação e da interação

Crianças com um grande défice na sua capacidade de comunicação verbal podem necessitar de alguma forma de comunicação alternativa, dependendo a opção pelo sistema mais apropriado das capacidades da criança e do seu grau de comprometimento.

Têm sido amplamente utilizados sistemas de sinais, como por exemplo o de Makaton, que incorpora símbolos e sinais. Este recurso é muito utilizado no Reino Unido embora as evidências de melhoria significativa na comunicação de crianças autistas sejam muito reduzidas (Lord & Rutter, 2002).

Um sistema baseado em figuras exige menor capacidade cognitiva, linguística ou de memória, na medida em que as figuras traduzem as necessidades e/ou os interesses individuais da criança. O *Picture Exchange Communication System* [PECS] é um exemplo de como a criança pode comunicar através da seleção e demonstração de figuras correspondentes ao que deseja, exercendo um papel ativo no processo de comunicação (Bondy & Frost, 1995). De acordo com Quill (1997), este sistema facilita não só a comunicação como também a compreensão, no estabelecimento da associação entre as ideias e os símbolos. Apesar das preocupações evidenciadas pelos pais face à possibilidade de a utilização de imagens diminuir a motivação das crianças para o desenvolvimento da fala, não há até ao momento evidências de que isto possa acontecer. Pelo contrário, o recurso a formas alternativas de comunicação pode encorajar as crianças a utilizar a fala (Howlin, 1989).

Segundo o mesmo autor (Howlin, 1998), para crianças mais jovens, capazes de proferir algumas palavras ou emitir sons espontaneamente, programas de linguagem

individualizados podem melhorar a compreensão e a complexidade da fala. A este nível é fundamental o papel dos pais na utilização de estratégias efetivas e consistentes para encorajar a fala e desenvolver capacidades imaginativas. Estratégias simples como manter os brinquedos e as guloseimas longe do alcance mas à vista da criança, atraindo a sua atenção e encorajando-a a comunicar com o adulto para conseguir o que quer, contribuem para o desenvolvimento destas capacidades e devem focar-se nos interesses estereotipados da criança, expandindo os seus tópicos de interesse.

Dispositivos de comunicação computadorizados têm sido projetados especialmente para crianças autistas a fim de encorajar a interação. Teclados interativos, de crescente complexidade, possibilitam que as crianças progridam gradualmente de um teclado com apenas um símbolo para o uso independente de formatos com múltiplos símbolos, ajustados de forma personalizada ao ambiente, necessidades e interesses de cada utilizador. Outra vantagem do uso do computador é que o material visual é mais bem compreendido e aceite do que o verbal.

Outro sistema de instrução com base visual é o programa TEACCH [*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*], um programa educacional altamente estruturado que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, melhorar a aprendizagem e reduzir comportamentos inapropriados. Áreas e recipientes de cores diferentes são utilizados para instruir as crianças sobre, por exemplo, o lugar onde devem estar em determinado momento ou período de tempo e a correspondente sequência de atividades durante o dia. Uma melhor descrição deste programa encontra-se mais adiante, no subcapítulo 2.6.

Mesmo crianças sem dificuldades de linguagem evidentes podem necessitar, nalgumas situações, de alguns sistemas potencializadores da comunicação, na medida em que a maioria das crianças autistas manifesta dificuldades de compreensão de linguagem abstrata ou de sequências complexas de instruções, as quais têm de ser decompostas em unidades menores. As metáforas devem também ser evitadas ou devidamente explicadas, caso contrário, podem provocar um grande sofrimento na criança. As perguntas devem ser o mais simples e objetivas possível, tentando eliminar qualquer ambiguidade (Bosa, 2006).

Recentemente, foi criada uma abordagem com vista às dificuldades sociais, denominada *mind-read*, que consiste num treino projetado para aumentar a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro. No entanto, ainda que haja alguma evidência de melhorias, a generalização dos resultados é ainda pobre (Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 1999).

1.9.2. Intervenção na área cognitiva

Howlin (1998) enfatiza as vantagens da exposição de uma criança com autismo à convivência com aquelas sem qualquer comprometimento, com as quais pode aprender através da imitação, sendo que, com educação apropriada, mais crianças autistas são capazes de utilizar as competências intelectuais que possuem e de progredir academicamente.

Estudos sobre programas de educação, tais como o TEACCH, demonstram a importância da organização do ambiente, do uso de pistas visuais e do trabalho baseado nas competências prévias da criança, em vez de se focar na tentativa de superar as principais limitações do autismo. Já Kanner, em 1943, apresentou, através de um caso que estudou, os benefícios deste tipo de abordagem e hoje há evidências de que a formação formal precoce, dos dois aos quatro anos de idade, a par da integração de todos os profissionais envolvidos, é a intervenção terapêutica mais eficaz (Rogers, 1996). Este contexto permite a generalização e a manutenção de competências já adquiridas e minimiza ou evita problemas de comportamento subsequentes, já que as crianças aprendem rapidamente que os seus comportamentos podem servir para controlar o seu ambiente.

1.9.3. Intervenção na área comportamental

Bosa (2006) refere que há autores que defendem que as técnicas de intervenção se devem focar mais na melhoria das áreas de desenvolvimento, principalmente as competências sociais e de linguagem, do que na eliminação dos problemas característicos do autismo.

Estudos realizados por Durand & Crimmins (1988) e por Durand (1990) demonstraram que os comportamentos desafiadores têm funções comunicativas importantes para a criança com autismo, que são indicar a necessidade de auxílio e/ou de atenção; fugir de situações ou atividades que provocam sofrimento; obter objetos desejados; protestar contra eventos ou atividades não desejados; e obter estimulação. O conhecimento de tal facto e de que, portanto, estes comportamentos não são atos deliberados de agressividade possibilita uma resposta mais adequada das pessoas a esse tipo de comportamentos.

Existem abordagens que auxiliam na redução desses comportamentos incentivando a criança a utilizar formas alternativas de comunicação, como é o caso da metodologia ABA [*Applied Behavior Analysis* / Análise Comportamental Aplicada]. Alguns investigadores (Lovaas, 1987; McEachin, Smith & Lovaas, 1993; Sallows & Graupner, 2005) concluíram

que cerca de metade das crianças submetidas ao tratamento ABA de forma intensiva atingiram funcionamento típico após dois a quatro anos de terapia, enquanto a outra metade revelou melhorias significativas em termos de comunicação, contacto social e tarefas de autocuidado.

Considerada como a terapia mais promissora no tratamento do autismo (Howard, Sparkman, Cohen, Green & Stanislaw, 2005; Landa, 2007; Smith, Mazingo, Mruzek & Zarcone, 2007; Naoi, 2009), a metodologia ABA consiste num estudo e intervenção intensivos junto de crianças o mais precocemente possível. Segundo Leaf & McEachin (1999), a intervenção ABA direcionada para o autismo tem como principal objetivo ensinar comportamentos adequados que permitam ao autista viver de forma independente e integrada na comunidade. Para tal, os profissionais utilizam métodos especiais de ensino focados no desenvolvimento da comunicação, competências sociais, capacidade de brincar, capacidades cognitivas e de autocuidados. São utilizadas igualmente técnicas específicas para lidar com comportamentos problema, como birras, necessidade de rotinas e padrões repetitivos de resposta.

Tanto o processo de aprendizagem como a sua manutenção têm de ser controlados ou monitorizados, sendo necessária a participação dos pais durante pelo menos um ano. Neste contexto, os pais trabalham em estreita colaboração com os profissionais, e nenhum tratamento é iniciado sem o seu conhecimento e consentimento. Existindo sempre um elemento da equipa a trabalhar com os pais em casa, esta metodologia não só traz benefícios para a criança, como também contribui para combater a ansiedade dos pais em relação à forma como lidam com o filho. Baseado num reforço de estímulos, como o elogio e a desaprovação, este modelo de intervenção aposta no treino dos pais para que possam ajudar as crianças a transferir comportamentos para diferentes contextos.

O método de Lovaas é outra técnica que, com base em alguns trabalhos empíricos, se tem revelado eficaz (Lovaas, 1993). É um programa comportamental intensivo, geralmente implementado em casa da criança e com pelo menos vinte horas semanais de trabalho educacional, em que são trabalhadas diferentes áreas do desenvolvimento, tais como linguagem, aspetos cognitivos, comportamento social, etc. No entanto, segundo Bosa (2006), uma das limitações deste programa são as restrições que impõe às famílias devido às horas determinadas em que os membros da família devem estar disponíveis para os programas.

A terapia comportamental ABC também parece ser útil para a análise do comportamento, partindo do pressuposto que o comportamento pode ser explicado pela identificação dos antecedentes e das consequências desse mesmo comportamento. No entanto, no parecer de Howlin (1998), não pode esquecer-se que é difícil perceber o

comportamento da criança da mesma forma que ela o faz, devendo o seu comportamento ser explicado devidamente em função de um outro que o antecedeu ou não.

O importante nas terapias comportamentais é não encorajar comportamentos inapropriados. Isto não significa que devam ser proibidos, mas não devem ser excessivamente tolerados, para que não aumentem nem interfiram no processo de aprendizagem e para que a criança não substitua rituais e obsessões por comportamentos ainda mais disruptivos.

É também fundamental que a modificação de comportamentos desafiadores ocorra de forma gradual, com vista à redução da ansiedade e do sofrimento da criança. Para tal e segundo Howlin (1998), as técnicas a utilizar são o estabelecimento de regras claras e consistentes, quando o comportamento não é permitido; a modificação gradativa; a identificação de funções subjacentes, como a ansiedade ou a incerteza; modificações ambientais, tornando as situações mais previsíveis; e a transformação das obsessões em atividades adaptativas.

No que concerne ao comportamento social, em crianças com maior comprometimento, a maior preocupação situa-se ao nível dos comportamentos desadequados, ao passo que, naquelas menos comprometidas, as suas maiores dificuldades prendem-se com a empatia, a compreensão social e as interações recíprocas, que, segundo a teoria da mente, revelam incapacidade de compreender as crenças, os pensamentos ou os sentimentos das demais pessoas (Baron-Cohen, 1993).

Na opinião de Howlin & Rutter (1987), ainda que se revele útil o estabelecimento de regras claras para lidar com essas dificuldades, saber como fazer amigos e entender os sentimentos e os pensamentos das demais pessoas não são competências que se baseiem em regras aprendidas através do ensino. O treino de competências sociais é mais eficaz quando ocorre numa situação específica, já que cada situação exige uma resposta social diferente, pelo que os efeitos das intervenções em grupos tendem a ser mais reduzidos devido às dificuldades da criança autista de generalizar as competências adquiridas.

Aprender a interagir com crianças da mesma idade é outra das tarefas difíceis para a criança autista uma vez que, para a interação acontecer efetivamente, tem de haver cooperação das crianças com um desenvolvimento típico, adaptando o seu comportamento ao das crianças autistas, o que, segundo alguns estudos (Lord, 1984), não é possível manter por períodos de tempo muito longos. Logo, a melhor estratégia é dar oportunidade à criança com autismo de observar ou interagir espontaneamente, ainda que com algumas limitações, com outras crianças.

1.9.4. Intervenção junto da família

Alguns estudos (Howlin & Moore, 1997; Liwag, 1989) demonstraram que os pais de crianças autistas sofrem principalmente devido à demora até se concluir o diagnóstico, aos comprometimentos especificamente associados ao autismo, como a ausência de fala, a hiperatividade e as crises de birras, e à apreensão face ao futuro dos seus filhos. Neste sentido, a identificação das preocupações dos pais e a prestação de apoio são cruciais, pois o stresse parental pode afetar o desenvolvimento da criança.

O suporte social é um importante recurso para a família e constitui um dos principais fatores para a atenuação do stresse familiar. A troca de informações a nível interpessoal fornece suporte emocional e o sentimento de pertença a uma rede social em que operam a comunicação e a compreensão mútua. McCubbin & Patterson (1983) afirmam que os profissionais que trabalham com estas famílias podem ajudá-las a avaliar tanto os fatores de stresse quanto os recursos para solucionar os seus problemas, partindo do pressuposto que as famílias, com um auxílio adequado, podem tornar-se mais resilientes à mudança, através da reestruturação de papéis, regras, padrões de interação, fronteiras e relações externas com a comunidade.

Schmidt, Dell'Aglio & Bosa (2005) consideram que a avaliação das crenças das famílias sobre as suas relações recíprocas, seja entre os membros da própria família, seja destes com a comunidade, pode igualmente exercer um papel importante no agravamento ou não do stresse.

Um dos aspetos mais importantes a considerar na constituição de grupos de apoio aos pais é que as famílias divergem quanto ao tipo de suporte e informação de que necessitam, visto que, dentro de uma mesma família, pode haver diferentes visões e expectativas face à criança e às suas próprias necessidades. Por esta razão, não basta dizer aos pais o que e como fazer com o seu filho autista (Lord & Rutter, 2002), sendo fundamental também ajudá-los, assim como a outros membros da família, a reconhecerem a frustração, a raiva e a ambivalência dos seus sentimentos como um processo natural de adaptação. Ensinar a lidar com a criança e prestar informações e esclarecimentos sobre o espectro do autismo é tão importante como prestar atenção a aspetos emocionais.

Howlin (1998) considera fundamental esclarecer os pais acerca das vantagens e desvantagens dos diferentes tratamentos, demonstrando que os efeitos dos mesmos diferem de indivíduo para indivíduo, não se podendo garantir a sua plena eficácia.

CAPÍTULO 2

Da Educação à Inclusão

2.1. Direito à Educação

**“Educar é ser um artesão da personalidade,
um poeta da inteligência, um semeador de ideias.”**
(Cury, 2008)

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, proclamada para desenvolver o respeito, por parte de todos os indivíduos e cidadãos, através do ensino e da educação, dos direitos e liberdades nela consignados, considera que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (Artigo 1.º), independentemente da raça, da cor, do sexo, da língua, da religião, da opinião política ou outra, de origem nacional ou social, da fortuna, do nascimento ou de qualquer outra situação (Artigo 2.º), e que todos têm direito à educação (Artigo 26.º).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1959, vem reforçar os direitos das crianças, designadamente, como o que está consignado no seu Princípio II, o direito a proteção especial, dispondo de oportunidade e serviços adequados, “de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade”, visando “o interesse superior da criança”. Defende igualmente o seu direito à educação e a cuidados especiais caso seja física ou mentalmente deficiente, conforme o constante do Princípio V, e, de acordo com o exposto no Princípio VII, a receber educação escolar que “favoreça a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua individualidade e o seu senso de responsabilidade social e moral”, a fim de ser um “membro útil à sociedade”. No Princípio X, por seu lado, defende-se que a criança deve ser protegida contra qualquer tipo de discriminação e educada “dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade [...], paz e fraternidade [...] e com plena consciência de que deve consagrar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes.”

Também na Constituição da República Portuguesa, de 1976, se pode ler, no seu Artigo 73.º do Capítulo III, que “Todos têm direito à educação”, cabendo ao Estado promover a democratização da educação e criar as condições necessárias para que a educação contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, assim como para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, de 9 de março de 1990, vem reforçar o direito de qualquer pessoa aproveitar as oportunidades educativas a fim de ver satisfeitas as suas necessidades básicas de aprendizagem, considerando a educação básica o pilar da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Fica, pelo exposto, evidente que a educação é um direito fundamental de qualquer criança e cidadão, que, independentemente da sua diferença e segundo o princípio da igualdade de oportunidades, deve ser tratado com igualdade e ver satisfeitas as suas necessidades particulares.

É sabido que muitos progressos se têm feito na educação e acompanhamento a crianças diferentes e que estavam tradicionalmente excluídas do sistema educativo graças à política educativa e social, cuja tendência tem sido promover a integração e a participação e combater a discriminação e a exclusão.

A escola, enquanto instituição social e espaço de desenvolvimento de competências e de transmissão de saberes e valores, deve, pois, ser o espaço privilegiado para fomentar a prática da democracia, criando igualdade de oportunidades para todos sem discriminar os que se consideram diferentes.

A Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] vem democratizar a educação ao defender que a escola, gratuita e obrigatória, é para todos e deve adaptar-se às características individuais de cada aluno, em especial das crianças com necessidades educativas especiais [NEE].

Para que este objetivo seja alcançado, há que repensar os objetivos da educação, alterar o processo de organização das escolas e reconsiderar a forma como se encaram as diferenças entre os alunos.

Wang defende que a solução passa por “ir ao encontro das necessidades educativas duma população cuja diversidade é crescente e cuja educação constitui um enorme desafio” (Wang, 1997, p. 63). De facto, atualmente o maior desafio colocado às escolas é encontrar a resposta mais eficaz a dar a um número cada vez maior de alunos com características diversas, especialmente àqueles com NEE.

2.2. Educação Inclusiva

“The crucial conceptual difference between disease and disability is that the former highlights the individual’s deficits while the latter highlights the society’s deficits in accommodating the individual.”

(Grinker, 2010)

A escola inclusiva como espaço onde se promove o

“direito de todas as crianças – independentemente dos problemas ou deficiência que possuam – frequentarem as escolas da sua área – nas mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência – e o consequente direito de viverem com a sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos é, antes de mais, uma questão de direitos humanos” (Bénard da Costa, 1999, p. 25).

Ultrapassada uma longa história de segregação, com a existência em paralelo de escolas especiais para alunos especiais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem despoletou a integração de alunos especiais nas escolas, sendo a escola pública, então, aberta ao aluno com deficiência. No entanto, este não foi um processo linear e imediato.

Os Estados Unidos da América [EUA] e o Reino Unido foram pioneiros na publicação de normativos e na integração de alunos com NEE nas escolas regulares.

A lei publicada nos EUA em 1975, *Education for All Handicapped Children Act*, que ficou conhecida por *Public Law 94-142*, vem garantir a educação gratuita e adequada a todas as crianças com necessidades especiais. Em 1990, este diploma é melhorado pelo *IDEA – Individuals with Disabilities Act*, no qual é oficialmente reconhecido o direito de crianças com dificuldades viverem e aprenderem num meio o menos restritivo possível.

No Reino Unido, em 1973, foi formada uma comissão com a função de analisar as condições educacionais em Inglaterra, na Escócia e no País de Gales de crianças e jovens com deficiência física e psíquica, tendo em conta os aspetos médicos das suas necessidades e as suas condições para obter emprego. O estudo efetuado por esta comissão, formada em 1974, deu origem a um relatório, denominado *Relatório Warnock*, o qual preconizava já uma abordagem flexível, baseada nas necessidades educativas da criança, enfatizando o tipo e o grau de problemas de aprendizagem a nível psicopedagógico e não somente a nível médico. Nesta perspetiva, as crianças, sempre que possível, deveriam receber educação em escolas regulares, para o que era necessária uma maior coordenação entre serviços de saúde, de educação e de serviço social, bem como um maior envolvimento dos pais. É considerada necessária formação especializada de profissionais como psicólogos e outros técnicos para a constituição de equipas multidisciplinares que dessem resposta às necessidades manifestadas pelas crianças.

Com base no dispositivo legal *The Education Act*, publicado em 1981, decorrente do estudo anterior e que define normas específicas nesta matéria, são publicados, em 1997, pelo *Department for Education and Employment* – DfEE, o *White Paper* e o *Green Paper*, que preveem a possibilidade de a inclusão ocorrer onde os pais quisessem e onde fosse disponibilizado o apoio necessário (Evans & Lunt, 2002). Estes documentos atribuem à autoridade educacional o dever de assegurar às crianças com necessidades específicas a educação no meio o menos restritivo possível. Esta mudança de paradigma, da perspetiva médica para o enquadramento psicopedagógico, ficou conhecida como ‘modelo social’, que veio pôr em causa as atitudes face à educação de crianças com NEE, os sistemas e os serviços educacionais que têm de dar resposta a estas necessidades.

Face a este contexto internacional, Portugal reconhece a necessidade de introduzir alterações no sistema de ensino, tal como vinha a acontecer noutros países. Neste sentido, em 1973, o Ministério da Educação [ME] estipula a extensão do ensino básico às crianças deficientes, embora ainda de forma incipiente. É criada a Divisão do Ensino Especial [DEE], ligada à Direcção-Geral do Ensino Básico, e a Divisão do Ensino Especial e Profissional, afeto à Direcção-Geral do Ensino Secundário.

As primeiras experiências de integração em escolas regulares ocorrem com crianças e jovens cegos, que são inseridos em classes especiais. São criadas as primeiras equipas de Educação Especial [EE] a fim de promover a integração familiar, escolar e social de crianças e jovens com problemas sensoriais e motores e que conseguem acompanhar o currículo comum.

Paralelamente a este movimento integrativo, formam-se, a partir de 1975, com a iniciativa dos pais, associações e cooperativas e surge uma rede de instituições de EE com o objetivo de dar resposta às crianças e jovens com desempenho escolar e social mais comprometido. Houve igualmente um esforço na publicação de normas legais que enquadrassem os alunos com deficiência. No entanto, o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, assentava ainda num modelo médico, centrado na categorização dos alunos que fossem passíveis de ser integrados.

Mais tarde, o ME cria os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem e as Unidades de Orientação Educativa, extintos em 1988, ano em que é publicado o Despacho-Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, que define as normas para a EE.

Na LBSE de 1986, a EE é definida como uma modalidade integrada no sistema geral de educação, passando a prestar apoio nas estruturas regulares de ensino. Revela-se fundamental a inclusão dos artigos 17.º e 18.º, nos quais se define o direito à educação adequada a todas as crianças e jovens com NEE, sempre que possível em estruturas regulares de ensino, para reforçar o processo de integração.

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, de 9 de março de 1990, ao determinar, no ponto 5 do artigo 3.º, que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial” e que é necessário garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de qualquer tipo de deficiência, “como parte integrante do sistema educativo”, dá origem, posteriormente, à criação de um programa integrado na reforma educativa que visa o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos e o acesso a uma escolaridade de doze anos.

Dias mais tarde, a 31 de março, os ministros dos países da Comunidade Europeia adotam uma Resolução com o objetivo de intensificar as medidas de integração dos alunos com deficiência no sistema de ensino regular.

São estes dois documentos, assim como os princípios consignados na LBSE, que constituem os princípios orientadores da política de EE, nos quais se baseiam as medidas inscritas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Embora o modelo da ‘escola para todos’, como ficou conhecido, tenha surgido nos EUA na década de oitenta como forma de resolver os problemas de exclusão social, só em 1994, com a Declaração de Salamanca, é que surge o conceito de ‘educação inclusiva’, exigindo às estruturas sociais uma resposta às necessidades das pessoas com problemas específicos, ultrapassando a postura até então assumida de apoiar a pessoa com deficiência a adaptar-se à sociedade.

Este documento, intitulado Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, sintetiza as conclusões a que chegaram os países, incluindo Portugal e Espanha, que participaram, por iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], na Conferência Mundial Sobre Educação. Considerado fulcral na construção de uma escola inclusiva, nele se afirma que as escolas se devem adaptar a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, incluindo crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e ainda crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

Nesta perspetiva, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ diz respeito a todas as crianças e jovens que manifestem deficiências ou dificuldades na escola.

É neste documento que é consagrado, pela primeira vez, o conceito de ‘escola inclusiva’, cujo princípio fundamental consiste em, sempre que possível, todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças.

Para a concretização deste princípio, é recomendada maior flexibilidade e versatilidade dos sistemas, bem como a adoção de um método de ensino centrado no aluno.

Por outro lado, sugerem-se ajustes nas escolas inclusivas, nomeadamente no currículo, nas instalações, na organização escolar, na prática pedagógica, no processo de avaliação, no pessoal, nos princípios da ética escolar e nas atividades extraescolares.

É sublinhado que “a experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade” (UNESCO, 1994, p. 11).

Deste modo, a pedagogia inclusiva passa a ser considerada o melhor meio de promoção da solidariedade entre alunos com NEE e os seus colegas sem necessidades especiais, revelando-se capaz de acolher a diversidade, a interação entre todos os alunos, sem rotular ou excluir, no sentido de garantir o acesso à educação e de implementar medidas que promovam o sucesso de todos (Lima-Rodrigues, 2007).

Na Declaração de Salamanca defende-se ainda que é à equipa pedagógica, e não só a um professor individualmente, que compete a educação daqueles alunos, sendo importante que também os pais exerçam um papel ativo no desenvolvimento do trabalho na escola.

Em 1993, as Nações Unidas, no documento *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, definem o conceito de escola inclusiva como o processo através do qual os diferentes sistemas da sociedade e o meio envolvente se tornam acessíveis a todos, atribuindo igual importância às necessidades de todos e de cada um individualmente (Zêzere, 2002).

Mais recentemente, a publicação em Portugal do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a alunos com NEE, introduz alterações significativas no que diz respeito à responsabilização da escola e do professor de ensino regular na inclusão dos alunos com NEE, defendendo a mobilização de serviços especializados capazes de “promover o potencial do funcionamento biopsicossocial” destes alunos.

Pelo exposto, fica provado que muitos esforços têm sido feitos no sentido de uma educação inclusiva, como sinal de que a comunidade científica, a par dos dirigentes políticos, reconhecem a importância da construção de uma escola para todos. Contudo, há investigadores, como Doyle & Owens (2003) e Koh & Robertson (2004), que reconhecem que os alunos com NEE não beneficiam, frequentemente, das reformas e que, quando a escola muda devido aos alunos com NEE, estes acabam por ser ainda mais marginalizados, uma vez que lhes são atribuídos a razão e o esforço da mudança (McLeskey & Waldron, 2007).

Cook (2007), investigador da Universidade de Ohio, nos EUA, alerta para o facto de, apesar do aumento da popularidade das reformas inclusivas, o seu impacto ser ainda pouco expressivo, afirmando que, ainda que o conceito de inclusão se tenha generalizado a todas as escolas e os professores conheçam os seus benefícios para os alunos com NEE, não são providenciadas todas as adaptações necessárias para estes alunos.

Correia (2008) refere que um relatório elaborado por especialistas da Universidade de Cambridge e publicado pelo Sindicato Nacional de Professores inglês, em maio de 2006, sugere que a inclusão, entendida meramente como a inclusão de alunos com NEE em classes e escolas inclusivas, está a prejudicar muitos destes alunos, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a provocar exaustão nos professores que tentam dar resposta às necessidades severas dos alunos com necessidades educativas especiais significativas [NEES]. Outro relatório, elaborado pelo *Commons Education and Skills Committee*, em julho de 2006, chama a atenção para a necessidade de o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares ser substancialmente melhorado, sob pena de se vir a sofrer consequências graves a nível de exclusão e discriminação.

Se o princípio da inclusão impõe que a criança seja considerada como um todo e não apenas como aluno e, como tal, que lhe seja proporcionada uma educação adequada, atendendo não só às suas capacidades como também às suas necessidades, deve não só a escola, mas também a família, a comunidade e o Estado, contribuir para o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal, concorrendo para a eficácia do sistema inclusivo.

A construção da sociedade plural, a nível global, e, de forma mais circunscrita, a edificação da escola inclusiva não parecem ser realidades facilmente atingíveis. Num programa originalmente desenvolvido no Reino Unido e designado por *Index for Inclusion* (Centre for Studies on Inclusive Education, 2000), que fornece uma lista de indicadores e questões de apoio às escolas que se pretendem inclusivas, são apresentadas três dimensões fundamentais para a adoção de métodos e práticas de inclusão: a cultura, a política e as práticas. Com efeito, a cultura da escola deve refletir a filosofia de inclusão, e os agentes educativos devem revelar ideias concertadas com a educação inclusiva. Em termos políticos, é fundamental a introdução do princípio da inclusão, que se traduz pelo aperfeiçoamento da escola em todas as suas decisões e atividades. A prática, por sua vez, deve assegurar que em todas as práticas educativas se apliquem tanto a cultura como a política inclusivas.

Numa revisão bibliográfica desenvolvida por Avramidis & Brahm (2002) acerca dos fatores que determinam a construção de uma escola inclusiva, os autores constataram que não havia, nos últimos vinte anos, precedentes no interesse revelado em estudos

relacionados com a atitude dos professores face à integração e à inclusão. Os autores identificam, à semelhança de Burstein (2004), um conjunto de fatores determinantes na edificação de uma escola mais inclusiva: o diretor da escola, a responsabilização do professor, a formação de equipas de trabalho, os horários e o suporte na sala de aula.

Enfatizam o contributo de cada um dos fatores e a sua preponderância nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE na escola regular. O diretor da escola ou o conselho executivo constituem-se como agentes essenciais à construção de atitudes positivas, logo seguidos dos professores de EE. O professor de ensino regular, frequentemente com a atitude menos positiva, aparece na cauda do sistema.

Sublinham ainda que, em contexto de sala de aula, o suporte físico, que engloba o equipamento, a reestruturação do espaço e o material didático, e o apoio humano, nomeadamente do professor de EE, de auxiliares, terapeutas e outros técnicos necessários, são fatores fundamentais para o sucesso do processo de inclusão.

Norman (1998), a partir de uma investigação que realizou, enfatiza a necessidade de formação específica para trabalhar com alunos com NEE, citando expressões de professores envolvidos que revelam sentir dificuldades neste trabalho e não proceder às adaptações necessárias. Para o autor, a fim de que o sistema se torne mais inclusivo, é fundamental que se eliminem as barreiras físicas, se alterem os materiais didático-pedagógicos e o modo de apresentação, se ajuste o processo de avaliação e se encorajem os alunos. Considera que, a par da formação específica, são essenciais as competências colaborativas do professor, salientando a importância do trabalho em equipa entre o professor de ensino regular e o professor de EE.

Esta opinião é partilhada por Correia (2008), que considera fundamental uma aposta das escolas e/ou agrupamentos na formação de todos os profissionais de educação, especialmente os educadores, os professores e os assistentes/ auxiliares de ação educativa, por forma a que se possa prestar os apoios mais adequados a todos os alunos, otimizando as suas capacidades de aprendizagem, e desenvolver atitudes positivas face aos princípios inerentes ao movimento de inclusão.

Este autor salienta também a urgência de repensar a formação inicial de professores a fim de que o plano de estudos dos cursos na área da educação contemple competências para trabalhar com alunos com NEE, o que não se verifica apesar de o Processo de Bolonha ter oferecido oportunidades para melhorar significativamente a qualidade dos cursos que habilitam para a docência. Curioso é constatar que já na Declaração de Salamanca se apela para que os governos garantam que “no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas

inclusivas” (UNESCO, 1994, p. x). No entanto, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que define as condições necessárias para a obtenção de habilitação profissional para a docência, nada refere a este propósito, chegando a revogar o ponto 2 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, que determinava que os cursos regulares de formação de professores deveriam contemplar preparação inicial na área da EE.

Em relação aos cursos de especialização nesta área, Correia (2008) afirma, a partir de estudos de prevalência efetuados em países que dão prioridade a esta vertente da educação, como é o caso dos EUA, da Inglaterra, do Canadá e da Austrália, que existe um fosso entre a formação especializada de professores de EE e as necessidades de alunos com NEE, já que se verifica uma tendência para negligenciar a preparação para o atendimento a alunos com NEE cujas prevalências são mais elevadas, como é o caso de dificuldades de aprendizagem específicas e de problemas emocionais ou de comportamento. Conclui, por isso, que os resultados negativos no acompanhamento a alunos com NEE se devem a deficiências não só no plano de estudos, mas também na gestão e modo de funcionamento dos cursos de formação especializada.

Nesta perspetiva e perante os reduzidos progressos na construção de uma escola inclusiva, McLeskey & Waldron (2007) atribuem responsabilidade aos professores, quer de ensino regular, quer de EE, por promoverem a presença de alunos com NEE na sala de aula sem procederem aos ajustes necessários. Reforçam também a necessidade de se proceder a outras alterações, nomeadamente, da estrutura organizacional e das políticas, bem como do currículo definido para a sala de aula e dos métodos do trabalho colaborativo.

Norwich (2008) evidencia a necessidade de haver um equilíbrio entre a sala regular e a sala de apoio, com permanência em tempo parcial ou em curtos períodos de tempo na classe regular em contextos mais severos para os alunos com NEE, sendo fundamental a flexibilidade dos serviços e dos profissionais envolvidos.

Mais recentemente, em Portugal, o ME, através da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC], organizou, em 2009, uma publicação que descreve as mudanças ocorridas entre 2005 e 2009 no domínio da EE, após a implementação de medidas de concretização de uma política de educação inclusiva na escola pública.

Neste documento (ME, 2009) refere-se que, em 2007, durante a presidência portuguesa da União Europeia, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial efetuou uma audição a cerca de oitenta jovens com NEE oriundos de vinte e nove países europeus, num evento denominado *Young Voices, Meeting Diversity in Education*, que culminou com a aprovação no Parlamento da Declaração de Lisboa, documento que veio definir novos objetivos para a escola inclusiva.

Destes testemunhos ressaltaram quatro ideias essenciais. A primeira, a de que a escola especial, onde se encontram apenas crianças e jovens com necessidades especiais, inibe o seu desenvolvimento e segrega-as, protegendo-as demasiado e, por vezes, estigmatizando-as; a segunda, a de que o contacto dos jovens com necessidades especiais com os seus pares nas escolas regulares estimula a aprendizagem, permite a aquisição de um mais vasto leque de competências e prepara as crianças e os jovens para a vida pós-escolar; a terceira, a de que este contacto promove a tolerância e a compreensão da diferença por parte dos outros alunos, combatendo precocemente o preconceito e promovendo, deste modo, a democracia e a coesão social; a quarta e última, a de que a transição dos jovens com necessidades especiais das escolas especiais para as escolas regulares deve garantir que nestas estão reunidas as condições necessárias para uma efetiva melhoria do apoio que lhes é prestado.

A estas quatro ideias, o ME acrescentou uma outra que diz respeito ao facto de a participação de crianças com NEE nas escolas regulares se revelar mais benéfica para todos, na medida em que uma escola capaz de atender às necessidades e promover o sucesso de alunos com maiores dificuldades estará mais apta para ensinar qualquer outro aluno.

Ainda segundo este documento, a reorganização das ofertas de EE no nosso país desde 2005 teve como objetivo garantir a todos os alunos com NEE as melhores condições para um ensino de qualidade numa escola inclusiva.

As respostas assentaram em medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, no Despacho n.º 453/2004, no Despacho Normativo n.º 50/2005 e no Despacho n.º 1/2006. Estes diplomas determinam a participação de todos os docentes nas respostas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou de adaptação à escola, decorrentes de desvantagens de natureza cultural, social ou económica, prevendo medidas como planos de recuperação, planos de acompanhamento individualizado e planos de desenvolvimento.

A diversificação de políticas para o sucesso escolar de alunos com NEE de carácter permanente levou à criação de um grupo de recrutamento de EE, conforme o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, garantindo os recursos humanos necessários na escola para prestar o apoio especializado aos alunos com NEE.

Foi implementado um amplo plano de formação contínua no âmbito da EE, tanto para professores como para auxiliares de ação educativa a exercer funções em unidades de apoio especializado, como forma de garantir uma preparação adequada para a utilização dos instrumentos de trabalho decorrentes da operacionalização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão Crianças e Jovens [CIF-

CJ] e, conseqüentemente, para uma melhoria significativa na capacidade de resposta do sistema.

Constituiu-se também uma rede de escolas e agrupamentos de referência para as problemáticas de baixa incidência e alta intensidade, como são a cegueira, a baixa visão e a surdez, e unidades de apoio especializado para as PEA e para a multideficiência.

Os Centros de Recursos para a Inclusão [CRI] constituíram-se fundamentais para melhorar a qualidade das respostas educativas, tendo sido estabelecidos protocolos com instituições que detinham os equipamentos e as infraestruturas, bem como recursos humanos especializados, colocando-os ao serviço da escola inclusiva no âmbito da avaliação especializada e do apoio à elaboração de planos educativos; da preparação da transição para a vida pós-escolar; do desenvolvimento de ações de apoio à família; de terapias ou da execução de atividades de enriquecimento curricular (ME, 2009).

O recurso à CIF-CJ na referenciação de alunos que necessitam de apoios especializados, conforme consagrado no Decreto-Lei n.º 3/2008, constitui outra medida adotada neste plano de ação e reveste-se de grande importância por valorizar as capacidades dos alunos, enfatizando a sua relação com o meio, facilitando a definição das respostas com vista ao desenvolvimento das competências pessoais, eliminando barreiras sociais e ambientais.

Realça-se ainda a elaboração do Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, a formação de formadores nesta área, a criação de Centros de Recursos TIC [CRTIC] e a definição de Agrupamentos de Referência para a Intervenção Precoce.

Sublinha-se também que o Orçamento de Estado no campo da EE cresceu 6,9% entre 2007 e 2008.

Portanto, pode considerar-se que também em Portugal muito se tem feito na área da EE no sentido de uma escola cada vez mais inclusiva. Apesar das barreiras ainda existentes e graças à missão da EE, o que deve prevalecer acima de tudo são os interesses das crianças e dos jovens.

Foi neste sentido que Portugal ratificou a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, através da Resolução n.º 71/2009, de 30 de julho, implicando manter a educação inclusiva na Agenda Política do Ministério da Educação (Artigo 24.º).

Assim, com a implementação do Plano de Desenvolvimento 2009-2013, espera-se que, findo este período, entre outras metas que se pretende atingir, a educação inclusiva seja encarada como um valor e uma prática na escola pública; todas as escolas de EE funcionem como CRI; as escolas de EE e as de ensino regular se apoiem mutuamente; a construção dos planos de estudos da formação de professores seja feita de acordo com os referenciais internacionais sobre educação inclusiva; um maior número de escolas possuam

competências para educar todos os alunos, minimizando os ingressos em escolas especiais (ME, 2009).

Muito recentemente, em 2012, foi elaborado, para a Comissão Europeia, pela rede de peritos independentes em ciências sociais da educação e formação [NESSE], o relatório *Education and Disability/ Special Needs - Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU* [Educação e Deficiência/ Necessidades Especiais – Políticas e Práticas em Educação, Formação e Emprego relativas a Alunos com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais na UE]. Este relatório revela que os sistemas de ensino ainda não oferecem um atendimento adequado às crianças com NEE, visto que muitas delas se encontram em instituições segregadas e aquelas que são integradas em escolas regulares carecem de um apoio adequado (NESSE, 2012).

Segundo este relatório e de acordo com dados de 2010 da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, em Portugal, 2,7% do total de alunos no ensino obrigatório apresenta NEE, sendo que 0,2% frequenta escolas especiais segregadas.

Neste documento, afirma-se ainda que os alunos com NEE saem frequentemente da escola com poucas ou nenhuma qualificação, tendo, por isso, maior probabilidade de permanecer desempregadas ou economicamente inativas e, no caso de serem integradas no mercado de trabalho, de auferir salários inferiores aos das pessoas sem deficiência.

Outra das conclusões nele apresentadas é o facto de a formação inicial e contínua dos professores nem sempre ser organizada tendo em conta as necessidades de inclusão e de, em alguns países europeus, os currículos estarem harmonizados e não serem flexíveis, dificultando a inclusão de crianças portadoras de deficiência.

Este documento defende, por isso, que é fundamental promover sistemas de ensino mais inclusivos, apesar de admitir que pode ser difícil integrar alunos com deficiências acentuadas no ensino regular e que estes alunos podem retirar mais benefícios do ensino especial, considerando, por outro lado, que há cada vez mais indícios de que um número muito significativo de alunos com deficiência e NEE pode ser integrado no sistema regular de ensino e que um ensino inclusivo com qualidade garante uma boa educação a todos os alunos.

Efetivamente, o movimento preconizado pela escola inclusiva tem como função a edificação de uma nova forma de “Estar e Ser Social, a Sociedade Inclusiva. Uma sociedade que se quer mais justa e, por isso, obrigatoriamente mais solidária” (Zêzere, 2002, p. 404).

Esta autora defende que o percurso escolar deve constituir-se apenas uma etapa, um período de promoção do desenvolvimento do indivíduo em termos pessoais e sociais e de preparação efetiva para a vida adulta, para a vida ativa, incrementando as competências,

o bem-estar e, por conseguinte, a qualidade de vida. Ou seja, a missão da escola deverá ser não só fomentar uma verdadeira aquisição de competências de literacia, como também facilitar o acesso a um emprego e ainda permitir a ascensão social.

2.3. Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial

“No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos.”
(Ministério da Educação e Ciência, <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/>)

A expressão ‘*necessidades educativas especiais*’ [NEE] foi introduzida por Mary Warnock, investigadora e cientista defensora acérrima dos movimentos de integração e de inclusão, através do já nomeado *Relatório Warnock*, de 1978. Este documento vem originar mudanças sociais irreversíveis no atendimento a crianças com NEE, já que enfatiza o tipo e o grau de problemas de aprendizagem a nível psicopedagógico e não a nível médico como era comum até então (Zêzere, 2002).

O conceito de NEE veio basear a intervenção educativa nas necessidades da criança a nível do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. A Educação Especial [EE] surgiu então como os processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades, de acordo com critérios pedagógico-educativos (Sanches, 1995), e com o objetivo de promover o desenvolvimento e a educação do aluno potenciando as suas capacidades físicas, intelectuais, estéticas, criativas, emocionais, espirituais e sociais, permitindo-lhe viver como cidadão válido, autónomo e integrado.

Anterior ao conceito de necessidades educativas especiais, e por ele reforçado, surgiu o conceito de ‘*integração*’, visando a integração de crianças e jovens com deficiência no sistema educativo regular. Um programa integrativo consistia no apoio prestado a crianças e jovens com problemas educativos especiais que se encontrassem inseridos, a tempo total ou parcial, em turmas regulares, visando a sua integração em termos familiares, sociais e escolares (Costa, 1981). Este apoio era da competência dos serviços de EE da escola da área de residência desta criança ou jovem.

É neste paradigma que se inicia a integração de crianças e jovens com deficiência, numa filosofia de escola aberta que visa uma educação para todos, o que implica uma normalização e responsabilização do meio envolvente pela resposta mais adequada a dar a cada um. Desta forma, o processo educativo deveria desenvolver-se num meio o menos

restritivo possível (Sanches, 1995), privilegiando a sala de aula regular e estendendo-a à escola, à família, à comunidade e aos espaços do quotidiano da criança/jovem. Para tal, teriam de ser mobilizados os recursos humanos e materiais necessários, tendo a EE um papel fundamental.

Em Portugal, a política educativa de integração é definitivamente implantada com a LBSE, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e, mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. A LBSE reforça o objetivo, já contemplado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de oferecer às crianças com NEE, por deficiência física ou mental, condições que promovam o seu desenvolvimento e o aproveitamento integral das suas capacidades (Correia & Cabral, 1999). Por seu turno, o Decreto-Lei n.º 319/91 vem atualizar e alargar os pressupostos legais que regulavam a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, define o âmbito da EE, nomeadamente os apoios especializados a disponibilizar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, com vista à criação de condições que permitam adequar o processo educativo às NEE dos alunos que manifestem limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios de vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, e que impliquem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da interação social (Artigo 1.º).

Alunos com NEE são, para Correia (1997), alunos que, devido a certas condições particulares, podem precisar de apoio de serviços de EE no decorrer de todo ou apenas parte do seu percurso escolar que facilitem o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Serviços de EE são entendidos, por este autor, como todos os “recursos que prestam serviços de apoio especializado, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico” (Correia, 2008, p. 23), capazes de dar resposta às necessidades especiais do aluno, de acordo com as suas características, otimizando as suas potencialidades. Estes apoios devem prestar-se, sempre que possível, na classe regular, tendo como finalidade prevenir, reduzir ou eliminar a problemática manifestada pelo aluno, seja de que natureza for, procedendo, se necessário, a alterações dos contextos de aprendizagem adequadas às suas necessidades e capacidades.

No Decreto-Lei n.º 3/2008, são decretados como objetivos da EE

“a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (Artigo 1.º).

Compete aos professores de EE prestar apoios especializados, designadamente o ensino de áreas curriculares específicas, assim como de conteúdos que conduzam à autonomia, e o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio, que complementem o trabalho desenvolvido pelo professor de ensino regular (ME, 2009).

Estes apoios ou recursos devem permitir planear cuidadosamente o ensino orientado para as capacidades e necessidades do aluno com NEE. Num processo interdisciplinar, deve haver um trabalho colaborativo entre professores de ensino regular, professores de EE, outros profissionais de educação e pais, o qual facilite um ensino individualizado, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades deste aluno e a monitorização do seu desempenho, levando em consideração o seu funcionamento global (Correia, 2008).

Este autor configurou um modelo de atendimento a alunos com NEE, que designou por Modelo de Atendimento à Diversidade [MAD] (Correia, 2003), representado na **Figura 2**, capaz de responder às necessidades de todos os alunos, em particular dos alunos com NEE que manifestem problemas de aprendizagem no início do seu percurso escolar, e cujo principal princípio é a diferenciação pedagógica que assenta na diferenciação do ensino e do currículo, materializada no conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; na planificação apropriada, com base no conhecimento que se tem do aluno; na implementação das intervenções consideradas adequadas, tendo em conta as características e necessidades do aluno e os contextos em que ele interage, bem como os objetivos curriculares definidos; e na verificação, ou seja, na avaliação dos progressos do aluno e das adequações da programação implementada.

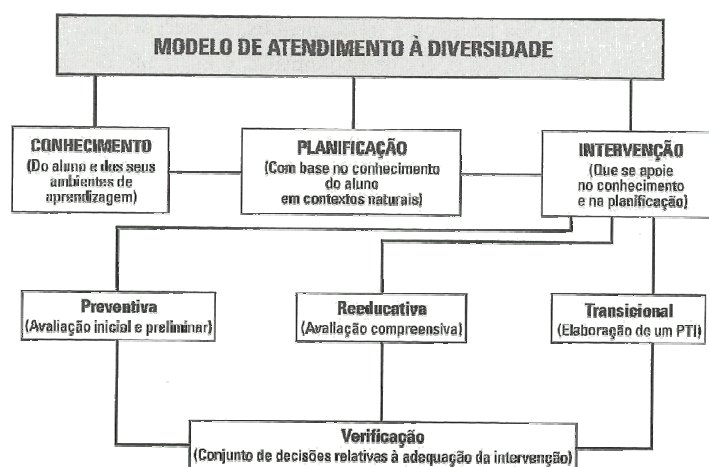


Figura 2 – Modelo de Atendimento à Diversidade
(Correia, 2008, p. 36)

Pretende-se com o MAD responder às necessidades dos alunos com NEE numa fase precoce do seu percurso escolar, assim que começam a revelar problemas nas suas aprendizagens, disponibilizando-lhes apoios especializados antes de os encaminhar para os serviços de EE. Este modelo de intervenção deve ser aplicado respeitando o princípio da colaboração, isto é, o trabalho em equipa e não apenas o do professor de ensino regular.

Na opinião deste autor (Correia, 2008), a filosofia inclusiva impõe mudanças significativas relativamente ao papel do professor de ensino regular, que deve intervir mais diretamente com os alunos com NEE, do professor de EE e do psicólogo, que devem trabalhar mais diretamente com o professor, e de todos os agentes educativos e pais, que devem ter uma participação mais ativa no processo de aprendizagem do aluno. Não deve esperar-se que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para atender às necessidades de todos os alunos que tem na sala de aula, mas antes que sejam disponibilizados os apoios que lhe permitam resolver os problemas de forma colaborativa.

A constituição de equipas, a disponibilização de tempo para o trabalho em equipa e a crença de que os professores têm capacidade para resolver os problemas com que se deparam e, simultaneamente, para desenvolver investigações são outros aspetos fundamentais para a eficácia deste processo de colaboração.

Com efeito e segundo o definido na Declaração de Salamanca, é essencial que os professores de EE não sejam considerados especialistas com competência para solucionar todos os problemas que o professor de ensino regular enfrenta. Deve, antes, deter um perfil multifacetado que lhe permita apoiar o professor a encontrar 'soluções operacionais' para os problemas que os alunos com NEE apresentem e orientar o pessoal da escola a criar atitudes positivas face aos alunos com deficiências.

À semelhança do que é preconizado no Decreto-Lei n.º 3/2008 relativamente à competência dos docentes de EE, também Correia (2008) defende que, na resposta eficaz às necessidades de alunos com NEE, o docente de EE deve prestar um apoio mais indireto do que direto, através de aconselhamento a professores e pais e de cooperação na educação dos alunos, referindo que, na equipa de programação e intervenção individualizada, deve ser capaz de adaptar o currículo comum a fim de facilitar a aprendizagem de crianças/ jovens com NEE; propor serviços de apoio suplementar de que o aluno necessite para ser bem sucedido na escola; criar mecanismos de avaliação que permitam ao aluno demonstrar as competências que adquiriu; e acompanhar o ensino individualizado que lhe é prestado. No que diz respeito ao seu desempenho profissional, que inclui o trabalho desenvolvido com professores, alunos e outros profissionais, deve cooperar com o professor da turma do aluno com NEE; prestar consultoria a professores, pais e outros profissionais de educação; planificar as atividades a desenvolver com alunos com

NEE em conjunto com os professores da turma; e trabalhar diretamente com o aluno com NEE, na sala de aula ou na sala de apoio, a tempo parcial, se assim estiver determinado no seu Programa Educativo Individual [PEI].

York-Barr, Sommerness, Ghere, & Duke (2005), num estudo recente sobre o professor de EE na escola inclusiva, referem que o atual contexto da escola pública requer, como nunca, ao professor de EE conhecimentos e competências profissionais que lhe permitam enfrentar objetivos mais ambiciosos, contextos mais diversificados, a inclusão educativa e toda a responsabilidade que a sua função exige. Realçam ainda as pressões sentidas pelo professor e pelo serviço de EE no que diz respeito, nomeadamente, à ambiguidade das responsabilidades, ao excesso de trabalho burocrático, à inadequação do suporte administrativo, ao isolamento profissional, à insuficiente atenção prestada à melhoria dos resultados dos alunos, à crescente exigência na qualificação profissional, à falta de preparação do professor de ensino regular e à fragmentação do sistema. Por estas razões, sugerem três áreas de análise, designadamente, a natureza do trabalho do professor de EE em contextos inclusivos, a função de líder deste profissional e o suporte diferenciado dos restantes intervenientes.

Relativamente à primeira área de análise, considera-se importante que o professor de EE tenha uma visão global da educação inclusiva pela variedade de funções e de responsabilidades que lhe estão incumbidas, desde o desenvolvimento, a coordenação e a implementação de programas individuais à instrução dos alunos e à coordenação do trabalho desenvolvido por outros técnicos envolvidos nos programas. Esta última será, porventura e na opinião dos autores, aquela que exige maior dispêndio de energia, já que é o professor de EE que dá continuidade ao que os outros técnicos desenvolvem e promove a ligação entre os professores, os outros técnicos e os encarregados de educação.

No que concerne à segunda área de intervenção, os autores fazem referência à função de líder, ainda que informal, deste profissional. Recomendando sem, contudo, pressionar, o professor de EE detém uma visão global do programa inclusivo e estabelece relações interpessoais essenciais, demonstrando um elevado grau de competências profissionais, geradores de respeito e admiração por parte dos outros, que tentam segui-lo. Por outro lado, a sua imagem é determinante na aceitação de alunos com NEE.

Em relação ao último nível de análise, o suporte diferenciado dos outros intervenientes, os resultados deste estudo revelam a importância do envolvimento da gestão e dos administradores no processo inclusivo e da necessidade de compreenderem o complexo contexto do professor de EE, as suas funções e responsabilidades e a conseqüente necessidade de flexibilidade, bem como o acolhimento e a acomodação, quer dos alunos com NEE, quer dos profissionais de EE.

São, pois, muitos os desafios colocados ao professor de EE no modelo inclusivo, descentralizado e personalizado, no sentido de atender às necessidades individuais de cada aluno com NEE e ao contributo de todos os profissionais envolvidos. Enquanto profissional multifacetado, pela variedade das suas funções e responsabilidades, o professor de EE deverá desenvolver ainda competências adicionais, sendo fundamental o seu empenho em aperfeiçoar-se e em desenvolver-se profissionalmente. Uma das ferramentas essenciais a este aperfeiçoamento e desenvolvimento é a investigação, a busca de novos saberes e experiências, novos conhecimentos que conduzam a uma prática educativa mais eficaz.

Na Declaração de Salamanca, pode ler-se que a educação de alunos com NEE “deve ser integrada em programas de investigação e desenvolvimento dos institutos de pesquisa e dos centros de desenvolvimento curricular, prestando especial atenção, nesta área, à investigação-ação e focando estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem.” (UNESCO, 1994, p. 24), apelando a que os professores participem ativamente tanto nestas ações como na reflexão inerente a esta investigação.

Outros autores, como Coupe & Porter (1986), defendem que muitas das questões que a EE levanta poderiam ser solucionadas se se optasse pelo modelo professor-investigador, encorajando os professores a tornarem-se práticos de resolução de problemas, adaptando as suas metodologias de ensino às necessidades das suas crianças.

Também Alarcão (2000) refere que o professor não deve limitar a sua prática ao cumprimento de currículos pré-definidos, mas, antes, assumir uma posição crítica face a orientações dadas, instituindo e ajustando continuamente o currículo à sua realidade, em colaboração com os seus colegas e os seus alunos.

O conceito de professor reflexivo surgiu nos EUA como reação à conceção tecnocrática de professor. É neste contexto que Nóvoa defende a construção de uma imagem dos professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações escritas em termos de regulação do exercício docente e que supere uma relação linear e unívoca entre “conhecimento científico-curricular e a prática escolar” (Nóvoa, 1990, p. 527). García (1992) atribui, de igual forma, grande importância ao desenvolvimento do espírito reflexivo no professor, uma vez que produz um conhecimento específico ligado à ação, à realidade. Fica assim expressa a importância da autorreflexão na prática docente, no sentido de criar profissionais mais aptos a lidar com a diversidade.

Neste sentido, qualquer professor deve, por si mesmo, tentar encontrar as atitudes e os comportamentos mais adequados à sua personalidade e que se revelem mais eficazes para o desempenho da sua função (Dickson, Kean & Andersen, 1973), através da prática da investigação, a qual pode constituir um instrumento de análise e de interpretação do real (Estrela, 1994).

Perrenoud (1993) defende que a investigação, que se caracteriza pelo confronto com o real, exige que se veja de forma precisa e diversa aquilo que geralmente se percebe de forma global e difusa; que se escute e olhe com mais atenção; que se tenha em consideração a diferença e a diversidade.

Considerando que a emoção e a razão não funcionam isoladamente, sendo certos aspetos da emoção e do sentimento indispensáveis à racionalidade (Damásio, 1995), refletir sobre as práticas, pôr em causa procedimentos, dar largas à criatividade no encontrar soluções alternativas, constituem ferramentas preciosas. No que diz respeito à prática educativa de um professor, em particular do de EE, é, pois, exigida uma adequada gestão da razão e da emoção, por forma a que seja capaz de encontrar as respostas educativas mais adequadas a cada criança/ aluno com NEE. Para além de uma grande capacidade técnica, de relacionamento interpessoal e de trabalho em equipa, deve ser um professor num processo contínuo de investigação a fim de atender à singularidade e diversidade dos seus alunos.

Não obstante todas estas competências e responsabilidades do professor de EE, é de salientar que não é a ele que se devem restringir os serviços especializados de atendimento às NEE de um aluno, na medida em que, na maioria dos casos de alunos com NEE, se verifica a necessidade de recorrer a outros especialistas que prestem apoio “de cariz psicológico, social, terapêutico ou médico” (Correia, 2008, p. 61). Segundo este autor, os serviços psicológicos, prestados por psicólogos à criança com NEE e à sua família, quando necessário, iniciam-se geralmente no decorrer do processo de avaliação da criança e têm como objetivo “determinar o seu funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, interesses, talentos, aptidões em termos de sucesso escolar e características emocionais” (Correia, 2008, p. 63). Aos pais ou outros membros da família da criança com NEE, podem ajudá-los a compreender melhor o seu problema e as suas consequências na sua vida e na da própria criança. Podem também exercer um papel de consultoria junto de professores e outros profissionais de educação a fim de facilitar a definição da intervenção junto dos alunos com NEE. Os serviços terapêuticos, por sua vez, têm como finalidade melhorar o comportamento da criança em determinadas áreas do seu desenvolvimento, sendo as formas mais comuns de tratamento a fisioterapia, a terapia ocupacional, a terapia da fala/ linguagem e a terapia respiratória. Já os serviços sociais, fundamentais para a recolha de informação acerca da história das crianças com NEE, visam apoiar as suas famílias a lidar com os problemas e as exigências inerentes ao atendimento das necessidades da criança, sendo necessário que o técnico de serviço social, tendo em conta a severidade do problema da criança e a capacidade da família para lidar com o problema, intervenha a nível de serviços e recursos disponíveis, quer financeiros, quer humanos, de

instituições particulares de solidariedade social [IPSS] existentes e da implementação de programas interventivos. Por último, os serviços clínicos, entendidos pelo autor como “intervenções médicas e cirúrgicas” (Correia, 2008, p. 65), estão relacionados com os problemas de saúde que a criança eventualmente apresente, resultantes de causas pré, peri e pós-natais ou de quaisquer outras causas que exijam uma intervenção específica, e devem ser prestados por um médico.

Para este autor, a implementação de boas práticas educativas, concretamente no que respeita à eficácia dos serviços de EE, assenta em fatores como a legislação, critérios emanados do órgão de tutela, a ética e a deontologia dos profissionais envolvidos na educação dos alunos com NEE e ainda a conduta dos pais destes alunos, conforme se vê representado na **Figura 3**.

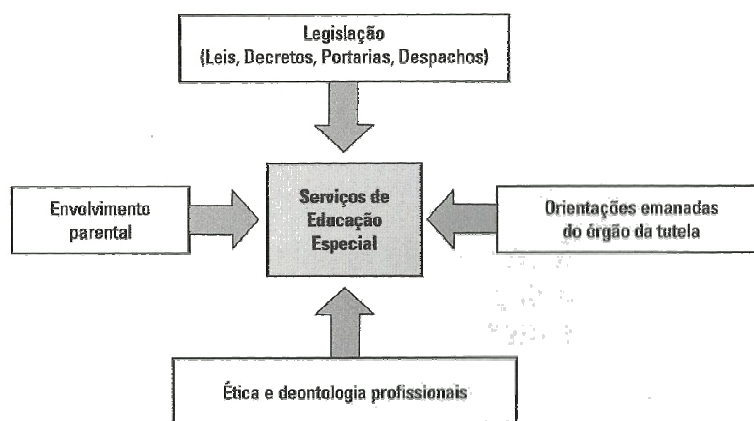


Figura 3 – Bases em que assentam os serviços de EE (Correia, 2008, p. 70)

No que à legislação diz respeito, deve considerar-se o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, retificado pela Declaração de Rectificação n.º 10/2008, de 7 de março, e alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de março, pilares da prática da EE, bem como outros documentos legislativos que têm sido criados neste âmbito.

As orientações emanadas do órgão de tutela contemplam todo o conjunto de orientações relativas à EE, fundamentais para todos os intervenientes na prática da EE e no acompanhamento a alunos com NEE.

A ética e a deontologia profissionais consubstanciam-se na atitude responsável de todos os implicados na educação de alunos com NEE e na implementação de estratégias educativas e comportamentais sob a supervisão de educadores/ professores de EE e de quaisquer outras entidades que prestem serviços e apoio especializados. Só desta forma poderão ser respeitados os direitos do aluno com NEE e da sua família e, por conseguinte, ver satisfeitas as suas necessidades específicas.

Por fim, o envolvimento parental, que reconhece a importância inegável da família para a vida do aluno com NEE, constitui-se um outro fator de sucesso, visto que a comunicação que estabelece com a escola contribui para a criação de uma parceria educacional, fundamental para o desenvolvimento de uma prática assente na partilha de informação e no respeito mútuo, conducentes à elaboração de programas de intervenção eficazes.

2.4. A Importância da Intervenção Precoce

O sucesso da escola inclusiva depende grandemente da intervenção precoce, ou seja, “da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades” (UNESCO, 1994, p. 33).

A Declaração de Salamanca apela, pois, a que se invistam maiores esforços na identificação e implementação de estratégias de intervenção precoce [IP].

Neste contexto e considerando a intervenção precoce na infância [IPI] um recurso educativo para a resposta às dificuldades de desenvolvimento da criança e às dificuldades enfrentadas pela sua família, o Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê, no seu Artigo 27.º, a criação de agrupamentos de escolas de referência no âmbito da IPI que permitam assegurar a prestação de serviços neste âmbito e a sua articulação com serviços de saúde e da segurança social.

O Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, que tem por objeto a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância [SNIPI], considera “Intervenção precoce na infância o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (Artigo 3.º).

A IPI destina-se a crianças em idade pré-escolar, ou seja, até aos seis anos, “com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respectiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento” (Artigo 2.º), bem como à sua família.

Esta intervenção junto da família tem como objetivo ajudá-la a lidar com a criança com deficiência e a adaptar-se emocionalmente à sua condição de vida, melhorando a interação família – criança e promovendo uma relação emocional mais equilibrada.

Em IP, a avaliação é um momento de extrema importância na medida em que não se pode avançar para a intervenção sem antes se ter feito uma correta avaliação da criança.

Segundo Pereira & Serra (2006), a avaliação em IP faz-se numa perspetiva ecológica com base no modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (**Figura 4**), que realça a influência exercida pelos vários sistemas em que a criança se encontra inserida [microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema], não esquecendo as características específicas da própria criança e a influência que esta tem nos seus parceiros interativos diretos, nomeadamente nos elementos do seu ciclo familiar.

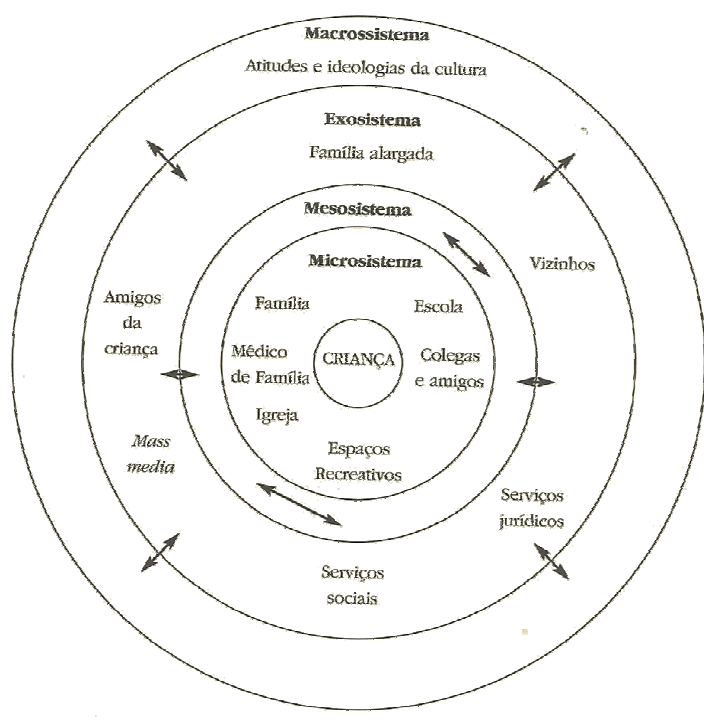


Figura 4 – Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (adaptado de *The Child: Development in a Social Context*, edited by Koop, C. & Krakow, J., 1982, Addison-Weslwy Publishing Co. Reading, Massachusetts. In Pereira & Serra, 2006, p. 13)

O modelo de Bronfenbrenner traduz o desenvolvimento humano através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexos entre a criança e todos os níveis de influência do meio ambiente. As crianças têm diferentes oportunidades no seu desenvolvimento dadas pelos seus atributos pessoais, físicos e mentais, e pelo meio social em que vivem.

Neste sentido, este modelo conduziu ao alargamento da ação da IP a outros contextos, que não exclusivamente nas características individuais da criança, tendo passado a considerar-se a criança e os pais enquadrados na realidade mais abrangente da família e esta, por sua vez, enquadrada no contexto mais alargado da comunidade, pois todos estes contextos influenciam o desenvolvimento da criança (Bairrão, 1994).

Estudos, como o realizado por Charman & Baird (2002), já demonstraram que a IP traz vantagens para a criança, na medida em que, quanto mais cedo se iniciar esta intervenção, maiores probabilidades existem de se evidenciar o desenvolvimento da criança; e para a família, proporcionando-lhe apoio e assistência nos momentos mais críticos. Por conseguinte, maximiza os benefícios sociais para ambas considerando que o incremento do desenvolvimento da criança envolve a diminuição das situações dependentes de instituições sociais, o aumento da capacidade da família para lidar com um filho com deficiência e o possível aumento das suas capacidades para vir a obter um emprego. Também já se demonstrou que grande parte das aprendizagens e do desenvolvimento da criança ocorre mais rapidamente em idade pré-escolar.

No entendimento de Hewitt (2006), a IP garante uma maior probabilidade de mesmo as crianças mais pequenas com PEA verem satisfeitas as suas NEE, podendo a frequência de ambientes pré-escolares regulares constituir-se uma resposta educativa a estas necessidades.

É também neste sentido que, na Declaração de Salamanca, se defende que o atendimento e a educação de crianças com NEE em idade pré-escolar se deve basear na reorientação dos programas educativos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual e social e para a adequada preparação para o percurso escolar. Estes programas podem constituir-se um impedimento do agravamento das condições incapacitantes da criança, devendo “reconhecer o princípio da inclusão e desenvolver-se de forma global, combinando as actividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde” (UNESCO, 1994, p. 33).

2.5. Inclusão Escolar de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo

Alguns autores (Sinclair, 1992; Howlin, 1997; Jordan, 2000; Handleman & Harris, 2006) reconhecem que as dificuldades de desenvolvimento dos alunos com PEA não resultam somente da sua problemática central, mas também da forma como estas perturbações são encaradas e compensadas pelo meio ambiente.

A educação pré-escolar é apenas um dos contextos desse meio ambiente cuja frequência salvaguarda os princípios de inclusão e de diferenciação pedagógica, necessários às respostas educativas às características e carências de cada aluno, assumindo que a inclusão se traduz na participação num leque amplo de actividades que as crianças sem NEE habitualmente encontram na sua comunidade (Odom, 2007).

Considerando a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e complementar da ação educativa da família, com a qual deve manter uma relação estreita, promovendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997a), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar enquadram-se nos objetivos gerais pedagógicos, nos quais se evidenciam princípios muito estreitamente ligados à educação inclusiva (ME, 1997b). Todos os objetivos apontam para a promoção do desenvolvimento global e harmonioso da criança em contextos ricos e diversificados, respeitando a individualidade e a especificidade de cada um, num ambiente de democracia e de qualidade educativa, fomentando a partilha de experiências individuais e de grupo.

O conceito de escola inclusiva pressupõe que o jardim de infância se organize tendo em conta cada criança, objetivando na sua planificação a atenção a todas as crianças, por forma a que todas usufruam das mesmas oportunidades. O acesso da criança com PEA à educação pré-escolar está, assim, salvaguardado por normativos legais, partindo da LBSE de 1986 e da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, de 1997, entre outros, numa perspetiva de democracia e igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos.

A especificidade da educação pré-escolar torna muito benéfica a inclusão de crianças com NEE no sistema educativo. Tomando como referência Odom (2007) e a sua análise da situação americana, podem identificar-se algumas analogias com o contexto português. O alargamento da rede pública de educação pré-escolar dá oportunidade de frequência de um jardim de infância a todas as crianças com mais de três anos de idade, especialmente às de cinco, de acordo com o número de vagas existentes.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997b) constituem um tipo de currículo aberto que possibilita ao educador uma gestão flexível e a adoção de modelos curriculares diversos consoante a sua formação profissional, o contexto educativo do jardim de infância e as necessidades das crianças que o frequentam.

No entendimento de Portugal & Laevers (2010), uma educação inclusiva é aquela em que o educador é capaz de conceber um contexto educativo que estimule e vise a progressão de todas as crianças, independentemente das suas diferenças.

Quando ao sistema regular de educação/ ensino chega uma criança com NEE e após a sua avaliação, são determinadas as medidas educativas mais apropriadas ao seu perfil de funcionalidade e às suas necessidades específicas. É com base neste perfil que é elaborado o seu PEI, que se constitui como um guia no qual são delineadas as prioridades de intervenção, os recursos a mobilizar, as estratégias e metodologias a aplicar e a forma de monitorização dos resultados.

O PEI é definido no Decreto-Lei n.º 3/2008 como “o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação”, documentando as NEE da criança/ jovem, “baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo” (Artigo 8.º). Nele são contemplados os indicadores de funcionalidade e os fatores ambientais considerados facilitadores ou barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão Crianças e Jovens [CIF-CJ], permitindo identificar o perfil concreto de funcionalidade da criança.

Atualmente existem modelos que servem de base à educação da criança autista, espelhando as filosofias integracionista e de inclusão mais recentes, e que requerem metodologias muito específicas. É o caso do ensino estruturado, a modificação comportamental, os programas que promovem a comunicação e a interação, respeitando sempre o processo de desenvolvimento da criança.

Em Portugal, os programas ou metodologias mais comuns enquadram-se no ensino estruturado [*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* - TEACCH], na modificação comportamental [Análise Comportamental Aplicada - ABA] e nas terapias complementares, como terapia da fala, terapia ocupacional, hipoterapia, musicoterapia, terapias médico-farmacêuticas, intervenção nutricional, entre outras julgadas adequadas ao perfil de cada criança.

Em Portugal, atualmente, a legislação prevê a Intervenção Precoce na Infância [IPI] e a criação de Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo [UEEA], constituindo a EE um recurso educativo através desta última modalidade.

No contexto em estudo, a existência de uma UEEA constitui uma das respostas educativas da escola às crianças/ alunos com PEA, paralelamente à permanência da criança na sala de jardim de infância.

2.6. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Autismo na Escola Pública

As Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo [UEEA], em funcionamento nas escolas e agrupamentos de escolas públicas, visam dar uma resposta educativa especializada a alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática (ME, 2008). Essa resposta educativa deve

ser determinada de acordo com o grau de severidade, o nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, o nível de escolaridade e a faixa etária dos alunos.

Integram estas unidades docentes com formação especializada em EE e, segundo as orientações ministeriais, nelas devem ser introduzidos os ajustamentos considerados convenientes no espaço físico, assim como disponibilizados os equipamentos e materiais adequados às necessidades específicas desta população.

Segundo o estipulado no Decreto-Lei n.º 3/2008, constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

a) promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma em que estão inseridos;

b) implementar um modelo de ensino estruturado assente em princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização espacial, temporal, dos materiais e das atividades;

c) aplicar metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, sejam facilitadores dos processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao meio escolar;

d) proceder às adequações curriculares convenientes;

e) organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) adotar medidas educativas flexíveis, de natureza individual e dinâmica, procedendo continuamente a uma avaliação do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e ao envolvimento e participação da família.

Pretende-se, desta forma, com as unidades de ensino estruturado, criar um ambiente mais previsível e acessível e mais propício à comunicação, à interação e à aprendizagem por parte do aluno com autismo, com vista à melhoria da sua qualidade de vida, “aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade” (ME, 2008, p. 5).

O ensino estruturado afigura-se como um dos aspetos pedagógicos mais significativos do modelo TEACCH. Este modelo de ensino foi desenvolvido na década de 1970 na Carolina do Norte, nos EUA, e destinava-se a dotar os pais de crianças com autismo de técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos.

O ensino estruturado aplicado pelo modelo TEACCH tem vindo a ser implementado em Portugal desde 1996 como resposta educativa a alunos com PEA nas escolas regulares (ME, 2008) e nele é notória uma preocupação em preparar as crianças/ jovens portadores de PEA para uma vida o mais autónoma possível, tanto na escola como em casa ou no futuro local de trabalho.

“Este programa assenta em sete princípios orientadores:

- uma melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- uma avaliação e intervenção individualizadas, mediante a elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- a estruturação do ensino, nomeadamente, das actividades, dos espaços e das tarefas;
- uma aposta nas competências emergentes, identificadas na avaliação;
- a abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental e as estratégias de intervenção assentam na ideia de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente, ao nível da percepção ou compreensão;
- o apelo ao técnico ‘generalista’, a fim de treinar os profissionais enquanto ‘generalistas’, trabalhando melhor com a criança e a família;
- o apelo à colaboração parental, momento em que os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, mas permanecendo em casa. Entretanto, o trabalho é iniciado nas estruturas de intervenção.” (Marques, 2000, p. 91).

É um programa que preconiza a criação de situações de ensino e aprendizagem que permitam minimizar as dificuldades de organização e sequencialização das crianças/ jovens com PEA, oferecendo-lhes segurança, confiança e ajuda na otimização das suas potencialidades.

Estas situações contemplam um espaço físico organizado de forma clara, com fronteiras e áreas bem definidas e identificadas, “permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens” (ME, 2008, p. 18). A delimitação das diferentes áreas, como se pode observar na **Figura 5**, permite que o aluno com PEA compreenda melhor a função de cada uma e a relação entre as várias áreas e, conseqüentemente, o que fazer em cada uma delas.

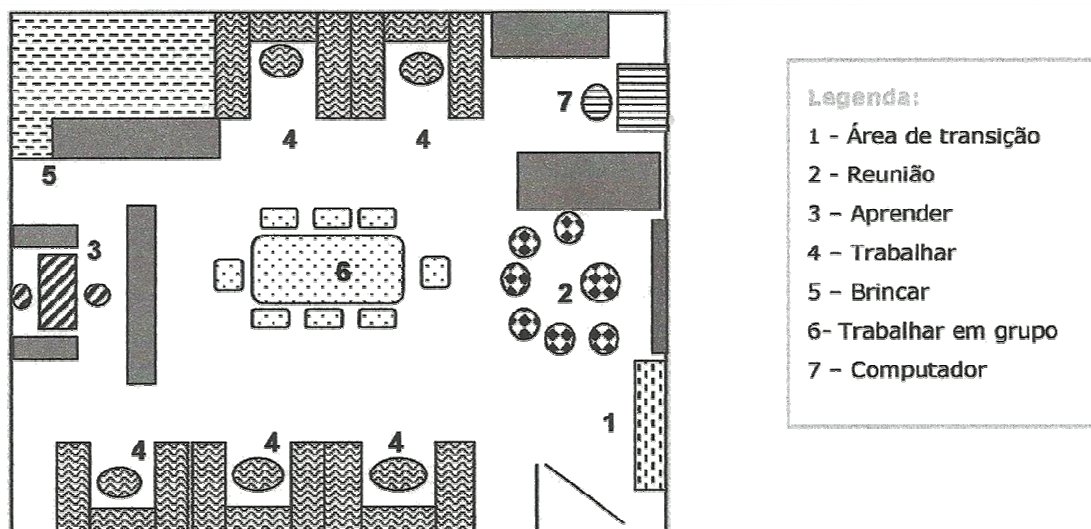


Figura 5 – Planta de uma UEEA
(ME, 2008, p. 18)

Relativamente à organização espacial, como pode verificar-se na figura acima, na área de transição encontram-se os horários individuais com as respetivas atividades diárias.

A área de aprender é o espaço privilegiado de ensino individualizado, destituído de estímulos distratores, onde se pretende estimular as capacidades de atenção e concentração e, simultaneamente, desenvolver novas competências. “São utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também actividades que vão ao encontro dos interesses dos alunos” (ME, 2008, p. 24).

A área de trabalhar, por sua vez, é o local por excelência de promoção da autonomia da criança/ jovem, já que é aqui que se pretende que o aluno realize autonomamente as atividades já aprendidas. Nesta, como na área de aprender, existe um plano de trabalho com a indicação visual das tarefas a realizar e da sequência a respeitar.

Com o objetivo de promover a comunicação e a interação social dos alunos com PEA, existe a área de reunião. Ouvir histórias e relatar experiências vividas são exemplos de atividades que podem aqui ser desenvolvidas. Atividades grupais são realizadas igualmente na área de trabalhar em grupo, na qual todos os alunos, independentemente do seu nível funcional, interagem e partilham aprendizagens. Dá-se primazia ao desenvolvimento de atividades expressivas, como as que envolvem música, artes plásticas, jogos de grupo, etc.

O modelo TEACCH contempla ainda a área de brincar ou lazer, destinada à descontração e ao jogo simbólico, onde são permitidas as estereotípias típicas destas crianças/ jovens.

Por fim, a área do computador, que pode ser utilizada autonomamente, com apoio ou em colaboração com os pares, contribui para ultrapassar possíveis “dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação”, bem como para “melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos” (ME, 2008, p. 27). Pode ser aproveitada também para a utilização de sistemas aumentativos e/ ou alternativos de comunicação.

No que diz respeito à organização temporal, é elaborado um horário individual para cada aluno (**Figura 6**), respeitando o seu nível de funcionalidade, com a indicação das tarefas a realizar ao longo do dia. Pode recorrer-se a vários materiais, desde a palavra escrita a imagens e objetos, e o horário deve ser afixado para consulta dos alunos, como suporte de comunicação e de apreensão de conceitos, como o de sequência.



Figura 6 – Exemplo de um horário individual
(ME, 2008, p. 21)

Antecipando e prevendo as atividades a realizar, o aluno diminui “a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina” (ME, 2008, p. 20).

O plano de trabalho (**Figura 7**), também adaptado ao nível de funcionalidade de cada criança/ jovem, apresenta as tarefas a realizar em cada área sob a forma de rotina securizante que possibilite à criança/ jovem a aquisição da noção de princípio, meio e fim.



Figura 7 – Exemplos de planos de trabalho
(ME, 2008, p. 22)

Estas orientações visuais são fundamentais para o aluno aprender a trabalhar e a viver com autonomia.

Prevê-se ainda a existência de um cartão de transição (**Figura 8**), que se encontra no final do plano de trabalho e é entregue pelo adulto, com a função de informar o aluno de que deve dirigir-se à área de transição para conhecer a tarefa a realizar em seguida.



Figura 8 – Exemplo de um cartão de transição
(ME, 2008, p. 23)

Coll et. al. (2004) consideram que o modelo TEACCH visa desenvolver as capacidades comunicativas e promover o seu uso espontâneo em contextos naturais em crianças com distúrbios globais de desenvolvimento, nos quais o autismo se engloba.

2.7. A Importância da Família

“Os filhos não precisam de pais extraordinários, mas de seres humanos que falem a sua linguagem e sejam capazes de penetrar no seu coração.”
(Cury, 2008)

Quando nasce uma criança deficiente no seio de uma família, os pais e restante família têm de conjugar esforços cognitivos e emocionais intensos a fim de tentar compreender o que deu origem a essa “catástrofe humana” (Zêzere, 2002, p. 402).

Segundo Pereira & Serra (2006), a maioria dos autores é consensual em considerar que existe um conjunto de padrões emocionais típicos destes pais, que passam, entre outros, pela depressão, pela negação, pela culpabilidade e pela raiva, até aceitarem a condição do seu filho. A sua adaptação a uma realidade inesperada fá-los sentirem-se em constante ansiedade, mesmo até pelas exigências que o seu quotidiano lhes impõe.

A ansiedade parental agudiza-se face às “dificuldades decorrentes de uma coabitação diária e perante as diferentes etapas da vida que a criança tem de percorrer” (Pereira & Serra, 2006, p. 19). Uma dessas etapas é a vida escolar, tendo, por isso, a escola a responsabilidade de colaborar com a família no sentido de, em conjunto, conseguirem proporcionar à criança um desenvolvimento pleno.

Tal como consignado na Declaração de Salamanca, os pais das pessoas com deficiência têm o direito de “ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos” (UNESCO, 1994, p. 6). Este documento advoga ainda que a educação de crianças com NEE é uma tarefa que deve ser partilhada por pais e por profissionais. Os pais, a quem deve ser dado o apoio de que necessitam, devem também ter uma atitude positiva face à deficiência do seu filho, cuja integração social e escolar será mais bem sucedida.

Zipper & Simeonsson afirmam que as crenças e os valores dos pais exercem uma influência significativa no sucesso educativo dos filhos, sendo que “os pais que acreditam na sua própria eficácia acreditam que podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de seus filhos, mesmo que o processo seja lento e sinuoso” (Zipper & Simeonsson, 1997, p. 251).

Muitos investigadores, tais como Stonestreet, Johnson & Acton (1991) e Serrano & Correia (2003), defendem que os pais se devem envolver ativamente no processo educativo dos seus filhos dado o papel significativo que desempenham quer no processo de observação/ avaliação e conseqüente elegibilidade para serviços e apoios de EE, quer na definição de intervenções num contexto de efetiva parceria com outros profissionais de educação.

Num espírito de verdadeira parceria, os pais dependem do trabalho profícuo do professor, e este precisa de sentir que tem o apoio e a colaboração dos pais (Siegel, 2008). A experiência já mostrou que os pais e os encarregados de educação estão ansiosos por se envolver e gostam que os mantenham informados sobre quaisquer estratégias implementadas na escola (Hewitt, 2006). A mesma autora afirma que o facto de, geralmente, as pessoas com PEA não serem capazes de aplicar competências já adquiridas em novos ambientes reforça a necessidade de um efetivo envolvimento por parte da família.

Os profissionais e as escolas que incluem crianças e jovens com PEA devem estar sensibilizados para as dificuldades que estas famílias enfrentam e, além disso, devem considerá-la em todo o processo a fim de:

- colaborar e participar na avaliação, tendo em conta o conhecimento que tem do seu filho/a [interesses, rotinas, rituais, etc.];
- dar a conhecer as suas preocupações em relação ao futuro;
- atender às suas necessidades/ prioridades na elaboração do PEI;
- poder expressar preocupações, desejos, perceções, necessidades, etc.;
- ser informada dos progressos e dificuldades do seu filho e das revisões do PEI decorrentes de avaliações e reavaliações (ME, 2008).

Em suma, é fundamental a estreita ligação e colaboração entre pais e professores como forma de promover o desenvolvimento integral da criança/ jovem e cidadão.

Já a Declaração Universal dos Direitos do Homem proclama, no seu artigo 16.º, que “A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à protecção desta e do Estado” e, no artigo 26.º, que “A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana”. No Decreto-Lei n.º 3/2008, por sua vez, refere-se que os pais ou encarregados de educação, exercendo o poder paternal nos termos da lei, têm o direito e o dever de participar ativamente em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, podendo aceder, para tal, a toda a informação constante do seu processo educativo (Artigo 3.º).

Correia (2008) defende um trabalho em equipa que contemple, para além da colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo de inclusão de um aluno com NEE, a cooperação entre os profissionais da escola e a família, que considera uma vertente fundamental na consecução de um modelo inclusivo de escola. Com efeito, a família deve ser encarada como um elemento precioso da equipa e ser envolvida na tomada de qualquer decisão relacionada com o seu filho. Por outro lado, deve respeitar-se os valores da família na definição das medidas de atendimento, estabelecendo prioridades e dando tempo para a sua adaptação.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1

Metodologia da Investigação

1.1. Opções Metodológicas

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica.”

(Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29)

O presente trabalho de investigação consiste numa análise das respostas educativas disponibilizadas a crianças com PEA na escola pública.

Para uma análise desta realidade concreta, para além do referencial teórico apresentado na Parte I, foi feita uma caracterização do meio envolvente e do contexto educativo em termos de meios disponibilizados às crianças/ jovens, assim como uma breve caracterização das competências e necessidades educativas de uma das crianças com PEA, sobre a qual incidiu a metodologia de observação, e do atendimento a estas mesmas necessidades. Foram também aplicados questionários aos agentes educativos envolvidos ou não no acompanhamento a estas crianças e efetuadas observações do contexto educativo em que a criança em causa se insere, incluindo entrevistas informais à educadora e à professora de EE que a acompanham no jardim de infância e na UEEA.

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação do tipo de estudo efetuado e dos instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a caracterização dos participantes no estudo e do meio em que se inserem.

1.1.1. Fundamentação da metodologia

A metodologia de investigação que melhor se coaduna com este estudo é de natureza qualitativa, uma vez que, apesar de não permitir generalizações, é orientada para a descoberta possibilitando uma compreensão dos fenómenos e, neste caso concreto, um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa com alunos com PEA.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), os métodos qualitativos caracterizam-se por ser indutivos, dado que o investigador analisa a informação de forma indutiva, desenvolvendo conceitos e chegando à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados; holísticos, na medida em que o investigador tem em conta a realidade global, sendo os indivíduos, os grupos e as situações vistos como um todo; e naturalistas, sendo a fonte direta dos dados as situações consideradas naturais, com as quais o investigador interage até as compreender, avaliando-as quando interpreta os dados recolhidos.

No entendimento de Fortin (1996), o objetivo desta abordagem de investigação é, mais do que avaliar, descrever e interpretar os sujeitos da investigação, tentando conhecê-los como pessoas e vivenciar o que eles experimentam na sua vida diária, não reduzindo a palavra e os atos a meras equações estatísticas (Carmo & Ferreira, 1998). Daí que estes últimos autores considerem “humanísticos” os métodos de investigação qualitativos.

As metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados a fim de obter o máximo de rigor e de fiabilidade. A escolha de vários instrumentos de recolha de informação é uma estratégia subjacente a esta metodologia, permitindo um conhecimento mais aprofundado do contexto em investigação.

Quanto ao tipo de estudo, considerando a tipologia de Yin (1987, cit. por Pardal, 2011), apresenta características do estudo descritivo e exploratório: descritivo porque pressupõe uma descrição pormenorizada dos contextos, da criança e da realidade educativa em que se insere; exploratório porque visa uma incursão no campo de estudo e não a procura de soluções para o problema. Para tal, utilizaram-se diversos instrumentos e técnicas de investigação, designadamente, um inquérito por questionário, a observação direta, entrevistas informais e a análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento, do Projeto Curricular de Grupo, do PEI do aluno observado e demais documentos constantes do seu processo individual.

Segundo Sousa & Baptista, a análise documental “constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou um problema” (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

Os participantes neste processo de investigação, como já foi referido anteriormente, foram os profissionais afetos à realidade em estudo, designadamente, oito professores de EE e seis do ensino regular, que responderam ao inquérito por questionário; e, no que respeita à técnica da observação, a educadora de infância, a professora de EE e a criança em observação.

Todo o investigador em educação deve preocupar-se com a fiabilidade e a validade dos métodos a que recorre, já que sem rigor a investigação não tem valor e perde a sua utilidade (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002). É, por isso, importante que o investigador se prepare convenientemente para a sua implementação e demonstre ética no desenvolvimento de todas as suas fases (Hill & Hill, 2005).

Definidos o campo de análise e os participantes do estudo, foram definidas as técnicas e elaborados os instrumentos de observação considerados mais pertinentes para a

recolha de informação partindo dos objetivos previamente definidos e que se pretendia concretizar.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), através da observação direta, que pode e deve ter como suporte um guia de observação, construído a partir daqueles indicadores e contendo os comportamentos a observar, é o próprio investigador a proceder diretamente à recolha de dados, não havendo intervenção por parte dos indivíduos observados na produção da informação recolhida. Por outro lado, a observação indireta, cujo instrumento pode ser um inquérito por questionário, como no caso deste estudo, implica a recolha de informação a partir dos inquiridos.

1.1.2. Pergunta de partida

Considerando que o objetivo de qualquer investigação é responder à “pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 30), recorde-se que a pergunta de partida deste estudo é a seguinte:

Está a escola pública preparada para atender às necessidades educativas especiais de alunos com perturbações do espectro do autismo?

Segundo aqueles mesmos autores, são as respostas obtidas através da investigação que constituem os dados objeto da análise e que, por conseguinte, fornecem informação necessária para dar resposta à questão previamente formulada.

1.1.3. Objetivos

Segundo Fortin (1996), um objetivo é um enunciado que indica claramente as intenções do investigador no desenvolvimento de determinado estudo.

Neste estudo em concreto, a fim de obter uma resposta à pergunta de partida, foram definidos os objetivos que a seguir se enunciam.

- i) **Conhecer melhor as perturbações do espectro do autismo;**
- ii) **Identificar o perfil da classe docente da escola pública, bem como a sua opinião e experiência no acompanhamento a alunos autistas;**
- iii) **verificar se a escola pública dispõe das respostas educativas mais adequadas às necessidades educativas especiais destes alunos.**

1.1.4. Instrumentos de investigação

1.1.4.1. Inquérito por questionário

Com vista à obtenção de dados que permitam a consecução dos objetivos deste estudo, selecionou-se a técnica do inquérito por questionário estruturado por se considerar o instrumento mais indicado para recolha de informação, num curto espaço de tempo, junto do maior número possível de participantes no estudo.

O inquérito por questionário constitui a técnica de recolha de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental, sendo, por isso, o recurso mais utilizado no âmbito da investigação em educação (Ferreira, 1986). Consistindo num conjunto de questões dirigidas a um conjunto de inquiridos, com vista a dar a conhecer ao investigador os comportamentos, os valores, as opiniões e as atitudes da população em estudo, é uma técnica que, pela sua precisão, se adequa a fins pedagógicos (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Como qualquer técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário apresenta vantagens e desvantagens. As principais vantagens são a garantia do anonimato, condição essencial à autenticidade das respostas, a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises. Como desvantagens apontam-se a superficialidade de algumas respostas, o que impede a análise rigorosa de alguns processos, e a sua inautenticidade. Acresce a estes aspetos o facto de este tipo de instrumento ser viável apenas em universos razoavelmente homogêneos (Hill & Hill, 2005).

Não obstante todas as suas limitações, o inquérito por questionário continua a ser amplamente utilizado, porque continua a revelar-se fecundo na exploração de fenómenos e uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas (Ferreira, 1986).

Considerando que o problema inerente à elaboração e à aplicação do inquérito por questionário é a interação indireta entre inquiridor e inquiridos, é necessário formular cuidadosamente as questões a fim de evitar possíveis erros de interpretação e ambiguidades, as quais conduzirão a uma análise final pouco rigorosa e objetiva. Uma mesma mensagem deve ser lida e interpretada de igual forma por todos os indivíduos, devendo o questionário parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível (Ghiglione & Matalon, 1997).

1.1.4.2. Observação naturalista

Para conhecer as práticas dos professores que trabalham com crianças com PEA, nomeadamente a educadora de infância e a professora de EE, foi utilizada a observação, visto que é considerado o método mais adequado ao estudo da dinâmica dos comportamentos animais e das condutas humanas na sua vida quotidiana (Landsheere, 1979).

Henry (1961) considera a 'observação naturalista' o estudo de determinado fenómeno no seu meio natural, técnica que se aproxima muito da observação 'antropológica', assentando no princípio da não interferência ou não participação, na medida em que o investigador assume uma posição de distanciamento em relação ao que observa.

No entendimento de Estrela (1994), a 'observação naturalista' permite uma reconstrução fidedigna e objetiva da realidade, se apreendida de forma rigorosa e exaustiva e através de metodologias que possibilitem a construção dos factos com base em situações e comportamentos inseridos nos respetivos contextos, conferindo mais precisão às situações. Trata-se de uma forma de observação distanciada e não participante na medida em que o investigador observa, mas não interfere na vida do grupo.

As suas principais vantagens são a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no momento em que ocorrem, a possibilidade de recolha de material de análise relativamente espontâneo e a autenticidade dos fenómenos observados, sugerindo-se o recurso a grelhas de observação, a fim de proceder a registos objetivos da realidade observada que, posteriormente, serão interpretados e analisados (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Para que sejam maximizadas as potencialidades deste instrumento, o observador tem de estar atento e registar todos os comportamentos e os efeitos que produzem nos contextos em que se manifestam (Bogdan & Biklen, 1994). Pode fazê-lo como observador participante de tipo etnológico, participando, embora sem perturbações, na realidade a investigar, estudando os seus modos de vida; ou, como no âmbito deste estudo, como observador não participante, não participando na vida dos observados e captando a realidade apenas do exterior (Quivy & Campenhoudt, 1992).

O campo de observação do investigador é muito amplo e o registo de dados deve fazer-se em função dos objetivos traçados, pelo que, segundo estes autores, é de grande utilidade construir uma grelha de observação. Com efeito, foram elaboradas grelhas de observação para cada um dos contextos em análise, a sala do jardim de infância e a UEEA (cf. Apêndices II e III).

A consulta dos documentos orientadores da prática pedagógica junto da criança em observação contribuiu igualmente para a análise da resposta educativa sob o ponto de vista dos normativos teóricos e concetuais e para fundamentar a reflexão sobre as práticas.

1.2. Caracterização dos Participantes

1.2.1. Participantes inquiridos

Participaram neste estudo seis professores e educadores de ensino regular e oito professores de EE, num total de catorze, a quem foi aplicado de forma indireta um inquérito por questionário. A escolha por estes participantes baseou-se na crença de que o seu conhecimento e experiência no atendimento a alunos com NEE, particularmente com PEA, seriam representativos da realidade escolar e, como tal, contribuiriam para a fiabilidade dos resultados obtidos.

No que diz respeito aos dados pessoais dos 14 inquiridos, concretamente ao género, 4 (29%) são do género masculino, sendo os restantes 10 (71%) do género feminino (Cf. **Tabela 1** e **Gráfico 1**).

<i>Género</i>	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
Masculino	4	29%
Feminino	10	71%

Tabela 1 – Género dos inquiridos

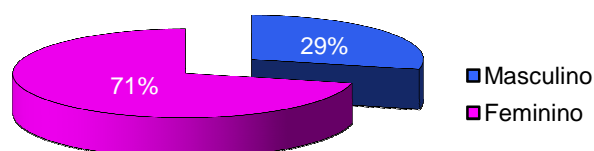


Gráfico 1 - Género dos inquiridos

Em termos etários, 5 (36%) dos professores inquiridos têm entre 31 e 40 anos, o mesmo número dos que têm entre 41 e 50 anos. Com idade superior a 50 anos situam-se 28% dos inquiridos, ou seja, 4 dos inquiridos (Cf. **Tabela 2** e **Gráfico 2**).

<i>Idade</i>	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<31	0	0%
31-40	5	36%
41-50	5	36%
>50	4	28%

Tabela 2 – *Idade (em anos) dos inquiridos*

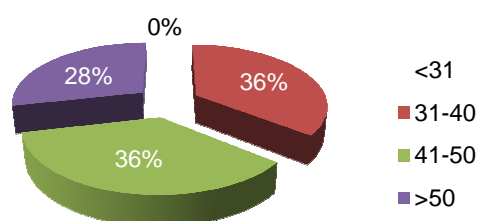


Gráfico 2 – *Idade (em anos) dos inquiridos*

Quanto às habilitações literárias, trata-se de um conjunto de participantes com um elevado nível de escolaridade, na medida em que 14%, correspondendo a 2 inquiridos, possui bacharelato; 72%, que corresponde a 10 dos inquiridos, possui licenciatura; e 14%, mestrado (Cf. **Tabela 3** e **Gráfico 3**).

De referir também que, para além destas habilitações, um dos inquiridos afirma possuir uma pós-graduação, e outro, formação especializada em Educação Especial.

<i>Habilitações literárias</i>	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
Bacharelato	2	14%
Licenciatura	10	72%
Mestrado	2	14%
Doutoramento	0	0%

Tabela 3 – *Habilitações literárias dos inquiridos*

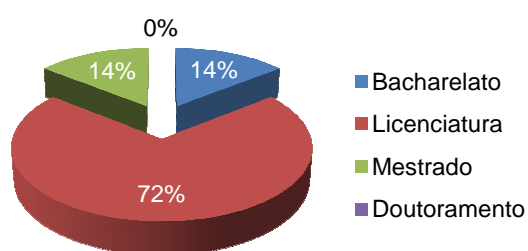


Gráfico 3 – Habilitações literárias dos inquiridos

Relativamente ao tempo de serviço, pode afirmar-se que os professores inquiridos têm, na sua generalidade, uma vasta experiência profissional, dado que metade deles (50%) possui entre 11 e 20 anos de serviço; 36%, entre 21 e 30 anos de serviço; 7%, mais de 31 anos de serviço; e 7%, entre 5 e 10 anos de serviço (Cf. **Tabela 4** e **Gráfico 4**).

Tempo de Serviço (em anos)	Freq. abs	Freq. rel (%)
< 5	0	0%
5 - 10	1	7%
11 - 20	7	50%
21 - 30	5	36%
> 30	1	7%

Tabela 4 – Tempo de serviço (em anos) dos inquiridos

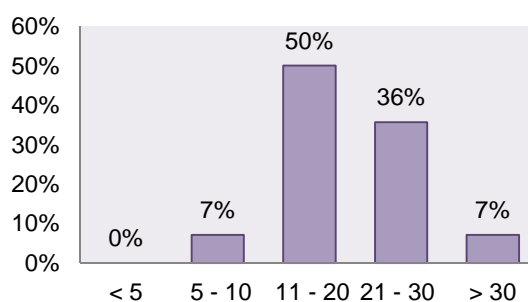


Gráfico 4 – Tempo de serviço (em anos) dos inquiridos

1.2.2. Participante observado

Foi igualmente selecionada uma criança com PEA a frequentar a educação pré-escolar, cujos comportamentos e acompanhamento na sala de jardim de infância e na UEEA foram observados a fim de verificar se as práticas educativas vão ao encontro das suas NEE e, por conseguinte, respeitam os princípios de uma educação inclusiva.

A criança em observação, doravante identificada por M, de seis anos de idade, foi referenciada, pela mãe, ao projeto Juntos pela Inclusão, uma parceria entre o agrupamento de escolas e a CERCI [Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado] de Penela, aos dois anos e dez meses, por apresentar atraso na aquisição da linguagem. Em abril de 2009, iniciou-se o apoio domiciliário com uma educadora de IP, após lhe terem sido diagnosticadas PEA, associadas a alterações cognitivas e da linguagem [b117:3, b122:3 e b163:3, de acordo com a CIF-CJ], pelo Centro de Desenvolvimento Luís Borges do Hospital Pediátrico do Centro Hospitalar de Coimbra, onde continua a ser seguida regularmente.

No ano letivo 2009/2010, já no jardim de infância, M caracterizava-se por um grande isolamento, não procurando o convívio com os colegas ou com os adultos, por alguma teimosia e preguiça e por limitações cognitivas que a impediam de acompanhar o grupo no tocante às aprendizagens gerais, aspetos que constituíram um entrave a um trabalho escolar mais frutífero.

Por conseguinte, usufruiu, conforme previsto no Ponto 1 do Artigo 16.º, Capítulo IV, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, concretamente da medida educativa prevista na alínea a do Ponto 2, apoio pedagógico personalizado, por parte de uma docente de EE, em contexto de jardim de infância e de UEEA durante duas manhãs por semana. Este apoio foi direcionado para o desenvolvimento de competências relacionadas com a linguagem/ expressão oral, perceção, autonomia, relacionamento interpessoal, memorização e atenção/ concentração, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento motor, assente num ensino funcional, individual e estruturado que fosse ao encontro das suas NEE.

Passou a beneficiar igualmente de apoio esporádico por parte de uma psicóloga e de terapia da fala, uma vez que, por referência à CIF-CJ e tendo em conta a sua idade cronológica, apresentava um compromisso grave da compreensão e da expressão da linguagem oral [b16700.3, b16710.3], assim como alterações graves a nível das funções da articulação [b320.3]. Neste sentido, eram objetivos deste tipo de intervenção promover o desenvolvimento da comunicação não verbal, para o que se utilizou um meio de comunicação aumentativo de fala, através de símbolos e de gestos; da linguagem oral em termos de compreensão e expressão; e das competências cognitivo-verbais.

As estratégias e os materiais utilizados nesta intervenção pretendiam promover comportamentos comunicativos fazendo recurso a instruções; modelação; pistas visuais como imagens, desenhos, símbolos do programa Makaton ou o sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação [SPC], para facilitar a construção frásica; pistas táteis e cinestésicas, para produção de fonemas; pistas silábicas ou fonémicas, para facilitar a evocação; batimentos na mesa, para facilitar a divisão silábica; estímulos físicos; jogos didáticos; e software específico.

No final do ano letivo, a criança denotou progressos apesar de continuar a revelar grandes limitações a nível da atividade e da participação, mais especificamente em termos de comunicação, aprendizagem, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Avaliada, em outubro de 2011, pelo CRTIC do Agrupamento de Escolas Gualdim Pais, em Pombal, por solicitação da terapeuta da fala, revelou atitude exploratória face ao computador, seu principal ponto de interesse, tendo passado a usufruir de tecnologias de apoio, medida educativa prevista na alínea f do Ponto 2 do Artigo 16.º, Capítulo IV, do decreto-lei supracitado, promotoras de atenção/ concentração, da cognição, da comunicação e linguagem e das aprendizagens escolares. A utilização do computador e de software e aplicações, muitas delas concebidas especificamente para M, têm-se constituído facilitadores do desenvolvimento da coordenação óculo-manual, da capacidade de discriminação visual e auditiva e de competências manipulativas da criança.

Em consulta de avaliação pediátrica recente, foi reconhecida a M uma evolução positiva da linguagem, apesar da manutenção de um comportamento impulsivo e impaciente e de dificuldades de compreensão.

1.3. Caracterização do Meio

Segundo Duarte,

“A escola deve procurar estabelecer relações constantes com o meio, pois a formação integral do aluno não passa pela simples instrução dos conteúdos académicos, mas sim pela educação interdisciplinar, na qual desempenham um papel preponderante os valores essenciais a um crescimento harmonioso e talvez a hipótese de salvação do planeta e das pessoas que nele vivem.”

(Duarte, 1994, p. 14)

Torna-se importante caracterizar o meio em que a escola onde se realizou este estudo se encontra inserida para se compreender que ela, como qualquer escola, não se pode isolar da realidade que a circunda, dado que este meio pode possibilitar inúmeros

fatores de desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento das crianças, das suas atitudes, valores e crenças.

É, por isso, fundamental que a escola comunique e estabeleça relações com o meio envolvente, o qual pode ser uma fonte de aprendizagens, despertando a curiosidade e melhorando os conhecimentos das crianças.

Neste sentido, apresenta-se em seguida a caracterização do agrupamento de escolas onde foi realizado este estudo, bem como do jardim de infância e da UEEA frequentados pela criança alvo de observação.

1.3.1. Agrupamento

Geograficamente, o Agrupamento de Escolas de Ansião localiza-se no concelho de Ansião, distrito de Leiria, região Centro do país.

O concelho de Ansião tem uma área de 180 km², uma população de 13.100 habitantes, de acordo com o Censos 2011, e uma densidade populacional de 77,9 hab/km² compreendendo 8 freguesias – Alvorge, Ansião, Avelar, Chão de Couce, Lagarteira, Pousaflores, Santiago da Guarda e Torre de Vale Todos.

Em termos de acessibilidades, é servido pelos itinerários complementares IC8 e IC3 tendo, nas suas proximidades, os itinerários complementares IC1 e IC2. Beneficia igualmente do nó de acesso à autoestrada A1 em Pombal, a 20 km, bem como da principal via ferroviária que atravessa essa cidade, a linha do Norte.

A nível socioeconómico, o concelho revela uma grande evolução no setor secundário, superior à do terciário, originada pela implantação de complexos industriais onde estão inseridas várias unidades fabris. O setor primário, apesar de registar uma forte diminuição, continua a assumir um papel importante, permanecendo a agricultura como atividade complementar em grande parte das famílias.

O meio em que o agrupamento está inserido apresenta características tradicionalmente rurais, em transição para uma sociedade urbana, com todas as alterações daí decorrentes.

Os recursos institucionais e humanos do agrupamento são o Município de Ansião, pertencente à Associação de Municípios da Serra de Sicó – ADSICÓ -, constituída pelos municípios de Alvaiázere, Ansião, Condeixa, Penela, Pombal e Soure; a Guarda Nacional Republicana; o Centro Cultural; o Centro de Negócios; o Centro de Interpretação do Nabão; as bibliotecas municipais; o Centro de Formação do Mar ao Zêzere – Cenformaz -; o centro de saúde; o tribunal; a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco; a Santa Casa da Misericórdia de Ansião e a de Alvorge; os Bombeiros Voluntários de Ansião; entre

outros, podendo ainda usufruir dos meios socioculturais de concelhos adjacentes, nomeadamente centros de formação e centros de emprego.

O agrupamento integra os seguintes estabelecimentos de ensino: 9 de educação pré-escolar, um por freguesia, sendo que numa delas existem dois jardins de infância; 9 do 1.º ciclo do ensino básico, um por freguesia, sendo que numa delas existem dois; 2 do 2.º ciclo do ensino básico; 2 do 3.º ciclo do ensino básico; e 1 do ensino secundário.

A escola sede do agrupamento, Escola Básica e Secundária Dr. Pascoal José de Melo, onde foi realizado este estudo, foi recentemente requalificada por parte das obras de modernização da Parque Escolar. A sua área coberta é composta por um conjunto de seis edifícios, cujas infraestruturas compreendem, para além das salas de aulas, todos os outros serviços e valências/ serviços, incluindo uma UEEA.

Num futuro próximo e de acordo com o perfil de funcionalidade de outras crianças/ alunos, pretende criar unidades de apoio especializado de outra tipologia, nomeadamente multideficiência.

O Agrupamento de Escolas de Ansião integra o SNIPI como um agrupamento de escolas de referência na IPI, abrangendo os concelhos de Alvaiázere, Ansião e Pombal. Neste âmbito, constituem objetivos do agrupamento assegurar a articulação com os serviços de saúde e de segurança social; reforçar as equipas técnicas que prestam serviço na área da IP; e assegurar, de acordo com o ME, a prestação de serviços de IP.

1.3.2. Jardim de infância

O Jardim de Infância de Ansião, onde ocorreu a observação da criança com PEA, situa-se num bairro periférico no centro da vila, e o seu edifício é constituído por dois blocos - um onde funcionam as salas de atividades; e um outro onde funcionam o refeitório e a Componente de Apoio à Família [CAF].

A equipa é composta por pessoal docente e pessoal não docente. O pessoal docente engloba três educadoras de infância, que desempenham funções educativas com os respetivos grupos; uma animadora sociocultural, responsável pela empresa contratada pela autarquia para organizar e dinamizar as atividades desenvolvidas na CAF no período do prolongamento de horário; uma professora de EE, que desenvolve atividades específicas com as crianças com NEE, tanto no JI como na UEEA; uma terapeuta da fala, que acompanha estas crianças na UEEA; uma psicóloga, que, em colaboração com a educadora e sempre que necessário, procede a avaliações quando da referenciação de uma criança com dificuldades ou necessidades específicas. O pessoal auxiliar é composto por seis auxiliares de ação educativa - três delas prestam apoio às educadoras na preparação e

realização das atividades diárias, zelam pela limpeza de espaços e materiais, colaboram na hora do almoço e, alternadamente, colaboram na antecipação de horário; as outras três, destacadas para a CAF, asseguram a antecipação de horário e a hora de almoço e colaboram com a animadora na preparação e realização de atividades de prolongamento de horário, zelando ainda pela limpeza e higiene de loiças e espaços do edifício onde funciona a CAF.

A sala onde está inserida a criança observada está equipada com mobiliário adaptado às crianças e uma bancada com lavatório. Encontra-se dividida por áreas de interesse, designadamente, a área do jogo simbólico, que inclui uma cozinha, um quarto, uma garagem e jogos de construção; a área calma, com uma biblioteca e jogos de mesa que exigem mais concentração; a área da informática, com um computador e uma impressora; e a área do acolhimento, com um tapete e almofadas, onde é feita a planificação e a avaliação das atividades diárias. Existem ainda mesas que servem de apoio à realização de atividades de desenho, recorte e colagem. A área da pintura está situada no exterior da sala. Todos os materiais da sala estão ao alcance das crianças e podem ser usados livremente. Estes materiais englobam material de desgaste; material reciclável; recursos didáticos e lúdicos, como jogos, livros e brinquedos das diferentes áreas; recursos audiovisuais, como televisão, vídeo, leitor de CD e cassetes; equipamento informático, como computador e impressora; e, no exterior, brinquedos como bolas, triciclos, arcos e carros.

A organização do espaço e dos materiais da sala é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e a evolução do grupo, podendo sofrer modificações ao longo do ano letivo. As razões para as opções que vão sendo tomadas prendem-se com a dinâmica do grupo e as intenções educativas.

Todas as áreas estão identificadas através de um registo escrito e gráfico e do número de crianças que aí pode permanecer em simultâneo, os quais são discutidos e elaborados com as crianças.

A sala possui ainda três placars em cortice onde são expostos trabalhos individuais e de grupo e que servem de divulgação do trabalho desenvolvido.

São elaborados com as crianças vários instrumentos facilitadores da organização do grupo, tais como o quadro de presenças, o calendário mensal, o quadro dos aniversários, o quadro do tempo e o quadro com as regras a serem respeitadas por todos dentro da sala, também eles discutidos e negociados com o grupo.

Frequentam a sala vinte crianças dos três aos seis anos, sendo, por isso, um grupo heterogéneo. Por existirem duas crianças com NEE – PEA, o grupo beneficiou de redução conforme previsto legalmente no Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho, com a redação dada pelo Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho, que refere, no n.º 5 do ponto 4, que as

turmas que incluam crianças e jovens com NEE de caráter permanente, e se o seu PEI assim o determinar, são constituídas por 20 alunos no máximo, não podendo integrar mais de 2 alunos nestas condições. O Decreto-Lei n.º 3/2008, por sua vez, refere que esta medida se aplica à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário de todos os setores público e privado.

As duas crianças com PEA têm um PEI e beneficiam de apoio educativo na UEEA da escola sede, onde usufruem também de terapia da fala. São crianças perfeitamente integradas que participam nas atividades sem limitações e interação, ainda que por curtos períodos de tempo, com as outras crianças, cumprindo as regras por imitação. Em termos de metodologias educativas na sala de aula, não existe um tratamento diferenciado destas crianças, salvo situações em que as suas dificuldades o exijam, a fim de serem aceites como iguais.

1.3.3. Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Autismo

A UEEA deste agrupamento de escolas foi criada no ano letivo 2006/2007 com o objetivo de oferecer uma resposta educativa especializada aos alunos que manifestam perturbações enquadráveis nesta problemática, consistindo numa sala cujo modelo de aprendizagem adotado é o programa TEACCH.

Os recursos materiais estão de acordo com as orientações do ME, existindo vários armários que delimitam as diferentes áreas da sala, cadeiras e mesas, computador, impressora, digitalizador, fotocopiadora, software educativo, livros, material de desgaste, material audiovisual, brinquedos, software para comunicação alternativa e aumentativa, entre outros que se revestem de igual importância.

Em termos de organização do espaço, a sala é ampla e está dividida em áreas bem delimitadas, conforme as orientações ministeriais.

A organização do tempo está presente e visível na área de transição, onde se encontram os horários individuais dos alunos com a sequência de atividades para cada um.

Em cada área de trabalho, encontram-se, de forma bem visível, os planos de trabalho individuais, donde consta a sequência das atividades a realizar, respeitando a ordem definida de acordo com os tabuleiros de atividades.

Esta modalidade específica de educação pretende complementar o trabalho desenvolvido no jardim de infância, promovendo a aquisição de aprendizagens de comunicação, já que constitui um meio de comunicação alternativa, de socialização e de competências específicas como a imitação, a autonomia e a motricidade fina.

1.4. Recolha de Dados

As metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de instrumentos e técnicas para recolha de dados a fim de obter o máximo de rigor e fiabilidade. Neste estudo em concreto, para que se conseguissem recolher informações fidedignas, recorreu-se a técnicas documentais e não documentais. No que se refere às técnicas documentais, foram consultados documentos oficiais do agrupamento onde se realizou este estudo, particularmente, o Projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto Curricular de Grupo da criança em observação, o seu PEI, bem como todos os documentos constantes do seu processo individual, como grelhas de avaliação da educadora de infância, relatórios de avaliação da professora de EE, da terapeuta da fala e do CRTIC, relatórios médicos, etc. Constituíram fontes não documentais os questionários aplicados aos professores do agrupamento, as grelhas de observação da criança e as entrevistas informais com a educadora e a professora de EE.

Na medida em que a investigadora não exerce funções no agrupamento de escolas selecionado para a recolha de dados para esta investigação, foi necessário solicitar autorização para a aplicação dos questionários e para a realização das observações. Este pedido de autorização foi efetuado através de requerimento enviado por correio eletrónico à direção do agrupamento (Cf. Apêndice IV), conforme solicitado previamente, o qual obteve deferimento, embora apenas após algumas semanas e por insistência nos contactos telefónicos, o que se revelou uma limitação deste estudo, na medida em que adiou o início do trabalho empírico.

Cronograma da Recolha de Dados

<i>Inquérito por questionário</i>		
Data	Local	Participante(s)
01/06/2012	Escola sede do agrupamento	Docentes inquiridos
<i>Observação naturalista</i>		
Data	Local	Participante(s)
08/06/2012	Jardim de infância e UEEA	Investigadora
15/06/2012	UEEA	Criança e educadora
18/06/2012	Jardim de infância	Criança e professora de EE
27/06/2012	Jardim de infância	Criança e educadora
29/06/2012	UEEA	Criança e professora de EE

Quadro 2 – Cronograma da recolha de dados

Depois de selecionadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à recolha de informações essenciais à consecução dos objetivos definidos, através da aplicação dos inquéritos por questionário e da observação naturalista da criança em contexto de jardim de infância e de UEEA, conforme cronograma apresentado no **Quadro 2**.

1.4.1. Inquérito por questionário

O questionário para esta investigação foi elaborado respeitando o princípio da coerência e é composto por catorze questões fechadas: quatro referentes a dados sociodemográficos dos inquiridos, e dez relativas às suas opiniões e experiências no âmbito da problemática em estudo (cf. Apêndice I).

Após a aplicação do inquérito, foi feita a análise e interpretação dos dados obtidos, conforme se apresenta adiante no Capítulo II.

Dos 30 questionários entregues para preenchimento, apenas foram preenchidos 14, o que não pode ser considerada uma taxa de retorno muito significativa. Contudo, julga-se não pôr em causa a fiabilidade e a utilidade dos resultados, visto todos os docentes que intervêm com alunos com PEA no contexto em estudo terem respondido ao questionário.

1.4.2. Observação naturalista

Para além dos participantes nos momentos de observação deste estudo, nomeadamente, a educadora de infância, a professora de EE e a criança, esteve presente a própria investigadora no papel de observadora não participante (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Foi efetuada uma visita inicial ao jardim de infância e à UEEA com o objetivo de permitir uma familiarização com estes contextos e de agendar com os profissionais envolvidos as observações às práticas educativas neles exercidas, respeitando a sua disponibilidade e conveniência.

As observações à criança em contexto de jardim de infância ocorreram em dois períodos distintos e, em contexto de UEEA, em dois momentos igualmente distintos, como forma de obter informações que traduzissem, de forma mais objetiva e rigorosa, a realidade observada. Contudo, o facto de o lapso de tempo entre elas ter sido muito reduzido, devido ao término do ano letivo, não permitiu constatar a evolução ou a regressão no desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 2

Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

2.1. Apresentação e Análise dos Dados

Análise e interpretação é “o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação, de uma forma sistemática, parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados” (Sousa & Baptista, 2011, p.106).

Assim, após a recolha de dados, procedeu-se à sua análise, como a seguir se apresenta. Optou-se pelo recurso a tabelas e a gráficos para que a leitura e interpretação dos dados se tornasse mais fácil e mais clara. A sua explicitação surge na ordem por que os instrumentos de recolha de dados têm sido referenciados, ou seja, em primeiro lugar, os resultados obtidos nos questionários a docentes e, posteriormente, a informação recolhida nos momentos de observação.

2.1.1. Inquérito por questionário

À primeira questão relativa à experiência/ opinião dos inquiridos acerca da inclusão escolar de uma criança com PEA, *ipsis verbis*, “Possui formação específica para trabalhar com crianças com perturbações do espectro do autismo?”, 6 (43%) dos inquiridos responderam afirmativamente, e 8 (57%) afirmaram não possuir esta formação (Cf. **Tabela 5** e **Gráfico 5**).

Possui formação específica para trabalhar com crianças com PEA?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	6	43%
<i>Não</i>	8	57%

Tabela 5 – Formação específica para lidar com PEA

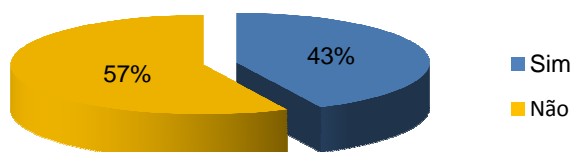


Gráfico 5 – Formação específica para lidar com PEA

À questão “Alguma vez trabalhou com uma criança com autismo?”, 12 (86%) dos inquiridos responderam afirmativamente, e 2 (14%) afirmaram que não possuem experiência no acompanhamento a alunos com autismo (Cf. **Tabela 6** e **Gráfico 6**).

Alguma vez trabalhou com uma criança com autismo?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	12	86%
<i>Não</i>	2	14%

Tabela 6 – Experiência de trabalho com uma criança com PEA

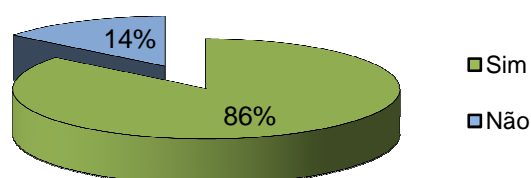


Gráfico 6 – Experiência de trabalho com uma criança com PEA

A totalidade dos inquiridos respondeu afirmativamente à questão “Concorda com a inclusão escolar de uma criança com autismo?” (Cf. **Tabela 7** e **Gráfico 7**).

Concorda com a inclusão escolar de uma criança com autismo?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	14	100%
<i>Não</i>	0	0%

Tabela 7 – Opinião favorável acerca da inclusão escolar de uma criança com PEA

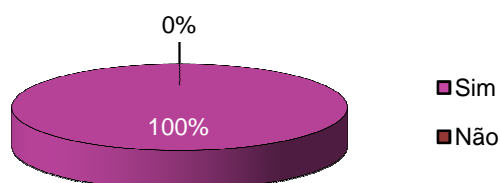


Gráfico 7 – Opinião favorável acerca da inclusão escolar de uma criança com PEA

Também à questão “Considera a inclusão escolar de uma criança com autismo um fator de desenvolvimento da criança?”, todos os inquiridos responderam afirmativamente (Cf. **Tabela 8** e **Gráfico 8**).

Considera a inclusão escolar de uma criança com autismo um fator de desenvolvimento da criança?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	14	100%
<i>Não</i>	0	0%

Tabela 8 – Inclusão escolar de uma criança com PEA como fator de desenvolvimento da criança

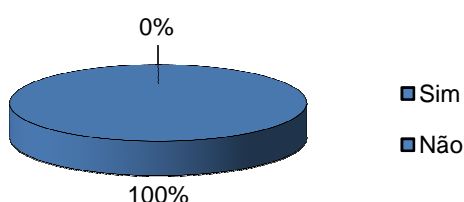


Gráfico 8 – Inclusão escolar de uma criança com PEA como fator de desenvolvimento da criança

Como se pode constatar na **Tabela 9** e no **Gráfico 9**, os inquiridos [de Inq. 1 a Inq. 14] consideraram que a inclusão escolar de uma criança com PEA promove o desenvolvimento da criança, principalmente a nível da socialização/ interação, para 65% dos inquiridos, e em termos cognitivos, para 14% dos inquiridos, seguindo-se, com igual grau de importância para o restante dos inquiridos, e de forma equitativa (7%), o desenvolvimento da comunicação, da autonomia e da autoestima.

Se respondeu “Sim”, ordene as razões por grau decrescente de importância.														
Respostas	Inq. 1	Inq. 2	Inq. 3	Inq. 4	Inq. 5	Inq. 6	Inq. 7	Inq. 8	Inq. 9	Inq. 10	Inq. 11	Inq. 12	Inq. 13	Inq. 14
<i>A nível de comunicação</i>	2	2	2	4	4	3	4	2	3	2	2	2	1	2
<i>A nível de autonomia</i>	3	3	3	2	1	2	2	3	2	4	4	3	3	3
<i>A nível de socialização/ interação</i>	5	1	1	5	2	4	1	1	1	1	1	1	2	1
<i>A nível cognitivo</i>	4	5	5	1	3	1	5	5	4	5	3	5	4	4
<i>A nível de autoestima</i>	1	4	4	3	5	5	3	4	5	3	5	4		

Tabela 9 – Importância da inclusão escolar de uma criança com PEA para o seu desenvolvimento

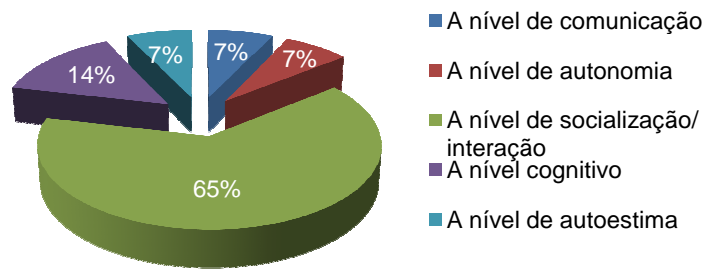


Gráfico 9 – Importância da inclusão escolar de uma criança com PEA para o seu desenvolvimento

Em relação à questão “Tenta promover a participação dos alunos com autismo nas atividades dentro e fora da sala de aula?”, 13 (93%) dos inquiridos responderam afirmativamente, e 1 (7%) não respondeu (Cf. **Tabela 10** e **Gráfico 10**).

Tenta promover a participação dos alunos com autismo nas atividades dentro e fora da sala de aula?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	13	93%
<i>Não</i>	0	0%
<i>NR</i>	1	7%

Tabela 10 – Promoção da participação de alunos com PEA nas atividades dentro e fora da sala de aula

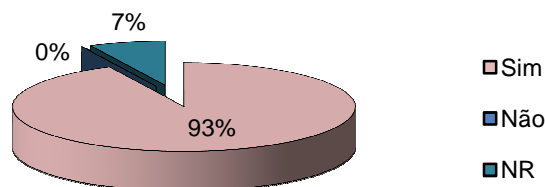


Gráfico 10 – Promoção da participação de alunos com PEA nas atividades dentro e fora da sala de aula

No que concerne à questão “Tem aplicado estratégias e metodologias diferenciadas para o acompanhamento a alunos com autismo?”, 11 (79%) dos inquiridos responderam afirmativamente, 2 (14%) afirmaram que não, e 1 (7%) não respondeu (Cf. **Tabela 11** e **Gráfico 11**).

Tem aplicado estratégias e metodologias diferenciadas para o acompanhamento a alunos com autismo?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	11	79%
<i>Não</i>	2	14%
<i>NR</i>	1	7%

Tabela 11 – Aplicação de estratégias e metodologias diferenciadas a alunos com PEA

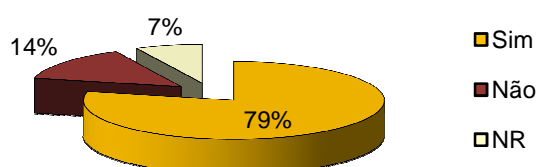


Gráfico 11 – Aplicação de estratégias e metodologias diferenciadas a alunos com PEA

Inerente à questão anterior, dos que afirmaram ter aplicado estratégias e metodologias diferenciadas para o acompanhamento a alunos com autismo, 3 (21%) dos inquiridos referiram ter feito adaptações curriculares; 4 (29%) assinalaram a adaptação ambiental; 5 (36%), materiais de compensação, e 2 (14%) selecionaram a resposta “Outras” (Cf. **Tabela 12** e **Gráfico 12**).

Um dos docentes inquiridos que referiram a adaptação ambiental especificou o ensino repetitivo/ previsível da abordagem TEACCH; um dos que assinalaram os materiais de compensação especificou fichas adaptadas às necessidades, ao perfil e à idade do aluno; e um dos que selecionaram a resposta “Outras” referiu o reforço de competências a nível de socialização.

Se respondeu "Sim", indique quais:		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Adaptações curriculares</i>	3	21%
<i>Adaptação ambiental</i>	4	29%
<i>Materiais de compensação</i>	5	36%
<i>Outras</i>	2	14%

Tabela 12 – Estratégias e metodologias diferenciadas para alunos com PEA

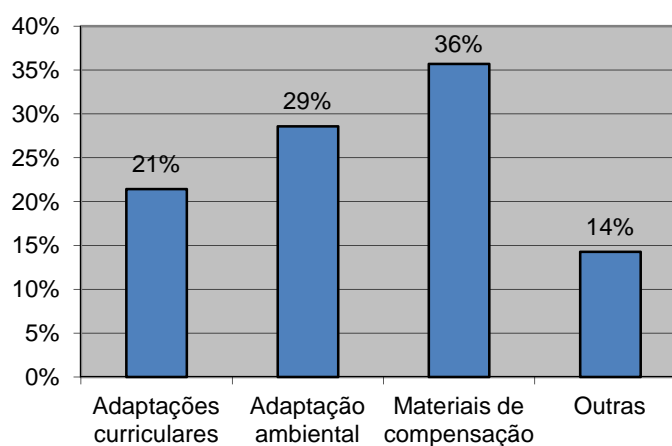


Gráfico 12 – Estratégias e metodologias diferenciadas para alunos com PEA

Relativamente à questão “Considera que existe uma verdadeira articulação entre a equipa de EE e os professores do ensino regular que acompanham um aluno com autismo?”, 8 (57%) dos inquiridos responderam afirmativamente, 2 (14%) devolveram uma resposta negativa, e 4 (29%) afirmaram não saber (Cf. Tabela 13 e Gráfico 13).

Considera que existe uma verdadeira articulação entre a equipa de EE e os professores do ensino regular que acompanham um aluno com autismo?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	8	57%
<i>Não</i>	2	14%
<i>Não Sei</i>	4	29%

Tabela 13 – Articulação entre a equipa de EE e os professores do ensino regular que acompanham um aluno com PEA

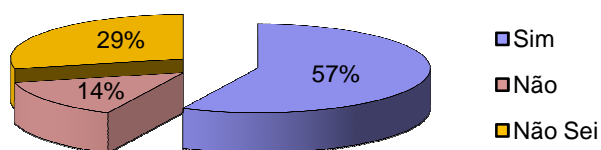


Gráfico 13 – Articulação entre a equipe de EE e os professores do ensino regular que acompanham um aluno com PEA

Quanto à questão “Julga que existe uma efetiva participação dos pais/ encarregados de educação na elaboração dos planos de intervenção educativa de uma criança com autismo?”, 7 (50%) dos inquiridos responderam afirmativamente, 1 (7%) respondeu de forma negativa, e 6 (43%) afirmaram não saber (Cf. **Tabela 14** e **Gráfico 14**).

Julga que existe uma efetiva participação dos pais/ encarregados de educação na elaboração dos planos de intervenção educativa de uma criança com autismo?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	7	50%
<i>Não</i>	1	7%
<i>Não Sei</i>	6	43%

Tabela 14 – Participação dos pais/ encarregados de educação na elaboração dos planos de intervenção educativa de uma criança com PEA

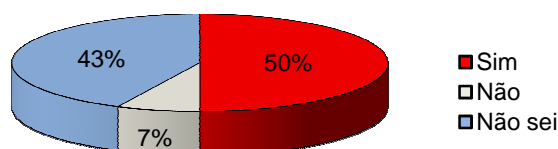


Gráfico 14 – Participação dos pais/ encarregados de educação na elaboração dos planos de intervenção educativa de uma criança com PEA

A questão “Considera que a escola está preparada para atender às NEE de um aluno com autismo?” obteve 9 (64%) respostas afirmativas e 4 (29%) negativas, tendo 1 (7%) dos inquiridos afirmado não saber (Cf. **Tabela 15** e **Gráfico 15**).

Considera que a escola está preparada para atender às NEE de um aluno com autismo?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	9	64%
<i>Não</i>	4	29%
<i>Não Sei</i>	1	7%

Tabela 15 – Preparação da escola para atender às NEE de um aluno com PEA

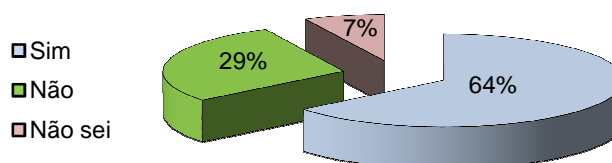


Gráfico 15 – Preparação da escola para atender às NEE de um aluno com PEA

Finalmente, quando questionados sobre se se julgavam preparados para trabalhar com uma criança com autismo, 8 (57%) dos inquiridos responderam afirmativamente e 6 (43%) devolveram uma resposta negativa (Cf. **Tabela 16** e **Gráfico 16**).

Julga-se preparado(a) para trabalhar com uma criança com autismo?		
Respostas	Freq. abs.	Freq. rel. (%)
<i>Sim</i>	8	57%
<i>Não</i>	6	43%

Tabela 16 – Preparação para trabalhar com uma criança com PEA

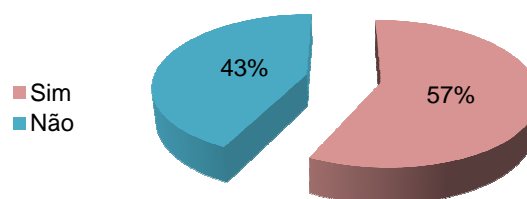


Gráfico 16 – Preparação para trabalhar com uma criança com PEA

2.1.2. Observação naturalista

A metodologia de observação permitiu o registo dos comportamentos dos participantes, nomeadamente, a criança com PEA, a educadora, em contexto de jardim de infância, e a professora de EE, na UEEA.

Seguidamente, apresenta-se a “análise de conteúdo” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 224) das grelhas de observação efetuada em ambos os contextos, bem como dos documentos constantes do processo individual da criança e dos documentos oficiais do agrupamento, particularmente do Projeto Curricular de Grupo.

No que diz respeito ao jardim de infância, pela leitura deste documento, pôde verificar-se que o trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo se baseia no Projeto Educativo do Agrupamento, no Plano Anual de Atividades e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, sempre numa perspetiva integradora.

Neste sentido, a área da Formação Pessoal e Social é aquela à qual é dado maior enfoque, no sentido de ajudar as crianças a saber estar, saber ser e saber aprender, contribuindo para a conquista gradual da autonomia numa perspetiva de educação para a cidadania. A área da Expressão e Comunicação é igualmente trabalhada a partir do gosto pelas histórias e em articulação com o Plano Nacional de Leitura. São envolvidas as famílias no projeto Leitura em Vai e Vem, bem como, tal como toda a comunidade, na participação em atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, seja na sala, seja em iniciativas da escola do primeiro ciclo, da autarquia ou do ME. Integradas na área do Conhecimento do Mundo, são desenvolvidas competências que despertem nas crianças o espírito crítico, a capacidade de observação e a formulação de hipóteses, preparando-as para enfrentar e lidar com problemáticas relativas às áreas científicas.

A metodologia utilizada no dia-a-dia do jardim de infância assenta essencialmente na valorização da criança e dos seus saberes. Considerando que, quando se inicia na educação pré-escolar, a criança é portadora de um conjunto de experiências e saberes

diretamente relacionados com a família de onde vem e com o meio onde habita, estas experiências e saberes são uma mais-valia para o educador, porque, além de lhe darem elementos que possibilitam o conhecimento da criança, serve como base da planificação e como elemento de ligação ou ponto de partida para a exploração e desenvolvimento de atividades e/ou projetos. Esta metodologia, além de se centrar na criança, é também ativa na medida em que a criança escolhe, colabora na planificação/ avaliação e é convidada a fazer uma análise do trabalho desenvolvido.

Quando há necessidade de auxiliar uma criança a atingir objetivos mais específicos de acordo com o projeto/ tarefa a realizar, utiliza-se uma metodologia mais direcionada, com uma intencionalidade educativa implícita, de acordo com a sua faixa etária ou o seu estágio de desenvolvimento, havendo espaço para uma diferenciação pedagógica. Quando isto acontece, procede-se à divisão do grupo, sendo o trabalho orientado realizado por fases - enquanto um grupo realiza uma atividade orientada e mais dirigida, o outro desenvolve atividades de livre escolha. Noutros momentos, as atividades são propostas para todo o grupo a fim de permitir a partilha de saberes já que, e de acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997b, p. 35).

Para que sejam tratadas como iguais, não se verifica um tratamento diferenciado das crianças com NEE, exceto se as suas dificuldades no momento o exigirem.

Momentos há também em que os grupos não são organizados pela educadora, deixando espaço às crianças para se organizarem escolhendo onde e com quem querem partilhar aquele período do dia.

A organização do tempo letivo é feita de forma flexível, embora obedeça a uma certa estruturação que seja facilitadora da interiorização de noções temporais – antes, agora, depois – por parte das crianças, ao mesmo tempo que dá às crianças com NEE alguma segurança e permite alguma previsibilidade, existindo, ao longo do dia, momentos que se repetem sob a forma de rotina.

As atividades letivas do período da manhã têm início com o acolhimento, ou seja, um momento de conversa em grande grupo, durante o qual são preenchidos os quadros de presença, do tempo e o calendário pela criança que desempenha a função de chefe, respeitando a ordem da lista nominal. Também se contam novidades e negociam as atividades a realizar ao longo do dia, bem como a forma como irão ser desenvolvidas, se em pequeno, se em grande grupo. Posteriormente, têm lugar as atividades orientadas, seguindo-se as atividades de escolha livre.

O período da tarde inicia-se com uma pequena conversa acerca da forma como decorreu o almoço e com o momento do conto. Quando as condições climáticas o permitem, inicia-se com uma atividade no exterior da sala. Seguem-se atividades orientadas, de acordo com o planeado, e, posteriormente, as atividades livres. O dia termina com o momento de reflexão/ avaliação do trabalho desenvolvido.

Uma vez por mês, as crianças frequentam uma aula de adaptação ao meio aquático na piscina municipal, com o apoio da autarquia, e, uma vez por semana, têm uma aula de expressão físico-motora na sala polivalente, sob a orientação da educadora.

Também uma vez por mês, participam nas atividades previstas na agenda cultural do município e destinadas à educação pré-escolar, que podem ser uma ida ao cinema ou ao teatro, ou à biblioteca municipal para assistirem à 'Hora do conto'.

Esta organização do tempo contempla, para além das atividades previstas no Projeto Curricular de Grupo, as inerentes à natural sequência do ano – sazonais e/ou festividades -, bem como as dos interesses espontâneos das crianças.

Relativamente à criança em observação, particularmente o seu comportamento, pôde verificar-se que é uma criança meiga que não desestabiliza o grupo, mas que, pela sua patologia, tem tendência para se isolar. O seu comportamento no grupo caracteriza-se pelo cumprimento de rotinas básicas, acatando as orientações e as normas que lhe são dirigidas, tanto pela educadora como pela professora de EE e auxiliares de ação educativa. No jardim de infância, assume corretamente a função de 'chefe' na marcação das presenças e no preenchimento dos quadros do tempo e do calendário e, na UEEA, demonstra-se muito empenhada e dedicada na realização das tarefas, individuais ou em grupo, e movimenta-se corretamente nos momentos de mudança de área. Contudo, e apesar de revelar, na opinião da educadora, uma ligeira melhoria na capacidade de atenção/ concentração, manifesta uma grande facilidade de distração, particularmente quando em grande grupo, entregando-se rápida e facilmente às suas estereotipias ou focalizando-se em objetos do seu interesse, emitindo sons com alguma frequência, o que leva a educadora a chamar a sua atenção para não perturbar. Reage novamente apenas quando se lhe dirigem diretamente, chamando o seu nome, ou perante determinados tons de voz ou sons, como 'Miau!'

Pontualmente, denota alguma impaciência, tornando-se mais irrequieto e precipitado quando tem de concretizar tarefas que pressupõem um trabalho mais cognitivista. No jardim de infância, este comportamento foi visível quando, num trabalho de natureza matemática, teve de fazer correspondência entre quantidades e números, tendo sido necessário o acompanhamento e o estímulo, bem como o reforço positivo da educadora, aos quais reage muito bem. Na UEEA, verificou-se quando inicialmente se

recusou a realizar uma atividade em grupo, entregando-se aos seus pensamentos e ao seu mundo, tendo sido necessário o apoio e a insistência da professora de EE.

Considerando as competências definidas para a sua faixa etária e desenvolvidas pela educação pré-escolar, foi possível observar que, no que diz respeito à autonomia, a criança é autónoma na sua higiene pessoal, vestindo e despindo peças de vestuário sozinha, e na alimentação, sendo capaz de comer sozinha. Sabe utilizar materiais como jogos, pincéis, tintas e lápis, embora esteja emergente a autonomia a nível do trabalho individual, na medida em que ainda está muito dependente do apoio do adulto para a concretização de algumas atividades inerentes a aprendizagens gerais. Na UEEA, arruma os materiais e troca de tabuleiro de atividades, respeitando a sequência definida. Revela alguma autonomia na realização das tarefas de acordo com esta sequência embora, quando termina uma, aguarde que a professora ou a auxiliar lhe dê ordem para passar à seguinte.

A atitude de ligação da criança ao mundo resulta do estabelecimento de relações com o outro e com o que a rodeia. Na criança autista esta atitude está claramente comprometida, na medida em que a criança parece estar ausente e não se preocupar com o que está à sua volta, não prejudicando nem perturbando, mas permanecendo indiferente. No caso concreto de M, ela estabelece ligação com o que a rodeia, manifestando grande bem-estar e à vontade e interagindo com todos, embora nem sempre por sua iniciativa, em brincadeiras e em momentos de convívio, o que denota evoluções na interação social, conforme reforçado pela educadora e pela professora de EE.

A criança está familiarizada com o espaço, materiais e equipamentos, tanto na sala de aula do jardim de infância como na UEEA, o que contribui para que entre na sala, procure o adulto, permaneça próxima das outras crianças e, ainda que não demonstre iniciativa para participar nas atividades em grupo, não recuse a presença dos pares, estabelecendo contacto físico e visual e interagindo com eles, mesmo que por curtos períodos de tempo, na troca de brinquedos e objetos. Este comportamento foi notório especialmente em situação de recreio no jardim de infância e em jogos de pequeno grupo na UEEA. Contudo, pontualmente, na área de brincar da UEEA, recusou-se a partilhar um jogo com um colega, tendo preferido brincar sozinha.

O ensino estruturado aplicado à organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades, parece, na opinião da professora de EE, ter facilitado o seu processo de ensino/ aprendizagem, visto a criança reagir muito bem ao ensino funcional e utilitário, manifestando gosto por trabalhar, demonstrando-se empenhada e dedicada no desenvolvimento das tarefas que lhe são propostas e parecendo sentir-se à vontade e segura no contexto de UEEA, movimentando-se com alguma alegria de área para área. Com efeito, a sala é ampla e as áreas estão devidamente delimitadas e identificadas. Existe

um computador, uma impressora, um digitalizador/ fotocopiadora, livros, brinquedos, software educativo e para comunicação alternativa e aumentativa. Na área de transição, encontram-se os horários individuais das crianças com a respetiva sequência de atividades. Em cada posto de trabalho, estão os planos de trabalho individuais com a sequência a respeitar por cada criança.

No que diz respeito a aquisições fundamentais, concretamente à motricidade global, a atividade motora de M não apresenta qualquer limitação, já que evidencia grande amplitude e boa coordenação de movimentos. Pega e transporta objetos e arruma-os nos espaços apropriados. Move-se, corre no recreio, chuta a bola, senta-se no baloiço e sobe e desce os degraus do escorrega sem qualquer dificuldade. O mesmo se verifica a nível da motricidade fina, manipulando objetos, como o lápis, fazendo puzzles, manipulando o rato do computador, folheando livros, realizando atividades de expressão plástica, como colagem e recorte, e comendo sozinha, o que evidencia alguma destreza manual e lateralidade definida.

O ímpeto exploratório desta criança prende-se com as suas preferências, de que se destaca o computador e jogos interativos, que gosta de explorar e com os quais permanece longos períodos de tempo. Manifesta um grande interesse por material multimédia, tendo um dia chegado ao jardim de infância transportando um DVD, a que, no momento da sua visualização, assistiu com grande entusiasmo e atenção. Num outro momento, reservado a atividades de escolha livre, M vagueou pela sala, passou por várias áreas sem interagir com os pares e sem demonstrar um interesse específico, acabando por ficar junto do computador, onde, após permissão da educadora, permaneceu a jogar com muito interesse e atenção.

A competência linguística, ou seja, o domínio e a utilização da linguagem como meio de expressão de experiências de forma precisa e eficaz (Portugal & Laevers, 2010), é aquela em que M está mais comprometida. De facto, apesar de interagir com os outros e de compreender o que lhe é dito e responder corretamente a solicitações e a propostas educativas, esta interação não se traduz numa comunicação dialogada e efetiva, uma vez que a sua linguagem está limitada a alguns sons, verbalizando um grupo ainda restrito de palavras como 'pai', 'mãe', 'aqui', 'cá', 'é', nomes de familiares e colegas, da educadora e da professora e outras que profere por imitação, embora nem sempre de forma clara. Apesar de permanecer a maior parte do tempo calada, emitindo apenas e esporadicamente alguns sons, M tem apresentado uma evolução positiva da linguagem, graças também, na opinião da educadora e da professora de EE, ao trabalho desenvolvido pela terapeuta da fala. É de salientar o facto de M ser ainda não-verbal no início do ano letivo anterior.

A criatividade/ imaginação é uma variável difícil de se observar em crianças com esta perturbação, não tendo ocorrido qualquer situação em que M a evidenciasse nos momentos em que decorreram as observações e o registo de comportamentos.

O pensamento lógico e matemático é uma competência que se verifica quando a criança evidencia poder de abstração (Portugal & Laevers, 2010). Esta criança em concreto revela possuir esta competência, ainda que de forma emergente, na associação de objetos, emparelhamentos, seriações, necessitando de um estímulo e da demonstração da educadora.

Tendo em conta a grelha individual de observação/ avaliação dos 6 anos de M, elaborada pela educadora, surgem como competências emergentes a expressão musical, na reprodução de sons e ritmos através da voz e do corpo e na identificação e interpretação de canções; a linguagem oral, na interpretação de histórias, mensagens e personagens; e, a nível de pensamento lógico e matemático, a correspondência entre quantidades e números até 10.

A família assume na educação pré-escolar, como de resto em todos os níveis de ensino, um papel preponderante. A ligação entre a escola e a família é essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem das crianças, pelo que é de extrema importância que a escola seja um espaço aberto de que a família se sinta parte integrante, sendo convidada a participar em todo o processo educativo.

No caso concreto deste estabelecimento de educação pré-escolar, privilegia-se o contacto entre a família e a escola através de reuniões, de conversas diárias informais acerca do dia-a-dia do jardim de infância e da criança, do horário de atendimento mensal aos encarregados de educação, que serve de partilha de informações acerca da criança que não se obtêm diariamente, e de outros contactos pontuais por meio de telefonemas ou troca de correspondência. É feito ainda um apelo à participação dos pais/ encarregados de educação na vida escolar do jardim de infância no início do ano letivo, consciencializando-os de que este é um espaço aberto onde eles podem e devem entrar livremente sempre que o desejarem, sem contrangimentos, e onde são chamados a ter um papel ativo através de sugestões e propostas que julguem pertinentes. Ao longo do ano, são também dirigidos convites para que as famílias participem em diversas atividades e, em cada período letivo, é efetuada uma reunião com o objetivo de informar os pais/ encarregados de educação da evolução das crianças, bem como das atividades em desenvolvimento e a desenvolver, e de solicitar sugestões e a sua colaboração.

No caso específico de M e no que concerne à comunicação/ interação com a família, foi possível constatar que existe uma ligação muito estreita entre os pais e a escola. É a mãe que a transporta diariamente para o jardim de infância e para a UEEA, indo buscá-

la para almoçar em casa, mantendo um contacto informal e muito regular com a educadora e a professora de EE, num clima de grande empatia. Esta proximidade deve-se a vários fatores, incluindo o facto de a educadora acompanhar M desde que frequenta o jardim de infância; de frequentar a mesma sala um irmão gémeo de M; de um irmão mais velho ter frequentado a mesma sala e ter tido a mesma educadora, possivelmente a razão por que, num dos dias em que ocorreram observações, tendo acompanhado a mãe e o irmão ao jardim de infância depois do almoço, lá permaneceu no período da tarde.

Por outro lado e respeitante à UEEA, o horário individual de M é elaborado por todos os intervenientes no acompanhamento à criança, nomeadamente, a educadora, a professora de EE e a terapeuta da fala, tendo em consideração o seu perfil de funcionalidade, as suas NEE e as orientações da equipa da UEEA, em colaboração com a família e os técnicos exteriores à escola, designadamente os técnicos do CRTIC e a equipa médica que acompanham a criança.

O jardim de infância conta igualmente com outros parceiros educativos no que diz respeito não só à articulação com o primeiro ciclo do ensino básico no desenvolvimento de algumas atividades, como forma de facilitar a transição das crianças para este nível de ensino, ao mesmo tempo que se partilham experiências e saberes; como também, sempre que é oportuno e de acordo com o projeto em execução, ao convite de outros agentes da comunidade, nomeadamente os bombeiros, o centro de saúde, a GNR, escritores, ilustradores e a comunidade em geral, que possam complementar a aquisição de conhecimentos e de competências.

2.2. Discussão dos Resultados

Apresenta-se, em seguida, a discussão dos resultados com base nos dados anteriormente explicitados e analisados e tendo em conta os objetivos definidos para este estudo.

Com efeito e considerando os resultados obtidos através do questionário, apenas um grupo minoritário dos docentes inquiridos possui formação específica, apesar de quase na sua totalidade terem experiência no acompanhamento a crianças/ alunos com PEA. A sua totalidade mostra-se a favor da sua inclusão escolar, na medida em que consideram que o facto de estas crianças/ jovens frequentarem escolas do ensino regular contribui para o seu desenvolvimento não só cognitivo, mas também a nível de comunicação, socialização/ interação, autonomia e autoestima.

No contacto com a educadora de M em contexto de jardim de infância, foi possível constatar que a mesma possui formação específica na área do autismo, assim como a professora de EE que a acompanha na UEEA, a qual, embora não possua formação específica na área, é detentora de formação especializada em EE.

Também a quase totalidade dos docentes inquiridos afirma promover a participação de crianças/ alunos com autismo em atividades dentro e fora da sala de aula, aplicando estratégias e metodologias diferenciadas que respondam às suas NEE. Estas metodologias contemplam adaptações curriculares; adaptação ambiental, com recurso à abordagem TEACCH; materiais de compensação, como fichas adaptadas às necessidades, ao perfil de funcionalidade e à idade da criança/ jovem; e ainda o reforço de competências a nível de socialização/ interação.

Em contexto de jardim de infância, foi evidente a promoção desta participação, na medida em que não se verifica uma diferenciação de metodologias para crianças com NEE, exceto nos momentos em que as suas dificuldades o exigem. O facto de, em termos espaciais, a sala estar dividida em diferentes áreas de interesse devidamente identificadas e de a própria organização do tempo letivo ser feita de forma flexível, ainda que obedeça a uma certa estruturação facilitadora da interiorização de noções temporais, oferece alguma segurança às crianças com NEE, particularmente a M, e permite alguma previsibilidade, existindo, ao longo do dia, momentos que se repetem sob a forma de rotina.

Já em contexto de UEEA, aplica-se o ensino estruturado à organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem de M.

Conforme consta do seu PEI, a criança beneficia, em contexto de jardim de infância, de apoio pedagógico personalizado prestado pela educadora e pela professora de EE, que também o acompanha na UEEA, cujo trabalho é direcionado para o desenvolvimento de competências de linguagem/ expressão oral, perceção, autonomia, relacionamento interpessoal, memorização, atenção/ concentração, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento motor. Também em contexto de UEEA, usufrui de terapia da fala e de apoio esporádico por parte de uma psicóloga. Usufrui igualmente, como medida educativa prevista no Decreto-Lei n.º 3/2008, de tecnologias de apoio, através da utilização do computador e de software educativo especialmente concebido para crianças com NEE, promotores de atenção/ concentração, de desenvolvimento cognitivo, de competências comunicativas/ de linguagem e das aprendizagens escolares. Estas tecnologias de apoio são também utilizadas no CRTIC que M frequenta, no qual algum software e aplicações informáticas são criados especificamente para esta criança, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade e as suas NEE.

Relativamente ao trabalho de parceria entre a equipa de EE e os professores de ensino regular que acompanham alunos com PEA, os docentes inquiridos, na sua maioria, reconhecem que existe uma verdadeira articulação entre ambas as partes. Efetivamente, foi possível constatar, quer através de conversas informais com a educadora e a professora de EE, quer através de relatórios constantes do processo individual de M, que há uma constante partilha de informação acerca da criança e do trabalho com ela desenvolvido, tanto na sala de jardim de infância, quanto na UEEA, com o intuito de melhor responder às suas necessidades específicas.

No que concerne à ligação entre a escola e a família, apesar de um número significativo de docentes inquiridos admitir algum desconhecimento, a maioria reconhece que existe uma efetiva participação dos pais/ encarregados de educação na vida escolar dos alunos, nomeadamente na elaboração dos seus planos de intervenção educativa.

No caso concreto do jardim de infância frequentado por M, é privilegiado o contacto constante entre a família e a escola, numa perspetiva de partilha de informações acerca da criança, dirigindo-se ainda um apelo à participação dos pais/ encarregados de educação na vida escolar do jardim de infância ao longo de todo o ano letivo, num espírito de aliança entre estes dois núcleos, fundamental para um acompanhamento participativo dos pais/ encarregados de educação na educação integral das crianças. No caso específico de M, foi possível constatar que existe uma ligação muito estreita entre os pais e a escola, traduzido na regularidade da comunicação/ interação entre ambas as partes.

Em relação à UEEA, para além desta aproximação, a família participa na elaboração do horário individual de M, em colaboração com todos os intervenientes no acompanhamento à criança. Também a elaboração do PEI é feita com a sua participação, atendendo ao seu inigualável conhecimento dos interesses e necessidades específicas de M.

No que respeita à escola e ao seu papel de inclusão de crianças/ jovens com NEE, embora a maioria dos inquiridos a considere preparada para responder às necessidades de um aluno com PEA, alguns julgam que não.

Segundo o que foi possível observar, como forma de responder às NEE de M, para além do apoio prestado pela professora de EE e pela frequência da criança da UEEA, a escola conta ainda com a colaboração regular de uma terapeuta da fala, dado o compromisso de M na compreensão e expressão da linguagem oral, com o apoio esporádico de uma psicóloga, estabelecendo ainda uma parceria com um CRTIC, pelo facto de o computador constituir um facilitador do desenvolvimento da atenção/ concentração, da adequação dos comportamentos, da cognição e da comunicação e linguagem da criança. A escola estabelece ainda comunicação com a equipa médica que acompanha M.

Conclusão

Chegado está o momento de, tendo em conta os objetivos definidos, proceder a um balanço final dos resultados e, conseqüentemente, tirar as respetivas ilações dos dados obtidos junto de docentes, através do questionário, e em contexto natural, no jardim de infância e na UEEA, através da observação do trabalho desenvolvido com uma criança com PEA.

Relembra-se que, após questionar se a escola pública está preparada para atender às NEE de alunos com PEA, se definiram como objetivos deste estudo, como forma de obter uma resposta àquela questão, conhecer melhor as perturbações do espectro do autismo; identificar o perfil dos docentes e a sua opinião e experiência no acompanhamento a crianças/ alunos com PEA; e verificar se as respostas educativas de que a escola pública dispõe são as mais adequadas ao atendimento das NEE de alunos com esta problemática.

Em primeiro lugar, julga-se pertinente considerar que, apesar de os participantes terem sido em número reduzido, com este estudo foi possível responder à pergunta de partida formulada e, por conseguinte, atingir os objetivos definidos.

No que diz respeito a crianças/ alunos com PEA, neste estudo a observação incidiu sobre apenas uma criança, razão por que, considerando que em Portugal, segundo estudos já referidos [Oliveira, 2007], uma em cada mil crianças e nove em cada dez mil crianças em idade escolar são portadoras de uma qualquer PEA, os resultados obtidos não devem ser generalizáveis. Considera-se, ainda assim, que foi possível reconhecer algumas das características das perturbações do espectro do autismo e identificar as medidas educativas e as metodologias pedagógicas mais comumente implementadas nas escolas de ensino público com crianças com autismo.

Considerando o perfil e a atitude do professor face à inclusão escolar de alunos com NEE e, em particular, com autismo, pode concluir-se que, apesar de muitos dos professores inquiridos, ainda que com experiência de trabalho junto de crianças/ jovens com PEA, não possuem formação específica no atendimento às suas necessidades específicas, concordam com a sua inclusão escolar, considerando-a benéfica para o seu desenvolvimento integral.

Silva e Morgado (2004), num estudo realizado em Portugal, analisaram as crenças do professor de EE nos fatores que contribuem para o sucesso da escola inclusiva, tendo concluído que as crenças e atitudes do professor face à diversidade e heterogeneidade discente desempenham um papel preponderante na integração dos alunos. Dados empíricos demonstram que o professor possui uma baixa expectativa em relação ao aluno com NEE.

Estes autores aludem a outras investigações que indiciam a aceitação do princípio da inclusão por parte dos professores, embora não se sintam preparados para a concretizar. Esta ideia fica comprovada no presente estudo, na medida em que, apesar da opinião favorável de todos os professores inquiridos face à inclusão escolar de alunos com PEA, nem todos se sentem preparados para trabalhar com estes alunos. Estes estudos vêm confirmar o que Avramidis & Brahm (2002) tinham já constatado. Verificam-se atitudes positivas face ao paradigma da escola inclusiva, mas a natureza e a severidade dos problemas dos alunos interferem nas atitudes dos professores.

Aqueles e outros autores (Levins, Bornholt & Lennon, 2005) acrescentam que as atitudes mais positivas neste processo surgem quando a incapacidade do aluno não requer mudanças significativas na prática docente. A produção de materiais de apoio específico e a definição de um desenho curricular próprio requerem um esforço acrescido, nem sempre bem recebido pelos professores. Acresce a isto o facto de os professores não possuírem formação especializada para atender às necessidades de um aluno com NEE, não se dispondo a desenvolver um plano individualizado para uma aula pela presença de, por vezes, apenas um aluno que dele necessite. Embora sem evidências consistentes, os estudos revelam que, tendencialmente, as atitudes mais positivas são manifestadas por professoras, professores mais novos, com menos anos de experiência e por professores menos conservadores (Avramidis & Brahm, 2002).

Tendo em conta o perfil dos docentes inquiridos no presente estudo, verifica-se que a sua maioria possui entre 31 e 50 anos de idade e entre 11 e 30 anos de serviço, o que pode levar a considerar-se que são professores com alguma idade e com significativo tempo de serviço, o que, ainda assim, não contraria a tendência revelada pelos estudos existentes.

Tal como os autores anteriormente referidos, também Cook (2007) refere que os professores manifestam uma atitude positiva face ao conceito de inclusão, mas revelam-se céticos quanto à implementação de adaptações necessárias. Sublinha ainda que o professor de ensino regular demonstra falta de experiência e de conhecimento, desresponsabilizando-se da instrução de alunos com NEE. Verifica-se também uma maior aceitação dos alunos com NEE que obtêm resultados mais satisfatórios face ao investimento feito pelo professor.

Um estudo comparativo realizado por Rheams & Bain (2005) em contexto de jardim de infância não revelou diferenças na atitude do professor face ao atendimento a alunos com e sem NEE. De salientar, contudo, que o tipo de intervenção realizada na educação pré-escolar é, *per se*, mais flexível, atendendo ao ritmo de aprendizagem das crianças, com recurso a metodologias menos diretivas e despida da formalidade da escolaridade básica.

No presente estudo pôde verificar-se isto mesmo. Em contexto de jardim de infância, não se aplicam, salvo situações pontuais que o exijam e o apoio personalizado

previsto no PEI da criança, estratégias diferenciadas para os alunos com PEA, numa tentativa de não discriminação e, conseqüentemente, de tratamento igual destas relativamente às restantes crianças do grupo. De salientar que os colegas de M da sala de jardim de infância desconhecem a sua patologia, o que se deve não só ao facto de a criança não evidenciar sinais exteriores de PEA, mas também à não diferenciação das metodologias pedagógicas para esta criança, excetuando-se a frequência, uma manhã por semana, da UEEA, junto com o outro colega da mesma sala também com PEA. A criança é bem aceite pelos seus pares, sendo frequentemente convidada a integrar os seus jogos e brincadeiras.

Com efeito, se é verdade que a não diferenciação das metodologias pedagógicas para esta criança promovem o seu tratamento igual em relação às outras crianças, oferecendo-lhe uma igualdade de oportunidades, não é menos verdade que os ambientes educacionais regulares, exigindo um uso integrado das competências em que os portadores de PEA apresentam incapacidades, como sejam a comunicação, a socialização e a imaginação, exercem uma enorme pressão sobre quem tem de tentar integrar-se completamente nestes ambientes (Hewitt, 2006).

Efetivamente, no presente estudo, foi possível constatar que, embora as adaptações curriculares não se efetuem na educação pré-escolar, pela sua própria natureza, que pressupõe o respeito pelo perfil individualizado de cada criança, os docentes inquiridos procedem não só a adaptações curriculares, mas também a adaptações ambientais, contemplando, por exemplo, a abordagem TEACCH como um programa de ensino repetitivo e previsível capaz de ir ao encontro das NEE de alunos com autismo, recorrendo igualmente a materiais de compensação, nomeadamente à elaboração de fichas adaptadas às necessidades e ao perfil de funcionalidade dos alunos, e reforçando competências especialmente a nível de socialização, uma das áreas mais comprometidas nas crianças/ jovens com PEA.

Segundo Hewitt (2006), uma inclusão de sucesso só é possível quando se tomam em consideração as especificidades destas pessoas no que respeita à forma de pensarem e de encararem o mundo, devendo, para tal, adaptar-se os métodos, geralmente rígidos, utilizados nos ambientes regulares e imprimir mais flexibilidade às abordagens educativas. Esta autora refere ainda que a maioria dos estudantes colocados em ambientes de ensino regulares, apesar de exigirem, inicialmente, um enorme apoio adicional, se acompanhados convenientemente na sua integração no meio escolar e nas rotinas, acabam por se tornar mais independentes.

No presente estudo, não foi possível verificar qualquer evolução da criança observada dadas as condicionantes temporais já apontadas, que implicaram o desenvolvimento do estudo num período de tempo muito limitado. No entanto, a evolução da

criança desde que frequenta o jardim de infância está atestada em vários documentos, tanto pedagógicos quanto médicos.

Para que a inclusão escolar de alunos com PEA seja plena, um dos aspetos a considerar diz respeito à formação inicial de professores e à formação especializada na área das NEE. A Declaração de Salamanca reforça a necessidade de se repensar a formação inicial de professores, que deve abarcar todos os tipos de deficiência antes de se “enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas” (UNESCO, 1994, p. 28), a fim de tornar os profissionais de educação capazes de lidar com as NEE apresentadas pelos alunos e de ultrapassar o fosso que ainda existe entre a preparação dos professores e o atendimento às necessidades específicas de crianças/ alunos com PEA (Correia, 2008).

Com efeito, constatou-se que alguns dos docentes inquiridos não se sentem capazes de trabalhar com alunos com PEA devido ao facto de não possuírem formação especializada na área das necessidades educativas especiais, o que evidencia a necessidade de se repensar a formação inicial de professores, dotando-os das competências necessárias para lidar com a heterogeneidade crescente de alunos dentro da sala de aula.

Considerando as necessidades específicas de uma criança/ aluno com PEA, verifica-se geralmente uma fraca capacidade de concentração, exceto se estiverem em causa os seus interesses especiais ou os seus comportamentos obsessivos, especialmente em situações de grupo, desligando facilmente quando o educador se dirige verbalmente ao grande grupo, sendo, segundo Hewitt (2006), fundamental minimizar os elementos distratores. Em contexto de sala de aula, a criança deve ser posicionada na parte da frente da sala, preferencialmente com a sua cadeira e secretária identificadas com o seu nome, e, em situações de assembleia, junto ao educador. No caso concreto de M, verificou-se que a sua cadeira na sala de jardim de infância estava identificada, permitindo-lhe saber exatamente onde se sentar em momentos de realização de atividades na mesa de trabalho, e que, em assembleias, quando reunidas todas as crianças no tapete da sala, M se encontrava à frente do grupo, junto à educadora.

Em contexto de UEEA, e conforme consignado em documentos oficiais e reguladores deste modelo educativo, M dispõe de “áreas de trabalho sossegadas” (Hewitt, 2006, p. 53), nomeadamente uma secretária individual e áreas resguardadas, identificadas com o seu nome e fotografia e com tabuleiros de entrada e de saída, indicadores das tarefas a realizar. Também o seu horário individual é visual e personalizado, possibilitando-lhe uma perspetiva global da sequência das atividades ao longo das sessões e, conseqüentemente, minimizando alguma ansiedade que possa advir da alteração das atividades.

Também no jardim de infância, a organização do tempo letivo, que, apesar de flexível, obedece a uma certa estruturação e previsibilidade, oferece a M alguma segurança, evitando a ansiedade própria de crianças com PEA.

A competência da partilha é trabalhada em momentos de recreação e em jogos de mesa, os quais acontecem em pequeno grupo, dado o número muito reduzido de crianças/jovens a frequentar a unidade de ensino estruturado nos períodos das sessões de acompanhamento a M, o que se revela benéfico e facilitador das suas aprendizagens. De igual forma, o ensino estruturado aplicado à organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades facilita o processo de ensino e aprendizagem de M.

Foi possível verificar que a criança está bem integrada no contexto educacional, usufruindo claramente das possibilidades e dos recursos que o ambiente educativo oferece. Utiliza todas as áreas e envolve-se nas diversas atividades desenvolvidas, tanto no jardim de infância, na sala e nos espaços adjacentes, como na UEEA, e interage, ainda que nem sempre de forma espontânea, com os seus pares e com o adulto, evidenciando sentir-se integrada no grupo a que pertence. Apesar de não expressar de forma evidente os seus sentimentos, a sua expressão facial sugere, de uma maneira geral, algum bem-estar e satisfação.

De um modo geral, são notórias as suas limitações comunicacionais e dificuldades na realização de algumas atividades, para as quais lhe é prestado apoio e acompanhamento, bem como reforço positivo, por parte tanto da educadora como da professora de EE.

A terapia da fala é outro recurso de que a criança dispõe, o que se tem revelado muito benéfico para a promoção do desenvolvimento da sua competência linguística, razão por que a família optou por acompanhar M a mais uma sessão semanal a expensas suas, revelando empenho e envolvimento no desenvolvimento do seu filho.

Relativamente ao envolvimento da família na vida escolar de crianças/jovens com PEA, e como já fundamentado anteriormente, o seu apoio às práticas educativas reveste-se de extrema importância, dada a importância do seu papel na definição e reforço de estratégias que estejam a ser implementadas na escola (Hewitt, 2006).

A Declaração de Salamanca defende mesmo que se deve “encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços da área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p. ix), considerando que os pais são parceiros privilegiados no que concerne às NEE dos seus filhos, devendo, tanto quanto possível, ser-lhes dada a oportunidade de escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para eles.

A família da criança observada neste estudo acompanha o seu dia-a-dia escolar de muito perto e de forma contínua graças ao contacto informal e constante com a educadora e a professora de EE, bem como com a terapeuta da fala. Participa periodicamente nas reuniões de avaliação do PEI de M, acompanhando a execução das medidas e práticas educativas e, tal como os pais e encarregados de educação das outras crianças, é encorajada a participar em atividades desenvolvidas pelo jardim de infância, sendo frequente o apelo à sua colaboração. Efetivamente, a participação e colaboração dos pais no processo educativo e terapêutico de M tem constituído um fator importante para o seu desenvolvimento.

Além da parceria com os pais/ família dos alunos com NEE, Correia defende que a escola deve estabelecer “uma colaboração estreita com a comunidade, nomeadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos” (Correia, 2008, p. 51).

Segundo a Declaração de Salamanca, a existência de serviços de apoio é fundamental para a implementação da política da educação inclusiva. Tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais devem apoiar as escolas regulares, facilitando o acesso a equipamentos e a materiais específicos, bem como a formação em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas classes regulares (UNESCO, 1994).

No caso concreto da escola onde se desenvolveu o presente estudo, é estabelecida uma parceria com várias instituições, nomeadamente com um CERCI e um CRTIC, fundamentais para dar resposta às NEE de M, particularmente em termos de comunicação/ interação, área em que a criança apresenta maior comprometimento e, conseqüentemente, para promover o seu desenvolvimento global.

Lima-Rodrigues (2007) alerta para a importância dos elementos do órgão de gestão na mudança de práticas inclusivas mais eficazes. Na sua opinião, quando estes elementos não estão implicados na construção de uma escola inclusiva, as práticas revelam-se mais instáveis e dependentes de um grupo menor de pessoas, dado que não são assumidas como princípio orientador por toda a comunidade educativa. Mesmo que o contexto seja de inclusão, se não existir uma cultura de escola e políticas efetivas para a sua implementação, as práticas dificilmente correspondem ao que se defende, não se instalando nem se verificando sustentável a cultura inclusiva.

Considerando as respostas educativas prestadas pela escola frequentada por M, comprovadas pelos dados obtidos através do inquérito por questionário a docentes, esta escola parece estar preparada para atender às NEE de crianças/ alunos com PEA, procurando encontrar as estratégias que se revelem mais eficazes para a especificidade de cada criança/ aluno.

Pelo apresentado, pode considerar-se que o ambiente educativo é rico e promotor do desenvolvimento da criança observada, a qual tem evoluído de forma significativamente positiva, de acordo com as informações recolhidas nos documentos constantes do processo individual da criança e transmitidas pela educadora, pela professora de EE e pelas auxiliares de ação educativa que acompanham a criança no jardim de infância e na UEEA. Porém, as limitações da criança em termos de interação social e de comunicação impedem-na de tirar maior partido do clima favorável destes contextos educativos.

Resultante de tudo o que ficou exposto, considera-se pertinente deixar algumas recomendações para que a educação seja plenamente inclusiva e se eliminem os obstáculos ainda existentes no percurso escolar dos alunos com autismo. Assim, julga-se crucial que as escolas recrutem docentes com experiência e/ou formação específica na área do autismo, para que seja disponibilizado um acompanhamento o mais personalizado e eficaz possível a estes alunos, promovendo o seu sucesso escolar e desenvolvimento integral. Por outro lado, a formação especializada na área da Educação Especial deverá incluir uma vertente mais prática que inclua o contacto direto dos professores em formação com os contextos naturais dos alunos com NEE, neste caso particular com autismo, nomeadamente as salas de aulas e as unidades de ensino estruturado, a fim de que a sua atitude face a estes alunos seja mais positiva. Também a formação inicial de professores deverá adequar-se ao paradigma da educação inclusiva, contemplando uma componente relacionada com as necessidades educativas especiais.

Finalmente, como linhas futuras de investigação, sugere-se o alargamento deste estudo a todos os agentes educativos implicados no acompanhamento a alunos com autismo, como sejam o órgão de gestão da escola, a família dos alunos, os colegas de turma/ grupo destes alunos e os auxiliares de ação educativa, podendo contemplar-se igualmente agentes parceiros da escola, a quem esta tem de recorrer para dar resposta às NEE de alunos com PEA. Fundamental será também a aplicação de questionários, se este for o instrumento de investigação utilizado, ao maior número possível de participantes, como forma de tornar mais objetivos e fidedignos os resultados neles obtidos.

Sugere-se ainda que se desenvolva um estudo comparativo de crianças com diferentes graus de severidade de autismo, a fim de que os resultados da investigação possam ser generalizáveis e conduzir a um conhecimento mais profundo e global do processo de inclusão de alunos com autismo.

**“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.”**
(Fernando Pessoa, *Mar Português*)

Fontes de Consulta

1. Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores* (N.º 1, pp. 21-30).
- Alves, A. (2001). Autismo – Um Olhar Diferente. In *Pais e Filhos* (N.º 121, pp. 65-68).
- Aman, M. (2005). Treatment planning for patients with autism spectrum disorders. In *Journal of Clinical Psychiatry* (66, Supl. 10, pp. 38-45).
- American Psychiatric Association [APA] (2002). *DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Avramidis, E. & Brahm, N. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 17, N.º 2, pp. 129-147).
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. In *Inovação* (N.º 7, pp. 37-48).
- Baron-Cohen, S. (1993). *Mindblindness*. Cambridge, MA: MIT.
- Bénard da Costa, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bondy, A. & Frost, L. (1995). Educational approaches in preschool: behaviour techniques in a public school setting. In Schopler, E. & Mesibov, G. *Learning and cognition in autism* (pp. 311-334). New York: Plenum Press.
- Bosa, C. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. In *Revista Brasileira de Psiquiatria* (N.º 28, Supl. I, pp. 47-53).
- Burstein, N. (2004). Moving toward inclusive practices. In *Remedial and Special Education* (Vol. 25, N.º 2, pp. 104-116).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - uma abordagem sobre o autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Cavalcanti, A. & Rocha, P. (2001). *Autismo. Construções e desconstruções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Centre for Studies on Inclusive Education (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Charman, T. & Baird, G. (2002). Practitioner review: diagnosis of autism spectrum disorder in 2 and 3-year-old children. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (43, 3, pp. 289-305).
- Cohen, J. & Volkmar, F. (1997). *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. & col. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3). Brasil: Artmed.
- Cook, B. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. In *The Journal of Special Education* (Vol. 40, N.º 4, pp. 230-238).
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). Uma nova política em educação. In Correia, L. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1981). Educação Especial. In Silva, M. & Támen, M. (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coupe, J. & Porter, J. (1986). *The Education of Children with Severe Learning Difficulties – Bridging the Gap Between Theory and Practice*. London: Croom Helm.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2008). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Editora Pergaminho, S.A.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Dickson, G., Kean, J. & Andersen, D. (1973). *Relevance in Teacher Education* (Vol. I). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Dolnick, E. (1998). *Madness on the couch. Blaming the Victim in the Heyday of Psychoanalysis*. New York: Simon & Schuster.
- Duarte, A. (1994). *Educação Patrimonial. Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora.

- Dumondt-Mathieu, T. & Fein, D. (2005). Screening for autism in young children: the Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) and other measures. In *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews* (11, 3, pp. 253-262).
- Durand, V. & Crimmins, D. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (18, 1, pp. 99-117).
- Durand, V. (1990). *Severe behavior problems: a functional communication approach*. New York: Guilford Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? In *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 17, N.º 1).
- Fein, D., Allen, D., Aram, D., Dunn, M., Morris, R., Rapin, I. et. al. (1996). Overview and conclusions. In Rapin, I. (org.). *Preschool children with inadequate communication: developmental language disorder, autism, low IQ* (pp. 214-228). London: Mac Keith Press.
- Feinberg, E. & Vacca, J. (2000). The Drama and Trauma of Creating Policies on Autism: Critical Issues to Consider in the New Millenium. In *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* (15, 3, pp. 130-137).
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. & Pinto, J. (eds.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Fombonne, E. (2002). Epidemiological trends in rates of autism. In *Molecular Psychiatry* (7, 2, pp. 4-6).
- Fortin, M. (1996). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Copyright Décarie Editeur.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford, England: Blackwell.
- García, C. (1992). A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Geschwind, D. (2009). Advances in Autism. In *Annual Review of Medicine* (60, pp. 367-380).
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Grinker, R. (2010). Commentary: On Being Autistic, and Social. In *Ethos* (Vol. 38, 1, pp. 172-178).
- Gupta, A. & State, M. (2006). Autismo: genética. In *Revista Brasileira de Psiquiatria* (28, Supl. I, pp. 29-38).

- Handleman, J. & Harris, S. (2006). *School-Age Education Programs for Children with Autism*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Happé, F. (1994). *Autism: An Introduction to Psychological Theory*. London: UCL Press.
- Henry, J. (1961). L'observation naturaliste des familles d'enfants psychotiques. In *La Psychiatrie de l'enfant* (Vol. IV, N.º 1, pp. 65-203). Paris: P.U.F.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holmes, D. (1997). *Autism Through the Lifespan: The Eden Model*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Howard, J., Sparkman, C., Cohen, H., Green, G. & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavioral analytic and eclectic treatments for young children with autism. In *Research in Developmental Disabilities* (26, pp. 359-383).
- Howlin, P. (1998). Practitioner review: psychological and educational treatments for autism. In *Journal of Child Psychology & Psychiatry* (39, 3, pp. 307-322).
- Howlin, P. (1997). Prognosis in Autism: Do Specialist Treatments Affect Outcome? In *European Child & Adolescent Psychiatry* (6, 2, pp. 55-72).
- Howlin, P. (1989). Changing approaches to communication training with autistic children. In *British Journal of Disorders of Communication* (24, 2, pp. 151-168).
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind read: a practical guide for teachers and parents*. Chichester, UK: John Wiley, Sons.
- Howlin, P. & Moore, A. (1997). Diagnosis in autism: a survey of over 1200 parents. In *Autism – The International Journal of Research and Practice* (1, pp. 135-162).
- Howlin, P. & Rutter, M. (1987). *The treatment of autistic children*. Chichester, UK: Wiley.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kauffman, J. (2002). *Education deform: Bright people sometimes say stupid things about education*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, Inc.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. In *Revista Brasileira de Psiquiatria* (N.º 28, 1, pp. 3-11).
- Klin, A., Lang, J., Cicchetti, D. & Volkmar, F. (2000). Brief report: interrater reliability of clinical diagnosis and DSM-IV criteria for autistic disorders: Results of the DSM autism field trial. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (30, 2, pp. 163-167).
- Kutscher, M. (2005). *Crianças com Síndromes Simultâneas*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Lampreia, C. (2003). Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. In *Psicologia em Estudo* (Vol. 8, N.º 1, pp. 57-75).
- Landa, R. (2007). Early Communication Development and Intervention for Children with Autism. In *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* (13, pp. 16-25).
- Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: P.U.F.
- Leaf, R. & McEachin, J. (1999). *A Work in Progress*. New York: DRL Books, Inc.
- Levins, T., Bornholt, L. & Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. In *Social Psychology of Education* (8, 3, pp. 329-343).
- Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: 10 estudos de caso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Liwag, M. (1989). Mothers and fathers of autistic children: an exploratory study of family stress and coping. In *Philippine Journal of Psychology* (22, pp. 3-16).
- Lord, C. (1995). Follow up of two-years-old referred for possible autism. In *Journal of Child Psychology & Psychiatry* (36, 8, pp. 1365-1382).
- Lord, C. (1984). The development of peer relations in children with autism. In Morrison, F., Lord, C. & Keating, D. *Applied developmental psychology* (pp. 166-230). New York: Academic Press.
- Lord, C. & Rutter, M. (2002) Autism and pervasive developmental disorders. In Rutter, M., Taylor, E. & Hersov, L. *Child and adolescent psychiatry: modern approaches* (4rd ed., pp. 569-593). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lovaas, O. (1993). The development of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children. In *Journal of Applied Behavior Analysis* (26, 4, pp. 617-630).
- Lovaas, O. (1987). Behavioral Treatment and Normal Education and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. In *Journal of Consulting & Clinical Psychology* (55, pp. 3-9).
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- McCubbin, H. & Patterson, J. (1983). The family stress process: the Double ABCX Model of adjustment and adaptation. In Sussman, M., McCubbin, H. & Patterson, J. *Social stress and family: advances and developments in family stress theory and research. Marriage and Family Review* (Vol. 6, pp. 7-37). New York: Halworth Press.

- McEachin, J., Smith, T. & Lovaas, O. (1993). Long-Term Outcome for Children with Autism who received Early Intensive Behavioral Treatment. In *American Journal on Mental Retardation* (97, pp. 359-372).
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2007). Comprehensive school reform and inclusive schools. In *Theory into Practice* (45, 3).
- Mesibov, G., Adams, L. & Klinger, L. (1997). *Autism: Understanding the Disorder*. New York: Plenum Press.
- Ministério da Educação [ME] (2009). *Educação Inclusiva: Da retórica à prática – Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Ministério da Educação [ME] (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Ministério da Educação [ME] (1997a). *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Naoi, N. (2009). Intervention and Treatment Methods for Children with Autism Spectrum Disorders. In Matson, J. (ed.). *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorder*. New York: Springer.
- Newschaffer, C., Croen, L., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J., Levy, S., et. al. (2007). The Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. In *Annual Review of Public Health* (28, pp. 235-258).
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Norman, K. (1998). Teaching students with disabilities in inclusive science classrooms: Survey Results. In *Science Education* (82, pp. 127-146).
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. In *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 23, pp. 287-304).
- Nóvoa, A. (1990). Os professores em busca de uma autonomia perdida? In *Ciências da Educação em Portugal, Situação actual e perspectivas* (pp. 521-531). Porto: Edições Afrontamento.
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, G. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. In *Developmental Medicine & Child Neurology* (49, pp. 726-733).
- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. In *Ciência & Saúde Coletiva*, (14, 1, pp. 67-77).
- Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peeters, T. (1998). *Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional*. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica.
- Pereira, E. (1998). *Autismo: Do conceito à pessoa*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas, Lda.
- Pereira, M. & Serra, H. (coord.) (2006). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento - A família e a escola face ao autismo* (2.^a ed.). Coleção Biblioteca do Professor. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quill, K. (1997). Instructional considerations for young children with autism: the rationale for visually cued instruction. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (27, 6, pp. 697-714).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rheams, T. & Bain, S. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. In *Psychology in the Schools* (Vol. 42, 1, pp. 53-63).
- Rogers, S. (1996). Brief report: early intervention in autism. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (26, 2, pp. 243-246).
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (8, pp. 139-161).
- Rutter, M. & Schopler, E. (1992). Classification of pervasive developmental disorders: some concepts and practical considerations. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (22, 4, pp. 459-482).
- Rutter, M. & Schopler, E. (1987). Autism and Developmental Disorders: Concepts and Diagnostic Issues. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (17).

- Sallows, G. & Graupner, T. (2005). Intensive Behavioral Treatment for Children with Autism: Four-year outcome and Predictors. In *American Journal on Mental Retardation* (110, pp. 417-428).
- Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial – Da Formação às Práticas Educativas* (N.º 7). Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Schmidt, C., Dell’Aglia, D. & Bosa, C. (2005). Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: Lidando com dificuldades e com a emoção. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Serrano, A. & Correia, L. (2003). Parcerias pais-profissionais na educação da criança com NEE. In Correia, L. *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 61-66). Porto: Porto Editora.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Coleção Referência. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. & Morgado, J. (2004). Support teachers’ beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. In *British Journal of Special Education* (Vol. 31, N.º 4, pp. 207-214).
- Sinclair, J. (1992). Bridging the gaps: An Inside view of Autism. In Shopler, E. & Mesibov, G. (eds). *High Functioning Individuals with Autism*. New York: Plenum Press.
- Singer, J. (1999). Why can’t you be normal for once in your life? From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference. In Corker, M. & French, S. (ed.). *Disability discourse* (pp. 59-67). Buckingham: Open University Press.
- Smith, D. (2008). *Introdução à Educação Especial – Ensinar em Tempos de Inclusão* (5.ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Smith, T., Mozingo, D., Mruzek, D. & Zarcone, J. (2007). Applied Behavior Analysis in the Treatment of Autism. In Holland, E. & Anagnostou, E. (eds.). *Clinical Manual for the Treatment of Autism*. London: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporâneas.
- Stonestreet, R., Johnson, R. & Acton, S. (1991). Guidelines for real partnerships with parents. Infant and Toddler Intervention. In *The Transdisciplinary Journal* (Vol. 1, N.º 1, pp. 37-46).
- Sun, X. & Allison, C. (2010). A Review of the Prevalence of Autism Spectrum Disorder in Asia. In *Research in Autism Spectrum Disorders* (4, pp. 156-167).

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: Éducation spéciale, Division d'Éducation de base.
- Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente, Encruzilhadas da Identidade*. s/l. Profedições.
- Wang, M. (1997). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais. In *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs, Reporto of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Waterhouse, S. (2000). *A Positive Approach to Autism*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- York-Barr, J., Sommers, J., Ghere, G. & Duke, K. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. In *International Journal of Inclusive Education* (Vol. 9, N.º 2, pp. 193-215).
- Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. In *Análise Psicológica* (3, XX, pp. 401-406). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Zipper, I. & Simeonsson, R. (1997). *Promoting the development of young children with disabilities*. Washington, DC: National Association of Social Workers.

2. Eletrónicas

- Armstrong, T. (2005). Special Education and the Concept of Neurodiversity. In New Horizons for Learning. Acedida a 26 de julho de 2012 em <http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/information/armstrong.htm>.
- Dawson, M. (2004). The Misbehaviour of Behaviourists. Acedida a 26 de julho de 2012 em http://web.archive.org/web/20051104060742/www.sentex.net/~nexus23/naa_aba.html.
- Gillberg, C. (2005). Transtornos do Espectro do Autismo. Acedida a 26 de agosto de 2012 em <http://www.caleidoscopio-olhares.org>.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity. In *Qualitative Research*. Acedida a 17 de junho de 2012 em <http://www.ualberta.ca>.
- Sinclair, J. (2005). Autism Network International: The Development of a Community and Its Culture. Acedida a 25 de julho de 2012 em http://autreat.com/History_of_ANI.html.

NESSE (2012). *Education and Disability/ Special Needs, policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. European Union. Acedida a 10 de julho de 2012
<http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>.

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> (*The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*), acedido a 2 de agosto de 2012.

3. Legislativas/ oficiais

Constituição da República Portuguesa.

Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, de 9 de março de 1990.

Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Decreto-Lei n.º 147/77, de 2 de maio.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Despacho-Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Projeto Curricular de Grupo 2011/ 2012.

Projeto Educativo do Agrupamento 2009/ 2013.

Programa Educativo Individual da criança observada.

Apêndices

Apêndice I
Questionário

QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega,

Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de uma dissertação acerca da inclusão escolar de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), no âmbito do Mestrado em *Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor*.

É constituído por duas partes: a primeira relativa a dados pessoais e profissionais dos inquiridos; a segunda referente à sua experiência e/ou conhecimento, bem como à sua opinião sobre a inclusão escolar destas crianças.

O questionário é anónimo, e os dados recolhidos serão utilizados apenas para a realização deste estudo.

Agradeça que dispense algum do seu tempo e atenção para responder ao questionário.

Parte I

Dados pessoais e profissionais

1. Género masculino
feminino

2. Idade (em anos) _____

3. Habilitações literárias

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>
Qual?	<input type="checkbox"/>

4. Tempo de serviço (em anos)

menos de 5	<input type="checkbox"/>
entre 5 e 10	<input type="checkbox"/>
entre 11 e 20	<input type="checkbox"/>
entre 21 e 30	<input type="checkbox"/>
mais de 30	<input type="checkbox"/>

Parte II

Experiência/ Opinião acerca da inclusão escolar de uma criança com PEA

5. Possui formação específica para trabalhar com crianças com perturbações do espectro do autismo? **Sim**
Não

6. Alguma vez trabalhou com uma criança com autismo? **Sim**
Não

7. Concorda com a inclusão escolar de uma criança com autismo? **Sim**
Não

8. Considera a inclusão escolar de uma criança com autismo um fator de desenvolvimento da criança? **Sim**
Não

8.1. Se respondeu “Sim”, ordene as razões por grau decrescente de importância (1, 2, 3...).

A nível da comunicação	<input type="checkbox"/>
A nível da autonomia	<input type="checkbox"/>
A nível da socialização/interação	<input type="checkbox"/>
A nível cognitivo	<input type="checkbox"/>
A nível de autoestima	<input type="checkbox"/>
Outra(s)	<input type="checkbox"/>
Qual(ais)? _____	

9. Tenta promover a participação dos alunos com autismo nas atividades dentro e fora da sala de aula? **Sim**
Não

10. Tem aplicado estratégias e metodologias diferenciadas para o acompanhamento a alunos com autismo? **Sim**
Não

10.1. Se respondeu “Sim”, indique quais:

Adaptações curriculares	<input type="checkbox"/>
Adaptação ambiental	<input type="checkbox"/>
Materiais de compensação	<input type="checkbox"/>
Outra(s)	<input type="checkbox"/>
Qual(ais)? _____	

11. Considera que existe uma verdadeira articulação entre a equipa de Educação Especial e os professores do ensino regular que acompanham um aluno com autismo? **Sim**
Não
Não sei

12. Julga que existe uma efetiva participação dos pais/encarregados de educação na elaboração dos planos de intervenção educativa de uma criança com autismo? **Sim**
Não
Não sei

13. Considera que a escola está preparada para atender às necessidades educativas especiais de um aluno com autismo? **Sim**
Não

14. Julga-se preparado(a) para trabalhar com uma criança com autismo? **Sim**
Não

Obrigada pela sua colaboração

(Helena Costa)

Apêndice II

Grelhas de Observação/ Registo de Dados no Jardim de Infância

GRELHA DE OBSERVAÇÃO/ REGISTO DE DADOS

Contexto: Jardim de Infância

Data: 18/06/2012

Itens a observar	Observações
Interação com pares/ em grupo (participação, partilha, troca,...)	No acolhimento, a criança parece não ouvir o que se passa à sua volta, dando sinal que reage apenas quando se lhe dirigem diretamente ou perante determinados sons (“Miau!”) ou tons de voz. Entrega-se rápida e facilmente às suas estereotipias, emitindo alguns sons. No recreio, não interage com os pares, mantendo-se isolado, mas sem rejeitar a aproximação de colegas ou de adultos.
Comunicação/ linguagem (verbal e não-verbal)	Limitada a um número reduzido de palavras, tais como “pai”, “mãe”, o nome de colegas e da educadora, apesar de não os proferir de forma muito clara e de, por vezes, o fazer apenas por imitação. Não estabelece diálogo.
Comportamento	Apresenta um comportamento adequado, cumprindo as rotinas e as regras, mas facilmente se distrai. No acolhimento, emite sons com alguma frequência, tendo a educadora de chamar a sua atenção para não perturbar.
Motricidade fina	Manipula o lápis e outros objetos com muita facilidade. Faz puzzles e come sozinho sem apresentar qualquer limitação.
Motricidade global	Pega e transporta objetos e arruma-os nos espaços apropriados. Move-se, corre no recreio, chuta a bola, senta-se no baloiço e sobe e desce os degraus do escorrega, sem qualquer dificuldade.
Criatividade/ imaginação	(Não observável)
Pensamento lógico e matemático	(Não observável)
Autonomia/ independência	Veste e despe o bibe e coloca e tira o chapéu sozinha. Revela alguma autonomia na realização das tarefas, mas está um pouco dependente do apoio da educadora e da auxiliar na realização de atividades inerentes a aprendizagens gerais.
Comunicação/ interação com a família	O contacto com a família aconteceu várias vezes ao dia, quando a mãe a levou e foi buscar ao jardim. Estabeleceu-se de forma informal parecendo haver uma grande empatia entre a mãe e a educadora. Frequenta a mesma sala um irmão gémeo da criança e acompanhou a mãe um irmão mais velho que frequentou o mesmo jardim e teve a mesma educadora.

Outro(s)

Manifesta um grande interesse pelo computador e por jogos e filmes, tendo chegado ao jardim com um DVD na mão, que, após permissão da educadora, visualizou com grande entusiasmo e atenção.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO/ REGISTO DE DADOS

Contexto: Jardim de Infância

Data: 27/06/2012

Itens a observar	Observações
Interação com pares/ em grupo (participação, partilha, troca,...)	Com a função de 'chefe', cumpre as tarefas que lhe são propostas, como marcar as presenças e preencher os quadros do tempo e do calendário. Facilmente se distrai do que a rodeia.
Comunicação/ linguagem (verbal e não-verbal)	Responde a solicitações e a propostas educativas, demonstrando que compreende o que lhe é dito, mas não de forma dialogada.
Comportamento	Comportamento adequado. Tem revelado uma melhoria ligeira na capacidade de atenção/ concentração. Revelou impaciência e alguma irritação na realização de uma tarefa de natureza matemática (correspondência de quantidades e de números) embora, com estímulo e orientação da educadora, a tenha concluído com sucesso.
Motricidade fina	Manipula o rato do computador com muita facilidade e à vontade. Folheia livros, ainda que nada pareça chamar a sua atenção.
Motricidade global	Apresenta grande amplitude e boa coordenação de movimentos.
Criatividade/ imaginação	(Não observável)
Pensamento lógico e matemático	Faz associações de objetos, emparelhamentos e seriações, mas com pouca autonomia, necessitando do estímulo e da demonstração da educadora.
Autonomia/ independência	Vai à casa de banho sozinha. Está um pouco dependente do apoio da educadora na realização de tarefas relativas a aprendizagens específicas.
Comunicação/ interação com a família	O irmão mais velho acompanhou a criança e a mãe ao jardim de infância depois de almoço, tendo lá permanecido no período da tarde.
Outro(s)	No momento da atividade livre, vagueou pela sala, passou por várias áreas sem interagir com os pares e sem demonstrar um interesse específico, acabando por ficar junto do computador, onde permaneceu a jogar com muito interesse e atenção.

Apêndice III

Grelhas de Observação/ Registo de Dados na UEEA

GRELHA DE OBSERVAÇÃO/ REGISTO DE DADOS

Contexto: UEEA

Data: 15/06/2012

Itens a observar	Observações
Organização espacial (delimitação de áreas)	A sala é ampla e as áreas estão devidamente delimitadas e identificadas. Existe um computador, uma impressora, um digitalizador/ fotocopiadora, livros, brinquedos, software educativo e para comunicação alternativa e aumentativa.
Organização temporal (horários, planos de trabalho)	Na área de transição, encontram-se os horários individuais das crianças com a respetiva sequência de atividades. Em cada posto de trabalho, estão os planos de trabalho individuais com a sequência das atividades a realizar por cada criança.
Comportamento	A criança acata as ordens que a professora e a auxiliar lhe dirigem, nomeadamente quando a chamam ou solicitam que mude de área. Contudo, na realização de uma tarefa em grupo, recusou-se inicialmente a concretizá-la, entregando-se às suas estereotipias, parecendo entregar-se aos seus pensamentos e ao “seu mundo”. Só a realizou após insistência e apoio da professora.
Interação com pares/ em grupo (participação, partilha, troca,...)	A criança não demonstra iniciativa para participar nas atividades em grupo, mas interage com os pares, estabelecendo contacto físico e visual, partilhando e trocando naturalmente brinquedos e objetos.
Comunicação/ linguagem (verbal e não-verbal)	A criança não comunica efetivamente, estando a sua linguagem limitada a alguns sons e a um número muito reduzido de palavras, como “aqui”, “cá”, “é” e os nomes de colegas, da professora e da auxiliar, que nem sempre profere de forma clara.
Autonomia/ independência (higiene pessoal, alimentação,...)	A criança revela alguma autonomia na realização das tarefas de acordo com a sequência das atividades definida. Quando termina uma atividade, aguarda que a professora ou a auxiliar lhe dê ordem para passar à seguinte, arrumando os materiais e trocando de tabuleiro de atividades.
Comunicação/ interação com a família	O horário é elaborado de acordo com as orientações metodológicas do programa TEACCH, tendo em conta o nível de desenvolvimento da criança, as suas necessidades específicas, as orientações da educadora, da professora de EE e da terapeuta da fala, em colaboração com a família e a equipa médica que segue a criança.
Outro(s)	A criança parece sentir-se à vontade e segura neste contexto, movimentando-se com alguma alegria de área para área.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO/ REGISTO DE DADOS

Contexto: UEEA

Data: 29/06/2012

Itens a observar	Observações
Organização espacial (delimitação de áreas)	(Não observável)
Organização temporal (horários, planos de trabalho)	(Não observável)
Comportamento	A criança demonstrou-se muito empenhada e dedicada na realização das tarefas propostas, tanto individuais como em grupo.
Interação com pares/ em grupo (participação, partilha, troca,...)	Na área de brincar, a criança recusou-se a partilhar um jogo com um colega, preferindo ficar sozinha.
Comunicação/ linguagem (verbal e não-verbal)	Apesar de permanecer a maior parte do tempo calada, emitindo apenas alguns sons, a professora refere que tem apresentado uma evolução positiva a este nível, graças também ao trabalho desenvolvido pela terapeuta da fala.
Autonomia/ independência (higiene pessoal, alimentação,...)	A criança revela autonomia na higiene pessoal, indo sozinha à casa de banho, e na alimentação, comendo sozinha. Sabe utilizar e manipular materiais como pincéis, tintas e lápis.
Comunicação/ interação com a família	A mãe da criança acompanhou-a à escola, entrou na sala e conversou informalmente com a professora de EE, parecendo haver empatia entre ambas as partes.
Outro(s)	Faz puzzles e realiza atividades de expressão plástica, como colagem e recorte, denotando alguma destreza manual e lateralidade definida.

Apêndice IV
Requerimento

Johns Hopkins University | Hotmail - hpaula_costa@h... | du109w.dub109.mail.live.com/default.aspx?form=MMGMWU&publ=WLEXPL&crea=SITEACQ_CIMS015781_Hotmail_pt-PT_118X424_124709#./mail/InboxLight.aspx?n=627993

Windows Live™ Hotmail (0) Messenger (0) SkyDrive | MSN | sitepeçasauto

Novo | Responder | Responder a todos | Reencaminhar | Eliminar | Marcar como | Mover para | Categorias | Opções

Requerimento

helenista costa
Para sae@agansiao.pt

2 anexos (total 66,9 KB)

REQUERIME...docx
Ver online
Transferir (11,1 KB)

Question...pdf
Transferir (55,7 KB)

Transferir tudo como zip

Exm.ª Sr.ª Diretora do Agrupamento de Escolas de Ansião,

serve o presente mail para apresentar um requerimento para me deslocar ao agrupamento de escolas de Ansião para aplicar um questionário a docentes, bem como para proceder à observação do trabalho desenvolvido com alunos portadores de perturbações do espectro do autismo, no âmbito da dissertação que me encontro a desenvolver subordinada ao tema "Inclusão escolar de crianças com perturbações do espectro do autismo", integrante do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, que frequento.

Aguardando uma resposta breve, despeço-me com os mais cordiais cumprimentos.

Helena Costa

Novo | Responder | Responder a todos | Reencaminhar | Eliminar | Marcar como | Mover para | Categorias

Inicio sessão no Messenger. Para alterar o seu estado, clique no seu nome no canto superior direito.
Manter a sessão iniciada | Terminar sessão

bet-at-home.com

Quem será o campeão olímpico de Basquetebol masculino? (Londres 2012)

EUA	1.10
Espanha	6.00
Francia	20.00

LIFE IS A GAME!

China	2.15
outra nação	30.00

Que nação (excluindo os EUA e a China) irá ganhar mais medalhas de ouro nos Jogos Olímpicos (evento de futebol contém como 1 medalha)? (Paris)

Preço Odd 10.00

PT 17:43 26-07-2012

REQUERIMENTO

Exm.^a Sr.^a Diretora do
Agrupamento de Escolas de Ansião

Helena Paula Fernandes Costa, a frequentar o Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, e, nesse âmbito, a elaborar uma dissertação subordinada ao tema “Inclusão escolar de crianças com perturbações do espectro do autismo”, requer a V/ Ex.^a autorização para aplicar um questionário a docentes de Educação Especial inseridos na Unidade de Ensino Estruturado a Alunos com Autismo e a docentes do ensino regular que tenham integrados nas suas turmas alunos com autismo, bem como para proceder à observação do trabalho realizado com estes alunos tanto na unidade de ensino estruturado como em contexto de sala de aula.

Requer igualmente que seja agendada a realização deste trabalho com alguma brevidade.

Pede deferimento.

Chão de Couce, 21 de maio de 2012

A requerente,

Helena Paula Fernandes Costa