

Susana Batista Santos

**Perturbações do Espectro do Autismo:
estratégias inclusivas na sala regular do 1º CEB**

Orientador: Luís Manuel Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2012

Susana Batista Santos

**Perturbações do Espectro do Autismo:
estratégias inclusivas na sala regular do 1º CEB**

**Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em
Educação Especial no Curso de Mestrado em Ciências da Educação
na área de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor conferido
pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.**

Orientador: Professor Doutor Luís Manuel Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2012

*Aqueles que, como nós, têm a sorte
de ser guias no desenvolvimento de
uma pessoa no espectro autista,
enfrenta desafios e oportunidades.*

Steven E. Gutstein

AGRADECIMENTOS

Neste processo de enriquecimento pessoal, muitos são os agradecimentos a fazer para que ele se tornasse possível.

Ao Professor Doutor Luís Manuel Sousa agradeço o apoio, a orientação e o tempo dispendido ao longo deste estudo.

Aos professores que conheci ao longo do Mestrado e que me possibilitaram expandir horizontes, nomeadamente o Professor Doutor Jorge Serrano, o Professor Doutor Nuno Mateus e o Professor Doutor Ricardo Vieira.

A todos os professores que com a sua paciência se disponibilizaram a participar no estudo.

Ao Ricardo Monteiro, por toda a ajuda, paciência, incentivo e compreensão.

E a toda a minha família: pais, irmã, avó e especialmente ao meu avô que partiu, durante este processo, para lá do visível.

A todos, um muito obrigada.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal identificar estratégias utilizadas pelos professores na sala regular para desenvolver competências cognitivas e sociais dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Esta perturbação do desenvolvimento assenta numa tríade de incapacidades que comprometem o sucesso do aluno, afetando as áreas da comunicação, socialização e comportamento.

O estudo empírico teve por base um trabalho de natureza qualitativa, recorrendo-se à análise de conteúdo de entrevistas a professores de Ensino Regular e de Educação Especial de um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém. Procurou averiguar-se os benefícios e desvantagens da inclusão de um aluno autista, verificar se os professores identificam características típicas desta problemática e aferir estratégias desenvolvidas com estes alunos.

A partir da pesquisa realizada é possível constatar que os professores referem mais benefícios do que desvantagens na inclusão, indicam características típicas do autismo e enunciam como estratégias a utilização do computador e a adaptação das atividades para a promoção das competências cognitivas e o convívio entre pares e os jogos com vista ao desenvolvimento das competências sociais.

Pretende-se que este estudo contribua para que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico promovam estratégias cada vez mais diferenciadas com vista ao sucesso dos alunos.

Palavras-chave:

Inclusão, Perturbações do Espectro do Autismo, Estratégias Inclusivas

ABSTRACT

The main goal of the current study was to identify strategies used by teachers in a mainstream classroom to develop cognitive and social competences in students with Autistic Spectrum Disorders. This development disorder consists of a triad of disabilities at communication, socialization, and behaviour levels which compromise the pupil's success.

The empirical study was based on a qualitative content analysis of interviews of teachers in Mainstream Schooling and Special Needs Education of a School Grouping in the region of Santarém. We intended to determine the benefits and disadvantages of including an autistic pupil, as well as to assess whether teachers identify typical autism features, and to benchmark strategies developed with these pupils.

According to our research, teachers refer more benefits than disadvantages from inclusion. Furthermore, they specify typical autism features and enunciate strategies such as using computers and adapting activities to promote cognitive competences, and peer interaction and games to develop their social competences.

Our aim is that the current study will help primary education teachers to promote increasingly differentiated strategies to improve pupil success.

Keywords:

Inclusion, Autistic Spectrum Disorders, Inclusive Strategies

ÍNDICE

EPÍGRAFE _____	2
AGRADECIMENTOS _____	3
RESUMO _____	4
ABSTRACT _____	5
ÍNDICE _____	6
ÍNDICE DE ANEXOS _____	9
ABREVIATURAS E SIGLAS _____	10
INTRODUÇÃO _____	11
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO _____	14
1 – Inclusão e Escola Inclusiva _____	15
1.1 - O conceito de Necessidade Educativa Especial _____	22
2 – Perturbações do Espectro do Autismo _____	23
2.1 – Definição de Autismo _____	23
2.2 – Prevalência _____	25
2.3 – A Etiologia do Autismo _____	25
2.3.1 – Teóricas Psicogénicas _____	25
2.3.2 – Teóricas Biológicas _____	26
2.3.3 – Teorias Psicológicas _____	27
2.3.4 – Teorias Alternativas _____	28
2.3.5 – Teorias da Coerência Central _____	29
2.4 – Características gerais do Autismo _____	29

2.5 – A Tríade de Perturbações no Autismo _____	32
2.6 – Diagnóstico de Perturbações Autistas _____	33
2.7 – Instrumentos de avaliação _____	35
2.8 – A intervenção _____	36
2.9 – Estratégias Inclusivas _____	42
3 – Agentes de socialização _____	46
3.1 – O papel da família _____	46
3.2 – O papel da escola/professor _____	48
3.3 – O papel da comunidade _____	51
II – METODOLOGIA _____	52
1 – Problemática _____	53
1.1 - Objetivos do estudo _____	53
1.2 – Interesse do estudo _____	54
1.3 – Pergunta de partida _____	54
1.4 – Hipóteses _____	55
1.5 – Variáveis _____	55
2 - Opções Metodológicas _____	56
2.1 – Técnica de recolha de dados – a entrevista _____	60
2.1.1 – Validação dos instrumentos de recolha de dados _____	62
2.2 – Análise de conteúdo _____	63
2.3 – O campo de análise _____	64
III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS _____	66

1 – Inclusão _____	67
1.1 - Inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo na sala regular _____	69
1.2 – Síntese _____	72
2 - Perturbações do Espectro do Autismo _____	73
2.1 – Síntese _____	75
3 - Estratégias Inclusivas _____	75
3.1 – Competências Cognitivas _____	76
3.2 – Competências Sociais _____	79
3.3 – Síntese _____	81
NOTAS CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES _____	82
BIBLIOGRAFIA _____	85
WEBGRAFIA _____	92
LEGISLAÇÃO _____	93
ANEXOS	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Matriz de entrevista aos Professores de Ensino Regular e de Educação Especial _____	II
Anexo II	Guião de entrevista aos Professores de Ensino Regular e de Educação Especial _____	IV
Anexo III	Requerimento para gravação de entrevista e uso da mesma para fins académicos _____	VI
Anexo IV	Declaração de autorização de gravação da entrevista e uso da mesma para fins académicos _____	VIII
Anexo V	Transcrição das entrevistas – Professores de Ensino Regular _____	XI
Anexo VI	Transcrição das entrevistas – Professores de Educação Especial _____	XXIII
Anexo VII	Grelha de análise de conteúdo das entrevistas – Professores de Ensino Regular _____	XXXVI
Anexo VIII	Grelha de análise de conteúdo das entrevistas – Professores de Educação Especial _____	XL

ABREVIATURAS E SIGLAS

cit.	citado(s)
et al.	e outros
idem	o mesmo
s.d.	sem data

APPACDA	Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento do Autismo
NEE	Necessidade Educativa Especial
PEA	Perturbações do Espectro do Autismo
PECS	Picture Exchange Communication System
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade a dissertação no âmbito do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor e pretende identificar algumas das estratégias que os professores consideram adequadas na aquisição de competências cognitivas e sociais por parte de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, nas salas de aula regular.

A escola recebe, cada vez mais, crianças com necessidades educativas especiais e, enquanto agente de socialização, a escola atual tem o dever de estar preparada, a nível técnico e humano para incluir todas as crianças, proporcionando-lhes um meio que seja inclusivo e que promova aprendizagens significativas.

O autismo é tido como uma perturbação que afeta o desenvolvimento da criança ao nível da comunicação, da interação social e do comportamento, incidindo num repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Tal como refere Mello (2005:16), estas crianças têm como diagnóstico um distúrbio de comportamento “presente desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, socialização e imaginação”.

A designação de espectro do autismo pode manifestar-se através de variadas combinações possíveis e de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade, que engloba alterações cognitivas, linguísticas e neuro comportamentais. Todavia recorre-se, frequentemente, ao autismo utilizando-o como sinónimo do espectro das perturbações.

De acordo com Mello (2005), uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo apresenta dificuldades em utilizar com sentido todos os aspetos da comunicação verbal e não verbal (como sendo gestos, expressões faciais, linguagem corporal...) e apresenta, igualmente, dificuldades em se relacionar com os outros e expressar sentimentos e emoções, para além de apresentar rigidez e repetitividade na execução das tarefas.

Portanto, é de todo importante que a escola e os professores estejam, cada vez mais, recetivos e informados acerca das problemáticas dos alunos, que as aprendizagens não se limitem ao espaço escolar e que sejam inovadoras e criativas, de modo a promover o sucesso dos alunos e tenham por base a premissa de Antoine de Saint-Exupéry que dizia que se sou diferente de ti, longe de te prejudicar, aumento-te.

Também Monteiro (2011) frisa que “ a qualidade da educação não depende apenas dos esforços a nível central, a escola necessita do envolvimento das forças locais, da comunidade, porque daí podem resultar alternativas com vista a colmatar as necessidades reais (...)”.

Deste modo, espera-se que o presente estudo possa contribuir para que os professores de Ensino Regular desenvolvam diferentes estratégias com alunos com esta problemática. Assim, servirá para base desta caracterização um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém.

Este trabalho de investigação tem como ponto de partida a seguinte pergunta: *Que estratégias promovem a aquisição de competências cognitivas e sociais de crianças com PEA na sala regular do 1º CEB*, e está organizado em três partes: o enquadramento teórico, a metodologia e a apresentação, análise e discussão dos dados.

A primeira parte está dividida em três capítulos, suportados por referências bibliográficas, oferecendo um conhecimento mais aprofundado dos temas abordados.

No primeiro capítulo, surge uma explicação à intenção deste estudo e é apresentada uma descrição da inclusão e da escola inclusiva.

No segundo capítulo é feita uma abordagem teórica às características do Autismo, prevalência, etiologia, diagnóstico, modelos de intervenção e exemplos de estratégias inclusivas.

O terceiro capítulo aborda a importância que os agentes socializadores, tais como a família, a escola e a comunidade, têm no desenvolvimento das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.

No decorrer da segunda parte faz-se referência à metodologia e aos procedimentos utilizados neste estudo empírico, nomeadamente à técnica utilizada para a recolha de dados, a entrevista, e ainda, à caracterização do meio onde foram realizadas as mesmas.

A terceira parte do presente trabalho centra-se na apresentação, análise e discussão dos dados relativamente às questões colocadas aos docentes de Ensino Regular e de Educação Especial, nomeadamente a perceção que têm de inclusão, as vantagens e desvantagens da inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo na sala regular, o conhecimento das características de uma criança com esta perturbação e algumas das estratégias utilizadas pelos docentes na aquisição de competências cognitivas e sociais.

Por último apresentam-se as conclusões que advêm das entrevistas, algumas recomendações e as fontes consultadas.

É de referir que durante a elaboração do documento foi tido em conta o novo acordo ortográfico, todavia as citações foram mantidas conforme a bibliografia consultada.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – Inclusão e Escola Inclusiva

O presente estudo pretende incidir na problemática de crianças autistas e conceitos que lhes estão implícitos, nomeadamente a Escola Inclusiva.

Deste modo, pretendemos fazer referência a alguns autores que se debruçam sobre estes temas para que os possamos conhecer melhor e assim definir caminhos a trilhar para um maior sucesso nas aprendizagens das crianças com o diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo.

Para Barroso (2006:301) “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar”.

Todavia, antes da década de setenta, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram direcionados para escolas especiais e excluídos do ensino regular.

Segundo Monteiro (2008) estas escolas eram a solução para a homogeneização do ensino, uma vez que estes alunos apresentavam características especiais que diferiam dos outros que frequentavam o ensino regular e não podiam partilhar com eles as aprendizagens.

Até chegarmos ao conceito atual de inclusão, o mesmo foi alvo de um longo percurso.

Só por volta da segunda metade do século XX e devido a vários fatores de mudança, nomeadamente social, é que na escola se começa a delinear uma nova perspetiva de educação inclusiva.

De acordo com Silva (2009) o princípio da educação de crianças com necessidades educativas especiais em instituições de ensino regular começou nas décadas de 50 e 60 no Norte da Europa e, a partir de 1975 nos Estados Unidos da América, com a aprovação da «Public-Law 94-142 -The Educational for All Handicapped Children Act», que defendia a:

“(...) educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos” (*Idem*, 2009:139 cita Correia, 2001).

Em Inglaterra, em 1978, foi publicado o “Warnok Report Special Education Needs”. Neste documento foi proposto fazer uma reavaliação dos alunos que estavam nas escolas de ensino especial e que os professores de ensino regular fossem consciencializados relativamente à integração escolar. Foi, também, neste documento que se introduziu o conceito de necessidade educativa especial.

Três anos depois, com o desenrolar de trabalhos efetuados no Ano Internacional das Pessoas com Deficiência “(...) reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à «normalização» das crianças e dos jovens deficientes. (...) Pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada um. Privilegiou-se o papel do professor do ensino regular (...)” (Silva, 2009:141).

Em Portugal, foi em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro, que se começaram a definir condições para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Anos mais tarde, foi publicado o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, no qual foram definidas as principais referências normativas para o atendimento de alunos com NEE nas escolas regulares. Este documento defendeu a educação gratuita, igual e de qualidade e, à semelhança do Warnok Report, introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes e temporárias.

De acordo com Silva (2009) foi com a publicação deste decreto-lei que foram definidas as medidas a aplicar aos alunos com NEE e que as mesmas deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual (PEI) ou num Programa Educativo (PE) quando as situações fossem mais complexas.

No ano de 1994, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, na qual participaram diversos países, incluindo Portugal, e nela foi redigida a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das necessidades educativas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), no seu capítulo 7:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a

garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, e uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades”.

Assim, a escola deve ser um espaço de desenvolvimento de competências, na qual a criança interage com os seus pares e com os adultos que a rodeiam, apesar das limitações que possa ter.

Neste sentido foi elaborado o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que substituiu o Decreto-Lei 319/91. Este decreto regulamenta atualmente a Educação Especial em Portugal e pretende “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria do ensino” (2008: 154). O ponto número dois, do artigo primeiro refere que a “educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades”(Idem: 155).

Este processo de inclusão não se concretiza sozinho. Para Sanches (2006) a inclusão é tão benéfica para os alunos com NEE como para aqueles que não têm necessidades acrescidas porque todos terão oportunidade de aprender com a diferença, de a aceitar e respeitar.

Também Pierre Vayer (1992:53) é dessa opinião, afirmando que:

“(…) a criança deficiente necessita da presença dos outros (...) A integração depende do adulto, cujo papel é facilitar as coisas a ambos os lados. É evidente que ele só pode representar o seu papel se ele próprio aceitar a criança deficiente, ou seja, para que a criança desfavorecida pessoalmente ou pelas circunstâncias que marcaram as primeiras relações se integre no mundo dos outros, é preciso que esse mundo a aceite”.

Este processo de inclusão é benéfico para todos. Brandão (2007) citado por Lopes (2011: 130), sintetiza essa mesma importância para todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem:

Benefícios para:	Benefícios:
Crianças com deficiência	1. São poupadas aos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas,

	<p>promovidas pela falta de contacto com crianças ditas «normais».</p> <p>2. Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem.</p> <p>3. Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas.</p> <p>4. Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade.</p> <p>5. Têm a possibilidade de desenvolverem amizades com crianças com desenvolvimento dito «normal».</p>
<p>Crianças com desenvolvimento dito «normal»</p>	<p>1. Têm oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência.</p> <p>2. Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas.</p> <p>3. Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas e como e quando usar tais comportamentos.</p> <p>4. Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.</p>
<p>Comunidade</p>	<p>1. Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados.</p>

	2. Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com deficiências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podem aprender acerca do desenvolvimento dito «normal». 2. Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. 3. Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito «normal», as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. 2. Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Perestrelo (2001) afirma que a escola continua a ser criada «por» e «para» uma sociedade desigual e diferenciada, embora o discurso público incida sobre uma instituição destinada a promover uma sociedade de igualdades e oportunidades para todos.

Para que essa igualdade aconteça é de todo importante que a comunidade esteja envolvida e participe no processo de aquisição de competências das crianças. De acordo com José Pacheco (s.d.) as escolas precisam de apoios locais que ajudem a melhorar o trabalho com todas as crianças. E só haverá uma verdadeira inclusão quando as escolas se constituírem em comunidades solidárias.

Boaventura Sousa Santos citado por Perestrelo (2001: 24) menciona que os agentes de socialização (pais, professores e comunidade) enquanto participantes de uma escola inclusiva e multicultural têm “o direito de ser iguais sempre que a diferença os

inferioriza; (...) e o direito a ser diferentes sempre que a igualdade os descaracteriza”.

Assim sendo, a escola inclusiva implica uma mudança nas atitudes dos agentes de socialização.

Wilson (2000) citado por Rodrigues (2003: 96) indica quais os elementos essenciais à inclusão:

- ser situada numa comunidade vista como aberta, positiva e diversa;
- ser livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e de métodos de comunicação;
- ser capaz de promover a colaboração em vez da competição;
- porpor a igualdade e ideais democráticos.

Portanto, é importante não esquecer que “a educação inclusiva é, pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional” (Rodrigues, 2003: 99) que “rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução” (*Idem*, 2003:99).

Para César (2003) citado por Lopes (2011: 127):

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

No entanto, é importante frisar que o aluno com NEE, muitas vezes, necessita de apoios para além dos que o professor, por si só, pode proporcionar.

O Decreto-Lei 3/2008 refere que:

“os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (2008: 155).

Esses apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos,

conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio e isto não “(...) implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente” (Rodrigues, 2006: 5), na medida que isso seria impossível de funcionar; “significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdades para muitos alunos” (*Idem*, 2006: 5).

A escola inclusiva é, portanto, uma escola para todos que deve, sobretudo, assentar no respeito pela diferença, como diz Vieira (2011: 102) “O direito da diferença é, cada vez mais, também o direito dos indivíduos em serem eles próprios”, mas é uma escola em reconstrução permanente. Como referem Ainscow & Booth (2002: 7) “(...) uma escola inclusiva é aquela que está em movimento (...) num processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem”.

De acordo com Serrano (2007), a escola inclusiva assenta em quatro pilares: a totalidade, a qualidade, a vinculação grupal e a participação curricular.

O primeiro pilar – a totalidade – refere-se ao facto da educação inclusiva proporcionar uma educação de qualidade abrangendo todos os alunos, sem exceção;

No que respeita ao pilar da qualidade é oferecer uma educação de qualidade quaisquer que sejam os seus intervenientes;

Como terceiro pilar é apresentada a vinculação grupal. Esta faz referência ao sentimento de pertença e aceitação entre os elementos do grupo.

Por último, este autor indica a participação curricular que implica a partilha e participação de cada um dos elementos de um grupo ou turma nos mesmos tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem.

Também Carvalho (2007: 32) defende a escola inclusiva. Para este autor, a escola inclusiva não se limita a ser uma escola para todos, mas também uma escola com todos, pais e comunidade:

(...) incluir é lidar/ conviver com a diversidade, valorizarmo-nos nas nossas diferenças, engrandecendo-nos; é apoiar/ ajudar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às «matérias», à comunidade, ao mundo; é proporcionar um ambiente acolhedor, onde alunos e demais actores se sintam bem e reciprocamente apoiados/ ajudados, é gerar e disseminar valores (...)

1.1 – Conceito de Necessidade Educativa Especial

Tal como anteriormente foi referido, o conceito de Necessidade Educativa Especial surgiu, pela primeira vez, com a publicação do Warnok Report, em 1978 e, mais tarde, em Portugal com a publicação do Decreto-Lei 319/91, rejeitando uma categorização médica da criança em situação de deficiência para a utilização de critérios pedagógicos (Sanches & Teodoro, 2006).

Bernnan (1988) cit. por Correia (1997: 48) afirma que uma necessidade educativa especial:

“está presente desde quando um problema (físico, intelectual ou emocional) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo ou alteração do mesmo. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira ou severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”

As necessidades educativas especiais estão divididas em dois grupos: permanentes ou temporárias.

Segundo Nielsen (1999) as NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-as às necessidades do aluno. Estas adaptações mantêm-se durante grande parte ou durante todo o percurso escolar do aluno. “Neste grupo, encontramos as crianças cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais (...) e abrangem problemas do foro sensorial, intelectual, físico (...)” (*Idem*: 49), como é o caso de crianças autistas.

Tendo em conta que estes alunos apresentam necessidades com contornos muito específicos, foi elaborado o Decreto-lei 3/2008 no qual estão definidos os apoios especializados a prestar aos alunos que deles necessitem devido às suas problemáticas.

Este documento define a população alvo da educação especial, nomeadamente, as crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios e, que por tais motivos, necessitam de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.

Por sua vez, as NEE temporárias são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial, num determinado momento do seu percurso escolar. Estas necessidades educativas manifestam-se como problemas de leitura, escrita ou cálculo ou “como

problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.” (Nielsen, 1999: 52).

2 – Perturbações do Espectro do Autismo

Este capítulo aborda a problemática do Autismo, desde as definições mais antigas às mais recentes, as possíveis causas, as características gerais e a tríade de perturbações, bem como a importância do diagnóstico, os instrumentos de avaliação e a intervenção adequada às crianças com PEA.

2.1 – Definição de Autismo:

- Segundo Kanner

A palavra Autismo provém da palavra grega «autos» que significa próprio e do sufixo «ismo» que significa orientação ou estado.

Deste modo, pode-se entender o autismo como “uma condição ou estado de alguém que tem tendência para se alienar da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio” (Oliveira, 2011: 17). Este termo foi aplicado pela primeira vez em 1943 quando Leo Kanner, médico austríaco, publicou um artigo intitulado «Autistic disturbances of affective contact», no qual descreve crianças com comportamentos que lhe pareciam ser diferentes de todos os outros já estudados. (Pereira: 1996).

Kanner, segundo Cavaco (2009: 131) “separou, pela primeira vez, um conjunto de comportamentos (...) assim como as perturbações que lhes davam origem”, conferindo ao autismo uma identidade de síndrome, isto é, fazendo uma associação dos sintomas de modo a caracterizar a doença.

- Segundo Asperger

No ano de 1944 um pediatra austríaco de nome Hans Asperger publicou um artigo em alemão intitulado «Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter», cuja tradução para inglês só aconteceu em 1991 com o título «Autistic Psychopathy in Childhood», no qual descreve crianças com dificuldades na interação social, mas com capacidades comunicativas.

Segundo Hewitt (2010: 9) as crianças objetos de estudo de Kanner e de Asperger “partilhavam algumas características, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares e uma preferência pelas rotinas.” Todavia apresentavam diferenças notórias ao nível da capacidade da utilização da linguagem para comunicar, sendo esta mais fluente nas crianças estudadas por Asperger.

- Segundo Wing e Gould (1979)

De acordo com Hewitt (2010) Wing e Gould publicaram, no ano de 1979, um estudo que focava três áreas de incapacidade que podiam ser identificadas em todas as crianças autistas, sendo elas a linguagem e comunicação, as competências sociais e a flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Esta tríade de incapacidades comuns à criança autista é, hoje em dia, a base do diagnóstico desta perturbação.

- Definição atual

Atualmente, a definição de Autismo, de acordo com a DSM-IV-TR (2000) é um “transtorno que consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de actividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo”.

Para Martos-Pérez (2005) citado por Monteiro (2008: 33) o autismo pode entender-se como “(...) uma relação que afecta a génese das funções psicológicas que são muito relevantes no desenvolvimento humano (...)”.

Na definição de Siegel (2008:21) “o autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afecta múltiplos aspectos da forma como a criança vê o mundo”,

tendo como características “(...) disfunções sociais, perturbações na comunicação e no jogo imaginativo, tal como por interesses e actividade restritas e repetitivas (Pereira, 2006: 15).

Deste modo, a sua severidade varia muito, por isso, é preferível usar o termo Perturbações do Espectro Autista (PEA), para se englobar todos os casos desde os mais ligeiros até aos mais graves.

2.2 – Prevalência

A crescente preocupação dos pais e dos profissionais de saúde e ensino sobre a prevalência do autismo tem vindo a aumentar.

“Estudos epidemiológicos realizados demonstram que o autismo é mais frequente nos rapazes do que nas raparigas, numa proporção de três a quatro para um, respectivamente, e também que aparece em quatro ou cinco por cada dez mil habitantes” (Bautista, 1997 citado por Gonçalves, 2011: 9).

Todavia, de acordo com estudos mais recentes, estima-se que pelo menos um em cada 200 crianças é afetado.

2.3 – A Etiologia do Autismo

As causas do Autismo são desconhecidas.

Muitos são os autores que têm apresentado os seus pareceres, todavia a etiologia do autismo não apresenta conclusões definitivas, até à data.

São consideradas algumas teorias, nomeadamente:

2.3.1 – Teorias Psicogénicas

Esta teoria foi inicialmente defendida por Kanner, em 1943, que considerou a componente genética como fator primordial no desenvolvimento do autismo. Segundo este autor, cit. por Pereira (2006:23) “devemos assumir que estas crianças nascem com uma

incapacidade inata para proceder de forma biologicamente correcta ao contacto afectivo com os pais (...)”.

Kanner, mais tarde e influenciado pela teorias psicanalíticas, passou a defender que as perturbações do autismo não se tratavam de algo inato, mas que eram desencadeadas por uma frieza ou rigidez emocional dos pais.

Como as crianças apresentavam um normal desenvolvimento motor, as causas não poderiam ser atribuídas a fatores biológicos, mas antes ao isolamento social, que se manifestava em défices cognitivos e linguísticos.

Esta opinião foi partilhada por outros autores até meados da década de setenta, quando começaram a surgir outras opiniões. Kanner também abandonou esta teoria, voltando-se para a existência de um défice inato que não permitia uma relação adequada com o meio ambiente.

2.3.2 – Teorias Biológicas

Atualmente e de acordo com os estudos realizados, é defendida a ideia de que o autismo ocorre de um conjunto de fatores biológicos.

Mello (2005: 17) é da opinião que “a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto.”

Siegel (2008) partilha a mesma opinião no que respeita às causas genéticas do autismo e defende que alguns casos da Perturbação do Espectro do Autismo “têm sido relacionados com uma variedade de factores de risco associados à gravidez e ao parto” (*Idem*: 25). No entanto a autora reforça a ideia que um fator de risco não é uma causa.

Segundo Cavaco (2009) que utiliza o termo Distúrbios do Espectro do Autismo (Autistic Spectrum Disorder – ASD) em detrimento do conceito PEA, estes distúrbios do desenvolvimento surgem, normalmente, nos primeiros três anos de vida da criança e “é uma condição, um estado que prossegue a criança até à adolescência e idade adulta, prolongando-se ao longo da sua vida” (*Idem*: 127), sem que haja padrões fixos para o seu aparecimento nem idade determinada para o aparecimento dos sintomas.

Para Telmo (2008) apesar de não haver causas definitivas, existem causas possíveis de autismo, sendo elas fatores hereditários com uma contribuição genética complexa e multifuncional; fatores pré-natais, como a rubéola e fatores peri-natais, como infeções graves neonatais.

2.3.3 – Teorias Psicológicas

A primeira teoria psicológica apresentada foi na década de sessenta, por Rimland, em 1964 e assentava nos défices cognitivos do autismo, a qual “(...) defendia que as crianças autistas falhavam na associação dos estímulos recebidos com a memória resultante de experiências anteriores” Marques (2000) cit. por Monteiro (2008: 46).

Por volta da década de setenta, Hermelin e O’Connor, através de várias investigações, puseram em evidência que “ (...) a incapacidade de avaliar a ordem e a estrutura para reutilização da informação, é uma das deficiências mais específicas do autismo” (Pereira, 2006: 29). Deste modo, os autistas não possuem uma representação mental anterior impossibilitando-os de reconhecer um determinado dado se ele for apresentado de maneira diferente àquela que foi na primeira vez.

Na década de oitenta surgiu uma nova teoria: a Teoria da Mente.

Esta teoria, defendida por Frith, Leslie e Gohén:

“(...) traduz-se na capacidade que o indivíduo tem para compreender os estados mentais dos outros, como pensamentos, desejos e crenças, permitindo a compreensão dos seus comportamentos. Associada ao autismo, esta teoria sugere que as pessoas com esta perturbação falham ou se atrasam no desenvolvimento da competência de partilhar os pensamentos dos outros, ficando limitadas as competências sociais comunicativas e imaginativas”
Marques (2000) citado por Monteiro (2008: 48).

Os autistas terão, pois, uma incapacidade para «ler as mentes» dos outros ou, por exemplo, perceber uma piada ou uma anedota, ao contrário das outras crianças e mesmo das que possuem deficiência intelectual moderada ou ligeira.

2.3.4 – Teorias Alternativas

- **O modelo de Russel**

Esta teoria tem como base a incapacidade específica da criança para se desligar dos objetos. Segundo Pereira (2006: 30) “o comportamento do indivíduo autista resultaria do controlo de um número limitado de estímulos que conduziria a reacções muito selectivas”.

- **A proposta de Bower**

A teoria de Bower parte da existência de um mecanismo central que, no autismo, implica com o conhecimento já existente. Segundo Pereira (2006: 30) “este autor conclui haver uma falha de capacidade para o uso espontâneo e funcional de sistemas representacionais de nível mais elevado”.

- **A função executiva**

A Teoria da Função Executiva foi defendida por Lúria, em 1966.

Segundo esta teoria, as perturbações ao nível do córtex pré-frontal vão conduzir a que o défice de mentalização do outro seja parte de um todo traduzindo-se numa incapacidade global no processo de informação (Marques, 2000, cit. por Pereira, 2006), nomeadamente, em dificuldades em sentir emoções, dificuldades de imitação e de jogo simbólico.

- **O modelo de Hobson**

Hobson “admite a existência de um défice inato, responsável pela incapacidade da criança autista envolvendo-se emocionalmente com os outros. Logo, essas crianças não possuem as experiências sociais necessárias ao desenvolvimento das estruturas cognitivas fundamentais à compreensão social”. (Marques, 2000, cit por Pereira, 2006: 31).

Os autistas são incapazes de interagir emocionalmente com os outros, não reconhecendo estados mentais e, este facto, leva ao prejuízo na habilidade para a abstracção e socialização.

2.3.5 – Teorias da Coerência Central

Firth, em 1989, foi da opinião que a Teoria da Mente não conseguia explicar alguns aspetos do funcionamento do autismo, como por exemplo, o gosto pelas rotinas ou a atenção ao pormenor em detrimento da globalidade e, por tal motivo defendeu a Teoria da Coerência Central.

Esta teoria, segundo Pereira (2006: 32) defende que o problema:

“ reside num défice do mecanismo de coerência central que levaria os indivíduos com autismo a apresentarem problemas na investigação dos aspectos de uma situação num todo coerente; ou seja, eles não conseguem seleccionar e estabelecer relações entre o objecto e o todo, de acordo com um padrão e actuação coerentes”.

2.4 – Características Gerais do Autismo

“As perturbações incluídas no espectro do autismo são perturbações complexas, identificáveis na primeira infância e que incapacitam para a vida inteira. São devidas a múltiplas causas médicas que interferem com o normal desenvolvimento e funcionamento do cérebro. Apesar de ainda não serem conhecidos os mecanismos exactos que envolvem esta perturbação, o autismo afecta profundamente a forma como o indivíduo comunica e interage com o seu meio ambiente, requerendo, por isso, um cuidado contínuo e uma adaptação às necessidades específicas de cada indivíduo”. (Autism Europe, 2008 cit. por Dixe e Marques, 2010: 2)

A maioria das crianças com diagnóstico de Perturbações do Espectro Autista (PEA) tem fisionomia normal mas estão, quase sempre, ausentes as expressividades das emoções.

Segundo a Associação Portuguesa para Protecção aos Deficientes Autistas (A.P.P.D.A.) e Ajuriaguerra (s.d.), as crianças autistas são, geralmente, gentis, doces, saindo da sua passividade só quando esta se torna monótona e estereotipada, em alguns casos podem ser rebeldes e agitadas e, em outros, estarem em constante movimento.

Para Garcia e Rodriguez (1997) as crianças autistas têm um repertório muito limitado de comportamentos. Este facto deve-se às grandes dificuldades que têm para aprender. Por este motivo, estas crianças tendem a colocar rotina em todas as atividades da vida diária e reagem a alterações no seu meio. Uma simples alteração num percurso habitual, uma modificação com os móveis ou com os brinquedos, pode desencadear uma reação intensa.

Estas reações podem ser manifestadas através de movimentos repetitivos, tais como o balanceio do corpo, olhar para as mãos fixamente, hábito de morder as mãos, puxar os cabelos, quebrar objetos e podem mesmo ser auto-agressivos.

Por vezes, a criança com PEA explora o mundo que a rodeia, mas apenas com a finalidade de se fixar em objetos, de se apropriar deles, de manipulá-los.

Segundo Hewitt (2010) algumas das características marcantes do autismo encontram-se, entre outras já mencionadas, na hipersensibilidade aos estímulos ambientais, nas competências de interação limitadas, que vão desde a dificuldade em manter contacto visual até à inabilidade para manter uma conversa, socializar ou partilhar.

Para Barthelemy et al. (2008: 9) “muitos indivíduos mostram-se hiper ou hipo sensíveis aos estímulos do tacto, audição e visão”, bem como problemas de sono, níveis altos de ansiedade e padrões anormais de alimentação.

A nível de desenvolvimento cronológico podemos sintetizar as diferentes características da problemática do autismo. Deste modo, a criança com PEA:

Dos 0 aos 6 meses:

- É indiferente à ausência/presença da progenitora;
- Apresenta alterações do sono;
- Não responde a sorrisos;
- Apresenta dificuldades com a alimentação;
- Mostra indiferença por tudo o que a rodeia/ apatia;
- Chora persistentemente/ não chora;
- Reage exageradamente a sons (telefone, gritos...)

Dos 6 aos 12 meses:

- Apresenta dificuldade em sentar-se e/ou gatinhar;
- Ausência de reação quando os pais pegam nela;
- Contacto visual ausente ou regular;
- Não bate palmas;
- Apresenta dificuldades na articulação de palavras simples;
- Não olha, nem aponta objetos;

Dos 2 aos 3 anos:

- Ausência de jogos imitativos;
- Movimentos estereotipados com o corpo;
- Desinteresse pelo contacto interpessoal;
- Os brinquedos são utilizados de forma inapropriada para os fins que foram criados;
- Mostram resistência à alteração do meio;
- Não faz pedidos, conduz a pessoa até alcançar o objeto desejado;
- Repetição automática de palavras ouvidas (ecolália);
- Inversão pronominal (em vez de utilizar a 1ª pessoa – eu, utiliza ao 2ª ou a 3ª pessoa);
- Incapacidade de nomear objetos (afasia nominal);
- Inexistência de comunicação não verbal (gestos ou expressões faciais adequadas);

Dos 6 anos à adolescência:

- Revela dificuldade na abstração;
- Afetividade ausente;
- Melhoria nas respostas a estímulos visuais;
- Relacionamento com as pessoas continua deficiente ou problemático.

2.5 – A Tríade de Perturbações no Autismo

A par das características referidas no ponto anterior, Lorna Wing definiu três domínios de desenvolvimento que estão comprometidos e afetam a forma como a criança com autismo pensa, aprende e interage.

A tríade é, atualmente, a base do diagnóstico do autismo e tem como domínios a comunicação, a socialização e o comportamento.

A deficiência na comunicação manifesta-se tanto na comunicação verbal como não verbal. Ao nível da comunicação verbal algumas crianças nunca adquirem a fala, outras começam a falar mas regridem (Barthelemy et. al.; 2008) e outras não conseguem que seja funcional, nem de forma expressiva, nem de forma compreensiva, na medida em que não conseguem transmitir nem compreender aquilo que se quer comunicar (Telmo, 2008).

A utilização da ecolalia é um exemplo de comunicação deficitária, em que o aluno com PEA limita-se a “repetir palavras ou frases que as outras pessoas disseram (...) com a mesma entoação e qualidade vocal com que foram ouvidas.” (Telmo, 2008: 19)

No que respeita à comunicação não verbal, esta também se encontra comprometida uma vez que a criança com autismo não utiliza os gestos nem as expressões faciais para comunicar com os outros.

A socialização, por parte da criança autista é muito difícil, uma vez que o relacionamento da criança autista com pessoas é muito particular. Pode não lhes dirigir sequer um olhar de interesse, ter dificuldades no estabelecimento de qualquer tipo de comunicação, não mostrar qualquer tipo de reação perante o desaparecimento dos pais, parecendo ignorá-los. Não brinca com outras crianças, pode escolher um parceiro, mas não espera dele qualquer tipo de participação ou troca de experiências (Ajuriaguerra, s.d.).

Segundo Marques (2003) a incapacidade de criar empatia e posteriormente saber aquilo que a outra pessoa está a pensar ou sentir mantém-se presente em todos os autistas, mesmo nos mais capazes, o que provoca um isolamento social característico.

“As relações sociais alteradas das pessoas com autismo, caracterizam-se sobretudo pelas dificuldades de estabelecimento de vínculos afectivos ou comportamentos de apego e são mais acentuadas nos primeiros cinco anos” (Pereira, 1999: 56).

Em relação ao comportamento, as crianças autistas apresentam ausência do jogo imaginativo, demonstrando uma rigidez de pensamento, na medida em que não conseguem «fazer de conta». Apresentam ainda comportamentos repetitivos e dependência de rotinas.

Segundo Hewitt (2006: 15) a incapacidade de imaginação resulta “frequentemente em resistência a qualquer tipo de mudança”, impedindo a criança de transferir experiências anteriores.

De acordo com Pereira (2006: 11) o autismo poderá ser identificado através da observação de alguns comportamentos, sendo eles:

- Dificuldades na aquisição da linguagem;
- Ecolália;
- Agir como se fosse surda;
- Não responde ao seu nome;
- Não obedece, nem segue instruções;
- Não interage;
- Apresenta obsessão por determinados objetos;
- Gira os objetos de forma peculiar;
- Evita o contacto visual;
- Resiste ao contacto físico;
- Não demonstra interesse por jogos, nem os usa adequadamente;
- Não suporta determinados sons e luzes;
- Tem comportamentos repetitivos.

2.6 – Diagnóstico de Perturbações Autistas

O diagnóstico de PEA apesar de poder “ser feito em qualquer momento da vida, é mais usual que o diagnóstico do «autismo clássico» ocorra entre os 18 meses e os dois anos e meio.” (Hewitt, 2010: 11) e, por norma, é feito pelos pediatras.

É de referir que “quanto mais precoce for o diagnóstico, mais cedo se pode intervir, estimulando o desenvolvimento.” (Telmo, 2008: 8).

O diagnóstico desta perturbação continua a ser realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes

nos sistemas de classificação do DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais.

DSM-IV-TR

Critérios de diagnóstico para a “Perturbação Autística”

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

1) Défi ce qualitativo na interação social (manifestando pelo menos 2):

- Défi ce no uso de múltiplos comportamentos não verbais (contacto do olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social);
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento;
- Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou atividades com outras pessoas (por exemplo não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
- Falta de reciprocidade social ou emocional.

2) Défi ce qualitativo na comunicação (manifestando pelo menos 1):

- Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica);
- Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversa ção com os outros nos indivíduos com um discurso adequado;
- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- Falta de jogo simbólico variado e espontâneo ou de jogo social imitativo adequado ao nível do desenvolvimento.

3) Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, atividades (manifestando pelo menos 1):

- Preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse estereotipados ou restritos não normais quer na intensidade quer no seu objetivo;
- Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar a mãos, ou dedos ,ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação persistente com partes de objectos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade:

- 1) interação social;
- 2) linguagem usada na comunicação social;
- 3) jogo simbólico ou imaginativo.

2.7 – Instrumentos de Avaliação

Quando são verificados, de acordo com o DMS-IV-TR (2000), défices nas áreas do comportamento e da comunicação social é importante que haja uma avaliação clínica e meticulosa da criança.

De acordo com Telmo (2008) a avaliação deve ser feita por uma equipa multidisciplinar, tendo em conta a história do desenvolvimento da criança, a sua avaliação psicológica e o ambiente familiar de modo a desenhar um perfil individualizado do qual conste as emergências da criança e os pontos fortes e fracos da sua atuação.

Esta avaliação é feita através de instrumentos validados no campo do autismo, como escalas, «checklists», testes e questionários para caracterização do perfil de desenvolvimento (Telmo, 2008).

Alguns desses instrumentos mais utilizados são:

- CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) - é utilizado para identificar precocemente crianças em risco de autismo. Esta «checklist» é curta e pode ser preenchida pelos pais e pelo técnico de saúde no «checkup» dos 18 meses;
- CARS (Childhood Rating Scale) – é um instrumento baseado em observações de comportamento. A sua validade é relatada através de várias fontes, incluindo relatos de pais, observação de professores e gravações de diagnóstico. É aplicada a partir dos dois anos de idade;
- ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) – consiste num jogo semi-estruturado que testa a comunicação, a interação social e as capacidades de jogo imaginativo. Este instrumento pode ser utilizado a partir dos 15 meses;
- ADI-R (Autism Diagnostic Interview Revised) – é uma entrevista estandardizada feita aos pais. Pode ser aplicada a partir dos 18 meses;
- PEP-3R (Psycho Educational Profile, Third Revision) – este instrumento avalia quatro domínios: comunicação, competências motoras, auto-cuidado pessoal e comportamento desajustado. Permite combinar a observação direta na escola/clínica com os relatórios de observação dos pais. Deve ser utilizado entre a idade de um a sete anos.

2.8 – A Intervenção

A tríade de perturbações do autismo deve ser tida em conta pelos pais e outros agentes sociais, nomeadamente a escola, de modo a serem desenvolvidas estratégias direcionadas a favorecerem a socialização da criança com esta problemática.

A intervenção deve ser, segundo Cavaco (2009: 199), “a mais intensiva e precoce possível. Visando reduzir os comportamentos inadaptados destas crianças, promovendo aprendizagens a nível da aquisição da linguagem e outras habilidades sociais como alguns auto-cuidados”.

Segundo Jordan (2000), a educação continua a ser a melhor abordagem perante as dificuldades associadas ao autismo e revela-nos que é fundamental compreender as principais dificuldades de uma criança para a elaboração de um currículo e de uma abordagem pedagógica que corresponde às suas necessidades.

Por esse motivo, cabe aos professores, “enquanto educadores, procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo” (Cavaco, 2009: 121).

Contudo, o professor não pode recorrer a uma relação pessoal com a criança para promover a sua aprendizagem. No autismo, pode ser necessário inverter o processo: em vez de esperar que se estabeleça uma relação com a criança, o professor deve trabalhar regularmente com ela, num projeto comum para poder estabelecer essa relação.

Os alunos autistas respondem bem a sistemas organizados, por isso, o professor deve organizar a sala de aula para conseguir ensinar os alunos e estes possam desenvolver as suas competências e, caso necessário, recorrer a alguns modelos definidos.

Alguns desses modelos são:

- **Modelo TEACCH**

Organizar a sala de aula ao nível da compreensão do aluno pode diminuir as suas dificuldades, resultando assim numa otimização do apreendido. As salas TEACCH são um bom exemplo disso, na medida em que é um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças e permite ao docente encontrar estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

A Sala TEACCH é uma sala de ensino estruturado que inclui a utilização de uma rotina de trabalho, destinada às crianças com autismo e dificuldades de comunicação, tendo por base a sua capacidade e estilo único de aprendizagem, utilizando o programa TEACCH. O programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) criado em 1971 por Eric Schopler na Carolina do Norte, é um programa de tratamento e educação para as crianças de todas as idades com

autismo e problemas relacionados com a comunicação. O programa TEACCH é um modelo de intervenção que através de uma «estrutura externa», organização de espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente «estruturas internas» que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, autonomizadas de modo a funcionar fora da sala de aula, em ambientes menos estruturado.

- **Método ABA**

O método de Análise de Comportamento Aplicado (ABA – Applied Behaviour Analysis) foi desenvolvido por Lovaas e seus colaboradores nos anos sessenta, e é uma abordagem que assenta na compreensão do comportamento de um autista.

O recurso a este método deve ser antecedido de uma avaliação e da elaboração de um programa individualizado de intervenção, no qual estarão definidas as metas a alcançar.

A intervenção, com este programa, deve ser iniciada o mais precocemente possível, para que as crianças desenvolvam competências cognitivas e sociais, reduzindo os comportamentos estereotipados.

Os pressupostos do método ABA é a observação direta do comportamento do autista, em que cada sessão é filmada de modo a serem visualizados os progressos. Quando as competências não são adquiridas, são fragmentadas em pequenos passos de modo a haver uma intervenção por parte do terapeuta.

De acordo com Lopes (2011: 76) “ (...) os profissionais utilizam métodos especiais de ensino focados no desenvolvimento da comunicação, habilidades sociais, habilidades de brincar, habilidades académicas e habilidades de auto-cuidado”.

Segundo Telmo (2008: 50), este método tem como finalidade principal “ajudar a criança a desenvolver competências que conduzam à sua independência e autonomia”.

- **Programa PORTAGE**

O Programa PORTAGE, originário dos Estados Unidos, é um sistema de ajuda à educação de crianças autistas, desenvolvido em domicílio com a ajuda dos pais e de outros intervenientes.

Segundo Marques (2000) este programa visa tornar os pais mais competentes para lidar com a problemática dos filhos.

Este programa tem como componentes: uma lista de registo de comportamentos com várias áreas, uma ficha de atividades e folhas de registo de atividade com o intuito de serem observados os comportamentos, anulando os considerados inadequados e estimulando os adequados ao desenvolvimento da criança.

- **Programa SON RISE**

Este programa foi criado nos Estados Unidos no início dos anos 70 e consiste na interação entre pais e filhos ou terapeutas e crianças autistas e na implementação de programas e ações centradas na criança de modo a tornarem-se participantes ativos.

De acordo com Houghton (2008) cit. por Oliveira (2011: 30) este programa desenvolve-se num local estruturado para diminuir a estimulação sensorial com a companhia de um adulto que tem como objetivos motivar a criança a brincar e dar controlo ou empregar um estilo responsivo de interação. Esta opinião é partilhada por Santiago e Tolezani (2011) que frisam ser importante investir em interações divertidas de modo a incentivarem o desejo por mais participações.

Segundo Gonçalves (2011: 59), no programa Son Rise:

“as actividades são adaptadas para serem motivadoras e apropriada de acordo com cada criança com autismo, uma vez que a criança esteja motivada para interagir, poderá ser criado interações que a ajudarão a aprender todas as habilidades do desenvolvimento, como o contacto visual, habilidades de linguagem e de conversação, o brincar, o faz de conta, a criatividade, e comportamento”.

- **Programa MAKATON**

O programa MAKATON foi desenvolvido em 1987 por Margaret Walker e Keith Park, em Inglaterra.

Segundo Telmo (2008: 34) este programa “propõe à criança a introdução de um núcleo de vocabulário básico, introduzido em situações estruturadas de ensino”. Estes vocábulos estão sempre associados a gestos, retirados da Língua Gestual Portuguesa (LGP), no caso de Portugal.

Para além disso, foram criados símbolos simples e que correspondem aos vocábulos dos oito níveis de complexidade do programa, de modo a diminuir ou eliminar as dificuldades de produção e articulação do discurso.

Segundo Jordan (2000: 23) “a educação deve procurar encontrar formas de conseguir atingir os mesmos fins através de vias acessíveis à criança autista”. Para o mesmo autor, os programas que ajudam a criança autista a desenvolver a comunicação são umas dessas vias, nomeadamente o MAKATON e o PECS.

- **Programa PECS**

O programa PECS (Picture Exchange Communication System) foi criado nos anos 80 por Lori Frost e Andrew Brondy e, de acordo com Telmo (2008: 5) “o PECS é um sistema aumentativo de comunicação baseado na troca funcional de figuras”.

Este programa está composto em cinco fases de evolução e é necessário um parceiro comunicativo para provocar gestos de comunicação na criança. Inicialmente são necessários dois adultos para promoverem um contexto social com vista a provocarem e moldarem os gestos de comunicação da criança. Na fase central (que corresponde à terceira fase), a criança demonstra autonomia para indicar o que deseja através da troca de imagens no seu caderno; na última fase pressupõe-se que a criança consiga compor frases através dos apoios visuais.

Deste modo, o PECS pretende desenvolver a espontaneidade e a independência numa comunicação apropriada, apresentando como vantagens o dar uma resposta simples por parte do autista.

De acordo com Gonçalves (2011: 55):

“quando a criança começa a aprender a usar o PECS, ela recebe um conjunto de imagens das comidas e brinquedos favoritos. Quando a criança quer um desses itens, ela escolhe a imagem que demonstra o que quer dá a imagem para o parceiro estabelecendo a comunicação e promovendo o desenvolvimento da fala”.

- **Programa Floortime / Modelo DIR**

Este modelo foi desenvolvido pelo psicoanalista infantil Stanley Greenspan em 2000, nos Estados Unidos da América. O modelo é designado por DIR, na medida em que a intervenção baseia-se ao nível do **D**esenvolvimento, das diferenças **I**ndividuais de cada aluno e na estruturação da **R**elação (D.I.R.).

O Floortime funciona como uma terapia que cria a interação entre a criança e um adulto através de brincadeira, baseando-se em sequências. A primeira é a integração social (baseada na estimulação conjunta do equilíbrio e do tacto); a segunda assenta nos jogos desenvolvidos, por norma, no chão (daí advém o nome «floor-time»); e a terceira na comunicação aumentativa, que recorre a programas estruturados para a promoção da mesma, como o Makaton.

Este programa deve ser intensivo para promover o sucesso das aprendizagens.

Segundo Gonçalves (2011: 56), este modelo:

“pressupõe que haja um conjunto de tarefas fundamentais no desenvolvimento emocional, que todos nós temos que dominar bem para funcionarmos e essas tarefas são a escada, que deverá ser subida degrau por degrau. As crianças com autismo têm problemas para conseguir alcançar a escada por várias razões como: problemas sensoriais; dificuldades para processar informações ou dificuldades para conseguir ter o comando de seu corpo”.

- **Terapia Ocupacional**

A Terapia Ocupacional tem a sua origem nos Estados Unidos da América no início do século XX.

Segundo Oliveira (2011: 33) o objetivo principal desta terapia é “ (...) promover a vida a partir da procura de melhor qualidade de vida, dentro das capacidades e limitações de cada indivíduo”.

Esta terapia deve ser desenvolvida com uma equipa multidisciplinar, de modo a traduzir-se numa troca de experiências diversificadas com vista ao sucesso da criança.

Mota (2004) citado por Paredes (2011: 47) refere que:

“(…) é crucial que a Terapia Ocupacional coloque a criança com autismo em contacto direto como o que ela pode fazer de modo a suprimir as suas necessidades básicas e essenciais no seu desenvolvimento, assim como orientar a família de como proceder, realizando ações que favoreçam o seu convívio social ensinando-lhe simultaneamente os limites os quais deve obedecer”.

2.9 – Estratégias Inclusivas

Neste ponto do trabalho, é de toda a importância referir que as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) podem aprender o mesmo que as outras crianças aprendem, mas de uma maneira diferente, sendo-se flexível e atendendo à individualidade de cada criança.

De acordo com Telmo (2008) para que as pessoas com autismo aprendam é necessário basear-nos em duas vertentes. Na primeira, a educação deve contemplar todas as áreas de desenvolvimento, sobretudo as mais deficitárias como a comunicação e a socialização. Em segundo, a educação tem de ir para além do espaço escolar, envolvendo todos os contextos da vida de um autista.

Deste modo é impossível que haja uma estratégia única para todos, mas podem ser desenvolvidas estratégias individualizadas de acordo com a criança em causa. É pois, importante que se tenha conhecimento da problemática do autismo, que se conheça, ao pormenor, o aluno com quem se vai trabalhar, nomeadamente os seus pontos fortes e as suas dificuldades e não ter pressa em ensinar, porque é importante que se dê tempo para que se estabeleça uma relação entre quem aprende e quem ensina.

Após esta análise deve-se elaborar o plano de intervenção, do qual farão parte as estratégias mais adequadas para o sucesso do aluno em questão.

Assim, as estratégias podem ser entendidas como os percursos organizados de sequências de atividades que contribuem adequadamente para a aprendizagem eficaz dos alunos.

Muitas são as estratégias que os professores podem utilizar para proporcionar aprendizagens significativas aos seus alunos. Neste ponto do trabalho serão apresentadas algumas, muitas outras ficarão por referir.

É importante mencionar que existem essencialmente dois tipos de estratégias: as que se centram no currículo e aquelas que se centram no aluno. Sendo que estas últimas

respeitam os ritmos das aprendizagens dos mesmos, os seus interesses, capacidades e dificuldades.

Sanches (2005) defende que só com estratégias diferentes das praticadas tradicionalmente é que se promove educação inclusiva. E para que tal aconteça, é de todo importante, que o professor tenha uma atitude mais inovadora e criativa dentro da sala de aula, bem como profissionalismo, entrega e dedicação.

Para Correia (2008) é importante que os professores partilhem experiências, trabalhem em articulação com outros profissionais e trabalhem em parcerias pedagógicas, pois só assim é que podem contribuir para o sucesso de todos os alunos. É da responsabilidade dos professores utilizar estratégias promotoras da aprendizagem de todos dentro da turma afirma Porter (1997, citado por Sanches e Teodoro, 2006).

É igualmente importante que se organize o espaço para retirar dele maior aproveitamento e fomentar a socialização. Carvalho (2007: 19) é dessa opinião quando refere que o sucesso da inclusão parte da “(...) dinâmica das interações recíprocas entre as variáveis individuais e as variáveis dos ambientes envolventes.”

Deste modo, o trabalho de grupo deve ser tido como uma estratégia de extrema importância para todos dentro da sala de aula, na medida em que promove a comunicação entre os pares, a autonomia, a ajuda, a discussão e resolução de problemas, entre outros. Para Sanches (2005: 134):

“a organização do trabalho de grupo em pequenos grupos, com co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade de tarefas e materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades pra todos e para cada um dentro do grupo”.

Uma outra estratégia inclusiva a ter em conta é a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O uso do computador, para além de ser motivador para o aluno, pode ser adaptado às características das suas problemáticas e facilita o acesso aos objetivos do currículo. Macedo (2011: 51) aponta quatro aspetos importantes da utilização do computador com alunos autistas:

- Aumenta a habilidade de comunicação;
- Melhora a cognição;

- Ajuda nas atividades que envolvem coordenação motora.
- Pode também ajudar dentro da política educacional de inclusão em escolas regulares.

O mesmo autor refere ainda que não é necessário recorrer a «software» adaptado para que os resultados sejam positivos, mas que as imagens apresentadas devem ser reais, como figuras humanas ou animais. O importante é conhecer as características do aluno em questão, bem como as suas capacidades.

Murray (1997 citado por Telmo, 2008:29) afirma que:

“o computador constitui um pólo de atenção, num ambiente altamente controlado. Não faz pedidos verbais e não é uma fonte de instabilidade. Às mesmas perguntas esperam-se as mesmas respostas. Apesar disso pode ser uma fonte de criatividade, de exploração e brincadeira”.

Outra estratégia a ser utilizada em sala de aula com crianças autistas pode ser o uso de imagens ou símbolos para acompanhar a linguagem funcional. Segundo Marques (2002) “(...) a escola não se pode esquecer de capacitar os seus alunos para ler mais uma linguagem, a iconográfica”.

Estas imagens ou símbolos devem estar de acordo com o perfil de cada aluno, muitas vezes é necessário que se utilizem fotografias reais em vez de desenhos de modo a tornar-se mais perceptível para a criança em questão.

Com esta estratégia:

“a criança tem oportunidade expressar as suas emoções, manifestar as suas necessidades e desejos, ter acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Também são treinadas capacidades de atenção, memória, discriminação perceptiva e estabelecem-se relações e operações de classificação, associação, etc, as quais vão favorecer a aprendizagem escolar, melhorar a compreensão da linguagem e desenvolver a capacidade de raciocínio.” Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), cit. por Nogueira (2009: 58).

Outra estratégia importante que deve ser desenvolvida pelos professores, na sala regular, é desenvolver atividades ligadas às artes.

Na opinião de Telmo (2008: 30) “a arte é um meio privilegiado de comunicação” que permite às pessoas com autismo “(...) desejar comunicar, saber o que querem comunicar e, ao mesmo tempo, fornecem-lhes um meio de comunicação”.

As expressões artísticas atuam como estímulo sensorial, contribuem para desenvolver as capacidades motoras e para o desenvolvimento cognitivo. Atuam como estímulo sensorial na medida em que os sentidos podem ser estimulados através da exploração dos materiais; contribuem para o desenvolvimento das capacidades motoras uma vez que desenvolvem a motricidade fina, reduzem as estereotipias, enquanto estão ocupados e contribuem para o domínio dos movimentos; por último, contribuem para o desenvolvimento cognitivo porque aumentam a concentração durante as atividades.

Podemos também apresentar como estratégia a utilizar pelos professores, a música, uma vez que ela “exerce o seu poder nos hemisférios cerebrais, acionando o equilíbrio entre o pensar e o sentir. A melodia trabalha o emocional, a harmonia, o racional e a inteligência” (Ferreira, 2011 cit. por Paredes, 2012:1).

Para Padilha (2008) citado por Cipriano (2010: 36), a música e a musicoterapia podem ajudar a mudar o comportamento de uma criança autista, na medida em que:

“na área da comunicação, facilita-se o processo de vocalização, estimulando o processo mental relativamente a aspectos como conceitualização, simbolismo e compreensão. Adicionalmente, regula o comportamento sensitivo e motor, o qual está frequentemente alterado na criança Autista. Neste sentido, a música com actividade rítmica é efectiva em reduzir comportamentos estereotipados. Por último, a musicoterapia facilita a criatividade e promove a satisfação emocional. Este aspecto leva-se a cabo através da liberdade do paciente no uso de um instrumento musical, à margem do tipo de sons que podem sair dele”.

Como última estratégia apresentamos o jogo.

Algumas crianças apresentam dificuldades, tais como as crianças autistas, em brincar ou jogar.

De acordo com Beyer e Gammeltoft (2002 citado por Telmo, 2008: 55) “é inquestionável que brincar é um factor crucial do desenvolvimento de uma criança”.

O jogo é tão importante para o desenvolvimento cognitivo como social. Em termos cognitivos na medida em que a partir da exploração sensorial dos objetos evolui até à intencional resolução de problemas e, a nível social, vai desde o brincar sozinho até às brincadeiras cooperativas ou competitivas com os pares.

3 – Agentes de socialização

A socialização é a assimilação de hábitos caraterísticos do seu grupo social e é um processo contínuo que nunca se dá por terminado. Esta socialização é feita através de alguns mecanismos, dos quais se pode destacar a imitação, a aprendizagem e a identificação.

Inicialmente o indivíduo socializa por imitação e aprendizagem. Reproduz comportamentos, gestos e atitudes digiridos pelos primeiros agentes socializadores, a família.

Mais tarde, identifica-se com outros modelos de conduta, assumindo-os como seus. Esta identificação poderá ser adquirida a partir da família ou de outros agentes socializadores, tais como a escola e os grupos sociais.

Assim sendo, a escola, a família e a comunidade têm um papel fundamental na aceitação de um indivíduo na sociedade e tendo em conta as particularidades de um aluno com PEA, e é de todo importante que os professores promovam atividades que permitam o contacto, dentro e fora da comunidade escolar, para que estas crianças consigam minimizar a sua dificuldade de socialização.

3.1 – O Papel da Família

A família tem um papel determinante nos primeiros anos de vida. É aí que as crianças adquirem a linguagem e os hábitos. Normalmente, são os pais a adaptar os filhos à sociedade.

A família é um veículo de modelos sociais, um instrumento de socialização pelo qual os indivíduos se inserem no meio que os rodeia. Segundo Garcia e Rodriguez (1997) é fundamental para o desenvolvimento da criança autista a colaboração de todas as pessoas que vivem com ela. Devemos em todos os momentos tentar implicar toda a família nas aprendizagens da criança. A família deve procurar métodos para lidar com a perturbação do autismo e criar equilíbrio no sistema familiar.

Para a recuperação e crescente socialização das pessoas com autismo, a família deve promover um ambiente onde se promovam trocas sociais ortogénicas, ou seja, geradoras de interações. Segundo A.P.P.D.A. (s.d.) citado por Cipriano (2010: 42):

“(...) tais acções não só trazem aos pais possibilidades de vivenciarem em pleno o seu papel de educadores ou agentes de socialização dos seus filhos, como o de estarem mais habilitados a confrontarem-se toda uma vida com a problemática de terem um filho, cujas expressões do comportamento adquirem formas excessivas, portanto, desgastantes”.

Mas os próprios pais também necessitam de apoio de outros agentes sociais para desenvolverem competências nos filhos autistas. Segundo Jordan (2000) uma certa percentagem de pais de crianças com autismo, sentem algumas das dificuldades sentidas pelos seus filhos, ainda que de uma forma mais moderada. A idealização de um filho dito normal e o nascimento de uma criança com necessidades educativas especiais (NEE) é um choque profundo e a adaptação é extremamente difícil.

Segundo Oliveira (2011:42) citando Gomes (s.d.):

“quando as idealizações dos progenitores são «derrubadas» porque o filho «chegado» não foi o idealizado, naturalmente há uma ruptura nesta idealização e surgem sentimentos de rejeição, não pela criança mas pelo facto em si. A partir daqui há toda uma família que tem de se adaptar a uma nova realidade e mudar a sua dinâmica compulsoriamente”.

Aquando do diagnóstico, os pais expressam sentimentos de perda e angústia. De acordo com Ferreira (2011: 38) “a seguir vem o medo e o receio de lidar com esta situação. De acordo com alguns investigadores, o autismo é uma das perturbações do desenvolvimento que proporciona mais dificuldades e mais dúvidas aos pais, pois têm que enfrentar desafios bastante específicos”.

No entanto, a família não pode ser culpabilizada pelo nascimento de uma criança com NEE, mas tem de ser responsabilizada pelo acompanhamento e desenvolvimento da mesma, a par da escola, na medida em que são agentes de socialização.

Segundo o Decreto-Lei 3/2008, no seu artigo terceiro, “os pais (...) têm o direito e o dever de participar activamente (...) em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho (...)”.

De acordo com a DGIDC (2011: 26) os pais têm o direito de:

- ser ouvidos;
- ser informados sobre qualquer assunto relativo ao seu filho;
- ser esclarecidos sobre as normas e regras que orientam o funcionamento do agrupamento ou da escola;
- dialogar com os intervenientes no processo educativo do seu filho;
- ter assegurada a confidencialidade das informações;
- utilizar a língua materna, ainda que seja necessário recorrer a um intérprete;
- ter assegurado o respeito pelas diferenças culturais;
- ser esclarecidos sobre os procedimentos do Dec.-Lei 3/2008;
- participar na avaliação;
- participar na elaboração do PEI (Programa Educativo Individual), entre outros.

3.2 – O Papel da Escola/Professor

“A educação deve procurar encontrar formas de conseguir atingir os mesmos fins através de vias acessíveis à criança autista” (Jordan, 2000:23).

Segundo o mesmo autor faz parte do papel do professor desenvolver estratégias para que a criança autista encontre amigos com que se identifique e que facilite a socialização da criança com os seus pares. Essas crianças escolhidas cuidam das crianças autistas no intervalo e ajudam-nas a compreender e a interpretar o mundo social.

No entanto, há dificuldades em ensinar competências sociais a crianças autistas, na medida em que:

“o comportamento social consiste na capacidade de partilhar o prazer da companhia de outros e na capacidade de responder e iniciar comportamentos sociais dentro dos diferentes contextos que, pela sua própria natureza, estão em constante mutação. As crianças com autismo encontram dificuldades em todos estes aspectos, o que conduz a problemas adicionais no ensino e na aprendizagem”. (Jordan, 2000:33).

Por tais motivos é importante a criança frequentar a escola. A escola inclusiva oferece uma vasta gama de experiências diversificadas, na qual as crianças têm oportunidade de aprender, relacionarem-se e interagirem com pares e trocar experiências, desenvolvendo, assim competências de confiança e auto-estima.

A escola inclusiva, segundo o artigo 4.º do Decreto-Lei nº3/2008 estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Todavia, a simples colocação física não é garantia de qualidade interativa, é necessário dotar os pares, os professores e a própria escola de estratégias que ajudem a criança com Perturbações do Espectro do Autismo a ultrapassarem as suas dificuldades de sociabilização.

Os alunos autistas respondem bem a sistemas organizados, por isso o professor deve organizar a sala de aula de modo a que estes alunos possam desenvolver as suas competências com sucesso.

Alguns dos aspetos a ter em conta são a organização física, a programação das atividades e os métodos de ensino.

A organização física é importante, na medida em que:

“(…) muitos autistas possuem dificuldades de organização pessoal, não sabendo onde ir e como chegar pelo caminho mais fácil. Devido à dificuldades de linguagem não entendem direcções ou regras, por isso, a organização do meio ambiente, deve dar pistas visuais que os ajude a entender” (Cipriano,2010:41).

É, igualmente, importante a programação das atividades. Uma vez que muitos autistas:

“(…) têm problemas com a memória sequencial esta programação ajuda-os a prever os acontecimentos diários e semanais e diminui a ansiedade sobre o que virá a seguir (...). A programação é geralmente afixada num lugar da sala de aula para que todos possam ver (...). Pode ser feita através de figuras ou desenhos representativos” (*Idem*:41).

No que respeita aos métodos de ensino e tendo em conta as dificuldades na receção e compreensão da linguagem por parte de um aluno com PEA, o professor deve sistematizar e organizar todas as suas instruções de tarefas a realizar, devendo utilizar frases claras e curtas.

Caso o aluno não compreenda corretamente a linguagem verbal, o professor pode recorrer a gestos ou “ (...) através de dicas visuais tais como apresentar e posicionar materiais de forma sistemática, assim como utilizar desenhos” (Salvador, 2000 citado por Cipriano, 2010: 41).

Para que o sucesso seja conseguido, Barroso e Salema (1999) citado por Lopes (2011: 133), fazem algumas recomendações:

- Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e sintam bem;
- Explicitar os objetivos da aula, objetivos estes que não devem ser nem demasiado facilitadores, nem inacessíveis;
- Introduzir as informações/conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com o seu nível prévio de conhecimentos;
- Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;
- Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;
- Recorrer a materiais e implementar actividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ou criatividade;
- Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção, introduzindo características lúdicas;
- Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes atividades;
- Ajudar os alunos a estabelecer objetivos próprios e realistas e a auto-avaliar-se.

É de todo importante reforçar a ideia de Macedo: (2011:49) “a eficácia de toda a intervenção (...) é influenciada pela dedicação, entrega e preparação dos profissionais que com elas trabalham (...)”.

3.3 – O Papel da Comunidade

A socialização é a assimilação de hábitos caraterísticos do grupo social no qual o indivíduo está inserido.

Durante toda a vida, o Homem pertence a grupos sociais e a outras instituições que contribuem para a sua socialização.

Todavia, esta socialização por parte da criança com esta problemática é muito difícil, uma vez que o relacionamento da criança autista com pessoas é muito particular. Pode não lhes dirigir sequer um olhar de interesse, ter dificuldades no estabelecimento de qualquer tipo de comunicação. Não brinca com outras crianças, pode escolher um parceiro, mas não espera dele qualquer tipo de participação ou troca de experiências (Ajuriaguerra, s.d.).

Assim sendo, é de todo importante que a família, como primeiro agente social, recorra a atividades que favoreçam o contacto da criança com PEA com outras crianças e adultos e com outros meios ambientes de modo a haver partilha e trocas de experiências.

De acordo com a DGIDC (2011) “ (...) é da maior importância mapear o mapeamento dos recursos da comunidade a mobilizar (...) de modo a proporcionar o máximo de experiências possíveis que produzam aprendizagens significativas aos alunos com PEA.

II – METODOLOGIA

1 – Problemática

Este capítulo pretende justificar o tipo de investigação, os instrumentos utilizados e a caracterização do meio onde foram aplicados esses instrumentos.

Este trabalho de investigação é um estudo de caso e pretende-se que seja descritivo na medida em que fornece informação dada por docentes de Ensino Regular e de Educação Especial de uma determinada escola, acerca das estratégias consideradas adequadas a desenvolver com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.

1.1 – Objetivos do estudo

Este estudo teve como objetivo central **Identificar estratégias inclusivas que os professores do 1º CEB utilizam em contexto de sala de aula com crianças Autistas.**

Decorreu do objetivo central a intenção de:

- Averiguar aspetos benéficos ou prejudiciais da inclusão de um aluno com PEA na sala regular.
- Identificar se os professores reconhecem características do Autismo.
- Aferir se os professores utilizam estratégias inclusivas adequadas à problemática dos alunos autistas.

Pretendeu-se ainda que o estudo possa servir como ponto de partida para que determinadas estratégias possam servir no futuro para melhorar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

O estudo desenvolveu-se numa Escola Básica do 1º Ciclo pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém. A escolha recaiu sobre este caso pelo facto de neste Agrupamento haver uma sala de ensino estruturado para crianças autistas.

1.2 – Interesse do estudo

A pertinência do presente estudo prende-se com o facto de as salas de aulas serem, cada vez mais, espaços de multiculturalidade e diversidade beneficiando todos os agentes educativos das diferenças e individualidades de cada criança e de cada turma, proporcionando-lhes um enriquecimento não só pessoal mas também profissional.

Sendo a Perturbação do Espectro do Autismo uma problemática que acompanha o percurso pessoal e académico de muitas crianças e jovens é, de todo importante, estar disponível para conhecer estratégias diversificadas que possam ser utilizadas com estes alunos de modo a tornar a sala de aula regular o meio menos restritivo possível onde se promovam as aprendizagens e a interação com os pares.

1.3 – Pergunta de partida

Segundo Quivy e Campenhout (1992), a investigação parte do interesse do próprio investigador, a partir do momento em que existe uma situação considerada problemática e atual, sendo necessário compreendê-la e explicá-la, formulando uma pergunta à qual deseja responder.

“Com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor à investigação” (*Idem*:44).

Para os mesmos autores, a pergunta de partida deverá romper com os preconceitos e as ideias pré-concebidas e deve obedecer a algumas características, nomeadamente:

- Ser atual e pertinente, ou seja, deve demonstrar o nosso interesse ou preocupação;
- Ser executável, pois deve ter carácter realista;
- Ser clara e precisa, isto é, deve ser passível de operacionalização e expressa em termos que possam ser observáveis e mensuráveis.

Assim sendo e indo de encontro à minha motivação e interesse pela problemática do Autismo, a minha pergunta de partida é a seguinte:

Que estratégias promovem a aquisição de competências cognitivas e sociais na criança com PEA na sala regular do 1º CEB?

1.4 – Hipóteses

Segundo Quivy e Campenhout (1992: 120), as hipóteses conferem “à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida.”

Deste modo, tendo em conta a pergunta de partida e os respetivos objetivos levantam-se algumas hipóteses.

As hipóteses formuladas são as seguintes:

- Os professores do 1º CEB referem benefícios na inclusão de um aluno com PEA na sala regular.
- Os professores do 1º CEB identificam características das PEA.
- Os professores do 1º CEB desenvolvem estratégias inclusivas adequadas à problemática dos alunos com PEA.

Após o término da investigação serão verificadas se estas hipóteses se confirmam ou não.

1.5 – Variáveis

De acordo com Fortin (2003: 36) “quando um conceito é colocado em acção numa investigação, ele toma o nome de «variável». As variáveis são qualidades, propriedades ou características de objectos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação”.

As variáveis podem ser independentes ou dependentes. “A variável independente é a que o investigador manipula num estudo experimental para medir o seu efeito na variável dependente. A variável dependente é a que sofre o efeito esperado da variável independente”. (*Idem*:37)

Para o presente trabalho foram definidas como **variável dependente** – a aquisição de competências cognitivas e sociais de crianças Autistas e como **variável independente** - as estratégias que o professor do 1º CEB considera adequadas.

2 – Opções Metodológicas

Como refere D’Oliveira (2007: 14) fazer investigação tem como significado “desenvolver um trabalho para melhor se conhecer um determinado fenómeno.”

Em Ciências Sociais, a produção de conhecimento e o processo de investigação estão normalmente associado a paradigmas, qualitativo e quantitativo, estando o método usado ligado a uma perspetiva paradigmática específica. Estes paradigmas são detentores de características particulares que se diferenciam um do outro. Segundo Bardin (1988) citado por Nogueira (2009: 63), os paradigmas quantitativos e qualitativos “não têm o mesmo campo de acção”. Enquanto o primeiro obtém dados descritivos através de um método estatístico, o segundo corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos.

Numa abordagem quantitativa os objetivos “consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias.” (Carmo e Ferreira, 1998: 178) A utilização de métodos quantitativos comporta algumas limitações, entre as quais se podem referir, segundo Bogdan e Biklen (1994), os que dizem respeito ao controlo de variáveis, intrusão, reificação, validade. Podem considerar-se ainda as limitações referentes à “natureza dos fenómenos estudados; complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; (...); subjectividade (...) do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como é por exemplo o caso das atitudes” (Carmo e Ferreira, 1998: 179).

Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994: 47), “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Nesta

abordagem, usa-se a descrição como método de recolha de dados, e a sua posterior análise tende a ser indutiva, prendendo-se com o desenvolvimento de conceitos, a descrição de realidades e a compreensão dos fenómenos. Relativamente aos problemas com o uso da abordagem qualitativa, os mesmos autores referem o facto de ser demorada, de a síntese de dados ser difícil, de apresentar problemas de garantia, o facto de os procedimentos não serem estandardizados e a dificuldade de estudar populações grandes. Martinelli (1999), cit. por Oliveira (2010: 38), refere que “em pesquisas de análise qualitativa todos os fatos e fenómenos são significativos e relevantes”.

Tendo em atenção as características do estudo considerou-se que o paradigma qualitativo era aquele que oferecia maiores possibilidades de atingir os objetivos propostos. Neste paradigma, os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos (...) e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo (...) formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade (...)” (Bogdan e Biklen, 1994: 16)

Usando a definição de Grawitz (1993), Carmo e Ferreira (1998: 175) referem que os métodos são “um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, (...) um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas.” Relativamente às técnicas, que são “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e fenómeno em causa” (*Idem*: 175). A escolha das técnicas a usar está dependente do objetivo da investigação, que, por sua vez, está dependente do método usado.

Num trabalho de investigação que assente no estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados.

Inicialmente recorre-se à pesquisa bibliográfica e *a posteriori* utiliza-se outras técnicas de investigação, tais como a entrevista ou o questionário, de modo a complementar o trabalho.

O trabalho desenvolvido nesta investigação assumiu as características de um estudo de caso, tal como é descrito por Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986). Foi intenção tentar compreender processos que ocorrem em contextos organizacionais específicos. O estudo teve como contexto uma Escola Básica do 1º Ciclo, pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém, e como propósito central estudar as

estratégias que os professores utilizam com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.

Segundo Fortin (2003: 164) “o estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo.” Para Yin (1988), cit. por Carmo e Ferreira (1998: 216), o estudo de caso “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê»; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu contexto.”

Algumas das vantagens apresentadas por Fortin (2003) no que respeita ao estudo de caso é a informação detalhada que se obtém e o facto de se poder extrair ideias e ligações entre variáveis e verificar as hipóteses. Todavia, tem como limitações a transferência de resultados a outras populações ou situações, a dificuldade em comparar dados e estes poderem ser incompletos.

De acordo com De Bruyne *et al.*, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005: 170), “O estudo de caso caracteriza-se (...) pelo facto de que reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível”. Assim, pretendeu-se ilustrar “relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular.” (Bell, 2010: 24)

Na investigação, a escolha da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico prendeu-se com o facto de ser intenção do estudo procurar estratégias utilizadas com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo junto de professores que tenham contacto diário com crianças com esta problemática.

De forma a preservar o anonimato dos intervenientes, não será feita referência a nomes.

Em linha com os objetivos do estudo usaram-se técnicas de recolha de dados qualitativas, de forma a ser possível ter acesso à complexidade da situação que se pretendeu estudar. Nesta investigação utilizou-se como técnica a entrevista.

A entrevista é uma técnica de recolha de informação preciosa, na medida em que, privilegia o contacto e a recolha de informação com pessoas especializadas no assunto e que nos ajudam a melhorar o nosso conhecimento ou são pessoas que, pela sua ação ou responsabilidades, estão familiarizadas com o objeto de estudo.

As entrevistas utilizadas, elaboradas para o efeito, tiveram como destinatários Professores de Educação Especial e Professores de Ensino Regular.

No método da entrevista, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), há um contacto direto entre investigador e entrevistados. Com esta técnica há uma troca durante a qual o entrevistado “exprime as suas percepções (...) de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, (...) o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos” (*Idem*: 193).

A utilização das entrevistas procurou comparar as perspetivas dos diferentes intervenientes relativamente à temática em estudo.

Quanto às vantagens das entrevistas, Quivy e Campenhoudt (1992) apontam: a maior profundidade dos dados, bem como fraca diretividade e relativa flexibilidade que permite a recolha de elementos para análise, respeitando os quadros de referência dos interlocutores. Fortin (2003: 249) aponta também como vantagens “o facto de que os erros de interpretação são (...) facilmente detectáveis, uma maior eficácia na descoberta de informações sobre temas complexos e carregados de emoção, assim como na análise de sentimentos.”

Quanto aos inconvenientes, Foddy (2003) refere o tempo exigido na utilização desta técnica, o seu custo elevado, o facto de a amostra ser restrita, assim como o facto de os dados serem mais difíceis de analisar. Quivy e Campenhoudt (1992) apontam como principais problemas da entrevista o facto de a flexibilidade possibilitar o desvio, bem como a falta de serenidade do entrevistador. São também inconvenientes, “o facto de a flexibilidade do método poder levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 195). Por isso, o investigador deve ter presente que as formulações do entrevistado estão dependentes da relação que o liga a si, e da forma como pode ser induzido.

Para diferentes tipos de possíveis perturbações dever-se-á adotar distintas estratégias com a finalidade de minimizar os seus efeitos na investigação.

Segundo Quivy e Campenhoudt, (1992: 196), a utilização de entrevistas em investigação social está “associado a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas trata-se (...) de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo”.

2.1 – Técnica de recolha de dados – a entrevista

Nas entrevistas utilizadas neste estudo teve-se em consideração as orientações de Carmo e Ferreira (1998). Assim, antes da realização das entrevistas foram definidos os objetivos e construídos os guiões das mesmas.

De acordo com Foddy (1996), a utilização de versões abertas ou fechadas para uma mesma pergunta dá origem a respostas que diferem, não sendo óbvio o formato que conduz a resultados mais válidos. A utilização de perguntas abertas possibilita que os inquiridos se expressem através das suas próprias palavras, não sugerindo respostas. Pelo contrário as perguntas fechadas produzem respostas mais facilmente analisáveis, comparáveis e mais uniformizadas.

O grau de estruturação das entrevistas pode variar. “A entrevista estruturada (...) é a que requer o máximo de controlo sobre o conteúdo, o desenvolvimento, a análise e a interpretação da medida” (Fortin, 2003: 246), sendo as questões fechadas as mais frequentes. Por outro lado, “a entrevista não estruturada (...) é aquela em que a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, mas deixadas à discricção do entrevistador” (*Idem*: 246). Pode, contudo, ser parcialmente estruturada ou totalmente não estruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), certas entrevistas podem ser relativamente abertas e guiar-se por tópicos gerais. Nos casos de utilização de um guião, a entrevista permite moldar o conteúdo.

Nas entrevistas muito abertas o entrevistado é encorajado a falar acerca de um tema tendo um papel central na condução do estudo.

Há ainda, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a entrevista semidiretiva ou semidirigida, ou, como referem Bogdan e Biklen (1994), entrevista semiestruturada. Neste tipo de entrevista, “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas (...) «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente (...) esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 194).

Como referem Ghiglione e Matalon (1993: 97), “a entrevista semi-directiva é (...) adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido.”

Dada a natureza e objetivos desta investigação optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, uma vez que se fica “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994: 135).

Num trabalho de investigação não existe um instrumento melhor que outro. Existe um instrumento que se adequa melhor ao trabalho que se pretende.

Deste modo, o instrumento utilizado foi o seguinte:

- Entrevista semiestruturada aos Professores de Educação Especial e aos Professores de Ensino Regular.

Devido ao facto de a entrevista ser semiestruturada, o entrevistador tem conhecimento de todos os temas sobre os quais tem de obter reações do entrevistado. A forma e a ordem como os irá abordar serão deixadas ao seu critério. Nos casos em que o guião é estruturado tem subjacentes os objetivos que possibilitam flexibilidade na condução da entrevista.

A pertinência da entrevista prende-se também com o facto de, ao elaborar um guião de perguntas, o entrevistado não se disperse e apresente dados essenciais para o desenvolvimento do trabalho de investigação.

No concernente à estruturação e conceção dos guiões das entrevistas utilizadas neste estudo foram definidos um conjunto de objetivos e identificados os temas a ser abordados. Elaboraram-se, de seguida, os tópicos de perguntas a efetuar relativamente a cada objetivo. Resultou daqui a matriz de objetivos da entrevista (Anexo I) estando este na origem da construção do guião da mesma (Anexo II), respetivamente aos Professores de Educação Especial, assim como aos Professores do Ensino Regular. Sendo uma entrevista semiestruturada, o guião não foi olhado com rigidez durante a entrevista.

Segundo Gil (1999: 125-126), e relativamente ao registo preciso das respostas das entrevistas, “o único modo (...) é registá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana (...) e a distorção”.

Bogdan e Biklen (1994) salientam a importância de haver grandes vantagens na gravação das entrevistas, especialmente quando são muito extensas.

Neste estudo optou-se pela gravação das entrevistas de forma a evitar tomar notas no decorrer da entrevista, o que poderia ser foco de distração nos intervenientes.

Antes de se terem contactado os intervenientes no estudo, foi pedida permissão ao Diretor do Agrupamento e à Coordenadora da Escola, tendo sido explicados o motivo os objetivos do estudo. No seguimento disto, como é recomendado por Carmo e Ferreira (1998), os entrevistados foram contactados previamente, de forma a garantir a sua disponibilidade, e de modo a explicitar os motivos de terem sido escolhidos para serem entrevistados. Foram ainda referidos os objetivos gerais do estudo assim como a importância da sua participação no mesmo.

Após a aceitação em participar na entrevista, foi fornecida a cada entrevistado um requerimento para gravação e uso das mesmas para fins académicos, onde lhes foi garantido o anonimato (Anexo III), assim como uma declaração de autorização (Anexo IV), que os mesmos assinaram.

Bogdan e Biklen (1994: 135) referem que no início da entrevista deve informar-se “com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente.”

Segundo Carmo e Ferreira (1998: 126) há a necessidade de gerir três problemas no ato de entrevistar: “a influência do entrevistador no entrevistado; (...) as diferenças que entre eles existem (de género, de idade, sociais e culturais); (...) a sobreposição de canais de comunicação.” Os mesmos autores referem ainda que, durante a entrevista, é importante dar tempo para o entrevistado se expressar, e caso existam perguntas delicadas, estas devem ser feitas no final da entrevista, devidamente enquadradas.

As entrevistas foram feitas nos meses de Fevereiro a Abril de 2012, em locais onde foram garantidas as condições necessárias, tendo-se assim em atenção as recomendações de Guerra (2006).

As entrevistas foram gravadas e o seu conteúdo foi transcrito (Anexos V e VI). Segundo Fortin (2003: 249), “os dados registados devem ser transcritos antes da análise. A análise dos dados colhidos durante as entrevistas consiste essencialmente em proceder a uma análise de conteúdo”

2.1.1 – Validação dos instrumentos de recolha de dados

Depois de elaborados o guião da entrevista, o mesmo foi posto à análise do orientador, assim como de outros especialistas, para validação do conteúdo, clareza e adequação aos objetivos da investigação.

Após melhoramento obteve-se a versão final do mesmo (Anexo II), segundo os objetivos orientadores que estiveram na sua origem.

2.2 – Análise de conteúdo

Após a transcrição fez-se uma análise de conteúdo das entrevistas.

Como refere Guerra (2006: 62), “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo”. Foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo (Anexos VII e VIII) constituída por categorias, tendo em consideração Ludke e André (1986) e Carmo e Ferreira (1998).

As categorias são, segundo Grawitz (1993), cit. por Carmo e Ferreira (1998: 255), “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”.

Deste modo foram definidas categorias e descritores apresentados na tabela seguinte.

Categorias	Descritores
Inclusão	Definição do conceito de inclusão
	Importância atribuída à inclusão de alunos com PEA.
Perturbação do Espectro do Autismo	Identificação das características das PEA
Estratégias inclusivas	Reconhecimento e aplicação de estratégias que promovam o desenvolvimento de competências cognitivas em alunos com PEA.
	Reconhecimento e aplicação de estratégias que promovam o desenvolvimento de competências sociais em alunos com PEA.

Na investigação procurou fazer-se uma análise de dados criteriosa, tendo em vista, como referem Carmo e Ferreira (1998), uma descrição rica e rigorosa. Assim, depois de

preenchidas as grelhas de análise de conteúdo procedeu-se à descrição, interpretação e análise dos resultados obtidos.

2.3 – O campo de análise

O estudo envolveu uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém. Por motivos de salvaguarda da privacidade dos envolvidos no estudo a manter-se-á o anonimato dos mesmos.

O Agrupamento de Escolas A é constituído por uma Escola Secundária, uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos, duas Escolas do Ensino Básico e dois Jardins de Infância.

No presente ano letivo este Agrupamento de Escolas possui dois mil, cento e catorze alunos, distribuídos por noventa e cinco turmas.

Em termos de recursos humanos o agrupamento possui duzentos e vinte e nove docentes, sessenta assistentes operacionais e dezassete assistentes técnicos e uma psicóloga.

No que concerne à Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico visada no estudo, caracteriza-se por ser do tipo P3, tendo sido construída há mais de vinte anos. A escola possui dez salas de aula, duas Salas de Educação Especial (Unidade de Ensino Estruturado/Sala TEACCH e Unidade de Apoio Especializado/Sala de Multideficiências), uma biblioteca integrada na rede de Bibliotecas Escolares, um Polivalente e um Refeitório. Possui ainda um espaço exterior, estando parcialmente em requalificação.

No presente ano letivo, frequentam esta escola catorze turmas, seis em regime de horário normal e oito em regime de horário duplo. As crianças desta escola frequentam várias Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente, ensino do inglês, expressão musical, informática e atividade física e desportiva.

Da amostra fazem parte oito professores, sendo que quatro são de Ensino Regular e os outros quatro de Educação Especial. Toda a amostra é do sexo feminino.

No que respeita à formação inicial da população entrevistada, foi-nos possível aferir que é composta por docentes com Curso de Magistério Primário, Bacharelato em Ensino Básico e Licenciaturas em Ensino Básico 1º Ciclo, Ciências Experimentais na Escola e Educação de Infância.

Em relação aos anos de serviço docente é de referir que os professores de Educação Especial referem, na sua maioria, mais de trinta anos de serviço, enquanto os professores de Ensino Regular variam entre os doze e os trinta anos de desempenho de funções docentes.

De destacar que todos os professores de Educação Especial têm como formação complementar Especialização em Educação Especial, enquanto que apenas um professor de Ensino Regular tem formação na área de Educação Especial, sendo esta formação uma Pós-Graduação na área referida.

A escolha do campo onde decorreu o estudo foi orientada pela preocupação ética em desenvolver o mesmo num local onde o distanciamento e a neutralidade do investigador permitissem a imparcialidade, tendo sido assim evitadas escolas/agrupamentos de escolas onde pudesse haver algum envolvimento.

III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

No presente capítulo será apresentada a análise e a discussão de dados obtidos no trabalho de campo.

Esta análise será feita a cada uma das categorias, iniciando com os professores de Ensino Regular e depois os professores de Educação Especial, de modo a permitir uma melhor compreensão dos dados obtidos nas entrevistas.

No final de cada categoria será feita uma síntese.

1 – Inclusão

O objetivo desta categoria é averiguar qual é a opinião dos professores acerca da inclusão no geral.

Professores de Ensino Regular

No que respeita à inclusão, os professores de Ensino Regular, apresentam como ideia geral a participação das crianças com necessidades educativas especiais nalgumas atividades dentro da sala de aula, tendo em conta o grau da sua problemática. Segundo a professora de Ensino Regular 1 (A1) *“(...) é suposto ser ... quando alguns meninos com características diferentes fazem algumas atividades com os meninos ditos «normais» ”*. Esta opinião é partilhada pela professora A2 quando afirma que a inclusão é *“(...) as crianças com essas dificuldades estarem incluídas numa turma normal e poderem fazer algumas atividades iguais aos outros meninos.”*

Estas opiniões não são partilhadas por Pacheco (s.d.) que refere que “em vez de proporcionar experiências de aprendizagem separadas (...) os professores das escolas regulares devem procurar maneiras eficazes de proporcionar um currículo comum que tenha em conta as diferenças individuais dos alunos”.

No entanto, o conceito de inclusão é confundido como sendo *“(...) a integração da criança na sala de aula”*, de acordo com a opinião das professoras A3 e A4; esta última refere a inclusão como *“(...) a integração dos meninos diferentes, entre aspas, na sala de aula com crianças ditas normais, sem nenhuma deficiência comprovada.”*

Correia (1997) apresenta uma separação clara entre os dois termos, sendo a integração a colocação, sempre que possível, da criança com NEE junto da criança normal para fins académicos e sociais, enquanto a inclusão é definida como a “(...) inserção do aluno na classe regular, em termos físicos, sociais e educacionais de modo a receber todos os serviços adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” (*Idem*, 1997: 34).

É de salientar que a professora A3 refere que “(...) a inclusão de crianças com problemas (...) não está como realmente acho que deveria ser feita”, na medida em que o aluno com necessidades educativas especiais “(...) muitas vezes vai para a sala de aula e acaba por não ser uma inclusão, porque ele está na sala de aula quando estou a dar matérias que não lhe interessam absolutamente nada” (*Idem*).

De acordo com Correia (2006: 246) só poderá ser considerada inclusão de um aluno quando forem consideradas as “ (...) soluções alternativas que potencializem as suas competências e corroborem o objectivo da educação, o de educar cada criança de acordo com as suas características e necessidades”.

Professores de Educação Especial

Os docentes de Educação Especial definem a inclusão como a participação ativa do aluno com NEE em todos os contextos. Para a professora B1:

“(...) a inclusão é mesmo o incluir. O incluir em todos os... em todos os locais onde uma criança ou um adulto que é diferente, possa estar. Tanto seja no Jardim de Infância, entre os seus pares, na escola, inclui-lo em toda a comunidade educativa; ele ser tão importante como outro qualquer e é inclui-lo na sociedade em que vive com a sua diferença, mas que é... um... um ser que ... uma pessoa que precisa de ser respeitada tal qual ela é e, portanto também precisa de ter uma participação ativa na sociedade em que vive. Na sua comunidade e na sociedade.”

Para Mantoan (2006: 185) “a escola é a instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público”, por isso é de toda a importância que faça parte da mesma. Esta ideia é defendida também por Wilson cit. por Barroso (2006: 302) quando diz que uma escola inclusiva “ (...) pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de

barreiras (desde as arquitetónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade”.

De acordo com as linhas anteriores constata-se que incluir não se limita a integrar a criança com NEE na turma ou a participar em algumas das atividades, mas antes fazer parte da turma como qualquer outra criança, tendo um programa individual que vá de encontro às suas necessidades, tal como refere a professora B2:

“ (...) a inclusão não é apenas a frequência de uma criança numa determinada escola. Entendo que a inclusão é a participação ativa dessa criança que, provavelmente, terá alguns défices, numa turma, onde terá um programa adequado às suas capacidades.”

Esta opinião é partilhada pela professora B4 que afirma que a inclusão “ (...) faz-se na escola (...) é nas turmas onde estão os outros meninos”.

Segundo Rodrigues (2003: 92) a inclusão pressupõe “ (...) que se eduquem os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças”, valorizando assim a troca de experiências, na medida em que é na diversidade que “residem as possibilidades de progresso da humanidade” Cortesão (2005: 20).

Assim sendo, a inclusão pressupõe dar oportunidades adequadas a cada criança de acordo com as suas necessidades, diminuindo a diferença individual, valorizando as suas capacidades e entender que “ (...) todos somos diferentes e todos somos iguais”, de acordo com as palavras da professora B3.

Barroso (2006: 306) corrobora desta opinião quando afirma que “ (...) o certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns”.

1.1 – Inclusão de um aluno com PEA na sala regular

Neste ponto do trabalho pretende-se averiguar se, na opinião dos entrevistados, a inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) beneficia ou prejudica as suas aprendizagens em contexto de sala de aula regular, bem como as aprendizagens dos restantes pares.

Professores de Ensino Regular

Relativamente à inclusão de um aluno com PEA na turma regular, a maioria das opiniões prende-se ao facto do grau de autismo dos alunos ser prejudicial para os restantes pares, como refere a professora A1 “ (...) *depende muito do grau de autismo. Na maior parte dos casos que eu verifico aqui, acho que prejudica, mais do que beneficia.*” Esta afirmação é igualmente corroborada pela professora A4 “ *prejudica, dependendo do grau de autismo que essa criança tem, o comportamento dela dentro da sala de aula pode vir a prejudicar e muito.*”

Para Hewitt (2006: 5) não se coloca essa questão porque “(...) os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com perturbações do espectro do autismo uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida”. Deste modo a inclusão destas crianças numa turma regular não é uma regalia é a promoção da igualdade de oportunidades, como está assente no artigo primeiro do Decreto-Lei nº 3/ 2008.

Todavia, Siegel (2008: 295) refere que para que uma criança com PEA seja incluída numa turma do regular “(...) há a considerar o nível de desenvolvimento da criança na área que vai ser inserida no ensino regular”, bem como “ (...) o nível de desenvolvimento social da criança”, não como prejudicial para os restantes pares, mas antes com que benefícios para o aluno com PEA, na medida em que uma das “(...) principais limitações do ensino regular como método educativo prende-se com o facto de a estas crianças faltar a imitação espontânea, e (...) não apresentarem mímica social” (*Idem*: 2008).

Segundo a opinião da professora A2, a inclusão é difícil sem a colaboração permanente de um professor que apoie o aluno, a par da falta de material, da organização da sala e ainda “ (...) *do grau de deficiência dessas crianças*”.

Barroso (2006: 314) defende que “(...) a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem” favorecendo a troca de experiências de modo a potenciar as aprendizagens de todos.

Professores de Educação Especial

No que respeita a esta matéria as opiniões dividem-se. Alguns professores de Educação Especial partilham da opinião que o grau de autismo pode prejudicar os restantes pares “*poderá prejudicar, sim. Depende do caso, depende do nível de autismo porque há casos mais graves e acentuados e outros menos mas, às vezes, prejudica*”, segundo B4, este facto prende-se à escassez de apoios humanos dentro da sala de aula.

De acordo com a opinião da professora B3:

“Pode prejudicar os pares se eles não tiverem acompanhamento dentro da sala, se eles ficarem sozinhos dentro de uma sala de aula e dependendo do grau de autismo, porque há crianças com grau de autismo que não é grave ao ponto de prejudicar, há outros que, além do problema do autismo têm outros problemas associados. E quando há outros problemas associados prejudicam os pares se não tiverem acompanhamento.”

A professora B4 reforça a importância do acompanhamento de adultos especializados, dentro da sala regular, com alunos com PEA:

“Acho que o menino ou a menina para estar integrado e incluído nessa turma deveria ter uma professora de Educação Especial ou alguma auxiliar também com essa vertente para acompanhar a criança dentro da sala do ensino regular porque é difícil com vinte e tal crianças ou mesmo que sejam só os vinte estar a dar apoio individualizado a uma criança autista porque necessita de estratégias, necessita de materiais completamente diferentes dos outros casos.”

Para Correia (2006) qualquer apoio que seja necessário a um aluno com NEE e com vista a maximizar o seu potencial deve ser feito, sempre que possível, na classe regular.

A escola inclusiva e a inclusão de um aluno com PEA na sala regular é dar aos alunos o direito de serem alunos, apesar das suas diferenças.

Para Roldão (2003) citado por Morgado (2011: 6) “a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendam juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva (...)”.

Por outro lado, os restantes professores de Educação Especial são da opinião que beneficia mais do que prejudica esta interação com os pares, na medida em que lhes permite contactar com a diferença. Para a professora B1:

“(...) tem benefícios porque os restantes pares têm a feliz sorte de perceber que a criança ... que há crianças diferentes, há maneiras de estar diferentes perante os próprios pares, perante as aprendizagens; os comportamentos são diferentes e, portanto, isso traz-lhes sempre vantagens: o conhecer a diferença.”

A professora B2 exprime a sua opinião valorizando o benefício desta interação para ambos, na medida em que é:

“(...) benéfico para a criança com espectro do autismo porque (...) consegue estabelecer alguma relação com as crianças por estar com elas durante o dia (...) e para as outras crianças também é benéfico porque as crianças têm que saber, têm que se habituar a respeitar as crianças que têm diferenças, as crianças que têm défices, porque elas também vivem na sociedade em que elas vivem.”

Para Monteiro (2008: 27) a inclusão possibilita “(...) uma vasta gama de experiências diversificadas, onde todas as crianças ficam enriquecidas, porque têm a oportunidade de aprenderem e de preocuparem-se umas com as outras (...)”.

1.2 – Síntese

É de todo importante realçar que inclusão e integração são conceitos diferentes, apesar de serem confundidos muitas vezes, tal como podemos verificar nos excertos transcritos das entrevistas.

No que respeita à inclusão, para a maioria dos professores do Ensino Regular entrevistados, esta prende-se com a participação de um aluno com NEE nalgumas das atividades realizadas pelos seus pares.

Por sua vez, os professores da Educação Especial são da opinião que a inclusão incide no respeito pela singularidade de cada criança com NEE e pela igualdade de oportunidades, proporcionando-lhe respostas educativas adequadas às suas necessidades.

Em relação aos benefícios ou desvantagens da inclusão de um aluno com PEA na classe regular foi possível constatar que o grau de autismo é o fator mais destacado pelos

professores para prejudicar os restantes pares, bem como a falta de apoios humanos na sala de aula regular.

Todavia, no geral, esta inclusão apresenta maiores benefícios a prejuízos para ambas as partes, na medida em que, possibilita aos alunos com PEA desenvolverem relações sociais e imitação social, sendo estes um dos seus maiores «handicaps» e possibilita aos restantes pares respeitarem e conviverem com a diferença, partilhando e trocando experiências.

De acordo com Mantoan (2006: 198) “a escola é o lugar que vai-lhes proporcionar condições de se desenvolver e se tornar cidadãos com identidade social e cultural”.

2 - Perturbação do Espectro do Autismo

Neste ponto do trabalho pretende-se verificar se os professores identificam características típicas de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo.

Professores de Ensino Regular

Aos professores do ensino regular cabe a tarefa de dinamizar atividades que promovam a aquisição e o desenvolvimento de competências nos alunos tendo em conta os seus ritmos de aprendizagens e as suas capacidades de modo a levá-los ao seu enriquecimento académico e pessoal.

Para que tal aconteça é importante que os professores reconheçam as características típicas das problemáticas dos seus alunos com NEE, bem como das particularidades de cada criança.

Para a professora A1, uma criança com PEA é:

“ (...) uma criança que está um bocado alheada do mundo que o rodeia. (...) não gosta de sentir a interação dos colegas. (...) Uma criança que tem muita dificuldade em se concentrar e de se focar no que deve fazer. Tem objetivos diferentes dos outros”.

Esta opinião vai de encontro à da professora A3, que caracteriza os alunos com PEA como “ (...) *diferentes das outras crianças*”, uma vez que são crianças que vivem alheadas do realidade.

Pereira (2006: 9) corrobora as opiniões das professoras, frisando que um autista é “ (...) alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior”.

A professora A2 não vê como principal obstáculo à aprendizagem de uma criança com PEA a falta de capacidades, mas encara o aluno com esta problemática com sendo “ (...) *uma criança que tem capacidades (...) mas que é muito difícil mostrá-las (...)*”.

Esta opinião é partilhada por Farrell (2008: 13) que refere que os alunos com PEA “abrangem o intervalo completo de capacidades”, mas que a gravidade dos défices varia bastante prejudicando o seu processo de aprendizagem.

Um aluno com PEA é visto como um aluno que “ (...) *está no mundo dele e não percebe muito bem o que se passa à volta dele*”, de acordo com a professora A4. É portanto, uma criança com “ (...) *uma atitude de permanente concentração em si próprio*” (Pereira, 2006: 9).

Professores de Educação Especial

O professor de Educação Especial tem como papel principal proporcionar oportunidades de aprendizagem que permitam ultrapassar dificuldades, de acordo com as características individuais de cada aluno.

Para a professora B1, um aluno com PEA é “ (...) *uma criança que vê as coisas, o mundo de maneira diferente. Tem maneiras diferentes de aprender ...ah... tem maneiras diferentes de estar, o seu comportamento, muitas vezes, é diferente... é completamente diferente das outras crianças.*” É também desta opinião Siegel (2008:21) que entende o autismo como uma “ (...) *perturbação do desenvolvimento que afecta múltiplos aspectos da forma como a criança vê o mundo (...)*”.

Segundo a professora B2, um aluno com esta problemática é visto como:

“ (...) uma criança com uma perturbação do desenvolvimento que vai acompanhá-la durante toda a sua vida. Portanto, depois é uma criança que vai ter problemas, principalmente em três domínios que é o da interação social, a comunicação verbal e não verbal e aqueles interesses muito restritos que têm a ver com todo o seu comportamento.”

Telmo (2008: 3) partilha desta opinião, afirmando que “o autismo é uma perturbação global do desenvolvimento infantil que se prolonga por toda a vida” e que se revela “ (...) a nível social, através de disfunções envolvendo a relação comunicacional e a nível individual, através de insuficiências afectivas e do jogo imaginativo, para além da realização de um número de actividades restritas e repetitivas” (Pereira, 2006: 9).

O alheamento da realidade é corroborado também pela professora B4 que afirma que um aluno com autismo é “ (...) *uma criança com dificuldade em comunicar com os outros e em compreender o mundo que a rodeia.*”

Para Hewitt (2006: 8) uma das características mais relevantes das PEA é a “inabilidade comum a todos os indivíduos para desenvolver relacionamentos”.

À parte de todas as características identificáveis, a professora B3 refere que uma criança com PEA, mais não é que “ (...) *única*”.

2.1 – Síntese

Neste ponto foi possível verificar que os professores identificam características das perturbações do espectro do autismo.

Os professores de Ensino Regular identificam a criança com PEA como diferente das outras crianças, alheada da realidade mas com algumas capacidades, apesar de muitas vezes não as conseguirem demonstrar.

Por sua vez, os professores da Educação Especial referem-se a uma criança autista como tendo perturbações do desenvolvimento, focando a tríade de incapacidades, nomeadamente ao nível da comunicação, da interação social e do comportamento, dando ênfase aos comportamentos repetitivos e estereotipados e à ausência de jogo imaginativo.

3 – Estratégias inclusivas

Este ponto pretende identificar algumas das estratégias que os professores consideram adequadas a desenvolver com alunos com PEA, em contexto de sala de aula regular, de modo a promover aprendizagens significativas.

Entenda-se por estratégia um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (Roldão, 2009) que visem levar os alunos a aprender e utilizar, de forma eficaz, os conteúdos curriculares respetivos.

3.1 – Competências Cognitivas

As competências cognitivas são entendidas como o conjunto de ações e operações que o indivíduo utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, entre outros.

Professores de Ensino Regular

Os professores apresentam várias estratégias que consideram adequadas aos progressos educativos dos alunos com PEA.

A professora A1 refere como estratégias o acompanhamento permanente de um adulto e “ (...) a nível gráfico muitas imagens”. De acordo com Nielsen (1999: 41) “ (...) é essencial o recurso a material de apoio visual concreto e tangível” porque “ com muitos autistas, o processo de aprendizagem tem uma base visual”. Para Telmo (2008: 27) é importante “ (...) associar às imagens escolhidas o seu código escrito para estimular a leitura”.

Para a professora A2 é de todo importante criar um ambiente e atividades, que indo de encontro às realizadas pelos restantes pares, sejam motivadoras para a criança autista. Segundo esta professora:

“ (...) faço tudo de maneira com que ele se abra e goste daquelas atividades. Ou seja, aquelas atividades são muito parecidas com as dos colegas, mas de maneira diferente ou com um tempo mais reduzido ou então mais coloridas, mais atrativas.”

Esta opinião confirma que “a motivação aumenta-se identificando individualmente reforços motivadores” (Telmo, 2008: 42).

Segundo a professora A3, é vital criar um espaço próprio para uma criança autista, no qual ele reconheça os seus objetos “ (...) *há o espaço que ele gosta, que é o cantinho dele, onde ele tem os brinquedos, os jogos, onde tem o computador*”, de modo a desenvolver as suas atividades diárias. Pereira (2006: 21) defende essa mesma ideia, frisando que “ (...) organizar um espaço de ensino pode atenuar as dificuldades de compreensão do aluno, pois sabe-se que os autistas respondem bem aos sistemas organizados”.

Outra das estratégias mencionadas pela professora A4 é a memorização através dos cartazes expostos na sala:

“ (...) a nível da memória visual ele tem bastante e o facto de estar na sala onde estão as letras afixadas e os algarismos, ele próprio vai visualizar aquilo que está a ver e é esse trabalho que nos queremos fazer com ele ao longo da escolaridade para que daqui a uns anos consiga, pelo menos, ler de uma forma global.”

Nielsen (1999:41) defende esta opinião, afirmando que o processo de aprendizagem de um aluno autista tem uma base visual. Esta autora refere que é “ (...) essencial o recurso a material de apoio visual concreto e tangível”.

Professores de Educação Especial

Na opinião da professora B1 qualquer aprendizagem cognitiva deve ser antecedida de aprendizagens ao nível da área sensorial, na medida em que não se pode partir para o abstrato sem se reconhecer o real. É primordial:

“ (...) elaborar, criar muito material adaptado àquela criança, àquela criança específica e sempre a trabalhar para um de maneira diferente que trabalho com outro. Ah... e por isso é proporcionar-lhe o máximo de experiências e partindo sempre de toda a área sensorial”.

Segundo Pereira (2006: 23) “ (...) para ensinar consciente e eficazmente um aluno autista, o professor deve proporcionar-lhe a adequação dos materiais e recursos disponíveis”.

A mesma professora refere ainda que se deve “ (...) partir para uma imagem real e depois só assim passar para um símbolo que posteriormente venha a ser utilizado numa comunicação aumentativa e alternativa. E acho que parte sempre por aí o trabalho na área cognitiva” (B1).

Esta opinião é partilhada por Nielsen (1999:42) “ (...) eles necessitam de praticar competências funcionais, em termos de situações da vida real” e por Telmo (2008) que afirma que deve ser experimentada a utilização de fotografias mais concretas, ou mesmo objetos.

Para a professora B2 o desenvolvimento das competências cognitivas passa, sobretudo, pelo ensino estruturado:

“ (...) acima de tudo, um modelo estruturado ...ah... e eu defendo esse modelo, porque a criança, à partida começa a trabalhar com as imagens e sabe como é que começa o seu dia, sabe a atividade que vai fazer a seguir.”

Pereira (2006: 23) confirma esta opinião quando refere que “ (...) a programação das actividades exige uma especial atenção, pois ajuda os alunos a preverem e estruturarem os acontecimentos diários, diminuindo, assim, a ansiedade sobre o que vai acontecer depois da actividade que está a decorrer”.

Na opinião de Garcia e Rodriguez (1997: 263) para que os autistas superem as suas dificuldades é importante “ (...) planear situações de ensino muito estruturadas, dividindo em pequenos passos e metas o que queremos que aprendam”.

Para que estas aquisições sejam orientadas para a criança em questão, a professora B3 defende que o currículo deve ser elaborado a partir das características e grau de autismo apresentado no diagnóstico clínico. Segundo esta professora “(...) as estratégias que eu acho é primeiro que tudo vemos qual é o nível e as características, porque qualquer criança autista traz a parte clínica diagnosticada que é a nossa base de trabalho.”

Pereira (2006:20) corrobora ao escrever que “a definição individualizada dos objectivos deve ter como pressuposto um conhecimento (...) da natureza do autista, bem como das características da criança em análise” e deve “ (...) assumir uma visão realista das potencialidades de desenvolvimento da criança”, pressupondo que os objetivos individuais “ (...) estejam de acordo com a avaliação prévia, que sejam funcionais (...) que estejam em conformidade com a idade cronológica do aluno”. Para a mesma professora

(B3) o sucesso destes alunos passa, não só pela programação do trabalho, mas também pelo acompanhamento permanente de um adulto.

Outras das estratégias referidas é o recurso às tecnologias de informação e comunicação. De acordo com a professora B4 o uso do computador é fundamental, tal como “ (...) *materiais ligados à comunicação aumentativa ou substitutos.*”

Segundo Marques (2002: 73) o computador tem um papel muito importante na qualidade de vida de alguém com deficiência “ (...) nomeadamente no que diz respeito à abertura de novos horizontes, de desenvolvimento cognitivo, de aquisição e desenvolvimento de destrezas, informação (...)”.

3.2 – Competências Sociais

As competências sociais são um conjunto de competências pessoais que nos permitem comunicar, relacionar e conviver com as outras pessoas. As competências sociais incluem as formas verbais e não verbais da comunicação na relação, nomeadamente a capacidade de expressar a necessidade e a vontade própria de uma forma apropriada e no momento oportuno.

Professores de Ensino Regular

No que respeita às competências sociais, a aquisição das mesmas prende-se com a interação entre os pares.

A professora A1 é da opinião que os “ (...) *jogos em roda, em grupo*” são primordiais para que o aluno com Perturbações do Espectro do Autismo consiga minimizar o seu desconforto em relação ao toque e ao convívio com os colegas.

Monteiro (2008) com base em estudos efetuados refere que sessões diárias de jogo aumentam o número de comportamentos sociais num aluno com PEA e Telmo (2008: 59) frisa que “as brincadeiras de roda com canções e os jogos musicais também motivam o diálogo”.

Outra das estratégias referidas é a participação, em conjunto com os pares nas atividades fora da sala de aula, como os períodos de intervalo, as refeições ou as visitas de

estudo. De acordo com a professora A2 o mais importante “ (...) *é mesmo o convívio.*” Esta opinião é partilhada com a professora A3 “ (...) *eles sabem que na hora do intervalo têm que o trazer, têm que ir com ele para o intervalo, brincam com ele muito no intervalo e nas refeições também.*”

Para a professora A4 é importante desenvolver atividades de expressão físico-motora, de modo a permitir o contacto entre os pares e possibilitar comportamentos de imitação com parte do aluno com PEA. Segundo esta professora “ (...) *no fundo a nível social é isso que se pretende, que seja igual à turma.*”

De acordo com Carvalho e Onofre (s.d: 15) “ (...) a interacção social e a aprendizagem tendem a melhorar a sua expressão sintomática. Serão as relações a modificar a sua evolução e o seu prognóstico”.

Professores de Educação Especial

As professoras da Educação Especial ratificam as estratégias apresentadas pelas professoras de Ensino Regular. A professora B2 refere que para “ (...) *além do trabalho de grupo, temos as refeições que são feitas em conjunto com as outras crianças, os intervalos que são feitos em conjunto com as outras crianças*”.

Na opinião da professora B1, estas competências são adquiridas através do contacto regular com os pares, sendo fundamental “ (...) *a reunião de todos os dias com todos os meninos*”. Esta afirmação vai de encontro à opinião de Telmo (2008) que refere que o importante é seguir a rotina.

Segundo a opinião da professora B3, a estratégia com maior sucesso de sociabilização é a imitação dos pares. Para ela é, de todo importante, seguirem “ (...) *as regras que são para as outras crianças, eles conseguem também aprendê-las*”.

Para Monte (2003: 30) “ (...) deve ser incentivado que a criança autista seja responsável por alguma atividade importante, tal como a distribuição de material ou lanche”.

A professora B4 sintetiza dizendo que a aquisição destas competências só se consegue ao “ (...) *fazer trabalhos de grupo*”.

No que respeita aos trabalhos de grupo, a revista BICA (2007) citado por Costa (2011:12) frisa que “o trabalho em grupo é um instrumento pedagógico poderoso para uma

aprendizagem activa e participada, mas por vezes é subestimado e nem sempre tem sido utilizado da forma mais correcta.”

Para Oliveira (2011:41) citando Jordan (2000: 115) “as crianças com autismo não se juntam espontaneamente a outras crianças em jogos de faz de conta, embora possam aprender com os colegas ou professores, a executar certas tarefas”.

3.3 – Síntese

Para que as competências cognitivas e sociais sejam desenvolvidas, a estrutura da atividade educativa de uma criança com PEA deve reger-se pela definição de um programa educativo individualizado com base no diagnóstico e que inclua uma caracterização dos aspetos do funcionamento da criança, bem como do seu perfil pedagógico e a definição dos objetivos educativos e estratégias de atuação.

Segundo Telmo (2008: 36) “um bom programa individual de intervenção (...) requer o recurso a diferentes abordagens e estratégias e (...) deve ser modificado de acordo com a evolução das capacidades e competências da criança, dos seus interesses e das suas dificuldades”.

No que respeita às competências cognitivas os professores referiram a criação de um espaço próprio para o aluno com PEA; o recurso a muitas imagens visuais e, sempre que possível, reais; o acompanhamento permanente de um adulto para lhe dar orientações; a rotina de todas as atividades e a realização de atividades iguais às dos pares, mas adequadas às suas capacidades.

Em relação às competências sociais as estratégias valorizadas foram os jogos de grupo, a interação nos intervalos e nas refeições com os restantes pares e a realização e atividades físicas em conjunto para promover os comportamentos de imitação.

NOTAS CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho não apresenta conclusões definitivas, mas permite que interessados na problemática do Autismo, possam recorrer a este estudo para avançarem na construção do conhecimento das Perturbações do Espectro do Autismo.

O estudo, de natureza qualitativa, decorreu num Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém, onde foram efetuadas entrevistas a professores de Ensino Regular e de Educação Especial do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho foi desenvolvido no sentido de identificar as estratégias utilizadas em contexto regular, de modo a promover a aquisição de competências cognitivas e sociais por parte dos alunos com PEA.

Decorreu deste objetivo central a intenção de perceber se os professores reconhecem e identificam benefícios da inclusão dos alunos com PEA na sala regular, se identificam características do aluno com essa problemática e se utilizam estratégias adequadas aos alunos em questão.

Tendo em conta as considerações anteriores, foi possível chegar a alguns resultados.

Para a maioria dos professores de Ensino Regular entrevistados, a inclusão assenta na participação de algumas das atividades realizadas pelos pares, enquanto que para os professores de Educação Especial, a inclusão pressupõe respostas educativas adequadas às necessidades singulares de cada criança, quer ela tenha ou não uma necessidade educativa especial, valorizando a interação com os pares em todas as atividades, dando ênfase que a escola é de todos e para todos.

No que respeita aos benefícios ou desvantagens da inclusão de um aluno com PEA na classe regular foi possível constatar que, tanto para os professores de Ensino Regular como para os Professores de Educação Especial, o grau de autismo é o factor mais destacado como prejudicial às aprendizagens do aluno com esta problemática, bem como dos seus pares. Como benefício é apontado o convívio, a consciencialização e o respeito pela diferença.

É importante referir que, tanto os professores de Educação Especial como os professores de Ensino Regular, são da opinião que a inclusão é mais vantajosa que

prejudicial, na medida em que permite à criança com PEA desenvolver as relações sociais e a comunicação, que são alguns dos aspetos problemáticos desta perturbação.

No que concerne à identificação das características típicas de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo, os professores de Ensino Regular e Educação Especial foram unânimes e identificaram os pilares desta perturbação referindo o alheamento, as perturbações de desenvolvimento ao nível da comunicação, da interação social e do comportamento, tal como a preferência pelas rotinas e as estereotípias.

De notar que os professores de Educação Especial focaram particularidades da problemática, enquanto os professores de Ensino Regular apontaram características gerais.

No que respeita ao último objetivo, que é a identificação de estratégias inclusivas que promovessem a aquisição de competências cognitivas e de competências sociais, os professores apresentam como estratégias adequadas à aquisição de competências cognitivas o uso do computador, a rotina, o suporte visual e que as atividades sofram as adaptações necessárias, mas que sejam feitas o mais próximo possível das realizadas pelos colegas.

Em relação às competências sociais os professores referiram-se aos jogos com os pares e ao convívio diário.

Contudo, deixaram claro que, para que o sucesso seja conseguido é de todo importante diagnosticar esta problemática o mais cedo possível de modo a que seja elaborado um currículo adaptado no qual estejam definidas as características particulares de cada aluno, focando as suas áreas fortes, fracas e emergentes a intervir.

Este processo não pode deixar de contar com o apoio de uma equipa multidisciplinar, que envolva não só a comunidade educativa mas também os pais e com os recursos que a comunidade local possa dar, de modo a que o ambiente educativo seja o mais estimulante possível para potenciar as aprendizagens de todos, com todos e para todos.

Como limitação deste estudo fazemos referência ao tempo dispendido no agendamento das entrevistas, face à pouca disponibilidade dos professores entrevistados.

Mas este trabalho não se encerra em si próprio e esperamos que venha a suscitar interrogações que conduzam a futuros estudos, como por exemplo: As terapias alternativas potenciam um maior desenvolvimento da criança com Perturbações do Espectro do autismo? A tutoria de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo possibilita a aquisição de competências mais significativas? Quais as parcerias entre a escola e a

comunidade que podem proporcionar atividades diversificadas para o desenvolvimento cognitivo e social de um aluno com PEA?

As questões são muitas e têm como barreira única o facto de a causa do autismo ser desconhecida, mas o importante é criarmos ambientes estimulantes para estas crianças e confiarmos nas descobertas do futuro.

BIBLIOGRAFIA

Ajuriaguerra, J. (s.d.). *Manual de Psiquiatria Infantil* (2ª ed.). Paris: Masson Éditeur.

American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Texto Revisto*. 1ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores.

APPDA (s.d.). *Projecto Pedagógico*. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo, Delegação Regional de Lisboa.

Barroso, J. (2006). Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. In D. Rodrigues (coord), *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S.Paulo: Summus Editorial, pp. 299-318

Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. e Van Der Gaag, R. (2008). *Pessoas com Perturbações do Espectro do Autismo: Identificação, Compreensão, Intervenção*. Penafiel: Federação Portuguesa do Autismo e Instituto Nacional para a Reabilitação.

Bell, J. (2010) Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação (5ª ed.). Lisboa:Gradiva.

Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa e Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, F. (2007) – Escola para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana. In Rodrigues, D. (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial. – uma abordagem sobre o Autismo*. Porto: Editorial Novembro.
- Cipriano, P. (2010). *As Terapias Expressivas e o Autismo*. Torres Novas: Escola Superior de Educação de Torres Novas (Projeto final do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor).
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais e Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In D. Rodrigues (coord), *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial, pp.240-274
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Cortesão, L. et al. (2005). *Pontes para outras viagens*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Declaração de Salamanca (1994). *A Ciência e a Cultura*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência em Espanha e Organização das Nações Unidas para a Educação.
- DGIDC (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.

- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações. Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos* (2ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- Farrell, M. (2008). *Dificuldades de Comunicação e Autismo*. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.
- Ferreira, A. S. C. (2011). *Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo – Um Estudo de Caso*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial).
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência.
- Garcia, T. B. e Rodriguez, C. M. (1997). A Criança Autista. In R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 249-270.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, A. (2011). *Os Modelos de Intervenção são eficazes para melhorar a Inclusão de Crianças com Autismo*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Tese de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais).
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.

- Hewitt, S. (2010). *Compreender o Autismo: Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação quantitativa. Fundamentos e práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. T. (2011). *Inclusão das Crianças Autistas*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Departamento de Ciências da Educação (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Especial).
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Macedo, E. (2011). *O Docente e o Mundo Misterioso do Autismo*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Especial).
- Mantoan, M. (2006). O Direito de Ser, sendo diferente, na Escola. In D. Rodrigues (coord.), *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp.184-209.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, C. (2002). Utilização de Recursos Informáticos no Processo Ensino-Aprendizagem de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. In *Quid Novi*, nº3, Março 2002. Torres Novas: Escola Superior de Educação de Torres Novas, pp.67-76.

- Marques, C. (2003). *Autismo e Aprendizagem: Linhas Orientadoras para Trabalhar com Crianças com o Espectro Autista*. Coimbra: Hospital Pediátrico de Coimbra.
- Mello, A. (2005). *Autismo: guia prático* (4ª ed.). São Paulo: AMA – Associação de Amigos do Autista.
- Monteiro, I. (2008). *A socialização da criança com autismo – A realidade das escolas de Vila Nova de Gaia*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Projeto final da Pós-graduação em Educação Especial).
- Monteiro, R. (2011). *As parcerias entre a Escola e as entidades da comunidade – estudo dos casos de um Agrupamento de Escolas e de uma Escola Secundária*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria (Tese de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar).
- Morgado, V. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Departamento de Ciências da Educação (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Especial).
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. (2009). *Educação Especial – Comunicar com crianças com Paralisia Cerebral*. Porto. Editorial Novembro.
- Oliveira, M. M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Paredes, S. (2012). *O Papel da Musicoterapia no Desenvolvimento Cognitivo nas Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Departamento de Ciências da Educação (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Especial).

- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Livros SNR, nº15 – Secretariado Nacional para a Reabilitação das Pessoas com Deficiências.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Perestrelo, M. (2001). *Gerir a Diversidade no Quotidiano da Sala de Aula*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, pp. 21-47.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (coord), In *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (coord), In *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir- Da Investigação – Acção à Educação Inclusiva. In *Revista Lusófona da Educação*, v.5 nº 5. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação do Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp. 127-142.

- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, v.8, nº8. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação do Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp 63-83.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença
- Serrano, J. (2007). Sala de Aula: Porta para a realidade ou utopia da educação inclusiva? In David Rodrigues (Org.), *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. In *Revista Lusófona de Educação*, nº 13. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação do Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp.135-153.
- Telmo, I. e Equipa do Ajudaautismo (2008). *Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA.
- Vayer, P. e Rocin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de Antropologia da Educação*, Porto: Edições Afrontamento e CIID – Centro de Investigação, Identidade(s) e Diversidade(s), pp. 67-157.

WEBGRAFIA

- Carvalho, A. e Onofre, C. (2006). Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Pereira, F. (coord), *Necessidades Educativas Especiais: práticas de sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (consultado em 15/02/2012 em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/712/aprender_olhar_outro.pdf).
- Dixe, M. A. e Marques, M. H. (2010). Famílias com e sem filhos autistas: Funcionalidade, Estratégias de Coping Familiar e Bem-estar Pessoal. In *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Abril 2010, pp. 863-869 (consultado em 17/03/2012 em http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/337/1/FAM%c3%8dLIAS%20COM%20E%20SEM%20FILHOS%20AUTISTAS_%20FUNCIONALIDADE%20c%20ESTRAT%c3%89GIAS%20DE%20COPING%20FAMILIAR%20E%20BEM-ESTAR%20PESSOAL.pdf).
- Monte, F. (coord.), (2003). *Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: Autismo*, (2ª ed.). Brasília: Ministério da Educação e Secretariado da Educação Especial (consultado em 20/02/2012 em <http://caminhosdoautismo.blogspot.pt/2011/04/manual-autismo-saberes-e-praticas-da.html>).
- Oliveira, E. (2011). *A Criança e o Mundo do Autismo*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Tese de Pós-Graduação em Educação Especial) (consultado em 29/01/2012 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/501>).

Pacheco, J. (sd). Escolas Inclusivas ou Educação Especial? In *A Página da Educação*, nº1. (consultado em 25/02/2012 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7024&mid=2>).

Santiago, J. e Tolezani, M. (2011). Encorajando a Criança a Desenvolver Habilidades Sociais no Programa Son-Rise. In *Revista Autismo*, ano 1, nº 1, abril 2011. Brasil, pp. 14-16. (consultado em 12/03/2012 em www.revistaautismo.com.br).

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº3, de 7 de Janeiro de 2008 (*Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

Anexos

Anexo I

Matriz de Entrevista aos Professores de Ensino Regular e de Educação Especial

Matriz de Entrevista aos Professores de Ensino Regular e de Educação Especial

Objetivos	Temas	Tópicos de pergunta
<p>Averiguar estratégias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas.</p>	<p>Estratégias</p>	<p>1- Como define uma criança autista? 2- Que estratégias considera adequadas à aquisição de competências cognitivas por parte de crianças autistas? 3- Que estratégias considera adequadas à aquisição de competências sociais por parte de crianças autistas?</p>
<p>Aferir a importância da inclusão em crianças autistas.</p>	<p>Inclusão</p>	<p>4- O que entende por inclusão? 5- Considera que a inclusão de uma criança autista, numa turma de ensino regular, prejudica os restantes pares? 6- Enumere alguns aspetos que considere positivos relativamente à inclusão de alunos autistas, nas turmas regulares.</p>

Anexo II

Guião de Entrevista aos Professores de Ensino Regular e de Educação Especial

Guião de Entrevista aos Professores de Ensino Regular e de Educação Especial

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Notas
Boco A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadrar a entrevista - Fornecer validade e fidelidade à entrevista - Garantir confidencialidade 	<p>Após a apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dúvida? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer os meus dados pessoais - Elucidar o contexto do Mestrado
Bloco B – Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua habilitação profissional? - Tem alguma formação na Educ. Especial? Qual? - Quantos anos tem na área da Educação Especial? 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a formação do entrevistado em Educ. Especial (Ações de Formação, Pós-Graduação, Mestrado...)
Bloco C- Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a importância da Inclusão de crianças autistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por inclusão? - Considera que a inclusão de uma criança autista, numa turma de ensino regular, prejudica os restantes pares? - Enumere alguns aspetos que considere positivos relativamente à inclusão de alunos autistas, nas turmas regulares. 	<p>Tentar que as respostas do entrevistado sejam diretivas.</p>
Bloco D – Perfil de alunos Autistas	<ul style="list-style-type: none"> - Definir características e estratégias a utilizar com crianças autistas 	<p>Como define uma criança autista?</p> <p>Que estratégias considera adequadas à aquisição de competências</p>	<p>Tentar que as respostas do entrevistado sejam diretivas.</p>

		<p>cognitivas por parte de crianças autistas? Que estratégias considera adequadas à aquisição de competências sociais por parte de crianças autistas?</p>	
--	--	---	--

Anexo III

Requerimento para a gravação da entrevista e uso da mesma
para fins académicos



Santarém, ____ de _____ de 2012

Ex.mo(a) Sr.(a)

Eu, Susana Santos, professora do Ensino Básico, encontro-me neste momento a desenvolver uma investigação para a tese de Mestrado em Ciências de Educação, área de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, sob a orientação do Prof. Doutor Luís Manuel Sousa.

Este estudo tem como objetivo central determinar que estratégias são utilizadas pelos professores do Ensino Regular e da Educação Especial no desenvolvimento de competências de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. A presente investigação desenvolve-se num Agrupamento de escolas do Ribatejo.

Pretende-se que o estudo possa servir como ponto de partida para que, através das boas práticas, determinadas estratégias possam servir no futuro para melhorar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

Como instrumento de recolha de dados do estudo utilizar-se-á a entrevista a vários intervenientes, entre os quais Vossa Excelência. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Desta forma, uma vez que se disponibilizou para colaborar no estudo após o convite que lhe foi endereçado, pedimos-lhe autorização para a gravação das entrevistas.

A sua colaboração neste projeto será muito útil, estando desde já garantido, sob compromisso de honra, que todos os dados serão tratados de forma anónima, servindo as entrevistas unicamente para fins académicos.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração no nosso estudo.

Com os mais respeitosos cumprimentos

(Susana Santos)

Anexo IV

Declaração de autorização de gravação da entrevista e uso
da mesma para fins académicos



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, tendo aceite a realização da entrevista, no âmbito da investigação levada a cabo por Susana Santos, integrada no Mestrado em Ciências de Educação, área de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, autorizo a gravação da mesma, atendendo a que o seu conteúdo será usado unicamente para fins académicos e tendo sido garantido o anonimato.

_____, ____ de _____ de 2012

(O participante)

Anexo V

Transcrição das entrevistas dos Professores de Ensino Regular

Transcrição da entrevista ao Professor de Ensino Regular 1 (A1)

Data: 10 de abril de 2012	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 10h30	Duração: 05 min.

Entrevistador (E) – Bom dia, professora.

Professor de Ensino Regular (A1) – Bom dia.

E. - Vou-lhe perguntar qual é a habilitação profissional que tem...

P.E.R. (A1) – Tenho licenciatura em 1º ciclo com variante de matemática e ciências.

E – Há quantos anos é que dá aulas?

P.E.R. (A1) – Há doze anos.

E. -A professora tem alguma formação na área da Educação Especial?

P.E.R.(A1) – Fiz uma Pós-Graduação em Apoio a Populações com Necessidades Educativas Especiais.

E. – Já lecionou Educação Especial?

P.E.R. (A1) – Estive um ano, sim.

E. – O que é que a professora entende por inclusão?

P.E.R. (A1) – Inclusão, para mim, é suposto ser ... quando alguns meninos com características diferentes fazem algumas atividades com os meninos ditos «normais».

E. – Considera que a inclusão de uma criança autista, numa turma do ensino regular, prejudica os seus pares?

P.E.R. (A1) – Eu acho que depende muito do grau de autismo. Na maior parte dos casos que eu verifico aqui, acho que prejudica, mais do que beneficia.

E. – Enumere alguns aspetos positivos relativamente à inclusão de crianças autistas nas salas de aula regulares.

P.E.R. (A1) – Humm ... é para as crianças da turma regular é o conseguirem pensar em crianças diferentes. São muito «mãezinhas» dele, tomam muito conta dele, ajudam-no muito.

E. – E para as crianças autistas?

P.E.R. (A1) – Para as crianças autistas.... No caso do menino que está na minha sala não vejo qualquer benefício. Porque ele não gosta de estar com os outros meninos, não consegue fazer rigorosamente nada ao nível deles, mesmo as atividades de música, desportivas, nada... Só concordaria se tivesse algum adulto a acompanhá-lo sempre, porque, por exemplo, para fazer as aulas de ginástica eu preciso de estar só com ele, não consigo estar com a turma e com ele, porque ele precisa mesmo de uma pessoa para o ajudar, porque ele não consegue.

E. – Como é que a professora define uma criança autista?

P.E.R. (A1) – É uma criança que está um bocado alheada do mundo que a rodeia. Neste caso não gosta de sentir a interação dos colegas, comigo ele gosta, já procura algum carinho, já procura alguma aprovação; uma criança que tem muita dificuldade em se concentrar e de se focar no que deve fazer. Tem objetivos diferentes dos outros.

E. – Que estratégias é que a professora considera adequadas à aquisição de competências cognitivas por parte de uma criança autista, na sala regular? Que estratégias é que podem ser aplicadas?

P.E.R. (A1) – A primeira seria ter alguém sempre com ele porque é impossível estar a dar aula à restante turma e a ele porque não há nenhuma atividade que ele faça em comum.

E. - Por falta de autonomia?

P.E.R. (A1) – Sim. Depois penso que a nível gráfico muitas imagens, propriamente mais do que palavras, jogos. Pelo menos no caso do menino que está na minha sala passa mais por aí.

E. - E estratégias que possam ser desenvolvidas para a aquisição de competências sociais?

P.E.R. (A1) – Eu faço jogos em roda, em grupo. Ele já consegue dar a mão aos colegas para fazer os jogos. Embora tenha muita tendência a refugiar-se do grupo, esconde a cabeça com o carapuço.

E. – Não gosta da interação?

P.E.R. (A1) – Não, não. Já interage ligeiramente. Mas a interação, no máximo, é aceitar dar-lhes a mão e não passa disso.

E. – A maior parte do dia essa criança está na Sala Teacch?

P.E.R. (A1) – Metade do tempo.

E. – Muito obrigada.

P.E.R. (A1) – Obrigada.

Transcrição da entrevista ao Professor de Ensino Regular 2 (A2)

Data: 12 de abril de 2012	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 17h30	Duração: 09 min.

Entrevistador (E). – Boa tarde, professora.

Professor de Ensino Regular (A2). – Olá, boa tarde.

E. – Gostava de saber qual é a habilitação da professora.

P.E.R. (A2) – Sou bacharel no 1º ciclo do ensino básico. Iniciei a Licenciatura, mas deixei-a a meio.

E. – Tem alguma formação na área da Educação Especial?

P.E.R. (A2) – Não, não tenho.

E. – Nem ações de formação?

P.E.R. (A2) – Ações de formação algumas, mas poucas ao longo de vinte anos tenho uma, também porque nunca tive crianças deficientes dentro da sala de aula. O ano passado, quando vim para este Agrupamento e por causa de termos aqui a sala de multideficiência é que tenho crianças assim.

E. – o que é que a professora entende por inclusão?

P.E.R. (A2) – É as crianças com essas dificuldades estarem incluídas numa turma normal e poderem fazer algumas atividades iguais aos outros meninos.

E. – Considera que a inclusão de uma criança autista na sala de aula regular é prejudicial para os outros colegas, para os pares?

P.E.R. (A2) – Para os pares? Acho que sim, mas desde que haja falta de material. Também depende da organização da sala e das capacidades que a sala tem. Portanto, eu tenho uma turma de vinte e neste momento tenho uma criança autista e tenho outra com multideficiência, mas vou só falar da criança autista. Neste momento está dentro da sala com dezanove meninos. A aula turma tem aulas só no período da manhã, das 8 às 13h e no período da tarde já está na sala outra turma e de outro ano, já nem é do mesmo ano de escolaridade, é segundo ano. Portanto, metade da sala... com a capacidade que a sala tem e poucas paredes, há determinadas coisas que eu não exponho dentro da sala porque não há

espaço para. Ao nível de exposição é isso, ao nível de material pouco.... Portanto é aquilo que vou construindo com os meninos e sendo eu única na sala, não tenho ajuda de ninguém. Não tenho colegas para apoio. Estamos no primeiro ano e o primeiro ano, mesmo que as crianças apresentem dificuldades de aprendizagem não há esse apoio, só a partir do segundo ano. Não há porque também não há tempo para a colega apoiar toda a escola. Então é difícil só com a professora estar a tempo interior ou uma grande parte do tempo com essas crianças. Por isso é que acho que é difícil. Por outro lado, depende também do grau de deficiência dessas crianças. Eu como tenho uma criança autista com autismo ligeiro ainda consigo ensinar-lhe determinados conteúdos, mais de Língua Portuguesa porque ele está mais predisposto para a Língua Portuguesa e dei, por exemplo hoje, o “r”. Portanto já dei todas as vogais e os ditongos a um ritmo mais lento, mas dei-lhe hoje o “r”... “p”, “t”, “d”, “l”, “v” “m” e o “r” e consigo... mas tudo muito lentamente, não só por ele ter aquele problema, mas porque tenho outras crianças que precisam de mim. Se eu estivesse a tempo inteiro a criança ia progredindo. No caso da outra criança que eu tenho, não. Tem várias deficiências, não fala, não reage. Essa criança só vai à minha sala para estar presente, para conviver, neste caso visualmente com os colegas. Por isso é que eu acho que é difícil, tanto para nós para quem quer ensinar, como para os outros colegas...e para eles próprios.

E. – E que benefícios acha que traz a criança com autismo estar inserida numa turma do regular?

P.E.R. (A2) – Por um lado também traz, tanto para ela porque vai convivendo porque estas crianças com autismo a criança não convive, não se abre com os outros, não brinca com os outros, também depende, não é... acho que é vantajoso tanto para os normais como para os outros que não são. Só que depois há estes aspetos que vão sempre prejudicando, mas acho que é bom, que é saudável também, tanto para um lado como para o outro. Mas há determinadas coisas que não ajudam, mas acho que sim acho que lhes faz bem. Eu vejo pelo meu que lhe faz bem, vê-se uma evolução desde o início do ano até agora. Há uma evolução muito grande ao nível do convívio, mais dado, mais brincalhão, mais participativo. Existe sempre uma evolução.

E. - Por causa dessa relação com os outros?

P.E.R. (A2) – Exato, com os outros, sim. Há sempre uma evolução. Poderia haver mais, sim.

E. – Como é que a professora define uma criança autista?

P.E.R. (A2) – Uma criança que tem capacidades, mas que... como é que eu hei de dizer... tem capacidades para, mas que é muito difícil mostrá-las ...ah... de se expressar, são muito fechadas ...ah... e que é difícil.

E. – Que estratégias é que a professora considera adequadas, dentro da sala de aula regular, para o desenvolvimento cognitivo de crianças autistas?

P.E.R. (A2) – É assim: eu trato-os todos da mesma maneira, presto mais atenção a esses casos, mas dentro daquele limite de tempo até porque essas crianças não estão a tempo inteiro, não sei se será bom, se será mau. Para mim facilita-me muito a vida ao nível da aprendizagem e da divisão de tarefas e faço tudo de maneira com que ele se abra e goste daquelas atividades. Ou seja, aquelas atividades são muito parecidas com as dos colegas, mas de maneira diferente ou com um tempo mais reduzido ou então mais coloridas, mais atrativas. Estou mais preocupada com essa parte. Em relação aos outros já não faço isso, chamo-os à atenção para isso. As outras atividades são iguais, desde o ensinar ao nível da Língua Portuguesa, a letra é exatamente igual. Na matemática o aluno tem muita dificuldade, mas é tudo concreto, enquanto os outros já passaram por isso, mas neste momento já não necessitam. Neste momento é tudo à base do concreto. E dedico-me mais um bocadinho e tenho de ter mais trabalho e atenção a determinados conteúdos para ele ou determinadas estratégias do que para os outros. Tive-as no início, agora já não há essa necessidade.

E. - E ao nível das competências sociais?

P.E.R. (A2) – É mesmo o convívio. Portanto ele convive, vai à hora do intervalo e convive com essas crianças e quando saio em determinadas atividades com a turma ele vai sempre comigo, seja à biblioteca, seja nos últimos dias dos períodos às festas, ao cinema. Antes da Páscoa houve aqui várias atividades elaboradas pelos pais, que eram atividades desportivas, ele nessa parte participa sempre. Tenho gosto que ele vá porque adequa-se. Eu faço os possíveis para o levar, quando saímos ele vai connosco.

E. - Muito obrigada.

Transcrição da entrevista ao Professor de Ensino Regular 3 (A3)

Data: 10 de abril de 2012	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 16h00	Duração: 08 min.

Entrevistador (E) – Boa tarde, professora.

Professor de Ensino Regular (A3) – Muito boa tarde.

E. – Gostava de saber qual é a formação inicial da professora.

P.E.R. (A3) – Portanto é o Curso do Magistério Primário.

E. – Há quantos anos é que dá aulas?

P.E.R. (A3) – Faço trinta e três em maio.

E. – A professora tem alguma formação em Educação Especial?

P.E.R. (A3) – Nada.

E. – Nem ações de formação?

P.E.R.(A3) – Nem ações de formação.

E. – O que é que entende por inclusão?

P.E.R. (A3) – Ora bem...ah... a inclusão de crianças com problemas no meu ver não está como realmente eu acho que deveria ser feita. Por exemplo, neste ano o aluno que tenho, muitas vezes vai para a sala de aula e acaba por não ser uma inclusão, porque ele está na sala de aula quando eu estou a dar matérias que não lhe interessam absolutamente nada. Enquanto que... eu estou a falar do caso que tenho este ano porque já tive outros casos onde realmente a inclusão era feita da mesma maneira, mas era muito mais benéfica para a criança, segundo os problemas que a criança tinha. Mas este ano acho que esta criança deveria ter mais atividades mais à base de expressões musicais, ginástica onde se deveria fazer a inclusão e não dentro da sala de aula quando eu estou num terceiro ano a dar áreas e perímetros em que... Ou deixo a turma ou deixo-o a ele. Portanto acaba por não ser uma inclusão como queria eu gostaria que fosse.

E. - E no geral o que é que a professora acha que é a inclusão?

P.E.R. (A3) – No geral será a integração da criança na sala de aula.

E. – A professora considera que a inclusão de uma criança autista, nas salas regulares, é prejudicial para os restantes pares?

P.E.R. (A3) – Conforme a criança, é isso que eu digo. Eu já tive numa escola, antes de vir para aqui, onde tinha uma criança autista que não prejudicava absolutamente nada o resto da turma. Portanto, nem eu largava a criança para estar com a turma, nem largava a turma para estar com essa criança. Portanto, trabalhava-se muito bem. Ela conseguia aprender muito devagar mas... não acompanhava a turma, mas ia acompanhando a matéria.... Trabalhava com o método das vinte e oito palavras, fazia atividades com ela que via resultados. Este ano não, porque este menino tem uma idade comportamental de dois anos. Portanto não consigo.... Consigo fazer aquilo que eu acho que posso fazer com ele ... portanto o menino não fala ... consigo que ele me cumprimente, que ele saiba como é que eu me chamo ... não diz o nome porque não se consegue perceber, mas identifica-me, associa o nome. Só o tenho este ano também, ele veio de outra turma.

E. – Enumere, por favor, alguns aspetos que considere positivos da inclusão de uma criança autista nas salas de aula regulares.

P.E.R. (A3) – Aspetos positivos... a convivência da criança com o resto da turma, as atividades de expressões, portanto, a integração da criança nas atividades de expressões e também para a turma... mas quer só para a criança?

E. – Não, não. Também para a turma.

P.E.R. (A3) – Para a turma acho que é muito importante e isso é muito positivo este ano na minha turma. Portanto, eles perceberem que têm de ajudar, que têm que fazer para que a criança se sinta bem dentro da turma.

E. – Como é que a professora define uma criança autista?

P.E.R. (A3) – Há diversos tipos comportamentais de crianças autistas e como já tive vários.... Já tive crianças autistas que ... uma delas, estou-me a recordar, chagava à sala e o que queria era chegar e deitar-se num sofá que tínhamos na sala e que eu me esquecesse dele; já tive outra criança autista que era o inverso, queria a atenção toda só para ele. Este, neste momento, nem é uma coisa nem é a outra. Só quer computador.... Deixem-me estar, penso eu, porque ele não fala... quer por a imagem maior e mais pequena, mais brilho, menos brilho, é o que ele quer fazer e as outras atividades recusa, completamente.

E. – E eles são diferentes das outras crianças?

P.E.R. (A3) – Sim, sim.... De uma maneira geral são diferentes das outras crianças. Quer se queira, quer não, temos que admitir que eles são diferentes das outras crianças.

E. – Que estratégias é que a professora acha que dessem ser aplicadas numa turma regular, com uma criança autista, para desenvolver as competências cognitivas?

P.E.R. (A3) – Primeiro que tudo é a aceitação, a aceitação da turma, portanto, criar estratégias, criar conversas, criar ... sei lá.... brincadeiras dentro da turma para que a criança seja aceite e em relação a isso eu acho que ele foi completamente aceite. Portanto não houve problemas nenhuns. Criar um espaço e fazer com que a turma perceba que há ali um espaço que é daquele menino, mas que eles podem lá estar com ele e isso acontece todos os dias. Todos os dias há o espaço que ele gosta, que é o cantinho dele, onde ele tem os brinquedos, os jogos, onde tem o computador mas os outros vão lá e vão interagir com ele, estão com ele. Portanto não é um espaço só para ele, os outros da turma levantam-se e vão ter com ele e vão-lhe abrir o computador e vão dar-lhe os jogos ...

E. – E ao nível das competências sociais?

P.E.R. (A3) – Aceitam muito bem ... mas quer as estratégias que eu fiz?

E. – Sim, no geral.

P.E.R. (A3) – Olhe fizemos um... Logo no início do ano lemos um livro que era o Elefante.... Não me lembro o nome do livro. Portanto era um elefante que queria ser diferente, comecei por aí, logo no primeiro período a ler essa estória e a partir daí fizemos expressão plástica, fizemos mobiles sobre isso cá na sala e eles de vez em quando diziam “aquele é o nosso móbil das diferenças”. Comecei por introduzir isto para depois eles perceberem que aquele menino que foi para o terceiro ano, ele só foi para a turma este ano, para perceberem que este menino era um deles. Então cada um fez um elefante e o menino também, com a ajuda dos colegas fez o elefante que está lá no móbil, pendurado no teto da sala. Portanto comecei por aí, a partir daí não houve assim mais problemas nem foi necessário... eles sabem que na hora do intervalo têm que o trazer, têm que ir com ele para o intervalo, brincam com ele muito no intervalo e nas refeições também. Este menino tem ma particularidade que é assim: quando não está satisfeito por algum motivo arranha, morde, pontapeia os colegas, mesmo assim eles não desistem.

E. – Obrigada, professora.

P.E.R. (A3) – De nada.

Transcrição da entrevista ao Professor de Ensino Regular 4 (A4)

Data: 13 de abril de 2012	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 15h30	Duração: 06 min.

Entrevistador (E) – Boa tarde, professora.

Professor de Ensino Regular (A4) – Boa tarde.

E. – Gostava de saber qual é a habilitação profissional da professora.

P.E.R. (A4) – Tenho uma licenciatura em Ciências Experimentais na Escola.

E. – E na Educação Especial, em alguma formação?

P.E.R. (A4) – Não.

E. – E ações de formação?

P.E.R. (A4) – Também não.

E. – Há quantos anos é que a professora dá aulas?

P.E.R. (A4) – Há dezoito.

E. – O que é que a professora entende por inclusão?

P.E.R. (A4) – No fundo é a integração dos meninos diferentes, entre aspas, na sala de aula com crianças ditas normais, sem nenhuma deficiência comprovada.

E. – A professora considera que a inclusão de uma criança autista, nas salas de aula regulares, prejudica os pares?

P.E.R. (A4) – Prejudica, dependendo do grau de autismo que essa criança tem, o comportamento dela dentro da sala de aula pode vir a prejudicar e muito. O aluno autista que eu tenho este ano tem fases de comportamento ... ah... E no início foi mais complicado visto que foi a primeira vez que ele veio para esta escola, ele é de nacionalidade russa ... foi a primeira vez que ele veio para uma escola e o facto de ele gritar, não perceber que tem que estar sentado, que tem que estar a fazer alguma atividade, destabilizou o restante grupo que está ali para aprender. Ainda mais num primeiro ano e foi tudo uma adaptação ao primeiro ciclo e ao estar, de facto, sentado e com atenção a fazer atividades e depois tenho uma criança com um comportamento diferente dentro da sala de aula, muitas vezes eles tendem a imitar e foi preciso um grande trabalho de fazê-los sentir que aquele menino era diferente e que tínhamos de o respeitar e ensinar-lhe também.

Quando ele tinha ataques de fúria de ir ao lugares espalhar material escolar ou mesmo bater e que ele fazia isso, mas não percebia muito bem o que estava a fazer, porque muitas das vezes eles revoltavam-se e começavam a bater-lhe, a defender-se, no fundo que é o que fazem com os pares, não é.... e aquela criança foi preciso perceber que ele faz aquilo para interagir com eles, é a forma dele interagir e que não temos de nos afastar e temos que o desculpar. Mas é complicado, quando se está a explicar alguma coisa e ele começa a falar alto ou a gritar ... é complicado para os outros. E tive pais que, na altura, me falaram mas porque é que ele tem que estar na sala de aula e foi explicado que uma vantagem desta escola é ter a sala Teachh e depois eles irem à sala para estarem com os outros alunos, para socializarem, no fundo. Mas alguns pais não aceitaram muito bem.

E. – Que aspetos é que a professora considera positivos dessa inclusão da criança autista na sala regular?

P.E.R. (A4) – Neste momento eu penso que há alguns positivos porque, aos poucos, e falo daquele porque há outros que não conseguem ... ele, aos poucos, foi percebendo que aquele é o lugar dele e que se os outros estão sentados a trabalhar, ele também tem que estar sentado a trabalhar, que quando mando calar ou faço algum gesto ele imita. Ele imita, mas aceita porque nesta altura ele também está medicado, no início não estava e peno que houve uma alteração de comportamento, porque ele agora está mais calmo e vai percebendo as rotinas. Achámos muita graça, porque um dia, as colegas da sala Teachh deram-lhe um trabalho que ele costuma fazer na sala de aula e ele automaticamente pegou na pasta e foi para a sala. Ele quando chega à sala já sabe qual é o trabalho dele.

E. – Como é que a professora define ma criança autista?

P.E.R. (A4) – Como se ele vivesse naquele próprio mundo. No fundo ele está no mundo dele e não percebe muito bem o que se passa à volta dele. É o mundo dele, tanto que eu acho que ele comunica sempre com repetição ...ah.... Nós dizemos qualquer coisa e ele não responde, repete aquilo que nós dizemos. Eu acho que eles vivem num mundo diferente do nosso, mas no próprio mundo dele ... eles estão lá nos pensamentos deles ...

E. – Que estratégias é que a professora considera que devem ser aplicadas na turma regular, com uma criança autista, para desenvolver as competências cognitivas?

P.E.R. (A4) – Que os outros o ajudem a perceber, a compreender o que ele tem que fazer, a perceber alguns temas de estudo do meio, da língua portuguesa ele consegue identificar algumas das letras e a turma regular também lhe vai dizendo “olha é o a, porque tem a águia”, ele vai adquirindo algumas competências por memorização. A nível da memória visual ele tem bastante e o facto de estar na sala onde estão as letras afixadas e os algarismos, ele próprio vai visualizar aquilo que está a ver e é esse trabalho que nos queremos fazer com ele ao longo da escolaridade para que daqui a uns anos consiga, pelo menos, ler de uma forma global.

E. – E ao nível de competências sociais... é essa interação com os pares?

P.E.R. (A4) – Sim, a interação com os pares, o brincar, o interagir ao nível da expressão físico-motora ... observando ao longe ninguém diria que ele tem um problema. Porque a nível de gestos, de exercícios motores, ele faz exatamente igual como os colegas. Por imitação ele faz tudo. No fundo a nível social é isso que se pretende, que seja igual à turma. Quando são atividades lúdicas ele corresponde muito bem e interage nestas circunstâncias. A nível de recreio ou de brincadeira ele torna-se agressivo porque ele não percebe que aquilo magoa o outro. É uma forma de ele ir ter com os outros. E às vezes afasta os outros por isso. Embora faça sempre este trabalho de que “esta criança é diferente e temos que o respeitar porque ele quer brincar convosco”, os outros às vezes afastam-se porque têm medo. No fundo é isso.

E. – Obrigada, professora.

Anexo VI

Transcrição das entrevistas dos Professores de Educação Especial

Transcrição da entrevista ao Professor de Educação Especial 1 (B1)

Data: 18 de abril de 2012	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 17:00	Duração: 15 min.

Entrevistador (E) – Boa tarde, professora.

P.E.E (B1)– Boa tarde.

E. – Gostaria de saber qual é a sua habilitação profissional.

P.E.E (B1) – Portanto, eu de formação inicial sou Educadora de Infância e posteriormente especializei-me em Educação Especial.

E. – Há quantos anos?

P.E.E (B1) – Portanto, eu trabalho há... trinta.... Tenho trinta anos de serviço e há quinze anos na Educação Especial.

E. – O que é que a senhora professora entende por Inclusão?

P.E.E (B1) – Bom... para mim, a inclusão é mesmo o incluir. O incluir em todos os... em todos os locais onde uma criança ou um adulto que é diferente, possa estar. Tanto seja no Jardim de Infância, entre os seus pares, na Escola, inclui-lo em toda a comunidade educativa; ele ser tão importante como outro qualquer e é inclui-lo na sociedade em que vive com a sua diferença, mas que é... um... um ser que ... uma pessoa que precisa de ser respeitada tal qual ela é e, portanto também precisa de ter uma participação ativa na sociedade em que vive. Na sua comunidade e na sociedade.

E. – A professora considera que a Inclusão de uma criança Autista numa turma de ensino regular prejudica os restantes pares?

P.E.E (B1) – É sempre muito relativo o que prejudica ou não. Para mim tem benefícios porque os restantes pares têm a feliz sorte de perceber que a criança ... que há crianças diferentes, há maneiras de estar diferentes perante os próprios pares, perante as aprendizagens; os comportamentos são diferentes e, portanto, isso traz-lhes sempre vantagens: o conhecer a diferença. Em que é que pode prejudicar? Ainda mais com crianças autistas que, por norma, precisam de muita atenção individualizada e a professora se está sozinha e se aquela criança não tem acompanhamento de... nem que seja de uma assistente operacional... ah... prejudica, portanto, porque a professora não tem tempo para ele ou quando lhe está a despender tempo, não tem tempo para os outros. Também, às vezes, prejudica quando as crianças têm crises comportamentais difíceis, muitas vezes, de

detetar o que a desencadeou ... o que desencadeou aquela crise depois é difícil, às vezes, para o professor, é difícil para os colegas voltarem a organizar-se, voltar a estabilizar-se. No entanto, isto também é uma vantagem porque eles próprios, os pares, têm de... arranjar estratégias para lidar com essas situações, o que nem sempre é fácil, mas que, para mim, é positivo.

E. - Obrigada. Enumere, por favor, alguns aspetos que considere positivos relativamente à Inclusão dos alunos Autistas nas classes regulares. Só aspetos positivos.

P.E.E (B1) – Só aspetos positivos.... Olhe... um dos aspetos positivos que eu acho é que eles têm ah.... A grande vantagem de estar entre os seus pares. Como a criança autista precisa de modelos, logo o par servirá de modelo. Ah.... Como todas as crianças autistas têm... uma das grandes dificuldades que têm é a parte social, é uma socialização, logo há uma vantagem porque estão integrados dentro dos seus pares. Por vezes, há crianças que têm dificuldades até no toque, não gostam de ser tocadas e a minha experiência diz-me que muitas das nossas crianças vão ultrapassando essa dificuldade porque os seus pares interagem com eles, tocam-lhes, mexem-lhes, mexem nos seus pertences, que eles, muitas vezes, têm alguma dificuldade em aceitar que lhe mexam, que toquem nos seus pertences. Isso vai sendo ultrapassado aos poucos, o que eu acho que é ótimo. Além disso ...ah.... Há matérias que estão a ser dadas em que temos crianças autistas que prestam atenção, que ouvem isso, que memorizam algumas dessas coisas; podem depois não as saber aplicar em contexto... em diferentes contextos, mas eles ficaram com saberes porque ouviram, porque ouviram na sala de aula e, portanto, isso para mim, é outra vantagem. Além disso, outra das vantagens que eu acho que eles têm é muito o.... poderem imitar... a imitação dos comportamentos, a imitação da linguagem ...ah.... e por aí fora, outras tantas coisas.... Acho que há sempre vantagens. Acho que a inclusão, por si só, e quando é feita ma boa inclusão e eu parto do princípio que quem faz inclusão que a faz bem , eu a está a aceitar num todo, porque se é só para dizer que a inclui e não inclui, então nunca haverá inclusão, não é? Se todos trabalharem para isso, se a professora aceitar, se fizer um trabalho com os seus alunos para que os seus alunos aceitem aquele que é diferente, todos os meninos têm vantagens em estar incluídos, e todos têm a ganhar.

E.- E como é que a professora define uma criança autista?

P.E.E (B1) – Como é que eu a defino? Defino que.... É uma criança que vê as coisas, o mundo de maneira diferente. Tem maneiras diferentes de aprender ...ah... tem maneiras diferentes de estar, o seu comportamento, muitas vezes, é diferente... é completamente diferente das outras crianças. A parte social é sempre um défice grande ...ah... por vezes os défices cognitivos também são oscilantes, uns com mais.... Com um défice mais acentuado, outros nem por isso, que aprendem coisas que nos ficamos completamente “uau – o que é isto?”, “o que é que temos aqui?”ah... mas é simplesmente isso, é uma maneira... são crianças que têm maneiras de ver e de sentir as coisas de forma diferente ...ah... e que aprendem de maneira diferente, mas que aprendem.

E. – Que estratégias considera adequadas à aquisição de competências cognitivas por parte das crianças autistas? Só cognitivas.

P.E.E (B1) – Bom... as estratégias são diferentes consoante os casos, não é? Eu costumo partir muito da área sensorial para que eles façam as aprendizagens cognitivas ...ah... e depois... O que é que faço mais ... elaborar, criar muito material adaptado àquela criança, àquela criança específica e sempre a trabalhar para um de maneira diferente que trabalho com outro. Ah... e por isso é proporcionar-lhe o máximo de experiências e partindo sempre de toda a área sensorial, de tudo, desde o provar, o cheirar, do tato, do sentir, de... toda a área sensitiva, vestibular para partir depois para ...ah... as coisas mais abstratas, nunca num abstrato total porque senão eu não vou chegar lá... tudo tem que ser muito palpável. Nós, geralmente, quando quero... partindo do mais básico, saber o que é o pão... eu parto do pão real, eu parto da maçã real, eu parto do pente que é real, tudo o que é real para depois partir para uma imagem real e depois só assim passar para um símbolo que posteriormente venha a ser utilizado numa comunicação aumentativa e alternativa. E acho que parte sempre por aí o trabalho na área cognitiva. E eu não estou a pensar especificamente “estou a trabalhar a área cognitiva”, não, porque a área cognitiva engloba tudo, temos que trabalhar tudo para chegar lá; para chegar ao conhecimento.

E. – Esta é a última pergunta: que estratégias considera adequadas à aquisição de competências sociais por parte da criança autista?

P.E.E (B1) – Olhe... uma das estratégias que nós usamos aqui na unidade é de fazermos a reunião de todos os dias com todos os meninos que frequentam a unidade; todos eles estão juntos nessa hora. E nessa hora marcamos as presenças uns dos outros, dizemos o bom dia a cada um...ah... Contamos quantos meninos estão, quem falta, o dar pela falta do outro, porque é que ele não está ... porque está doente, porque foi ao médico, porque foi passear com os pais, com a avó...As canções em conjunto cantamos em conjunto, o utilizar material auxiliar das canções e cada um tem uma parte, um instrumento, por exemplo, canções com animais, cada um tem um animal e na altura mostra o animal e, geralmente, eles fixam e não gostam de trocar, não é? Aquele naquele dia teve o cão e ficará com o cão para sempre, pertencerá àquele. E eles saberem os nomes uns dos outros, logo aí nós estamos ah... ah...a conseguir isso. Depois também temos a área do trabalho de grupo, trabalhar em grupo, que é muito difícil... eles não trabalham em grupo, eles trabalham uns ao lado dos outros, mas estão todos juntos. Também na área do brincar, muitas vezes, levamos dois, três que estão no momento de brincar o que proporciona que eles também sejam livres de escolha, damos a oportunidade das estereotipias que até aí foram um bocadinho condicionadas porque tentamos condicionar aquilo que podemos, evidentemente. E na área do brincar deixamos libertar, não é? Mas procuramos conduzir a brincadeira e conduzir, muitas vezes, a pares. “Agora tu pões aqui; tu vai ali; dá ao outro”. Isto é trabalhar a interação e a socialização entre eles. Também com as turmas, também convidamos as turmas a vir às unidades, para que eles próprios percebam o porquê dos meninos, onde é que os meninos estão, qual é esta Unidade, o que é que aqui se faz e eles

próprios também veem os amiguinhos que estão aqui, não só lá na turma, mas também na Unidade...

E. – No espaço deles....

P.E.E (B1) – Sim, também vêm à Unidade e a outro espaço que eles preferem muito mais. Os nossos meninos, há alturas... nem sempre isso acontece, mas há alturas em que eles não querem o símbolo da turma, querem ficar aqui... e às vezes não conseguimos levá-los porque isso vai desencadear uma crise comportamental, uma desorganização então tentamos ...nem que fiquem na área do brincar... mas fica a brincar livremente nesse tempo.... Às vezes passa por isso. Outras alturas nem tanto, assim que chega o horário em que vê turma, aí vai para a turma, portanto, eles são sempre muito imprevisíveis.

E. – Obrigada.

Transcrição da entrevista ao Professor de Educação Especial 2 (B2)

Data: 18 de abril de 2012	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 16:30	Duração: 10 min.

Entrevistador (E) – Boa tarde, professora.

Professor de Educação Especial (B2) – Boa tarde.

E. – Podia dizer-me qual é a sua habilitação profissional.

P.E.E. (B2) – a formação inicial é Educadora de Infância, em Lisboa, na Escola Superior de Educadoras de Infância.

E. – A professora tem alguma formação em Educação Especial?

P.E.E. (B2) – Sim, sim. Apoio Educativo a Populações Especiais. Portanto, fiz na ESE de Santarém uma especialização.

E. – Quantos anos é que a professora tem de Educação Especial?

P.E.E. (B2) – Cerca de metade da minha carreira profissional toda. Portanto, eu tenho trinta e cinco anos de serviço. Já são muitos anos.

E. – O que é que a professora entende por Inclusão?

P.E.E. (B2) – Ora bem, a inclusão não é apenas a frequência de uma criança numa determinada escola. Entendo que a inclusão é a participação ativa dessa criança que, provavelmente, terá alguns défices, numa turma, onde terá um programa adequado às suas capacidades. Para além disso, ela fará, também, muitas das atividades que todo o grupo faz... ah... se não conseguir acompanhar ao nível do programa, ela vai conseguir acompanhar as crianças nas visitas, na expressão plástica, na educação física, na expressão dramática... Portanto, há muitas atividades em qua a criança poderá participar dentro do grupo de turma.

E. – Considera que a inclusão de uma criança autista, numa turma do ensino regular, prejudica os restantes pares?

P.E.E. (B2) – Não, de forma alguma. É benéfico para a criança com espectro do autismo porque... portanto, consegue estabelecer alguma relação com as crianças por estar com elas durante o dia, não é todo o dia, mas é algumas horas por dia e para as outras crianças

também é benéfico porque as crianças têm que saber, têm que se habituar a respeitar as crianças que têm diferenças, as crianças que têm défices, porque elas também vivem na sociedade em que elas vivem. Portanto, acaba por ser uma forma de educar as crianças que não têm problemas e de as aceitar.

E. – Ah... Enumere, por favor, alguns aspetos que considere positivos relativamente à inclusão de crianças autistas no ensino regular.

P.E.E. (B2) – Um aspeto importante é o aspeto da interação social.

E. – É o principal?

P.E.E. (B2) – Sim. Portanto, deve partir também dos professores, quando as crianças estão na turma ...ah... sei lá.... Preverem atividades dentro da sala de aula onde possam incluir as crianças autistas. Quanto a nós, podemos arranjar atividades dentro da sala e convidar outras crianças para virem à nossa sala trabalhar, também podemos fazer o contrário. E depois os intervalos, durante os almoços, durante os passeios, as pequenas visitas, as pequenas saídas ... tudo isso são atividades em que nós podemos incluir as crianças com espectro do autismo.

E. – Como é que a professora define uma criança autista?

P.E.E. (B2) – É uma criança com uma perturbação do desenvolvimento que vai acompanhá-la durante toda a sua vida. Portanto, depois é uma criança que vai ter problemas, principalmente em três domínios que é o da interação social, a comunicação verbal e não-verbal e aqueles interesses muito restritos que têm a ver com todo o seu comportamento. Estes interesses restritos têm muitas vezes a ver com os objetos, com partes dos objetos, em que a criança vive no seu mundo e passa o tempo a rodopiar e a rodar as coisas e o comportamento, por vezes, é um comportamento desadequado.

E. – Que estratégias considera adequadas à aquisição de competências cognitivas de uma criança autista?

P.E.E. (B2) – Ora bem, é assim.... nós, aqui na sala, trabalhamos o Modelo Teacch, que é um modelo com.... acima de tudo, um modelo estruturado ...ah... e eu defendo esse modelo, porque a criança, à partida começa a trabalhar com as imagens e sabe como é que começa o seu dia, sabe a atividade que vai fazer a seguir ... portanto, o dia da criança está estruturado desde a manhã, desse que ela entra na sala. E depois tem, aqui na sala de Ensino Estruturado, as várias áreas... portanto, a área do aprender, onde a criança aprende, faz aprendizagens significativas, onde controla e concentra a atenção de uma forma em que está sozinha com o professor, também permite a focalização do olhar... desenvolve a atenção e a concentração, permite a focalização do olhar. Depois tem a área do trabalho individual em qua a criança pode trabalhar o que aprendeu na área do aprender e fazer já sozinha, não precisar que o adulto esteja, permanentemente com ela... tem a área do trabalho de grupo em que permite a partilha com as outras crianças e a interação e a comunicação, tem a área da reunião em que é excelente par a rotina que eles tanto gostam.

Eles são muito amantes da rotina... em que desenvolve a comunicação, a interação entre eles ...ah... em que as crianças que conseguem verbalizar ...ah... conseguem contar alguma novidade. Depois temos a área do brincar que permite o relaxamento, porque também temos que treinar e prevenir as tensões. Permite o relaxamento, tal como o outro modelo, o Floortime, permite-nos também deitarmo-nos com eles no chão, brincarmos com eles, canalizarmos a brincadeira para aquilo que queremos desenvolver, não é? O desenvolvimento da motricidade fina, depois tem a área do horário, a área da transição em que a criança, passo a passo, vai sabendo o que é que vai fazer a seguir. Portanto, a criança está sempre a ser orientada, está sempre a ser estruturada...

E. – E todas essas aprendizagens são canalizadas, depois, para o desenvolvimento cognitivo?

P.E.E. (B2) – Cognitivo, exatamente. Tudo o que fazemos tem por objetivo o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da motricidade fina, o desenvolvimento...ah... pessoal. Portanto, abarca todas as áreas.

E. - E ao nível das competências sociais? Que estratégias é que considera adequadas? Quais são as estratégias que devem ser desenvolvidas?

P.E.E. (B2) – As competências sociais são muito difíceis de adquirir nestas crianças, porque são crianças que muitas vezes rejeitam até o tocar. Ah.... portanto.... São aquisições que são adquiridas passo a passo, mas que demoram algum tempo a adquirir. Portanto, não é de um dia para o outro, de um mês para o outro que essas capacidades se adquirem, é ao longo dos anos...

E. – Através da partilha de trabalho de grupo, do jogo....

P.E.E. (B2) – Exatamente. Depois temos, além do trabalho de grupo, temos as refeições que são feitas em conjunto com as outras crianças, os intervalos que são feitos em conjunto com as outras crianças também, a participação na turma. Portanto, as crianças vão todos os dias à turma, não passam o tempo todo na turma, mas passam uma parte do dia na turma ...ah... convivem com as outras crianças, não é? Nós fazemos também um trabalho de parceria com os professores da turma, estamos sempre em contato com aquilo que as crianças estão a aprender, portanto, estamos em contato com as aprendizagens das crianças.

E. - Muito obrigada pelo seu tempo.

Transcrição da entrevista ao Professor de Educação Especial 3 (B3)

Data: 20 de abril de 2012	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 11:30	Duração: 7 min.

Entrevistador (E) – Bom dia, professora.

Professor de Educação Especial (B3) – Bom dia.

E. – Gostava de saber qual é a sua formação inicial.

P.E.E. (B3) – Magistério.

E. – E a professora tirou alguma formação na área da Educação Especial?

P.E.E. (B3) – Tirei em crianças Problemáticas de Risco e no Domínio Cognitivo e Motor.

E. – E há quantos anos está na Educação Especial?

P.E.E. (B3) – Com a especialização são dez anos; antes da especialização também já exercia.

E. – O que é que a professora entende por inclusão?

P.E.E. (B3) – Inclusão.... Entendo que todos somos diferentes e que todos somos iguais. Aqui eu posso ser diferente ou uma criança pode ser diferente numa coisa e eu posso ser diferente noutra.

E. – A professora considera que a inclusão de uma criança autista, nas turmas regulares, prejudica os pares?

P.E.E. (B3) – Pode prejudicar os pares se eles não tiverem acompanhamento dentro da sala, se eles ficarem sozinhos dentro de uma sala de aula e dependendo do grau de autismo, porque há crianças com grau de autismo que não é grave ao ponto de prejudicar, há outros que, além do problema do autismo têm outros problemas associados. E quando há outros problemas associados prejudicam os pares se não tiverem acompanhamento. Assim como me prejudicariam a mim se eu não tivesse ninguém que orientasse o meu trabalho.

E. – Enumere, por favor, alguns aspetos que considere positivos da frequência das crianças autistas nas salas de aulas regulares.

P.E.E. (B3) – Em relação a eles ou em relação aos pares?

E. – A ambos.

P.E.E. (B3) – A ambos... primeiro todos eles se vão socializando e vão-se adaptando às características uns dos outros. Segundo: consegue-se fazer um trabalho de parceria com determinadas crianças autistas dentro das salas, porque eu vou dentro das salas e tenho assistido que aquelas crianças que realmente estão mais dentro da parte pedagógica, vamos lá... Que vão trabalhando algumas coisas sozinhos, que não é preciso aquele apoio direto a cem por cento ...ah... eles trabalham e consegue-se fazer um trabalho com eles muito engraçado porque eles próprios sentem que os seus pares lhes ligam, notam a sua presença ...

E. – Há troca de experiências.

P.E.E. (B3) – Há troca de experiências. Outro aspeto que eu acho bastante positivo é, não só a nível das crianças, como a nível do docente e dos pais, porque a nível do docente trabalha com os grupos e consegue, ao mesmo tempo, fazer pedagogia diferenciada. Se apelamos à pedagogia diferenciada aí podemos praticar a pedagogia diferenciada. Em relação aos pais, estes sentem que realmente põem os seus filhos numa escola, não para os depositar na escola porque eles têm que estar integrados na escola.

E. – Como é que a professora define uma criança autista?

P.E.E. (B3) – Como única.

E. – Que estratégias considera adequadas ou deveriam ser utilizadas na sala de aula regular, para desenvolver as competências cognitivas de uma criança autista?

P.E.E. (B3) – As estratégias que eu acho é primeiro que tudo vermos qual é o nível e as características, porque qualquer criança autista traz a parte clínica diagnosticada que é a nossa base de trabalho. Porque nós aqui temos de trabalhar cada um a fazer a sua parte. Há a parte clínica que é a nossa pista de trabalho e depois devemos trabalhar a parte pedagógica. Essa parte pedagógica é assim: se a criança autista tiver outros problemas diagnosticados e forem muito graves também, acho que só podem ser trabalhados com uma parceria a par. Não estou só a dizer os colegas, como estou a dizer uma professora, como estou a dizer uma auxiliar porque eles têm... vamos lá a ver.... As actividades deles são todas programadas, não é? ... eles vêm à sala Teacch , que é a Unidade de Ensino Estruturado, uma parte do dia, estão outra parte na sala regular e na sala regular eles têm de estar acompanhados, não é estarem sentados numa cadeira. Para mim eles têm que estar, quer seja na Unidade quer seja na sala regular, têm que estar com trabalho e o trabalho tem que ser programa, tem que ser acompanhado e vigiado.

E. – Esse trabalho depende da capacidade da criança... mas poderá ser jogos...

P.E.E. (B3) – Tanto poderá ser jogos, como pode ser a ver um livro, como pode ser a rasgar... porque eu também já trabalhei na Unidade também e já tive crianças que

inclusivamente não conseguiam rasgar uma folha, desenvolver essa parte da motricidade, como pode ser a pintar, no computador... há várias situações que nós podemos ajudar, mas vigiando e acompanhando.

E. – E ao nível das competências sociais, o que é que pode ser feito dentro da sala de aula regular?

P.E.E. (B3) – Ao nível das competências sociais as regras que são para as outras crianças, eles conseguem também aprendê-las. Tanto conseguem que eles sabem perfeitamente o que é o toque e que o toque é de saída, eles sabem perfeitamente que têm que se levantar e que há uma fila, por exemplo, para irem para o refeitório. Se eles até são crianças de rotinas, melhor que qualquer um dos outros aprendem as rotinas de comportamento dentro de uma sala de aula, como aprendem, por exemplo, as rotinas que são para fazer em casa.

E. – Muito obrigada, professora.

Transcrição da entrevista ao Professor de Educação Especial 4 (B4)

Data: 24 de abril de 2012	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 11:30	Duração: 5 min.

Entrevistador (E) – Bom dia professora. Gostava de saber qual é a formação inicial da professora.

Professor de Educação Especial (B4) – Bom dia. Eu tirei o Curso do Magistério Primário, esta é a formação inicial.

E. – E depois tirou formação na área da Educação Especial?

P.E.E.(B4) – Tirei o Curso de Educação Especial.

E. – A professora leciona há quantos anos?

P.E.E.(B4) – Há trinta e um anos.

E. – E quantos são na Educação Especial?

P.E.E.(B4) – Vinte e dois.

E. – O que é que a professora entende por inclusão?

P.E.E.(B4) – É a integração das crianças na escola do ensino regular, incluindo as turmas, claro. Eu trabalho nesta Unidade (Multideficiência), mas a inclusão faz-se na escola, não é só na Unidade, é nas turmas onde estão os outros meninos.

E. – A professora considera que a inclusão de uma criança autista na sala regular prejudica os seus pares?

P.E.E.(B4) – Poderá prejudicar, sim. Depende do caso, depende do nível de autismo porque há casos mais graves e acentuados e outros menos mas, às vezes, prejudica. Acho que o menino ou a menina para estar integrado e incluído nessa turma deveria ter ou uma professora de Educação Especial ou alguma auxiliar também com essa vertente para acompanhar a criança dentro da sala do ensino regular porque é difícil com vinte e tal crianças ou mesmo que sejam só os vinte estar a dar apoio individualizado a uma criança autista porque necessita de estratégias, necessita de materiais completamente diferentes do outros casos.

E. - E que aspetos considera positivos dessa inclusão?

P.E.E.(B4) – Os aspetos positivos é mais ao nível da socialização.

E. – Como é que a professora define uma criança autista?

P.E.E.(B4) – Uma criança com dificuldade em comunicar com os outros e em compreender o mundo que a rodeia.

E. – Que estratégias é que acha que deveriam ser aplicadas na sala regular para desenvolver as competências cognitivas dos alunos autistas?

P.E.E.(B4) – As estratégias baseadas nas Tecnologias de Comunicação, com materiais ligados à comunicação aumentativa ou substitutos, caso a criança não tenha comunicação. Portanto, como já lhe disse, há vários tipos de autismo e poderá ou não necessitar desse tipo de material. Mas essencialmente o computador, acho que é básico para trabalhar com estas crianças.

E. – A em relação às competências sociais?

P.E.E.(B4) – Ao nível das competências sociais fazer trabalhos de grupo, integrá-los nos trabalhos de grupo realizados na sala.

E. – Muito obrigada.

Anexo VII

Grelha de análise de conteúdo das entrevistas – Professores de Ensino Regular

Grelha de análise de conteúdos das entrevistas dos Professores do Ensino Regular

Categorias	Descritores	Professores do Ensino Regular			
		A1	A2	A3	A4
Inclusão	Definir conceito de inclusão	“(…) é suposto ser ... quando alguns meninos com características diferentes fazem algumas atividades com os meninos ditos «normais»”.	“É as crianças com essas dificuldades estarem incluídas numa turma normal e poderem fazer algumas atividades iguais aos outros meninos”.	“É a integração da criança na sala de aula”.	“No fundo é a integração dos meninos diferentes, entre aspas, na sala de aula com crianças ditas normais, sem nenhuma deficiência comprovada”.
	Indicar se a inclusão um aluno autista prejudica/beneficia os restantes pares	“(…) depende muito do grau de autismo. Na maior parte dos casos que eu verifico aqui, acho que prejudica, mais do que beneficia”.	“Acho que [prejudica] (...) desde que haja falta de material. Também depende da organização da sala e das capacidades que a sala tem”.	[Prejudica] “conforme a criança”.	“Prejudica, dependendo do grau de autismo que essa criança tem, o comportamento dela dentro da sala de aula pode vir a prejudicar e muito”.
	Indicar aspetos positivos da inclusão de alunos autistas	“(…) para as crianças da turma regular é o conseguirem pensar em crianças diferentes.”	“(…) acho que é vantajoso tanto para os normais como para os outros que não são”. “(…) é saudável (...)”.	“(…) ... a convivência da criança com o resto da turma, as atividades de expressões”. “ Para a turma acho que é muito importante”.	“(…) . Ele imita (...)”.

				<i>“(...) eles perceberem que têm de ajudar, que têm que fazer para que a criança se sinta bem dentro da turma”</i>	
<i>Perturbações do Espectro do Autismo</i>	<i>Definir criança autista</i>	<i>“É uma criança que está um bocado alheada do mundo que o rodeia”.</i>	<i>“Uma criança que tem capacidades, mas que... como é que eu hei-de dizer... tem capacidades para, mas que é muito difícil mostrá-las ...ah... de se expressar, são muito fechadas ...ah... e que é difícil”.</i>	<i>“Há diversos tipos comportamentais de crianças autistas (...)”</i> <i>“De uma maneira geral são diferentes das outras crianças(...)”.</i>	<i>“Como se ele vivesse naquele próprio mundo. No fundo ele está no mundo dele e não percebe muito bem o que se passa à volta dele (...)”.</i>
<i>Estratégias inclusivas</i>	<i>Identificar estratégias adequadas ao desenvolvimento de competências cognitivas</i>	<i>“(...)ter alguém sempre com ele”.</i> <i>“ Depois penso que a nível gráfico muitas imagens, propriamente mais do que palavras, jogos.”</i>	<i>“(...) aquelas atividades são muito parecidas com as dos colegas, mas de maneira diferente ou com um tempo mais reduzido ou então mais coloridas, mais atrativas.”</i>	<i>“Primeiro que tudo é a aceitação(...)”.</i> <i>“ Criar um espaço e fazer com que a turma perceba que há ali um espaço que é daquele menino(...)”</i> <i>“ (...)os brinquedos, os jogos, onde tem o computador(...)”</i>	<i>“Que os outros o ajudem a perceber, a compreender o que ele tem que fazer (...)”.</i>

	<p>Identificar estratégias adequadas ao desenvolvimento de competências sociais</p>	<p><i>“(…) jogos em roda, em grupo.”</i></p>	<p><i>“É mesmo o convívio”</i></p>	<p><i>“(…) eles sabem que na hora do intervalo têm que o trazer, têm que ir com ele para o intervalo, brincam com ele muito no intervalo e nas refeições também.”</i></p>	<p><i>“(…) a interação com os pares, o brincar, o interagir ao nível da expressão físico-motora”.</i></p>
--	---	--	------------------------------------	---	---

Anexo VIII

Grelha de análise de conteúdo das entrevistas – Professores de Educação Especial

Grelha de análise de conteúdos das entrevistas dos Professores de Educação Especial

Categorias	Descritores	Professores de Educação Especial			
		B1	B2	B3	B4
Inclusão	Definir conceito de inclusão	<i>“O incluir em todos os... em todos os locais onde uma criança ou um adulto que é diferente, possa estar. Tanto seja no Jardim de Infância, entre os seus pares, na escola, inclui-lo em toda a comunidade educativa; ele ser tão importante como outro qualquer e é inclui-lo na sociedade em que vive com a sua diferença (...)”.</i>	<i>“(...) a inclusão não é apenas a frequência de uma criança numa determinada escola. Entendo que a inclusão é a participação ativa dessa criança que, provavelmente, terá alguns défices, numa turma, onde terá um programa adequado às suas capacidades”.</i>	<i>“(...) entendo que todos somos diferentes e que todos somos iguais”.</i>	<i>“É a integração das crianças na escola do ensino regular, incluindo as turmas”.</i>
	Indicar se a inclusão um aluno autista prejudica/beneficia os restantes pares	<i>“(...)tem benefícios porque os restantes pares têm a feliz sorte de perceber que a criança ... que há crianças diferentes, há maneiras de estar diferentes perante os próprios pares, perante</i>	<i>“(...) é benéfico para a criança com espectro do autismo porque... portanto, consegue estabelecer alguma relação com as crianças por estar com elas durante o dia (...) também é benéfico</i>	<i>“ Pode prejudicar os pares se eles não tiverem acompanhamento dentro da sala, se eles ficarem sozinhos dentro de uma sala de aula e dependendo do grau de autismo (...)”.</i>	<i>“Poderá prejudicar, sim. Depende do caso, depende do nível de autismo porque há casos mais graves e acentuados e outros menos (...)”.</i>

		<i>as aprendizagens; os comportamentos são diferentes e, portanto, isso traz-lhes sempre vantagens: o conhecer a diferença”.</i> <i>“(…) em que é que pode prejudicar? (…), precisam de muita atenção individualizada (…)”.</i>	<i>porque as crianças têm que saber, têm que se habituar a respeitar as crianças que têm diferenças, as crianças que têm défices, porque elas também vivem na sociedade em que elas vivem”.</i>		
	Indicar aspetos positivos da inclusão de alunos autistas	<i>“(…) a grande vantagem de estar entre os seus pares. Como a criança autista precisa de modelos, logo o par servirá de modelo”.</i>	<i>“(…) interação social”.</i>	<i>“(…) primeiro todos eles se vão socializando e vão-se adaptando às características uns dos outros”.</i> <i>“ Há troca de experiências”.</i>	<i>“(…) nível da socialização”.</i>
Perturbações do Espectro do Autismo	Definir criança autista	<i>“(…)É uma criança que vê as coisas, o mundo de maneira diferente. Tem maneiras diferentes de aprender ... ah... tem maneiras diferentes de estar, o seu comportamento, muitas vezes, é diferente... é completamente diferente das outras</i>	<i>“É uma criança com uma perturbação do desenvolvimento que vai acompanhá-la durante toda a sua vida. Portanto, depois é uma criança que vai ter problemas, principalmente em três domínios que é o da interação social, a comunicação verbal e</i>	<i>“Como única”.</i>	<i>“Uma criança com dificuldade em comunicar com os outros e em compreender o mundo que a rodeia”.</i>

		<i>crianças.</i>	<i>não-verbal e aqueles interesses muito restritos que têm a ver com todo o seu comportamento”.</i>		
Estratégias inclusivas	Identificar estratégias adequadas ao desenvolvimento de competências cognitivas	<p><i>“(…)Eu costumo partir muito da área sensorial para que eles façam as aprendizagens cognitivas.”</i></p> <p><i>“(…) elaborar, criar muito material adaptado àquela criança”</i></p> <p><i>“(…)proporcionar-lhe o máximo de experiências e partindo sempre de toda a área sensorial”.</i></p>	<p><i>“(…) trabalhamos o Modelo Teacch, que é um modelo (...) estruturado”.</i></p>	<p><i>“(…) primeiro que tudo vemos qual é o nível e as características, porque qualquer criança autista traz a parte clínica diagnosticada que é a nossa base de trabalho.”</i></p> <p><i>“Para mim eles têm que estar, quer seja na Unidade quer seja na sala regular, têm que estar com trabalho e o trabalho tem que ser programado, tem que ser acompanhado e vigiado.</i></p> <p><i>“Tanto poderá ser jogos, como pode ser a ver um livro, como pode ser a rasgar... porque eu também já trabalhei na Unidade também e já tive crianças que</i></p>	<p><i>“As estratégias baseadas nas Tecnologias de Comunicação, com materiais ligados à comunicação aumentativa ou substitutos, caso a criança não tenha comunicação”</i></p>

				<i>inclusivamente não conseguiam rasgar uma folha, desenvolver essa parte da motricidade, como pode ser a pintar, no computador... há várias situações que nós podemos ajudar, mas vigiando e acompanhando.</i>	
	Identificar estratégias adequadas ao desenvolvimento de competências sociais	<i>“(...) canções em conjunto (...)” “(...) trabalhar em grupo (...)” “(...)trabalhar a interação e a socialização entre eles. Também com as turmas, também convidamos as turmas a vir às unidades”.</i>	<i>“(...) além do trabalho de grupo, temos as refeições que são feitas em conjunto com as outras crianças, os intervalos que são feitos em conjunto com as outras crianças também, a participação na turma.”</i>	<i>“ Ao nível das competências sociais as regras que são para as outras crianças, eles conseguem também aprendê-las (...)”.</i>	<i>“ Ao nível das competências sociais fazer trabalhos de grupo, integrá-los nos trabalhos de grupo realizados na sala.”</i>