

INTRODUÇÃO

Um dos pilares da amizade é sem dúvida a proximidade, a possibilidade de interagirmos uns com os outros, deste modo as escolas constituem-se como meios favoráveis à criação de amizades. Contudo, a comunicação é a base para as interações sociais e emocionais entre as pessoas e como sabemos nem todos somos possuidores desta capacidade na sua plenitude. Os alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA), devido ao desenvolvimento atípico na interação social e comunicação, encontram assim vários obstáculos à criação de amizades e por conseguinte à sua aceitação social. Assim, o modo como a inclusão é implementada nas nossas escolas poderá contribuir, ou não, para um bom relacionamento entre pares, possibilitando o alargamento progressivo de experiências socializadoras.

Com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular, entre elas os alunos com PEA, começaram a surgir diversos estudos (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986; Lewis & Lewis, 1987; Thomson & Lillie, 1995; Lilienfeld & Alant, 2002; Campbell, 2006; Liu, Kudláček & Ješina, 2010) sobre a temática mais concretamente sobre as vantagens que advêm desta inclusão. Estes estudos concluem que a interação das crianças com NEE com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais favoráveis à formação de atitudes tendencialmente positivas. Contudo, a inclusão é muito mais do que a simples colocação de crianças com e sem NEE no mesmo espaço de aprendizagem. É necessária a criação de políticas, culturas e práticas inclusivas modificadoras de atitudes.

Em Portugal a educação de crianças com deficiência foi evoluindo, passando por diferentes perspectivas e diferentes metodologias de intervenção. Uma das adaptações que surgiu a nível escolar, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, foi a criação de escolas de referência para determinadas problemáticas, surgindo assim as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para os alunos com PEA. Todavia se a Declaração de Salamanca (1994) enuncia que todos os alunos deverão aprender juntos, independentemente das suas diferenças, então que benefícios advêm das UEE ao nível das relações, dado os alunos permanecerem mais tempo nas unidades do que na sala de aula?

Apesar de, nos últimos 20 anos, se verificar o aparecimento de diversas investigações incidindo sobre a inclusão de crianças com deficiência nas turmas do ensino regular, ainda não são bem claros quais os métodos e práticas que conduzem a atitudes mais positivas nas crianças em relação aos seus pares com deficiência. As atitudes poderão, possivelmente,

variar em função da metodologia da escola e da metodologia de ensino. Nas escolas do ensino regular os alunos permanecem todo o tempo lectivo na sala de aula com a sua turma se estas não possuírem UEE, caso existam UEE o aluno com PEA frequentará, durante o horário lectivo, a unidade e a sala de aula, permanecendo mais tempo na unidade.

É neste contexto que surge a necessidade de investigarmos qual a metodologia de ensino mais favorável à inclusão. Concretamente no que se refere às atitudes dos alunos face à inclusão de colegas com deficiência nas suas turmas, em particular à inclusão de alunos com PEA.

Para operacionalizarmos o nosso estudo utilizámos a escala de Rosenbaum, Armstrong e King (1986) – Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH), anteriormente utilizada por diversas investigações na área das atitudes dos pares face a colegas portadores de deficiência. Esta escala permite a análise das atitudes nas suas três componentes (cognitiva, comportamental e afectiva).

De forma a realizarmos a presente investigação, os dados necessários para análise foram recolhidos no próprio contexto em que surgem ou seja em escolas do ensino regular com unidade de ensino estruturado para o autismo e em escolas do ensino regular sem UEE mas onde se encontram matriculadas crianças com PEA.

O nosso estudo pretende ser um contributo para o esclarecimento das questões anteriormente mencionadas, nomeadamente, comparar as diferenças nas atitudes dos pares que convivem com colegas com PEA. É nosso intuito clarificar a natureza dos comportamentos face à diferença em função do tipo de ensino (estruturado/com UEE ou não estruturado/sem UEE) e em função do género dos alunos dado que alguns dos estudos anteriormente mencionados indicam que as raparigas têm, tendencialmente, atitudes mais positivas que os rapazes.

Ao aferirmos se as raparigas são mais positivas, ou não, que os rapazes, no contexto português, poderemos posteriormente discutir formas de inclusão com base nestes dados.

Importa referir que iremos analisar atitudes e não comportamentos. Ao contrário dos comportamentos, as atitudes não são observáveis.

Esta dissertação inicia-se com a revisão da literatura nomeadamente: as PEA, em que iremos cingir-nos à infância, dado ser este o público-alvo do estudo; as atitudes, onde realçamos as atitudes face à deficiência e estudos sobre as atitudes dos alunos face à deficiência; e a educação especial, onde abordaremos, com especial pormenor, o ensino estruturado para a educação de alunos com PEA.

Posteriormente apresentamos informações relativas à aplicação do estudo: objectivo do estudo, onde serão expostas as hipóteses experimentais/empíricas de partida; e metodologia (tipo de estudo, participantes/amostra, instrumento, procedimentos e tratamento estatístico dos dados).

Seguidamente, encontra-se o registo dos dados analisados onde verificámos diferenças significativas nas atitudes dos alunos das escolas com unidade de ensino estruturado para as perturbações do espectro do autismo (UEEA) comparativamente aos alunos das escolas sem UEEA. Os alunos das escolas com UEEA revelaram-se mais positivos face aos seus colegas com PEA do que os alunos das escolas sem UEEA. No que concerne ao género, verificou-se, apenas nas escolas sem ensino estruturado, que as raparigas são mais positivas que os rapazes.

Por fim apresentamos as conclusões finais, fazendo o paralelo entre os resultados obtidos, mencionados anteriormente, e o enquadramento teórico, procedendo-se as questões que surgiram durante o estudo e que são limitativas do mesmo, tais como a influência da idade dos participantes e as atitudes dos professores face aos alunos com PEA, como condicionante das atitudes dos restantes alunos da turma em relação a estes colegas.

PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Ao abordarmos as atitudes dos pares face a colegas com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) torna-se importante conhecer esta problemática, uma vez que as atitudes dos pares são influenciadas pelas características da patologia. Uma criança poderá ter atitudes mais ou menos inclusivas em função da deficiência, as suas atitudes poderão ser diferentes, por exemplo, para uma deficiência de carácter motor, comparativamente a uma deficiência de carácter cognitivo.

Deste modo iremos abordar alguns factores como as características, a etiologia, a prevalência e o diagnóstico das PEA, de forma a podermos posteriormente compreender de que forma a problemática em questão influenciará ou não as atitudes dos pares.

Definição, Conceito e Características das PEA

«O termo autismo, provém da palavra grega, Autos que significa Próprio/Eu e Ismo que traduz uma orientação ou estado (...) em sentido lato, pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que apresenta estar invulgarmente absorvido em si próprio.» (Marques, 2000, p. 25).

Apesar de sempre terem existido indivíduos com autismo, é em 1943 que surge, pela primeira vez, um estudo clínico – “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” – sobre esta síndrome, da autoria de Leo Kanner, pedopsiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América. Neste estudo Kanner descreve o comportamento de onze crianças (oito rapazes e três raparigas) onde destacou, segundo Rogé (1998), características que actualmente se consideram importantes para diagnosticar a perturbação autista tais como: incapacidade em desenvolver relações com os outros, um atraso na aquisição da linguagem, uma utilização não funcional da linguagem, actividades de jogo repetitivas, uma necessidade de imutabilidade do meio, uma falta de imaginação e uma boa capacidade para decorar.

Contemporaneamente surgiu outro estudo, de Hans Asperger (1944), a descrever crianças com características muito semelhantes às crianças estudadas por Kanner. Estas descrições semelhantes levaram, de acordo com Farrell (2008), ao surgimento do termo transtornos do espectro do autismo em 1996, pela psiquiatra Lorna Wing (1996). O termo PEA passou a ser utilizado para denominar este conjunto de semelhanças que afectam o normal desenvolvimento do indivíduo tais como: o autismo clássico ou síndrome de Kanner; a síndrome de Asperger; a perturbação desintegrativa da infância; o transtorno global do

desenvolvimento sem outra especificação ou autismo atípico; a síndrome de Rett, entre outras.

Dada a diversidade e complexidade das características do autismo, surgiu um estudo, em 1979, desenvolvido pelas investigadoras Lorna Wing e Judith Gould, (1979), com o objectivo de esclarecer as particularidades desta perturbação. As autoras concluíram, a partir deste estudo que o autismo apresenta três grandes domínios afectados (i. social, ii. pensamento e iii. comportamento e linguagem e comunicação) os quais definem, ainda hoje, a tríade de perturbações no autismo assim denominada pelas investigadoras (Wing & Gould, 1979).

No que concerne ao domínio social da tríade, constata-se que as interacções sociais se encontram bastante afectadas e logo *«nos primeiros meses o comportamento das crianças autistas não revela reciprocidade nem envolvimento mútuo.»* (Rogé, 1998, p. 34). Todavia, Rogé (1998) refere que depois dos seis anos diminui a recusa pelo contacto social, mantendo-se este comportamento, geralmente, apenas nos autistas mais profundos. Outros comportamentos, enumerados na literatura, evidenciados por pessoas com autismo, a nível social são: dificuldade em expressar as emoções e sentimentos; dificuldade em compreender as emoções e sentimentos das outras pessoas; dificuldade em relacionar-se com outras pessoas e fazer amigos; falta de compreensão das regras sociais para diferentes situações; ausência de actividades partilhadas; desagrado ao conhecer outras pessoas; e/ou tendência para o isolamento preferindo determinados objectos a interagir com os outros.

Relativamente ao domínio do comportamento diferentes autores são unânimes em apontar como características na maioria dos casos de autismo: ausência de jogo social imitativo (ex.: brincadeiras de “faz de conta”), resistência à mudança; facilidade em adquirir rotinas e dificuldade em aceitar a “quebra” das mesmas; comportamentos ritualistas e obsessivos; ausência de compreensão das situações; ausência de amizade com pares; facilidade em aprender visualmente; hipersensibilidade ou hiposensibilidade aos barulhos e ao tacto; movimentos estereotipados e repetitivos; e/ou ausência da noção de perigo.

No que respeita ao domínio da comunicação e linguagem, Rogé (2008) refere que as capacidades de expressão não verbal e de compreensão dos sinais se revelam diferentes dos padrões normais de desenvolvimento, sendo as perturbações, a este nível, evidentes antes dos cinco anos de idade. Posteriormente, as barreiras à comunicação prendem-se sobretudo com os problemas de compreensão de sinais subtis ou de coordenação desses sinais não verbais. Assim, estando a comunicação não verbal afectada, será difícil para os indivíduos com PEA compreender as expressões faciais e os gestos de comunicação serão dificilmente

descodificados. Os sinais não verbais responsáveis pela regulação das interações sociais estão ausentes ou são utilizados de forma incorrecta: mímica e expressão gestual pobre e pouco adequada ao contexto; expressões faciais quase nulas; gestos indicativos (ex.: apontar o dedo) aparecem tardiamente e são pouco utilizados; quando surge a utilização do gesto normalmente não é coordenada com o olhar, pois este normalmente é orientado para o fim a atingir e não para a pessoa com que está a interagir.

Importa salientar que as características, no domínio da comunicação e linguagem, referidas anteriormente não se verificam ao longo de todo o espectro do autismo, manifestando-se algumas delas apenas no autismo mais profundo. Existem muitos Aspergers ou pessoas com autismo leve com sucesso profissional, tornando-se por exemplo professores, físicos ou matemáticos, como é o caso da conhecida norte americana Temple Gradin, com autismo de alto funcionamento, doutorada em ciência animal.

Existem indivíduos com PEA que nunca adquirem a linguagem oral. Contudo, Siegel (2008) descreve casos de mutismo (inibição voluntária da fala) em indivíduos com PEA (autismo clássico, autismo atípico e perturbação desintegrativa da infância) em que muito ocasionalmente estes enunciam algo. Dependendo dos estudos, entre vinte e cinco a quarenta por cento de crianças com autismo são descritas como tendo ao mutismo, nunca falando, ou produzindo apenas algumas palavras ou sons com sentido comunicativo descodificadas unicamente pelas próprias e/ou por familiares próximos.

Por outro lado, Siegel (2008) menciona que a linguagem oral, quando surge, apresenta características distintas dos padrões normais, excepto na síndrome de Asperger. Em primeiro lugar a aquisição da linguagem emerge mais tarde que o normal e as primeiras palavras são mais complexas que “mamã”, “bebé” e “papá”. Estas crianças possuem um vocabulário mais reduzido e quando articulam palavras este é, em muitos casos, reflexo de necessidades extremas (ex.: “mais”, “pára”, “dá”) ou de referência a algo que lhes é importante/favorito. Para além disto, o vocabulário destas crianças apresenta uma série de particularidades tais como: ecolália (repetição de palavras ouvidas); uso repetitivo e estereotipado de palavras ou frases; confusão na utilização de pronomes (eu, tu, ele); dificuldade na conversão do diálogo (perguntar – responder); compreensão literal da linguagem; e dificuldades prosódicas (deficiência na pronuncia regular e/ou na fluência verbal).

A ecolália (repetição daquilo que a criança ouve /“eco” de forma bem articulada e com a mesma entoação utilizada pelo emissor) está, segundo Prizant (1983), presente em setenta e cinco por cento dos casos e pode manifestar-se de três formas: i. ecolália imediata (o

indivíduo autista emite a palavra ou frase ouvida logo após ser ouvida); ii. ecolália tardia (a repetição da palavra ou frase ouvida ocorre após algumas horas, dias ou semanas); e iii. ecolália moderada (a frase ouvida é repetida de forma imediata ou atrasada, com ligeiras alterações). Este último tipo de ecolália, não é aceite por todos os autores.

A ecolália não deverá ser confundida com o uso repetido e estereotipado de palavras ou frases pois este refere-se ao facto de *«as pessoas com autismo gostarem de fazer as mesmas perguntas vezes sem conta, sem quererem saber da resposta ou esperando uma resposta que elas próprias determinaram.»* (Telmo & Equipa do Ajudaautismo, 2008, p.20). Telmo e a Equipa do Ajudaautismo (2008) mencionam que estas perguntas, mesmo quando respondidas pelo receptor, podem ser entoadas durante um dia inteiro e por vezes podem originar comportamentos impróprios ou fúrias quando não obtêm resposta.

A tendência para a utilização da ecolália é uma das causas que conduz à inversão do pronome ou seja se a pessoa autista reproduz a frase tal como a ouve terá dificuldade para adequar o pronome na resposta às perguntas, referindo-se a si própria na segunda ou terceira pessoa do singular. *«À medida que a compreensão da linguagem cresce e melhora, a criança com autismo continua a ter problemas com os pronomes pessoais (...) porque esta categoria gramatical de palavras não tem sentidos fixos e concretos, como acontece com os nomes.»* (Siegel, 2008, p. 78). Este facto será um obstáculo à interacção social, nomeadamente na infância em que as crianças poderão nos primeiros contactos não se relacionar adequadamente com colegas com PEA por não compreenderem o seu discurso.

Em relação à compreensão literal da linguagem as pessoas com autismo interpretam o que é dito sem ter em conta a intenção da pessoa que disse (Dodd, 2005). Esta característica, que se verifica em maior ou menor grau de acordo com o enquadramento no espectro (por exemplo, os Aspergers de muito alto funcionamento recorrem à lógica de forma a conseguirem interpretar a informação social), conduz à incompreensão da linguagem figurativa (provérbios, ironias, palavras ou frases com segundo sentido, ...). Assim sendo, no contexto de sala de aula quer os professores quer os restantes alunos deverão comunicar com o aluno com PEA de forma simples, com frases curtas e bastante claras.

Outro obstáculo à interacção são as dificuldades ao nível da prosódia, como referem Paul, Augustyn, Klin e Volkmar (2005), ou seja não conseguem utilizar uma entoação adequada de frases (voz monocórdica ou cantada) nem conseguem descodificar o tom de voz utilizado pelo emissor, se este está triste, alegre, etc.

Para além do social, do comportamental e da linguagem outros estudos consideram também o domínio motor como uma das áreas afectadas nos portadores de autismo. Rogé (1998) refere que é frequente existirem casos de atraso psico-motor em portadores de autismo e que estes podem apresentar problemas tais como: hipertonia ou hipotonia, anomalias discretas no plano da postura e descoordenação. Estes problemas podem afectar quer a motricidade global, quer a motricidade fina e em alguns casos a motricidade instrumental e a motricidade da relação.

Etiologia

Factores Genéticos

De acordo Trotter, Srivastava e Walker (1999) verificou-se, nos estudos epidemiológicos desenvolvidos por Folstein e Rutter (1977), a existência de uma concordância de 36% para o diagnóstico de PEA em gémeos monozigóticos comparativamente com os gémeos dizigóticos. Por outro lado aquando da reavaliação destes dados, com a utilização de um fenótipo mais amplo de alterações cognitivas e sociais, a concordância aumentou para 82% no gémeos monozigóticos e 10% nos gémeos dizigóticos. Além disso, num outro estudo desenvolvido por Bailey (1993) concluí-se que o risco de autismo nos irmãos de uma criança com esta patologia é de 3%, cinquenta vezes superior a taxa de prevalência para toda a população.

Estas ocorrências devem-se ao facto de as PEA serem uma perturbação de origem multifactorial (em que a genética é um dos factores). Esta combinação de factores genéticos, assim como outros relacionados com a gravidez e com o parto, são determinantes, segundo Siegel (2008), para a ocorrência de autismo ou de uma perturbação global do desenvolvimento.

Causas Infecciosas

Um dos poucos factores de risco pré-natal documentados (Strimland, Nordin, Miller, Akerstrom e Gillberg, 1994) no desenvolvimento do autismo é a exposição uterina à talidomida (medicamento utilizado no tratamento de náuseas e enjoos durante a gravidez) entre a vigésima e a vigésima quarta semanas de gestação, em que ocorre o desenvolvimento cerebral fetal (Tuchman & Rapin, 2009).

Os primeiros relatos do papel dos vírus no autismo surgiram em 1971 aquando de um estudo sobre as características comportamentais de 243 crianças com rubéola congénita, se identificou dez crianças com PEA e oito com algumas características desta síndrome (Chess, 1971).

Existe uma série de estudos, a este nível, que indicam resultados díspares. Deykin e MacMahon (1979), ao investigarem os vírus do sarampo, papeira, rubéola e varicela como causa do autismo, concluíram que estes quatro vírus não são passíveis de desempenhar um papel importante na origem das PEA. O que se pode dever à sua origem multifactorial.

Aspectos Neurobiológicos

Autismo pode surgir devido ao funcionamento anómalo do sistema nervoso central, pois a maioria dos portadores de PEA tem indícios de disfunção cerebral, e em cerca de metade verificam-se alterações estruturais nos electroencefalogramas (Trottier, Srivastava & Walker, 1999).

Por sua vez Courchesne (2008) descobriu, através de imagens de ressonância magnética, que certas áreas do cerebelo (lóbulo VI e VII, vérmis e hemisférios cerebelosos) encontram-se subdesenvolvidas em PEA comparativamente com indivíduos sem esta problemática. Importa lembrar que o cerebelo localiza-se perto do tronco cerebral, que é responsável por movimentos motores, mas também pode desempenhar um papel na fala, aprendizagem, emoções e atenções. Assim, as alterações do cerebelo podem ajudar a explicar os prejuízos na actividade motora, nas habilidades cognitivas, e na aparente falta de emoção que são características dos indivíduos com PEA (Hellew, 2008).

Os estudos mencionados anteriormente, não estabelecem claramente a existência de uma relação de causalidade, ou seja, que é o funcionamento anómalo do sistema nervoso que origina o autismo ou que é o autismo que origina alterações no funcionamento do sistema nervoso. Assim, devemos considerar que esta situação corresponde a uma relação de co-ocorrência.

Factores Imunológicos

Pardo, Vargas e Zimmerman (2005) realizaram um estudo onde observaram níveis desequilibrados de citocinas em algumas crianças com PEA. A citocina é uma proteína produzida por células do sistema imunológico que regula a natureza, intensidade e duração das respostas do sistema imunológico, para além de exercerem influência no sistema nervoso

central. A ocorrência de uma produção anormal de citocina durante o período de desenvolvimento cerebral poderá ter consequência a longo prazo (Pardo, Vargas & Zimmerman, 2005).

No mesmo estudo, os autores referidos anteriormente, concluíram que os cérebros de pessoas com PEA apresentam uma inflamação caracterizada por uma produção elevada de citocina comparativamente com os grupos de controlo não portadores de PEA.

Os investigadores Molloy, Morrow, Meinzen-Derr, Schleifer, Dienger, Manning-Courtney, Altaye e Wills-Karp (2006), ao compararem os níveis de citocina em amostras de sangue de vinte crianças com autismo e vinte crianças de controlo sem esta perturbação, descobriram que as células imunológicas de crianças com autismo produzem níveis mais altos de dois tipos de citocina.

Prevalência

No que respeita ao conjunto de PEA, Siegel (2008) aponta para uma prevalência de dez a quinze crianças em cada 10.000.

Estudos mais recentes tornam claro que esta síndrome está a aumentar. Chakrabarti e Fombonne (cit. Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003) apontam para uma relação de dez pessoas em 10.000 para esta perturbação de acordo com o DSM-IV, sendo 1,5 vezes mais elevada do que nas décadas de 80 e 90. Segundo Telmo e Equipa do Ajudautismo (2008) estudos desenvolvidos em Portugal apontam para valores idênticos.

Têm sido propostas várias razões para este aumento, desde explicações com base nas mudanças dos critérios de diagnóstico a explicações relacionadas com o aumento da consciencialização por parte dos clínicos assim como uma maior disponibilidade dos serviços de saúde no fornecimento de informação (Tuchman & Rapin, 2009). Ou seja, é possível que não tenha havido um aumento da prevalência (que poderia advir de características ambientais ou genéticas conducentes ao surgimento desta perturbação) mas um aumento da tomada de consciência por parte de técnicos, pais e comunidade em geral, sendo o “aumento” de prevalência devido à deteção e acompanhamento de casos (antes não diagnosticados).

No que concerne à incidência «*na literatura internacional, todos os autores reportam uma maior prevalência entre rapazes, variando os valores entre 2 para 1, ou 4 para 1*» (Pereira, 1996, p. 74).

Diagnóstico

O transtorno autista está definido no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV, 2002), enquadrado nos transtornos evasivos do desenvolvimento, que menciona o facto de estas manifestações poderem variar consideravelmente dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica.

O DSM-IV contém doze critérios de diagnóstico para as PEA agrupados em três áreas (desenvolvimento social, comunicação, actividades e interesses). Cada área contempla quatro critérios, estando cada um associado a um diferente sintoma. Os critérios surgem organizados de acordo com o seu aparecimento, ou seja, geralmente, o primeiro critério de cada área é aquele que é detectado mais precocemente. Estes critérios encontram-se descritos abaixo.

É de salientar que o conceito de diagnóstico relativo ao autismo tem evoluído nos últimos anos (ver Tabela 1).

Os critérios de diagnóstico, actualmente considerados pela comunidade médica e científica indicam que:

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

1. Défice qualitativo na interacção social (manifestação de pelo menos dois):

- Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão fácil, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo; não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
- Falta de reciprocidade social ou emocional.

2. Défice qualitativo na comunicação (manifestação de pelo menos um):

- Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;

- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

3. Padrões repetitivos de comportamento, interesses e actividades (manifestação de pelo menos um):

- Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objectivo;
- Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as 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) interacção social, (2) linguagem usada na comunicação social e (3) jogo simbólico ou imaginativo.

C. A perturbação não for explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância considera-se o diagnóstico de PEA.

Tabela 1

Evolução do Conceito de Diagnóstico

	DSM – III (1980)	DSM III-R (1987)	DSM-IV (1994)
Nome da perturbação	Autismo Infantil	Distúrbio Autista	Distúrbio Autista
Início	Antes dos 30 meses	Durante a 1 ^a e 2 ^a infância	Início antes dos 3 anos e atraso ou desvio em pelo menos uma das áreas: interacção social,

			linguagem comunicativa e jogo simbólico
Comportamento	Ausência marcante de respostas face aos outros	Alteração qualitativa de interação social (5 critérios de exclusão)	Alteração qualitativa da interação social (pelo menos 2 de 4 critérios)
Linguagem e Comunicação	Défices notórios no desenvolvimento da linguagem, fala quando presente, com padrões peculiares	Alteração qualitativa na comunicação verbal e não verbal, e no jogo imaginativo	Alteração qualitativa na comunicação (pelo menos 1 de 4 critérios possíveis)
Actividades e Interesses	Respostas bizarras a vários aspectos do ambiente	Reportório de actividades e interesses restrito	Padrão de comportamentos, interesses e actividades, restrito e estereotipado (pelo menos 1 de 4 critérios)
Critérios de Exclusão	Ausência de delírios, alucinações e incoerência típicas da esquizofrenia	Nada estabelecido	Síndrome de RETT Perturbação Desintegrativa da infância Síndrome de Asperger

Extraído e adaptado de Trevarthen, 1996, p.13 (apresentado em Marques, 2000, p. 38)

Instrumentos de Diagnóstico

O diagnóstico dos indivíduos com PEA, assim como de portadores de outras problemáticas, é uma etapa fulcral do processo de intervenção. Deste modo, nos últimos anos, têm surgido várias pesquisas e estudos inerentes à construção de instrumentos de diagnóstico fiáveis, tendo-se verificado uma evolução nos critérios de diagnóstico, de forma:

a identificarem-se desvios no atraso do desenvolvimento, a diferenciar-se o autismo de outras síndromes semelhantes, e a diagnosticar-se o grau de severidade do indivíduo autista.

Os instrumentos de diagnóstico para autismo consideram como fontes principais de informação: as descrições dos pais sobre o desenvolvimento e sobre os padrões de comportamentos actuais do indivíduo e as informações obtidas pela observação directa do comportamento do indivíduo. Desta forma podemos agrupar estes instrumentos de diagnóstico em listas de verificação ou questionários (ex.: SCQ e CHAT), em escalas de observação (ex.: CARS e ADOS, PEP-3R), e em entrevistas com familiares (ex: ADI-R).

Os resultados obtidos nestes diagnósticos deverão ser comunicados e esclarecidos aos professores, o mais breve possível, para que estes encontrem estratégias pedagógicas adequadas, ao perfil da criança em questão. Quanto mais cedo a criança diagnosticada com PEA estiver numa sala de aula organizada de acordo com as suas capacidades e limitações menos entraves existirão no acesso desta ao currículo, assim como também menos obstáculos surgirão na socialização desta com a comunidade educativa.

As características das crianças com PEA, descritas anteriormente, poderão ter implicações ao nível da relação social, e por conseguinte no estabelecimento de amizades com os seus pares. Desta forma, importa perceber como se desenvolvem as atitudes dos pares face a estes colegas com PEA. Para tal iremos clarificar o conceito de atitude assim como outros factores inerentes a este conceito.

ATITUDE

Deriva do latim *aptitudinem* e chegou ao português através do italiano *attitudine* que significa «*uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos, ou, mais especificamente, a acontecimentos ocorridos no nosso meio circundante.*» (Kardec, 1978, p.7).

Emergência do Conceito

O conceito de atitude surgiu na psicologia social, entre 1910 e 1920, com a necessidade dos sociólogos Thomas e Znaniecki relatarem a conduta de um grupo de camponeses polacos fixados nos Estados Unidos. Não considerando adequada a utilização de conceitos já existentes como “valores” ou “representações colectivas” os dois sociólogos propõem à psicologia social o estudo das atitudes que definiram como «*um processo de consciência individual que determina a actividade real ou possível do indivíduo no mundo social.*» (Cercle & Somat, 1999, p.166). Este foi o ponto de partida para a emergência de um conceito que actualmente tem inúmeras definições.

Allport (1935), um dos primeiros psicólogos a centrar-se no estudo da personalidade, reforçou a ideia dos seus contemporâneos Thomas e Znaniecki, propondo a atitude como o conceito central da psicologia social e definindo-a como «*um estado mental de prontidão, organizado através da experiência, exercendo uma influência directa ou dinâmica sobre a resposta do indivíduo a todos os objectos e situações com que se relaciona.*» (Brown, 2006, p.49).

Maisonneuve (1985), citado por Cazals-Ferré e Rossi (2007), apresenta-nos uma definição mais ampla do conceito referindo a atitude como uma posição, mais ou menos consolidada, de um indivíduo ou grupo para com uma pessoa, grupo, situação ou mesmo um valor; esta posição poderá ser expressa através de palavras, tom de voz, gestos, actos ou escolhas ou pela ausência destes sintomas ou indicadores.

Para Plotnik (1996), referenciado por Marini (2006), atitude é «qualquer crença ou opinião, que inclui uma avaliação positiva ou negativa de um alvo (um objecto, pessoa ou evento) e que nos predispõe a agir de determinada maneira em direcção ao alvo.»

Muitas outras definições existem pois este conceito tem persistido, desde o princípio do século XX até agora, aos diversos paradigmas e níveis de explanação dominantes na Psicologia Social.

A seguir avançamos para uma noção mais concreta do que significa a palavra atitude e aprofundaremos um pouco mais este conceito, visto que é precisamente este o alvo do nosso estudo. Para nós é extremamente importante clarificar as características, a função, a estrutura e as teorias inerentes às atitudes uma vez que é a compreensão de como estas se formam, e por conseguinte, como podem ser modificadas, que nos leva a perceber quais os factores que poderão originar atitudes mais inclusivas, isto é, atitudes de aceitação social.

Características das Atitudes

As várias definições supramencionadas acarretam características que constituem um pilar importante para a investigação na área das atitudes. Cazals-Ferré e Rossi (2007) enumeram as seguintes:

- as atitudes são adquiridas pelo indivíduo, tendo origem nas experiências por este vivenciadas;
- as atitudes têm uma determinada duração e podem modificar-se, logo a forma como encaramos determinado objecto pode ser favorável num dado momento e desfavorável noutro ou vice-versa;
- as atitudes consistem na ligação entre o sujeito e o objecto atitudinal (pessoa, situação, tema,... que é alvo da nossa atitude);
- as atitudes comportam uma polaridade afectiva que varia entre uma posição muito favorável a uma posição muito desfavorável.

Função das Atitudes

Alguns autores (e.g. Grunspün & Grunspün, 1982, Brown, 2006) enunciam a existência de quatro funções das atitudes:

- Função de Conhecimento

As atitudes permitem-nos conhecer o mundo que nos rodeia dando-nos informações sobre eventos, objectos, pessoas... Com base nessas informações poderemos inferir factos ou interpretar e explicar novas situações.

- Função de Ajuste

As atitudes são reguladoras dos nossos comportamentos uma vez que nos levam a agir de forma socialmente aceitável, pelo menos publicamente. Por exemplo, algumas pessoas só consomem bebidas alcoólicas em ocasiões festivas.

- Função Social

As atitudes são expressão dos nossos valores traduzindo a nossa identidade. Facilmente conhecemos os valores de uma determinada pessoa em função da sua religião ou partido político.

- Função Defensiva

As atitudes permite-nos proteger-nos de nós mesmos, proteger a nossa auto-estima, na medida em que as verdades desagradáveis sobre nós são evitadas. Por exemplo, alguém que receia os seus próprios sentimentos homossexuais acaba por nega-los e até mostrar alguma hostilidade face aos homossexuais.

Estrutura das Atitudes

Alguns autores, como por exemplo Osgood, Succi e Tannenbaum (1955), consideram a existência de uma única componente (natureza unidimensional) das atitudes: a atitude é simplesmente constituída por um sentimento em relação a um objecto - uma avaliação positiva ou negativa do mesmo. Esta concepção encontra-se presente nas definições de outros autores (Rosenberg & Hovland, 1960) que referem a existência de três componentes (natureza multidimensional): a atitude inclui sentimentos (afecto), acções (comportamento) e pensamentos (cognição) (Cerclé & Somat, 1999). A figura 1 mostra a relação entre estes factores.

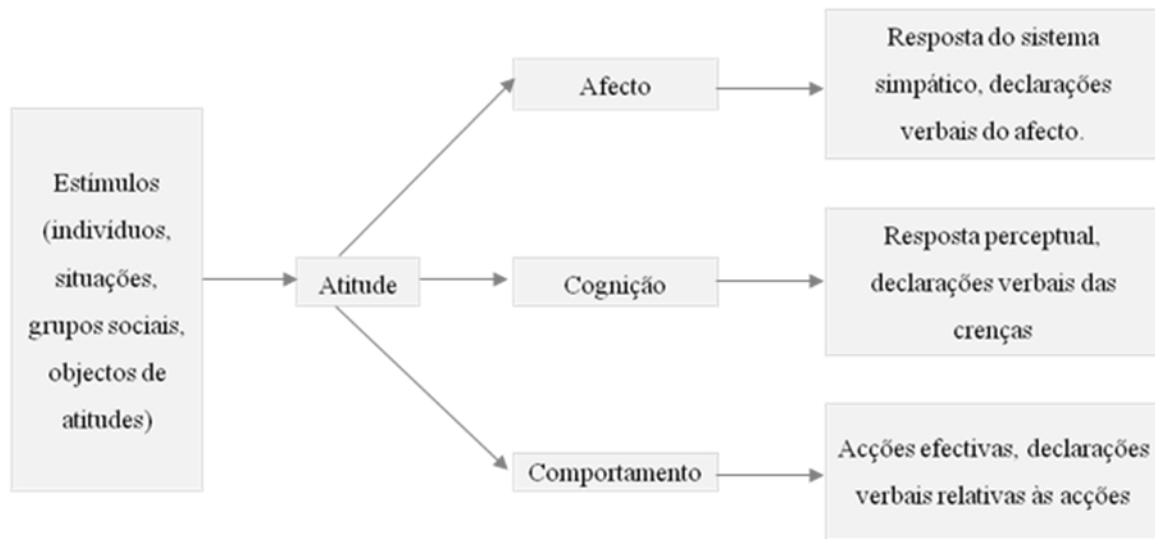


Figura 1. Modelo tridimensional da atitude de Rosenberg e Hovland (1960) (adaptado de Cerclé & Somat, 1999, p.168)

De acordo com o modelo tridimensional (ver Figura 1) a **componente afectiva** de uma atitude consiste nos sentimentos favoráveis ou desfavoráveis em relação a determinado objecto. Por sua vez, a **componente cognitiva** diz respeito às crenças, conhecimentos, informações e opiniões que temos previamente em relação ao objecto atitudinal, logo resulta das nossas vivências e experiências. A **componente comportamental**, de acordo com Fishbein e Ajzen (1980), refere-se aos aspectos activos que preestabelecem a estruturação dos comportamentos, preparando o indivíduo para a acção em função das suas cognições e os seus afectos.

Este modelo pressupõe que as três componentes se encontram correlacionadas uma vez que todas se referem à mesma atitude, este facto incitou a necessidade de se elaborarem estudos empíricos que esclarecessem a forma como cada uma das componentes contribuía para a atitude geral do indivíduo, algo que o modelo tridimensional de Rosenberg e Hovland (1960) não descreve. Surge deste modo o modelo tripartido clássico revisto de Zanna e Rempel (1988) (Breckler, 1984, cit. Freire & Fonte 2007).

No modelo anteriormente referido, a atitude é percebida de acordo com uma dimensão avaliativa, podendo esta avaliação realizar-se a partir de informação cognitiva, informação afectiva ou informação de comportamentos ocorridos. Assim, «a questão da relação entre atitudes e comportamento, ou seja, perceber se estas predizem ou não a

comportamentos, são ainda actualmente tópicos relevantes e em aberto para pesquisa neste domínio científico (Neto, 1998).» (Freire & Fonte 2007).

Atitudes - Principais Teorias

Teoria da Dissonância Cognitiva

A teoria da dissonância cognitiva, criada pelo psicólogo Leon Festinger em 1957, revolucionou a forma de pensar sobre os processos psicológicos sobretudo no que se refere à forma como as recompensas afectam as atitudes e os comportamentos e como os comportamentos e a motivação afectam a percepção e a cognição (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2007).

Segundo esta teoria quando ocorrem em simultâneo duas cognições inconsistentes, entre as atitudes ou crenças e o seu comportamento, irá verificar-se um estado de dissonância cognitiva que se manifestará através da culpa, vergonha, constrangimento, ansiedade, raiva ou outros estados afectivos negativos (Moss, 2009). Mais concretamente, imagine que uma criança está indecisa relativamente ao colega que deverá escolher para fazer parte do seu grupo (o líder da turma ou o colega com PEA). Após muito reflectir optou pelo líder da turma, contudo não ficou satisfeito com a escolha, logo encontra-se num estado de dissonância relativo à escolha do colega.

Sendo a dissonância algo desagradável tenderá a existir um esforço de quem a vivência para a reduzir. Assim as características do colega líder de turma serão comparadas as características do colega com PEA e tenderá a encontrar inúmeras vantagens para a escolha do colega líder de turma mesmo que este não tenha muitos conhecimentos sobre o tema do trabalho. Deste modo as cognições serão modificadas e a dissonância será reduzida.

Festinger (1957), citado por Godinho (2009), considera que perante uma situação de dissonância cognitiva existem três formas possíveis de agir:

Pode-se tentar substituir uma ou mais crenças, opiniões ou comportamentos envolvidos na dissonância; pode-se tentar adquirir novas informações ou crenças que irão aumentar a consonância existente, fazendo assim com que a dissonância total seja reduzida; pode-se tentar esquecer ou reduzir a importância daquelas cognições que mantêm um relacionamento dissonante. (p. 29).

Teoria da Acção Reflectida

Esta teoria, desenvolvida por Fishbein e Ajzen em 1975 (Ajzen & Fishbein, 1980), pretende explicar a relação entre crenças, atitudes e comportamentos.

Primeiramente importa referir que, por crenças (enquanto componente das atitudes) entende-se: o que o indivíduo acredita sobre os factos de uma dada situação (crenças informais) ou o que o indivíduo considera sobre os méritos, deméritos, bem, mal, justo, injusto, benefícios ou custos de diferentes situações (crenças avaliativas) (Duque, 1999).

A teoria da acção reflectida parte do princípio que as atitudes são funções das crenças. Deste modo, ao acreditarmos que determinado comportamento conduzirá a resultados positivos adoptaremos uma atitude favorável face ao desempenho desse mesmo comportamento, por outro lado se acreditarmos que determinado comportamento conduzirá a resultados negativos então a nossa atitude será desfavorável em relação ao seu desempenho (Stead, 1985).

Segundo a teoria em questão (ver Figura 2), o comportamento do indivíduo resulta da vontade de adoptar determinado comportamento (intenção comportamental), esta vontade terá origem na apreciação positiva ou negativa sobre o comportamento pretendido (atitude face ao comportamento) e na percepção pessoal das pressões sociais a que o indivíduo está sujeito quanto à adopção ou não de um dado comportamento (norma subjectiva). A atitude face ao comportamento resulta das crenças sobre as consequências do desempenho do comportamento, em função das avaliações que fazemos dessas consequências. Assim a atitude face a um comportamento será mais favorável quanto mais a pessoa acreditar que as consequências que dele advêm são positivas. Por sua vez, a norma subjectiva resulta do produto das crenças normativas (referência social) com a motivação do indivíduo para agir de acordo com essas crenças, isto é quanto mais o comportamento for aprovado socialmente e quanto maior a vontade do indivíduo para agir de acordo com o que lhe é transmitido socialmente mais favorável será a atitude do indivíduo face ao comportamento.

De acordo com o exposto anteriormente, um indivíduo que pratique natação tenderá a melhorar o seu desempenho se acreditar que a maioria das pessoas que o conhecem considera que este deveria praticar natação; ou se as pessoas que o rodeiam consideram a natação um excelente desporto; ou ainda se praticar natação pode aumentar as suas possibilidades de carreira.

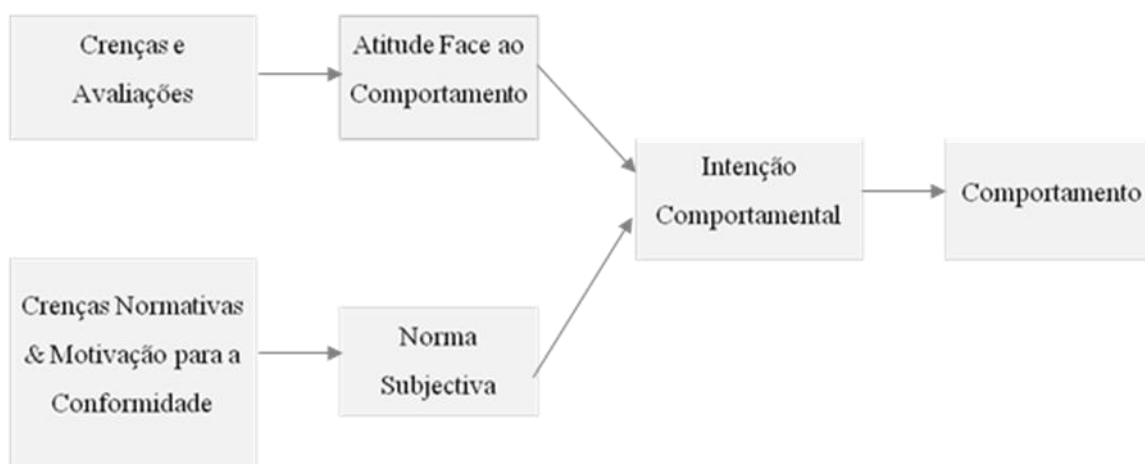


Figura 2. Teoria da Acção Reflectida (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein, 1980)
(adaptado de Figueiredo, 2005, p. 68)

Teoria do Comportamento Planeado

A teoria da acção reflectida sofreu uma grande evolução em 1991 passando a incluir novas variáveis. Estas variáveis representam comportamentos que não dependem apenas do controlo voluntário, estando as acções sob influência de factores externos e internos (Duque, 1999).

Esta nova versão passou a denominar-se teoria do comportamento planeado (Fishbein & Ajzen, 1991).

Na teoria da acção reflectida a formação de meras intenções era insuficiente para antever os comportamentos. Assim, Fishbein e Ajzen (1991) introduziram a percepção de controlo comportamental (noção que cada um de nós tem sobre as suas capacidades para desempenhar um determinado comportamento) de forma a explicar as restrições à acção. Ajzen (1991) afirma que a importância relativa da atitude, da norma subjectiva e da percepção de controlo comportamental na predição da intenção deverá variar entre comportamentos e situações (ver Figura 3). Isto é, se existir uma situação em que as atitudes e/ou as influências normativas são fortes, a percepção de controlo comportamental pode ser menos preditiva das intenções (Armitage & Armitage, 2001).

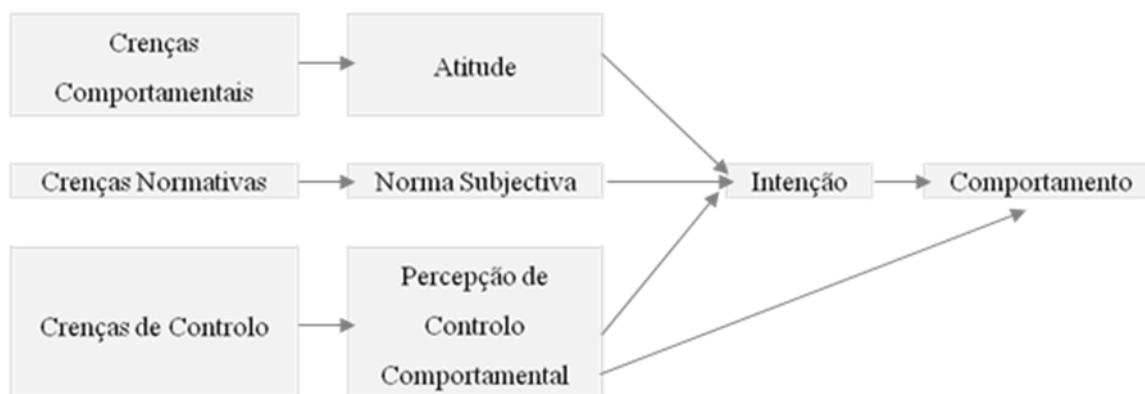


Figura 3. Teoria do Comportamento Planeado
(adaptado de Armitage & Armitage, 2001, p. 472)

Alguns autores (Ajzen, 1985, 1988; Ajzen & Madden, 2005; Eagly & Chaiken, 1993) salientam o facto de a percepção de controlo comportamental depender das crenças de controlo (recursos e oportunidades disponíveis que se julga ter para a realização do comportamento) e poder de controlo (domínio que o individuo exerce sobre as crenças de controlo). Assim sendo, alguns indivíduos tendem a adoptar comportamentos sobre os quais consideram ter controlo em função das suas capacidades. Por outro lado, indivíduos que consideram não possuir recursos para executar determinado comportamento terão menor probabilidade de construírem fortes intenções comportamentais para o seu desempenho independentemente de as atitudes serem favoráveis face ao mesmo (Godinho, 2009).

Em suma, verifica-se que a realização de um determinado comportamento irá depender não só da motivação como também do controlo adequado sobre esta. Por exemplo, o ensino de uma determinada temática dependerá não só da motivação do professor como também do controlo que este julga ter sobre a temática e sobre a turma alvo; quanto melhor o professor tiver preparado a aula, ao nível das actividades e estratégias, maior será o controlo no decorrer da aula. Assim a percepção do controlo comportamental pode constituir-se como uma medida do controlo real.

Teoria do Contacto

Em 1954, Gordon Allport desenvolveu uma teoria sobre o contacto entre grupos, evidenciando o facto de que as atitudes podem ser melhoradas se o conflito e os preconceitos entre grupos forem controlados. Contudo, é fundamental a existência de: igualdade de *status*

do grupo, objectivos comuns, cooperação sem competição e apoio institucional (Pettigrew, 1998 cit. Bridges & Tomkowiak, 2010).

Amir (1976), citado por Pettigrew e Tropp (2006), à semelhança de Allport, considera que o contacto em condições ideais tende a reduzir o preconceito. Contudo, segundo o autor, a redução dos preconceitos não pode ser generalizada a todo o grupo externo, por outro lado Amir (1976) concluiu que os preconceitos e conflitos grupais até poderão aumentar com o contacto se as condições forem desfavoráveis.

Com esta teoria procurou-se esclarecer se uma experiência positiva entre grupos positiva conduz a uma mudança de atitudes mais gerais. Deste modo, Hewstone e Brown (1986) argumentaram que a adesão de um determinado grupo a encontros com indivíduos pertencentes a outro grupo, por exemplo grupos de diferentes etnias, facilita a generalização de uma dada experiência para atitudes mais gerais, esta situação poderá ter consequências mais ou menos positivas. Se um membro de um grupo for visto de forma individual positivamente as suas características tenderão a generalizar-se para os restantes membros do grupo. Por outro lado, se este individuo for olhado negativamente poderão criar-se estereótipos e preconceitos face aos restantes membros do grupo (Ortiz & Harwood, 2007). Imaginemos que uma criança portadora de uma PEA se encontra a frequentar uma turma do ensino regular e a sua presença em nada altera o bom funcionamento da turma, sendo bem acolhida pelos colegas, esta vivência positiva por parte das crianças da turma fará com que as suas impressões (das crianças de desenvolvimento típico nessa turma) face a todos os portadores de PEA sejam positivas.

Todas as circunstâncias que envolvem intervenções de contacto directo entre os grupos são mais difíceis de estabelecer. Todavia, são precisamente essas situações que são mais necessárias (Crisp, Stathi, Turner & Husnu, 2008). Contudo, *«o contacto indirecto tem a vantagem de ser menos sujeito à ansiedade, que ocorre em interacção directa e, portanto, menos sujeito às consequências negativas dessa ansiedade.»* (Ortiz & Harwood, 2007, p.1). Por exemplo, quando um grupo de crianças é colocado num contexto de contacto directo com portadores de PEA as crianças poderão ficar ansiosas por não saber o que esperar destes colegas e por conseguinte não saber qual a forma mais correcta de agir. Está situação poderá ter consequências negativas, se as crianças interagirem de forma desadequada por não conhecerem o perfil daquela criança com PEA (ex.: poderão considerar que o colega os está a ignorar por não estabelecer contacto visual).

Com a teoria do contacto pretende-se não só manter as pessoas unidas como também conduzir à integração promovendo atitudes positivas, através do planeamento de situações de integração. Deste modo, se o planeamento for estruturado contemplando as diferentes variáveis (por exemplo o conhecimento da problemática, a organização do ambiente e as características dos indivíduos) o contacto entre as pessoas poderá reduzir os preconceitos e os estereótipos (Sherrill, 1998 cit. Godinho 2009).

«A teoria do contacto pressupõe que quando a população tem interacções directas, agradáveis, frequentes e significativas com indivíduos que tenham incapacidades se irá produzir uma mudança positiva de atitude.» (Godinho, 2009, p.30). Assim a aceitação de uma determinada problemática será mais positiva.

Verifica-se assim que, de entre as teorias que abordámos, a teoria do contacto enquadra-se melhor no nosso estudo uma vez que pretendemos observar precisamente as consequências que advêm do contacto das crianças com os seus pares portadores de PEA. Desta forma será importante reflectirmos sobre as atitudes concretamente no que respeita à deficiência.

Atitude versus Comportamento

Sendo o termo atitude muitas vezes tido como um sinónimo de comportamento importa esclarecer a diferença entre os dois termos para que se compreenda claramente o que iremos analisar, neste estudo, a partir dos dados recolhidos e para que não surjam dúvidas nos resultados que iremos obter e nas conclusões daí derivadas.

«As diversas definições do conceito de atitude têm todas em comum uma mesma implicação: insistem na ideia de que o conhecimento da atitude de um indivíduo deveria permitir deduzir os comportamentos que emitiria numa dada situação.» (Cerclé & Somat, 1999, p.168).

Assim importa explicitar que a atitude não é um comportamento. Ao contrário das atitudes, os comportamentos são observáveis e segundo Triandis (1971) estes são determinados quer pelo que os indivíduos gostariam quer pelo que estes pensam que devem fazer prevendo as consequências que daí advirão.

Em 1934 LaPiere vem contrariar a existência de uma ligação entre atitudes e comportamentos. O autor realizou um estudo nos Estados Unidos sobre o preconceito que consistiu em primeiramente verificar o número de vezes que era recusado a um casal chinês, com o qual realizou uma viagem, alimentação e/ou alojamento. Seis meses depois enviou um questionário aos donos dos estabelecimentos onde tinham estado perguntando se estes

serviriam indivíduos de raça chinesa. O autor verificou, apesar da existência de falhas metodológicas, a falta de coerência entre o que as pessoas dizem e o que realmente fazem (LaPiere, 1934).

Surgiram posteriormente, outros estudos a apontar para uma ausência de correlação entre atitudes e comportamentos. Por exemplo, Wicker (1969) demonstrou ser praticamente nula esta correlação ao analisar mais de trinta objectos de atitude inerentes a várias áreas. *«Esta observação levou Wicker (1969) a concluir que a sua análise dava pouco apoio ao postulado da existência, no indivíduo, de atitudes estáveis; submetidas a uma influência qualquer nas expressões verbais ou nas suas acções.»* (Cerclé & Somat, 1999, p.170).

Como resposta às críticas dirigidas à possibilidade de se prever comportamentos a partir das atitudes, surgem diversas pesquisas (Teoria da Dissonância Cognitiva, Teoria da Acção Reflectida, Teoria do Comportamento Planeado e Teoria do Contacto) com o intuito de compreender as condições em que as atitudes são preditivas dos comportamentos. Uma vez que se verificou que nos estudos anteriormente referidos, entre outros, *«os investigadores tentavam prever comportamentos bastante precisos a partir do simples conhecimento de atitudes gerais.»* (Cerclé & Somat, 1999, p.170).

Atitude face à Deficiência

As atitudes em relação às pessoas com deficiência têm constituído ao longo dos tempos uma barreira à plena inclusão das mesmas na sociedade. Para a pessoa com deficiência, as atitudes negativas podem ser tão eficazes a limitar as oportunidades de uma plena participação na vida escolar e na vida da comunidade, como as barreiras arquitectónicas (Diamond & Innes, 2001 cit. Beck, Bock, Thompson, Bowman & Robbins, 2004).

Apesar dos entraves que as atitudes ainda trazem à inclusão, nas últimas décadas têm-se verificado melhorias muito significativas nas atitudes face à deficiência. Estas têm-se modificado ao mesmo ritmo que se modifica a sociedade e o modelo de escola. Não nos podemos esquecer que, durante a Idade Média, além da inexistência da educação especializada para estes indivíduos, era normal o infanticídio de pessoas com deficiências. Posteriormente, muitas mudanças ocorreram, sendo na nossa opinião, o surgimento da Educação Especial a mais importante. O surgimento deste tipo de Educação conduziu a uma visão de deficiência não como uma aberração, mas como uma problemática para a qual o

sistema de ensino deve ser reorganizado e, por conseguinte, a sociedade também. A situação actual da educação especial no sistema de ensino será aprofundada mais adiante.

Horne (1985) sugeriu que a origem dos preconceitos em relação à deficiência estaria na forma como as crianças são educadas desde a infância. Muitas vezes as crianças estão sujeitas a práticas que conduzem ao desenvolvimento precoce de atitudes negativas face às pessoas com deficiência. A convicção de que a maioria das pessoas desenvolve atitudes positivas ou negativas logo na infância e pela interacção com todos os que a rodeiam é unânime. Tendo o adulto um papel fulcral nesta fase. Deste modo, Han, Ostrosky e Diamond (2006) apresentam seis linhas orientadoras, baseadas na literatura, para fomentar o desenvolvimento de atitudes positivas, de forma a que o adulto examine as suas próprias atitudes e auxilie as crianças nas interacções com os seus pares com deficiência. Este guia de apoio ao desenvolvimento de atitudes positivas consiste em:

- Considerar as próprias atitudes, como estas são transmitidas às crianças;
- Promover a amizade, não os sentimentos de piedade, em relação às crianças com deficiência;
- Mostrar às crianças as semelhanças entre si e os seus pares com deficiência;
- Não julgar as crianças com base nas suas características físicas nem deixar as crianças julgarem os outros dessa maneira.
- Educar os pais, algumas deficiências podem ser desconfortáveis para os pais de outras crianças.
- Fornecer informação adequada sobre a deficiência, ao nível de desenvolvimento das crianças, de modo a entenderem o que as pessoas com deficiência podem e não podem fazer.

Assim, as atitudes assumem extrema importância no contexto educativo, na medida em que é na escola que ocorrem as primeiras interacções, nomeadamente no que respeita a grupos de amizade e possivelmente aos primeiros contactos directos com a deficiência.

Apresentaremos de seguida alguns dados obtidos em diversos estudos sobre as atitudes face à deficiência, mais concretamente, no que respeita às atitudes das crianças face aos seus pares com PEA, dado ser este o alvo do nosso estudo.

Estudos sobre as Atitudes dos Alunos face à Deficiência

Sendo a inclusão um dos pilares da educação dos nossos dias, é essencial aferir os benefícios que a escola inclusiva produz, para as crianças com necessidades educativas especiais assim como para os seus pares.

Nos últimos 20 anos têm existido diversas flutuações na investigação sobre a inclusão de crianças com deficiência das turmas do ensino regular.

Neste sentido salienta-se o estudo de Lewis e Lewis (1987) que aponta para um decréscimo de estereótipos e preconceitos das crianças face à deficiência quando colocadas em situações de contacto prolongado. Assim, destaca-se, segundo as autoras, que a promoção da integração, e da interacção, previne formas de discriminação e rejeição social.

Santos (1998) obteve as mesmas conclusões que as autoras supracitadas num estudo em que o principal objectivo era o de observar a discriminação social na escola, face a crianças portadoras de deficiência e em função do tempo de contacto. O autor revelou que as crianças que estavam mais tempo em contacto com colegas portadores de deficiência, manifestavam menos atitudes discriminatórias.

Ao investigarem as atitudes dos alunos face a colegas portadores de deficiência Thomson e Lillie (1995) concluíram que os alunos matriculados em escolas integradas têm atitudes mais favoráveis do que os alunos matriculados em escolas não integradas (ou seja onde não existem crianças portadoras de deficiência).

Todavia, outros autores (Weisel, 1988 e Hastings & Graham, 1995) referem que a colocação das crianças perante a deficiência não conduz por si só ao desenvolvimento de atitudes de aceitação social, sendo de extrema importância a realização de actividades e estratégias de interacção devidamente planificadas. Assim como, Morton e Campbell (2008) mencionam que as atitudes diferem também, em função de quem fornece a informação. Por outras palavras, os alunos revelam atitudes mais positivas quando é o professor que lhes transmite a problemática de determinado colega comparativamente, por exemplo, com os pais.

Segundo Stainback e Stainback (1999), citando Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tellie (1988), nas salas de aula inclusivas, todas as crianças se enriquecem por terem a oportunidade de aprenderem umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários à inclusão. Para estes autores quanto mais tempo as crianças com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional.

Por outro lado, os alunos (desde do pré-escolar até aos que frequentam o ensino superior) não são prejudicados em relação à aquisição de conhecimentos no processo de inclusão de alunos em turmas do ensino regular (Kilinger et al.; 1998, McDonnell et al.; 1997, Sharpe, York & Knight, 1994, citados por Walter-Thomas et al., 1999). Crucialmente, parecem estar a emergir resultados de investigações subordinadas a esta temática que nos direccionam para um contexto em que a presença de alunos identificados com NEE aumenta, diversificando-se as experiências de aprendizagem para estes mesmos alunos, que noutras condições, estariam em risco académico e social. A presença destes alunos nas salas de aula proporciona simultaneamente uma maior diversidade de experiências que promovem a aquisição de determinados valores, atitudes, muitas das vezes não exploradas, nem adquiridas noutros ambientes, neste caso não inclusivos.

Carvalho (2000) refere que os vários estudos comparativos realizados, principalmente nos EUA e Países Escandinavos, revelam que existem benefícios para os alunos com deficiência (modelos adequados nos colegas, assistência por parte dos colegas e a criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados) e benefícios para os alunos sem deficiência (oportunidade para praticar e partilhar as aprendizagens e diminuição da ansiedade face aos fracassos ou insucessos).

Relativamente à inclusão de alunos com PEA, Warnock (2007), referenciado por Visser e Dubsky (2009), menciona que alunos com PEA são menos incluídos quando colocados em numa escola regular que alunos com deficiência física ou com dificuldades cognitivas leves, sendo estes rejeitados pelos colegas. Segundo Barnard, Prior e Potter (2000) uma em cada cinco crianças com PEA é excluída da escola, frequentemente devido à falta de agentes educativos especializados nesta problemática.

Vários estudos nesta área (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986; Lilienfeld & Alant, 2002; Campbell, 2006; Liu, Kudláček & Ješina, 2010) evidenciam a existência de atitudes mais inclusivas por parte do género feminino comparativamente ao género masculino independentemente da deficiência dos colegas com que interagem. Nos estudos em que as crianças são sujeitas a programas de intervenção com o objectivo de melhorarem as atitudes (Donna, 2008; Liu, Kudláček & Ješina, 2010), também as atitudes do género feminino são mais positivas do que as do género masculino, quer antes da intervenção quer após.

No que concerne, ao tipo de ensino, na modificação das atitudes, não encontramos estudos comparativos entre as escolas com unidades de ensino estruturado para as PEA e as restantes escolas sem estas unidades.

Importa referir que são bastantes os estudos que utilizam a escala, de Rosenbaum e colaboradores (1986), McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) para fazer o levantamento das atitudes das crianças (escala esta que também por nós será utilizada). Contudo nem todos estes estudos obtêm significância na relação entre o género e as atitudes. Enquanto que Rosenbaum et al. (1986) encontram significância em todas as componentes das atitudes (cognitiva, comportamental e afectiva), Vignes, Coley, Grandjean, Godean, e Arnaud (2008) encontram apenas significância na componente comportamental e no total das três componentes, não se verificando desta forma que o género feminino tenha atitudes mais inclusivas a nível cognitivo e afectivo.

Outro modificador de atitudes apontado por Hazzard (1983) é o contacto com familiares, que conduzirá tendencialmente a atitudes mais positivas.

Benavente (1993), no estudo de caso, “Mudar a Escola, Mudar as Práticas”, constata que mesmo para as crianças com mais diferenças, a integração numa escola oficial é altamente benéfica, quer para elas quer para as outras crianças que frequentam o ensino regular, como já salientámos. A aceitação da diferença por parte das crianças e dos jovens torna-se algo natural e espontânea, pois podem pôr questões sobre o que vêm, sem rejeição. A rejeição só acontece por acção dos adultos, por imitação dos comportamentos destes e os adultos só serão capazes de aceitar a diferença se ela não for algo de estranho, que eles não compreendam, ou que, inclusivamente temam. Daí a importância de lidar com os que são diferentes desde muito cedo, nomeadamente na escola, uma vez que esta constitui a primeira instituição de socialização alargada com que a criança contacta. Ou seja, os diferentes serão ainda mais diferentes se não estivermos habituados a olhar para eles, porque não saberemos agir de modo adequado e porque nos refugiaremos na pena, o que dificulta a integração.

Medição de Atitudes

Tendo este estudo por base, a observação de atitudes, é essencial procedermos a um levantamento dos instrumentos que nos permitam recolher dados de forma precisa e rigorosa, uma vez que sem o auxílio de instrumentos normativos de medição, apenas nos poderíamos basear na observação directa, corrompida facilmente pelas nossas inferências.

Existem actualmente várias técnicas e procedimentos utilizados na medição das atitudes. Sendo a nossa intenção estudar as atitudes face a crianças com PEA iremos cingir-nos às

técnicas e procedimentos utilizados mais frequentemente em estudos sobre as atitudes face à deficiência.

Desde modo, e de acordo com Horne (1980), existem três tipos de escalas de atitudes:

- Escalas sumativas de Likert (1932)

Este tipo de escala tem por objectivo avaliar a intensidade das atitudes dos inquiridos face ao objecto atitudinal, ou seja é apresentado aos inquiridos um conjunto de afirmações/itens sobre quais estes terão de indicar o seu grau de concordância sobre as mesmas, assinalado o nível correspondente. As escalas de Likert (1932) são constituídas normalmente cinco níveis (ver Figura 4), que podem ser, de acordo com Foddy (1996), numéricos (por exemplo 1, 2, 3, 4, 5 ou -2, -1, 0, +1, +2), verbais (por exemplo “concordo fortemente”, “concordo”, “neutro”, “discordo” e “discordo fortemente”), gráficos (por exemplo desenhos de caras que expressam tristeza, contentamento, indiferença,...). Deste modo, o investigador poderá no final quantificar a escala somando os níveis seleccionados pelo inquirido; como normalmente as afirmações/itens contêm atitudes negativas e positivas cabe ao investigador inverter os valores dos itens negativos (ver Figura 4).

Concordo Fortemente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo Fortemente	
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	afirmação positiva
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	afirmação negativa

Figura 4. Níveis de Likert

É de salientar a diferença entre a escala Likert e um item Likert. A Escala Likert é a soma de respostas sobre vários itens Likert. Como os itens Likert são frequentemente acompanhadas de uma escala visual analógica (por exemplo, uma linha horizontal, em que um sujeito indica a sua resposta com um círculo), como referido anteriormente, os itens são simplesmente afirmações que o entrevistado é convidado a avaliar de acordo com qualquer tipo de critério subjectivo ou objectivo.

- Escalas Unidimensionais de Guttman

Segundo Hays e Ellickson (1990) as escalas do tipo Guttman são acumulativas uma vez que as afirmações/itens seleccionadas estão directamente associadas à afirmação anterior pois

uma mesma atitude é avaliada através de um conjunto de itens (carácter unidimensional). Os itens são ordenados de acordo com uma hierarquia de intensidade, da negativa à mais positiva, face à atitude geral (ver Figura 5). Deste modo é pedido aos inquiridos que manifestem a sua concordância, ou não, perante cada item.

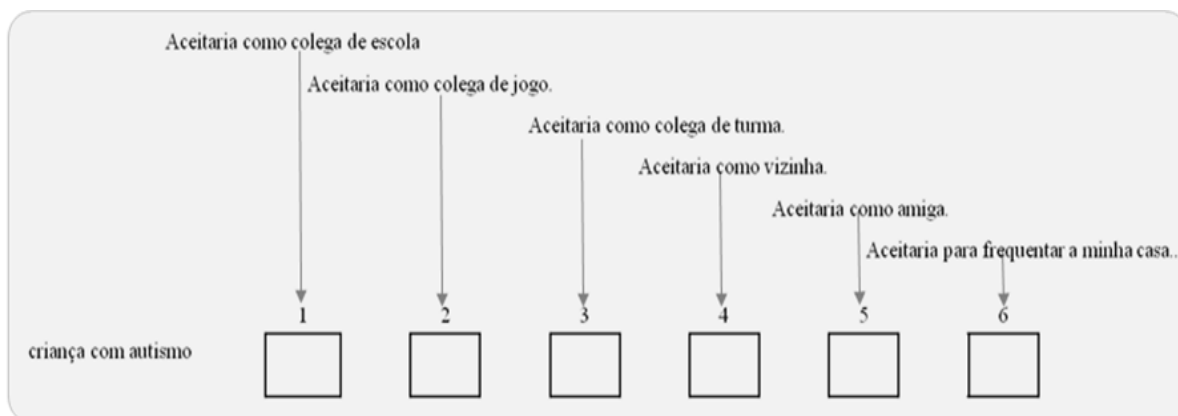


Figura 5. Escala tipo Guttman

Ao observarmos a figura 5 podemos constatar que quem concordar com o item 4, por exemplo, significa que concordou com os itens anteriores que revelavam menos intensidade afectiva, por outro lado se discordar do item 4 também irá discordar dos itens 5 e 6. O padrão de resposta deste inquirido seria 1 1 1 1 0 0. Através dos somatórios dos padrões de resposta obtém-se a pontuação total da escala.

- Escala de intervalos iguais de Thurstone (1929)

Estas escalas, de acordo com Bozal (2006), são validadas por um grupo de juízes e não pela população alvo da mesma. Os juízes classificam e agrupam uma centena de afirmações/itens sobre o tema para posteriormente seleccionarem as afirmações (entre dez a vinte) que obtiveram mais vezes a mesma classificação numa escala de onze valores. Seguidamente é calculada a média que cada afirmação obteve (Foddy, 1996). Verifica-se assim a construção de duas escalas. Uma escala preliminar onde surgem inúmeras afirmações, umas favoráveis, outras não, sobre o tema em estudo; os participantes terão de mencionar se estão a favor ou contra e em que grau de acordo com a escala (ver Figura 6). Com base nos resultados da escala preliminar os juízes elaboram a escala definitiva considerando as afirmações em que houve maior concordância na atribuição do grau.

Assim, os participantes na segunda etapa (escala definitiva) terão de expressar a intensidade da sua atitude seleccionando uma de duas respostas possíveis (concordo ou discordo) para as várias afirmações já seleccionadas pelos juízes. Estes receberão uma pontuação final igual à média de todas as afirmações com as quais concordam (Bozal, 2006).

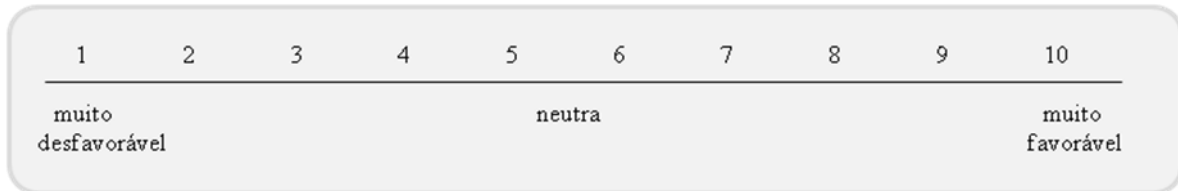


Figura 6. Escala tipo Thurstone

EDUCAÇÃO ESPECIAL

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, ao seguirem esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando, comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994).

Nos últimos anos tem aumentado, no campo da educação especial, a discussão, no que respeita à permanência de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), em turmas de ensino regular. O debate tem sido essencialmente sobre “a educação inclusiva” (uma escola capaz de receber todos os alunos, dando resposta as necessidades de cada um).

Na literatura sobre educação especial encontramos algumas referências no que concerne aos prováveis benefícios da inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular, quer para as crianças com NEE quer para os seus pares. Mas no percurso para a inclusão destas crianças em turmas do ensino regular as boas intenções já não são suficientes, é necessário algo mais - viver com a “mudança” e aprender a gerir a “mudança”.

Nesta perspectiva, competirá à escola educar todos, encarando a diferença não como sendo um grupo em que se podem juntar somente alguns, mas uma condição comum a todos. Hoje não podemos estigmatizar e considerar incapaz, aquele que é portador de uma deficiência, colocando-o à margem de uma sociedade que é de todos.

Costa (1998) refere que as crianças têm o direito, independentemente da sua deficiência ou problemática, de frequentarem as escolas da sua área de residência, aquelas onde obrigatoriamente seriam matriculadas se não fossem portadoras de deficiência, e por conseguinte o direito a participarem na vida da comunidade onde estão inseridas.

Decorrente da evolução das diferentes conceptualizações que enquadram a educação dos alunos com NEE, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, constitui um marco referencial para a construção de uma Escola Inclusiva. Sendo de destacar algumas das recomendações emanadas:

- «Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem»;

- «Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens que lhe são próprias»;

- «Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades»;

- «As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se deveriam adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de tais necessidades»;

- «As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos».

Neste sentido, a escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos ritmos de aprendizagem, de modo a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos. O factor mais relevante que conduz a uma escola inclusiva, consiste então na mudança da perspectiva centrada no aluno (abordagem tradicional) para uma abordagem centrada no currículo (abordagem inclusiva).

Esta mudança, pressupõem que o professor abandone a perspectiva centrada nas dificuldades do aluno para colocar a tónica no currículo, em que a sua tarefa consistirá necessariamente em conduzir o aluno a progredir no currículo, utilizando para tal, métodos de ensino e estratégias apropriadas. A inclusão não é então um processo que somente diz respeito à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não se poderá falar em inclusão do indivíduo com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, protectora dos valores de inclusão e onde todos usufruam dos mesmos direitos. De igual modo não adianta apelar à igualdade de oportunidades, se a sociedade não garantir o acesso do indivíduo portador de deficiência a essas mesmas oportunidades.

A “escola para todos” é assim uma «escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral.» (Bautista, 1997, p.21). Contudo, não podemos esquecer que os professores enfrentam algumas dificuldades inerentes ao processo de inclusão, dado que, gerir uma turma de aproximadamente vinte e cinco alunos, tendo alguns NEE, nem sempre é fácil. Esta situação requer da parte dos professores a capacidade de planificar actividades, estratégias e materiais diferentes, de forma a responder às capacidades e limitações de cada aluno. Por outro lado, alguns alunos com NEE têm comportamentos desadequados no contexto de sala de aula que nem sempre são fáceis de regular.

Em Portugal a educação de crianças com NEE foi evoluindo, passando por diferentes perspectivas e metodologias de intervenção de acordo com as medidas legislativas em vigor. Desta forma salientamos:

- A Lei Constitucional Portuguesa, onde ressaltam os artigos 73.º e 74.º. Estes artigos referem o direito de todos os indivíduos à educação, cultura e ciência, tendo o Estado o dever de assegurar as condições essenciais para o alcance destes mesmos direitos salvaguardando a igualdade de oportunidades;

- A Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro que à semelhança da Lei supracitada os mesmos princípios são emanados pelo artigo 2.º. Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo contempla dois artigos directamente destinados à educação de crianças com NEE, mais concretamente o artigo 17.º – âmbito e objectivo da educação especial – e o artigo 18.º – organização da educação especial;

- O Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de Agosto que estipula medidas de regime educativo especial a aplicar a alunos com NEE;

- O Despacho n.º 105/1997, de 01 de Julho no qual o Ministério da Educação recomenda um modelo de intervenção educativa para crianças com necessidades educativas especiais, que pretende introduzir uma mudança significativa no âmbito do apoio a estas crianças, centrando na escola, um conjunto de intervenções promotoras do sucesso educativo de todas as crianças;

- O Despacho conjunto n.º 891/1999, de 19 de Outubro que contém orientações reguladoras de apoio integrado a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave;

- O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que aprova a reorganização curricular do ensino básico e que prevê, através do artigo 10.º, a regulamentação das medidas especiais de educação, dirigidas a alunos com necessidades especiais de carácter permanente;

- O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, mais precisamente o ponto 54 que define a avaliação dos alunos abrangidos pela educação especial;

- O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, até então em vigor, introduzindo diversas alterações ao mesmo. A população alvo passa a estar mais claramente definida sendo abrangida pela educação especial toda e qualquer criança ou jovem com necessidades educativas especiais de carácter permanente em resultado de alterações funcionais e/ou estruturais, independentemente do nível de ensino e estabelecimento de educação. Por outro lado, define princípios de organização e gestão escolar neste âmbito, assim como estipula as medidas educativas a serem tomadas deste o

processo de referenciação até ao processo de intervenção propriamente dito, clarificando qual o papel de cada um dos intervenientes neste processo (pais/encarregados de educação, docentes titulares de turma, docentes do ensino especial e outros técnicos) e respectivos instrumentos (PEI- Programa Educativo Individual e CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde).

É de salientar que o Decreto-Lei n.º3/2008, actualmente em vigor, estabelece, ao nível da organização, a possibilidade de os agrupamentos de escola criarem unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. Deste modo os alunos com esta problemática e suas famílias poderão deparar-se com dois cenários possíveis: a frequência de uma escola do ensino regular, sem UEEA (unidade de ensino estruturado para o autismo); ou a frequência de uma escola do ensino regular com UEEA.

Ensino regular não estruturado

As crianças com PEA matriculadas nas escolas de ensino regular sem UEEA, beneficiam do apoio dos serviços de educação especial.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

O apoio prestado pelos serviços de educação especial pode ser ministrados, aos alunos com PEA, nas salas de aula, junto dos restantes colegas, ou fora da sala de aula, normalmente por períodos de quarenta e cinco minutos. Desta forma, o aluno com PEA permanecerá, praticamente todo o horário lectivo, junto dos seus pares.

A elaboração de medidas educativas adequadas ao aluno com PEA, é, essencialmente, da responsabilidade do professor. Este tem de ter a capacidade de encontrar estratégias ajustadas ao perfil do aluno e salvaguardar a plena inclusão deste na sala de aula. O mesmo não acontecerá nas escolas com UEEA, de que falaremos seguidamente.

Ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

Citando o artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, «*as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEEA) constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática*». Sendo um dos objectivos destas unidades, emanado pelo Decreto supracitado, a participação destes alunos nas actividades escolares, curriculares e extra-curriculares, junto dos seus pares, não se pretende com estas unidades isolar as crianças do restante grupo-turma (uma vez que permanecem parte do tempo lectivo na UEEA e não na sala de aula) mas sim fornecer um acompanhamento pedagógico.

Deste modo qualquer aluno que apresente perturbações enquadráveis no espectro do autismo poderá ser apoiado por estas unidades, independentemente da severidade ou da presença de outras problemáticas associadas.

No ponto seis do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro descritas as competências atribuídas às unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, sendo estas:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

A metodologia implementada por estas unidades é a metodologia TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communications Children With Handicaps* (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados). Esta metodologia, de acordo com Carvalho e Onofre (2006) surgiu na Carolina do Norte, E.U.A., em 1971, por Eric Schopler e seus colaboradores, e consiste num modelo de intervenção especificamente concebido para ser desenvolvido com crianças com perturbações do espectro do autismo. «Atualmente, numerosos países adoptaram o programa TEACCH. Em Portugal, a primeira sala foi aberta em 1996, impulsionada pela Equipa de Tratamento do Autismo do Prof. Luís Borges, no Hospital Pediátrico de Coimbra.» (Santos, 2005, p. 208).

O objectivo geral desta metodologia é tornar os portadores de autismo o mais autónomos possível através de orientações cognitivas e comportamentais.

«A metodologia TEACCH aproveita as áreas fortes de processamento normalmente encontradas nas pessoas com autismo (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais) e tenta promover especificamente as capacidades de comunicação, organização e partilha social.» (Telmo & Equipa do Ajudaautismo, 2008, p.53).

Telmo e a Equipa do Ajudaautismo (2008) apresentam as quatro componentes principais do ensino estruturado, sendo elas:

- Espaço físico da sala

As salas de ensino estruturado, por vezes designadas de salas TEACCH devido à metodologia utilizada, apresentam áreas de trabalho bem definidas em função de actividades específicas (aprender, trabalhar, computador, brincar, reunião, transição e trabalho de grupo).

A área do aprender (Figura 7) refere-se ao trabalho de um para um (aluno/educador) que contribui para o aumento da atenção e concentração.

Na área do trabalhar (Figura 8) o aluno irá trabalhar autonomamente seguindo o plano de actividades apresentado



Figura 7.
Área do Aprender



Figura 8.
Área do Trabalhar

de forma visual e especificando claramente a noção de começar e acabar.

Como o nome indica a área do computador (Figura 9) remete--nos para actividades realizadas no computador de forma a minimizar as dificuldades de escrita, a generalizar as aprendizagens, e a desenvolver a coordenação óculo-manual, uma vez que o computador constitui um sistema de comunicação aumentativa ou alternativa.

Para que as crianças aprendam a brincar, a trabalhar o jogo simbólico, e até a relaxar, faz parte destas salas de ensino estruturado, a área do brincar (Figura 10) onde também são permitidas as estereotipias.

A área de reunião (Figura 11) possibilita o desenvolvimento da comunicação e desenvolve a interacção social. Pode consistir nas seguintes actividades: aprender canções, aprender a escolher, explorar objectos, imagens, etc.

Relativamente à área de transição (Figura 12) esta consiste nos horários dos alunos de forma a: estabelecer uma sequência temporal; esclarecer sobre o “onde”, “quando” e “o quê”; desenvolver a autonomia; facilitar a compreensão de ordens verbais; prevenir às resistências à mudança; e prevenir problemas de comportamento.

Por fim, a área do trabalhar em grupo desenvolve a interacção social através de um leque variado de actividades realizadas em conjunto pelos alunos do grupo.

- Informação da sala

Todas as áreas de trabalho encontram-se identificadas (imagens, símbolos, pictogramas e/ou código escrito) permitindo ao aluno perceber qual o espaço onde se irá realizar a actividade. Assim como também existe informação visual da rotina do aluno ou seja horário com as actividades diárias sequencialidades, estes horários poderão



Figura 9.
Área do Computador



Figura 10.
Área do Brincar



Figura 11.
Área de Reunião



Figura 12.
Área de Transição

conter informação sobre a forma de objectos reais, partes de objectos reais, miniaturas, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas ou palavras escritas dependendo do grau das competências da criança.

- Plano de trabalho

Informa o aluno sobre o que fazer ou seja qual a ordem das tarefas a desenvolver.

- Pistas facilitadoras

São instruções relativas a determinadas tarefas que facilitarão a execução das mesmas e ensinam a criança com PEA a olhar para as instruções (ver Figura 13). Estas pistas podem estar representadas sobre a forma de palavras escritas ou símbolos dependendo das competências da criança.



Figura 13. Pistas Facilitadoras

De forma a sintetizar a metodologia TEACCH apresentamos a seguinte tabela (Tabela 2).

Tabela 2

Estratégias da Metodologia TEACCH Visando Défices Específicos

Défices	Estratégias da Metodologia TEACCH
<u>Cognitivos:</u>	- Ensino um para um
Atenção	- Estrutura física
Organização	- Sequência de actividades
Generalização	- Baseia-se em interesses e áreas fortes - Fomenta-se a generalização

<u>Sensoriais:</u>	- Grande suporte visual
Inconsistência	- Redução de estímulos
Hipo-sensibilidade	- Ensino um para um
Hiper-sensibilidade	- Redução de estimulação sensorial
<u>Sociais:</u>	- Prepara os contactos sociais
Empatia	- Adapta as exigências sociais e cada criança
Reciprocidade	- Interacção social concreta e visualmente organizada
Contacto Visual	- Ensina competências sociais específicas
<u>Comunicacionais:</u>	- Informação visual
Compreensão/ Expressão	- Ensina em contextos reais
Reciprocidade	- Sistema de comunicação próprio
Interpretação literal	- Fomenta a generalização
<u>Comportamental:</u>	- Estrutura física
Previsibilidade	- Informação visual
Medos	- Rotinas, hábitos de trabalho
Compreensão	- Redução da estimulação sensorial

Extraído de Telmo e Equipa do Ajudaautismo, 2008, p.54

Marques (2000) aponta sete princípios orientadores do TEACCH:

- Melhoria das capacidades adaptativas da criança;
- Avaliação e intervenção individualizadas;
- Ensino estruturado (actividades, espaços e tarefas);
- Aposta nas competências emergentes evidenciadas na avaliação;
- Abordagem terapêutica de carácter cognitivo-comportamental;
- Modelo generalista de formação dos profissionais envolvidos;
- Colaboração dos pais e outros profissionais.

Como se pode verificar os alunos com PEA não permanecem durante todo o horário lectivo nas salas de aula das turmas nas quais se encontram matriculados estando parte do tempo nas UEEA. Assim, estes terão um apoio mais adequado às suas necessidades específicas quando se encontram nas UEEA e ao dirigirem-se para as salas de aula levam consigo toda uma série de actividades estruturadas pelos professores das UEEA. Este factor

torna-se uma mais-valia para o professor titular de turma que, em muitos casos, não tem formação especializada na área das NEE e encontra nas UEEA um enorme apoio pedagógico por outro lado, ao nível da inclusão, mais concretamente nas atitudes dos pares, poderá não ser benéfico o tempo em que os alunos com PEA se encontram excluídos do habitual funcionamento da turma.

Contudo, não nos poderemos esquecer que as crianças que frequentam escolas com UEEA convivem deste o seu ingresso nas mesmas com colegas com PEA. Mesmo que estes não estejam nas suas turmas, frequentam os mesmos espaços escolares (refeitório, recreio, ...), assim como participam em actividades comuns a todas as turmas (visitas de estudo, festas de final de ano, ...). Relembremos que o tempo de contacto, segundo Santos (1998), reduz as atitudes discriminatórias.

Os dois tipos de ensino, mencionados anteriormente (ensino não estruturado/sem UEEA e ensino estruturado/com UEEA), poderão conduzir a atitudes de inclusão diferentes por parte de todos aqueles que irão interagir com crianças com PEA (professores, assistentes operacionais, alunos, ...). Contudo, o nosso interesse recai sobre as atitudes das crianças e não dos adultos. Pois, se as crianças forem educadas tendo em conta valores inclusivos certamente em adultos estarão mais despertos para à inclusão, é durante a infância que a nossa personalidade é formada, e por conseguinte o nosso grau de aceitação face à diferença.

Daí o nosso interesse em verificar, ou não, qual o sistema de ensino que se traduz em atitudes mais inclusivas por parte das crianças face os seus colegas portadores de PEA.

OBJECTIVO DO ESTUDO

Delimitação do Problema a Investigar

Este trabalho de investigação insere-se no âmbito do estudo sobre as atitudes das crianças, nomeadamente no que respeita aos colegas com perturbações o espectro do autismo; centrando o estudo na comparação de dois grupos de crianças matriculadas no 4.º Ano de escolaridade da Rede Pública. Sendo que um dos grupos pertence a uma escola de referência para o autismo ou seja com uma Unidade de Ensino Estruturado para esta problemática.

Objectivos Inerentes ao Estudo

O presente estudo procura verificar as atitudes das crianças, face a colegas com PEA. Crucialmente, pretendemos verificar se existem diferenças de atitudes entre crianças matriculadas em diferentes tipos de escolas. Para tal, seleccionámos escolas com unidade de ensino estruturado para o autismo e escolas sem este tipo de unidade. Com este estudo pretendemos contribuir para um melhor conhecimento das atitudes face aos pares com PEA.

Assim, investigámos as atitudes das crianças perante os colegas portadores de autismo através de um questionário. Posteriormente desenvolvemos uma análise comparativa entre os grupos de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas Escolas da Rede Pública. Um dos grupos (G1) era composto por crianças matriculadas em escolas de referência para o autismo e segundo grupo (G2) era composto por crianças matriculadas em escolas sem este tipo de metodologia.

Concretamente, pretendemos verificar a existência, ou não, de uma relação entre a variável tipo de ensino (estruturado ou não estruturado) e o tipo de atitudes manifestadas (resultados da escala).

Também é nosso intuito verificar a existência, no contexto português, de uma relação entre a variável género e o tipo de atitudes manifestadas (resultados da escala) uma vez que alguns estudos (Rosenbaum et al., 1986; Vignes et al., 2008) confirmam esta relação.

O nosso objectivo prende-se, desta forma, com a intenção de clarificar qual a forma de inclusão que melhor contribui para atitudes mais favoráveis face aos pares com PEA. Será a inclusão na turma de ensino regular, a tempo inteiro, em que o professor, na maioria dos casos, não tem formação especializada na área das necessidades educativas especiais, a mais

benéfica? Ou será a inclusão parcial tendo o professor um apoio pedagógico específico para o aluno com PEA facultado pelas unidades de ensino estruturado?

Relevância do Estudo

No que respeita à Inclusão e à Escola Inclusiva, constatamos que houve várias mudanças relativamente ao modo como encaramos a deficiência e até no que respeita ao próprio conceito, mudanças essas que conduziram progressivamente ao ingresso, das crianças portadoras de deficiência, no ensino regular. Desde então que muito se discute e se estuda as relações entre educadores/professores e estas crianças assim como as relações entre os pais das crianças portadoras de deficiência e os respectivos educadores/professores.

Existe, no entanto, ainda alguma escassez de informação relativamente ao modo como as crianças percebem os seus pares portadores de deficiência. *«Ora, essa opinião ou julgamento que as crianças têm sobre aquela que é diferente e que é considerada pelo adulto como inadaptada, é determinante para a integração desta no mundo das outras crianças»* (Vayer & Roncin, 1992, p. 83). Para mais, a forma como os pares se relacionam com a criança com PEA é um índice indirecto que informa, de uma forma muito eficaz, sobre as atitudes dos adultos que participam no contexto escolar (pais, professores, assistentes operacionais,...).

Visto que a observação de possíveis atitudes negativas permite elaborar estratégias para as colmatar, assim como, a identificação de atitudes positivas possibilita uma reflexão sobre uma autêntica socialização/inclusão a implementar nos diversos sistemas de ensino, pretendemos estudar as atitudes das crianças face aos seus pares com autismo. Com este estudo esperamos contribuir para a compreensão da forma como está a ser implementada a inclusão junto dos mais novos, em particular no que respeita à perturbação do espectro do autismo tão presente nos dias de hoje.

Por outro lado, a nossa investigação poderá contribuir para a criação de um instrumento relevante para a análise de atitudes de pares no contexto português. Tal instrumento poderá ser uma mais-valia em futuras intervenções, uma vez que são ainda escassos os estudos realizados neste âmbito em Portugal, nomeadamente estudos que correlacionem as metodologias de ensino e as atitudes.

Motivação Pessoal

A selecção por este tema prende-se com três razões principais:

- (1) O facto de sistematicamente se debater os benefícios da inclusão das crianças portadoras de deficiências no ensino regular mas poucos estudos reportarem os benefícios ao nível das interações com os seus pares, faz-nos querer contribuir para o avanço de conhecimento nesta área;
- (2) Por outro lado, consideramos que um trabalho ao nível da formação cívica durante a infância contribuirá para a aceitação da diferença/deficiência na vida adulta;
- (3) Sendo a autora deste trabalho professora do ensino regular e estando a trabalhar actualmente numa escola de ensino estruturado para o autismo, reconhece vantagens neste tipo de metodologia, ao nível das interações entre as crianças, mas não encontra qualquer estudo que o comprove.

Hipóteses Experimentais/Empíricas de Partida

Consideramos que o ensino estruturado poderá levar a maiores benefícios em torno de atitudes dos pares, logo esta é a nossa convicção a partir da literatura antes descrita. Assim temos hipóteses direccionadas. Apesar de haver ainda dúvidas visto as crianças terem de sair da sala de aula, parece-nos que há mais índices para uma boa socialização das crianças com PEA nestes contextos.

Assim, de acordo com a literatura, e decorrente dos objectivos enunciados, o presente estudo coloca dez hipóteses empíricas, tendo em conta a seguinte nomenclatura:

G1 – Grupo de crianças matriculadas em escolas com ensino estruturado.

G2 – Grupo de crianças matriculadas em escolas sem ensino estruturado.

cog. – cognitivo

comp. – comportamental

afect. – afectivo

EE – Ensino Estruturado

ENE – Ensino Não Estruturado

♀ – Feminino

♂ – Masculino

Hipótese de investigação 1

O tipo de ensino (estruturado) influencia positivamente e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos.

$$H0: G1_{(\text{atitude geral})} = G2_{(\text{atitude geral})}$$

$$H1: G1_{(\text{atitude geral})} > G2_{(\text{atitude geral})}$$

A atitude geral corresponde ao somatório dos valores obtidos em cada uma das componentes das atitudes (cognitiva, comportamental e afectiva).

É nosso intuito clarificar, através das hipóteses 2, 3 e 4, se as atitudes face à inclusão de alunos com PEA nas salas do ensino regular são mais positivas nas escolas com Unidades de Ensino Estruturado para esta problemática, dado a existência de apoio pedagógico ao professor titular de turma. As atitudes manifestadas serão, assim, analisadas nas suas três componentes: comportamental, cognitivo e afectivo.

Hipótese de investigação 2

O tipo de ensino (estruturado) influencia positivamente e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível cognitivo.

$$H0: G1_{(\text{cog.})} = G2_{(\text{cog.})}$$

$$H1: G1_{(\text{cog.})} > G2_{(\text{cog.})}$$

Hipótese de investigação 3

O tipo de ensino (estruturado) influencia positivamente e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível comportamental.

$$H0: G1_{(\text{comp.})} = G2_{(\text{comp.})}$$

$$H1: G1_{(\text{comp.})} > G2_{(\text{comp.})}$$

Hipótese de investigação 4

O tipo de ensino (estruturado) influencia positivamente e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível afectivo.

$$H0: G1_{(afec.)} = G2_{(afec.)}$$

$$H1: G1_{(afec.)} > G2_{(afec.)}$$

Mais concretamente pretendemos, com as hipóteses 5,6,7 e 8, verificar se os colegas do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com PEA do que os seus colegas do género masculino. Dado que na literatura consultada surgem estudos que apontam o género feminino como tendo atitudes mais positivas. Embora esta significância não esteja patente, em todos os estudos, nas três componentes das atitudes.

Hipótese de investigação 5

O género influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos.

$$H0: \text{♀}_{(atitude\ geral)} = \text{♂}_{(atitude\ geral)}$$

$$H1: \text{♀}_{(atitude\ geral)} > \text{♂}_{(atitude\ geral)}$$

Hipótese de investigação 6

O género influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível cognitivo.

$$H0: \text{♀}_{(cog.)} = \text{♂}_{(cog.)}$$

$$H1: \text{♀}_{(cog.)} > \text{♂}_{(cog.)}$$

Hipótese de investigação 7

O género influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível comportamental.

$$H0: \text{♀}_{(comp.)} = \text{♂}_{(comp.)}$$

$$H1: \text{♀}_{(comp.)} > \text{♂}_{(comp.)}$$

Hipótese de investigação 8

O género influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível afectivo.

$$H0: \text{♀}_{(afec.)} = \text{♂}_{(afec.)}$$

$$H1: \text{♀}_{(afec.)} > \text{♂}_{(afec.)}$$

Com as hipóteses 9 e 10 pretendemos analisar se, o género influencia positivamente e significativamente as atitudes no grupo G1 e G2.

Hipótese de investigação 9

O género, no ensino estruturado, influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos.

$$H0: \text{♀}_{(EE)} = \text{♂}_{(EE)}$$

$$H1: \text{♀}_{(EE)} > \text{♂}_{(EE)}$$

Hipótese de investigação 10

O género, no ensino não estruturado, influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos.

$$H0: \text{♀}_{(ENE)} = \text{♂}_{(ENE)}$$

$$H1: \text{♀}_{(ENE)} > \text{♂}_{(ENE)}$$

Variáveis

Seguidamente apresentaremos na Tabela 3, a descrição de cada variável, no que concerne à sua natureza, estatuto e mensurabilidade.

Tabela 3

Variáveis do Estudo

Designação	Natureza	Estatuto	Mensurabilidade
Género	Organismo	VI	Nominal
Atitudes	Resposta	VD VD	Intervalar
Tipo de Ensino	Organismo	VI	Nominal

VI = variável Independente

VD = Variável Dependente

Verificam-se, assim, duas variáveis nominais dicotómicas, uma vez que quer o género (masculino/feminino) quer o tipo de ensino representam apenas duas classes (estruturado/não estruturado). Por outro lado temos uma variável intervalar (atitudes) em consequência desta variável estabelecer uma unidade empírica de medida representada através de números.

Possível Variável Parasita:

Contactos prévios com pessoas com perturbações do espectro do autismo

Serão excluídos do estudo os participantes que já tenham estabelecido contactos anteriores com portadores desta problemática (familiares, amigos, etc...) caso se verifique que estes contactos influenciam significativamente as atitudes. Pois é nosso objectivo restringir o contacto apenas ao contexto escolar. Assim, procederemos a uma análise de forma a verificarmos se existe, ou não influência. Não existindo influência estes participantes continuarão a fazer parte da amostra.

METODOLOGIA

Tipo de Estudo

Este estudo pretende investigar a existência ou não de diferenças entre as médias de variáveis agrupadas duas a duas. Pretendemos também «resumir e apresentar os dados observados, através de quadros, gráficos ou índice numéricos que facilitem a sua interpretação.» (Maroco & Bispo, 2003, p. 21), descrevendo assim os nossos dados.

Participantes/Amostra

Participaram neste estudo 326 alunos, sendo que 174 pertencem a escolas com unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e 152 pertencem a escolas sem unidade de ensino estruturado. No que respeita ao género dos alunos, 53% são do género feminino e 47% do género masculino (ver Figura 14).

A distribuição da amostra em função do género e do tipo de ensino pode ser observada na Tabela 4 (apresentada abaixo).

Tabela 4

Caracterização da Amostra

Características			
Tipo de Ensino	Género	N	%
Ensino Estruturado	Masculino	84	26
	Feminino	90	27
Ensino não Estruturado	Masculino	68	21
	Feminino	84	26
		326	100

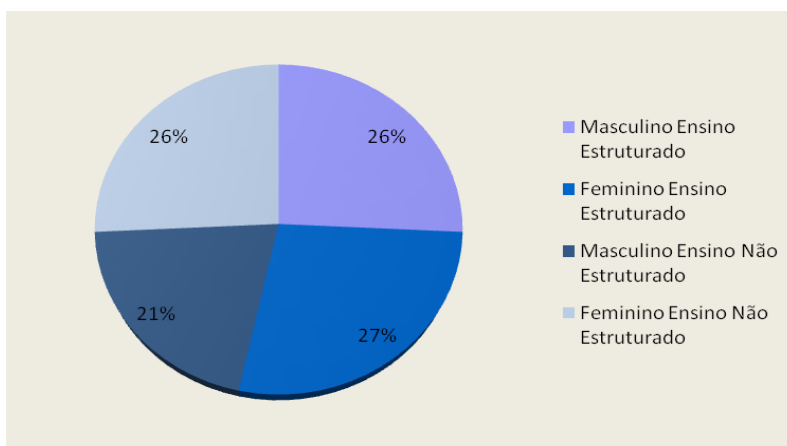


Figura 14. Distribuição do género nos diferentes grupos

Instrumento

Escala

Para procedermos à recolha de dados utilizámos a escala original (anexo1) (adaptada, posteriormente, por nós para português) de Rosenbaum, Armstrong e King (1986) – Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH). De acordo com o estudo, realizado por pediatras canadianos - Vignes, Coley, Grandjean, Godean e Arnaud (2008), que consistiu num levantamento de instrumentos para medir atitudes, a CATCH é a escala mais completa das que medem as três componentes das atitudes (cognitiva, comportamental e afectiva) uma vez que foi elaborada de acordo com modelo tridimensional de atitudes de Triandis (1971).

Os autores supramencionados fizeram uma meta-análise, realizada na área das atitudes das crianças face a colegas com *handicaps*, em que CATCH foi o instrumento utilizado para a recolha de dados. A compilação desses estudos, com acréscimo de outros, pode ser observada na Tabela 5.

Esta escala, projectada para ser aplicada a crianças entre os nove e os treze anos de idade, contém trinta e seis afirmações/itens, doze para cada componente com igual número de afirmações positivas e negativas dispostas de forma alternada. A CATCH apresenta-se como uma escala de Likert de cinco níveis (discordo completamente, discordo em parte, indeciso, concordo em parte, concordo completamente) a cada um dos quais é atribuída uma pontuação, entre 0 e 4; as afirmações negativas são inversamente codificadas. Deste modo a pontuação total da escala poderá variar entre 0 e 144 e a pontuação para cada componente poderá variar entre 0 e 48. Quanto maior o valor total mais positiva será a atitude.

Antes de aplicarmos as escalas, preocupamo-nos com a apresentação da mesma junto das crianças. Assim, de modo a tornar a sua apresentação atractiva e de modo a que as crianças facilmente compreendessem o objectivo da mesma e respectiva forma de preenchimento, foi colocado um pequeno texto, acompanhado de ilustrações, explicado de uma forma simples a intenção do estudo. Por outro lado, os níveis de Likert foram ilustrados através de *smiles* (ver Anexo 2).

Tabela 5

Estudos que recorreram à CATCH (adaptado de Vignes et al., 2008)

Estudo	Autor(es)	Países	Idade dos participantes
Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities.	Vignes et al. 2008	França	12-13
School-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student interpersonal factors.	McDougall et al. 2004	Canadá	13-16
Social behaviour and illness information interact to influence the peer acceptance of children with chronic illness.	Alderfer et al. 2001	USA	11-13
Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israel perspective.	Tirosh et al. 1997	Israel	8-12
The effects of integration on the attitudes of non-disabled pupils to disabled peers.	Thomson & Lillie 1995	Reino Unido	10-11
An epidemiological study of children's attitudes toward disability.	King et al. 1989	Canadá	10-14
A randomized controlled trial of a 'buddy' programme to improve children's attitudes toward the disabled.	Armstrong et al. 1987	Canadá	9-13
Improving attitudes toward the disabled: a randomized controlled trial of direct contact versus Kids-on-the-Block.	Rosenbaum et al. 1986	Canadá	9-13y

Procedimentos

A CATCH tem sido amplamente utilizada em estudos no Canadá mas nunca antes em Portugal. Deste modo foi realizado previamente um estudo piloto para validar a escala, após consentimento do autor Rosenbaum. Uma vez que o nosso objectivo era aplicar a escala a alunos do 4.º Ano de escolaridade, no estudo piloto participaram 21 alunos matriculados no 3.º Ano para que o nível de compreensão leitora fosse inferior aos alunos participantes no estudo com o intuito de se evitar aplicar a escala a alunos que não conseguissem interpretar cada uma das afirmações.

Este procedimento conduziu a pequenas alterações de vocabulário de forma a que, mantendo o mesmo sentido, as afirmações não suscitassem dúvidas de interpretação por parte das crianças.

Procedeu-se a um levantamento das escolas, quer com unidades de ensino estruturado para o autismo quer sem unidades, do ensino público, da rede de Lisboa, onde se encontravam, à data, matriculadas crianças com perturbações do espectro do autismo a frequentar o 4.º Ano de escolaridade. De modo a aplicar a escala aos colegas de turma destes alunos.

Após o consentimento de cada um dos Agrupamentos de Escolas (quatro com unidades e seis sem unidades), Professores Titulares de Turma e Encarregados de Educação, a escala foi aplicada aos alunos em contexto de sala de aula na presença do Professor Titular de Turma.

Apesar de a escala conter uma página de rosto contendo uma breve explicação às crianças sobre os objectivos da mesma, foi feita uma explicação oral para que as crianças compreendessem que o termo “necessidades especiais” constante nas afirmações se referia ao/à colega com PEA.

Os procedimentos a seguir para preenchimento foram explicados previamente aos alunos: preenchimento a caneta, marcar uma cruz para o item atribuído a cada afirmação, ocorrendo algum engano riscar e marcar novamente o X, após o preenchimento entregar a escala à professora.

O preenchimento da escala por parte dos alunos teve a duração aproximada de 20 minutos. As escalas com preenchimento incompleto foram retiradas do estudo.

Foram aplicadas, deste modo, 326 escalas: 174 em escolas com unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e 152 em escolas sem estas unidades.

Tratamento Estatístico dos Dados

Para organizarmos os dados recolhidos criámos uma base no programa Microsoft Office Excel 2007. Os dados foram introduzidos segundo uma codificação pré-estabelecida, de modo a identificar cada variável em estudo.

Feita a organização dos dados supracitados procedemos à análise dos mesmos no programa *Statistical Package for Social Science – SPSS* (versão 14.0), onde se elaboram as tabelas para testar as hipóteses enunciadas anteriormente. Desde modo, utilizámos como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). Como as variáveis dependentes são de tipo quantitativo e pretendemos comparar dois grupos utilizámos o teste t-student para amostras independentes, uma vez que o nosso objectivo era comparar dois grupos de participantes distintos (ensino estruturado e ensino não estruturado) com dimensões diferentes.

Os pressupostos do teste t-student, designadamente o pressuposto de normalidade de distribuição dos valores e o pressuposto de homogeneidade foram avaliados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Apesar de o teste de Kolmogorov-Smirnov ter rejeitado a normalidade de distribuição como a violação da normalidade não era muito grave (analisada através da divisão do enviesamento pelo erro padrão do enviesamento e curtose/erro padrão da curtose), e as amostras têm dimensão superior a trinta optou-se pela utilização do teste t-student (ver Anexo 3).

Também foram elaboradas tabelas de variância (ANOVA) para verificar a interacção entre variáveis.

Foram elaborados gráficos no programa Microsoft Office Excel 2007 de forma a simplificar as leituras das tabelas e de forma a resumir a verificação das hipóteses.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Resumo dos Dados Recolhidos

Seguidamente apresentaremos, através da Tabela 6, o modo como as crianças participantes no estudo responderam à CATCH.

Após uma análise detalhada das respostas dadas verificámos que as respostas/attitudes às quais as crianças se mostraram mais favoráveis foram: “eu defenderia uma criança com necessidades especiais que estivesse a ser gozada” e “as crianças com necessidades especiais podem fazer novos amigos.” Ambas, são afirmações positivas de carácter comportamental e cognitivo respectivamente.

Por sua vez, as respostas/attitudes menos favoráveis foram: “tenho pena das crianças com necessidades especiais” e “as crianças com necessidades especiais querem muita atenção dos adultos”. Estas afirmações são negativas de carácter afectivo e cognitivo respectivamente.

Tabela 6

Respostas à CATCH

	Frequência n / %					Total
	1	2	3	4	5	
Eu não me incomodaria se uma criança com necessidades especiais se sentasse ao meu lado na sala	11 3,4	13 4,0	34 10,4	26 8,0	242 74,2	326 100,0
Eu não apresentaria uma criança com necessidades especiais aos meus amigos.	41 12,6	17 5,2	65 19,9	13 4,0	190 58,3	326 100,0
As crianças com necessidades especiais podem fazer muitas coisas sozinhas.	38 11,7	22 6,7	50 15,3	106 32,5	110 33,7	326 100,0
Eu não saberia o que dizer a uma criança com necessidades especiais.	31 9,5	39 12,0	93 28,5	43 13,2	120 36,8	326 100,0
As crianças com necessidades especiais gostam de brincar.	8 2,5	0 ,0	21 6,5	25 7,7	271 83,4	325 100,0
Tenho pena das crianças com necessidades especiais.	248 76,1	33 10,1	15 4,6	1 ,3	29 8,9	326 100,0
Eu defenderia uma criança com necessidades especiais que estivesse a ser gozada.	8 2,5	13 4,0	12 3,7	11 3,4	282 86,5	326 100,0
As crianças com necessidades especiais querem muita atenção dos adultos.	189 58,0	32 9,8	75 23,0	12 3,7	18 5,5	326 100,0
Eu convidaria uma criança com necessidades especiais para a minha festa de aniversário.	19 5,8	2 ,6	107 32,8	53 16,3	145 44,5	326 100,0
Eu teria medo de uma criança com necessidades especiais.	5 1,5	20 6,1	46 14,1	17 5,2	238 73,0	326 100,0

Eu falaria com uma criança com necessidades especiais que não conhecesse.	83	38	88	32	85	326
	25,5	11,7	27,0	9,8	26,1	100,0
As crianças com necessidades especiais não gostam de fazer amigos.	24	10	83	23	186	326
	7,4	3,1	25,5	7,1	57,1	100,0
Eu gostaria que uma criança com necessidades especiais fosse minha vizinha.	24	3	54	82	163	326
	7,4	,9	16,6	25,2	50,0	100,0
As crianças com necessidades especiais gostam pouco de si próprias.	28	32	125	22	119	326
	8,6	9,8	38,3	6,7	36,5	100,0
Eu ficaria feliz de ter uma criança com necessidades especiais como um amigo especial.	0	19	36	61	210	326
	,0	5,8	11,0	18,7	64,4	100,0
Eu tentaria ficar afastado das crianças com necessidades especiais.	4	6	31	39	246	326
	1,2	1,8	9,5	12,0	75,5	100,0
As crianças com necessidades especiais são tão felizes como eu.	29	27	81	54	135	326
	8,9	8,3	24,8	16,6	41,4	100,0
Eu não gostaria tanto de um amigo com necessidades especiais como dos meus outros amigos.	36	14	77	33	166	326
	11,0	4,3	23,6	10,1	50,9	100,0
As crianças com necessidades especiais sabem comportar-se adequadamente.	91	50	89	63	33	326
	27,9	15,3	27,3	19,3	10,1	100,0
Na sala de aula eu não me sentaria ao lado de uma criança com necessidades especiais.	16	8	35	35	232	326
	4,9	2,5	10,7	10,7	71,2	100,0
Eu ficaria contente se uma criança com necessidades especiais me convidasse para ir a sua casa.	0	21	70	58	177	326
	,0	6,4	21,5	17,8	54,3	100,0
Tento não me parecer com alguém com necessidades especiais.	129	29	61	30	77	326
	39,6	8,9	18,7	9,2	23,6	100,0
Eu iria sentir-me bem a realizar um projecto escolar com uma criança com necessidades especiais.	10	20	43	68	185	326
	3,1	6,1	13,2	20,9	56,7	100,0
As crianças com necessidades especiais não se divertem muito.	29	17	77	35	168	326
	8,9	5,2	23,6	10,7	51,5	100,0
Eu convidaria uma criança com necessidades especiais para dormir em minha casa.	33	62	88	41	102	326
	10,1	19,0	27,0	12,6	31,3	100,0
Estar perto de uma pessoa com necessidades especiais assusta-me.	5	23	32	16	250	326
	1,5	7,1	9,8	4,9	76,7	100,0
As crianças com necessidades especiais interessam-se por muitas coisas.	15	26	80	38	167	326
	4,6	8,0	24,5	11,7	51,2	100,0
Eu ficaria envergonhado se uma criança com necessidades especiais me convidasse para ir à sua festa	37	32	75	29	153	326
	11,3	9,8	23,0	8,9	46,9	100,0
Eu contaria os meus segredos a uma criança com necessidades especiais	110	25	105	22	64	326
	33,7	7,7	32,2	6,7	19,6	100,0
As crianças com necessidades especiais estão frequentemente tristes.	19	9	97	55	146	326
	5,8	2,8	29,8	16,9	44,8	100,0
Eu gostaria de estar com uma criança com necessidades especiais.	23	15	54	49	181	322
	7,1	4,7	16,8	15,2	56,2	100,0
Eu não iria a casa de uma criança com necessidades especiais para brincar.	29	27	66	46	158	326
	8,9	8,3	20,2	14,1	48,5	100,0
As crianças com necessidades especiais podem fazer novos amigos.	6	6	19	21	274	326
	1,8	1,8	5,8	6,4	84,0	100,0

Eu sinto-me mal quando vejo uma criança com necessidades especiais.	53	26	47	11	189	326
	16,3	8,0	14,4	3,4	58,0	100,0
Eu faltaria ao intervalo para fazer companhia a uma criança com necessidades especiais.	38	32	70	54	132	326
	11,7	9,8	21,5	16,6	40,5	100,0
As crianças com necessidades especiais precisam de muita ajuda para fazer coisas.	172	71	49	17	17	326
	52,8	21,8	15,0	5,2	5,2	100,0

Legenda: 1 - Discordo completamente 2 - discordo em parte 3 – indeciso 4 - concordo em parte 5 - concordo completamente

Os valores de resposta poderiam variar entre 0 (mínimo/ atitudes 100% negativas) e 48 (máximo/ atitudes 100% positivas) para cada componente das atitudes. Os resultados obtidos pelos nossos participantes encontram-se registados na Tabela 7, assim como a média e o desvio padrão.

Tabela 7

Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Total Cognitivo	326	14.17	40.00	25.51	5.19
Total Comportamental	326	6.67	40.00	26.91	6.13
Total Afectivo	326	14.17	40.00	29.37	5.46

Os casos em que os alunos tinham familiares com PEA não foram excluídos da análise. Pois a análise efectuada (ver Tabela 8) demonstrou que esta variável parasita não influencia significativamente as atitudes dos alunos nas respostas à CATCH, independentemente da componente.

Tabela 8

Familiares com perturbações do espectro do autismo

	Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Cognitivo	Familiar	23	24.67	4,67	0.239
	Não Familiar	302	25.58	5,24	
Comportamental	Familiar	23	27.35	5,76	0.755
	Não Familiar	302	26.86	6,17	

	Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Afectivo	Familiar	23	29,89	4,76	0.281
	Não Familiar	302	29,34	5,53	
Valor Bruto	Familiar	23	98.14	15,24	0.926
	Não Familiar	302	98.30	16,03	

Consistência Interna

A consistência interna das subescalas foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. Os valores obtidos variam entre um mínimo de 0.61 e um máximo de 0.66, e podem ser considerados como razoáveis. Como tal, a CATCH é um instrumento aceitável para a recolha de dados referentes às atitudes das crianças, também no contexto português, a nível cognitivo, comportamental e afectivo, uma vez que a consistência interna permite avaliar a fiabilidade dos instrumentos. Na Tabela 9 são indicados os valores obtidos por Rosenbaum e al. (1986).

Tabela 9

Consistência Interna

	Nosso Alpha de Cronbach	Rosenbaum et al. (1986)
Cognitivo	0.61	0.91
Comportamental	0.65	0.74
Afectivo	0.66	0.65

Verificação das Hipóteses

HIPÓTESE 1

O tipo de ensino (estruturado) influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos.

Relativamente a esta hipótese encontramos seguintes diferenças estatisticamente significativas (ver Tabela 10).

Tabela 10

Descrição das Diferenças (ensino vs atitudes)

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
ensino estruturado	174	106.54	13.34	0.000 *
ensino não estruturado	152	88.58	13.01	

* $p \leq 0.05$

Os alunos do ensino estruturado ($M = 106.54, \pm 13.34$) obtêm valores significativamente mais elevados na escala de atitudes do que os alunos do ensino não estruturado ($M = 88.58, \pm 13.01$) (106.54 versus 88.58), $t(324) = 12.268, p=0.000$.

HIPÓTESE 2

O tipo de ensino (estruturado) influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível cognitivo.

No que respeita a esta hipótese encontramos seguintes diferenças estatisticamente significativas (ver Tabela 11).

Tabela 11

Descrição das Diferenças (ensino vs atitudes cognitivas)

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
ensino estruturado	174	27.35	4.59	0.000 *
ensino não estruturado	152	23.41	5.05	

* $p \leq 0.05$

Os alunos do ensino estruturado ($M = 27.35, \pm 4.59$) obtêm valores significativamente mais elevados na subescala de atitudes cognitivas do que os alunos do ensino não estruturado ($M = 23.41, \pm 5.05$) (27.35 versus 23.41), $t(324) = 7.373, p=0.000$.

HIPÓTESE 3

O tipo de ensino (estruturado) influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível comportamental.

Na hipótese 3 as diferenças estatisticamente significativas encontram-se registadas na Tabela 12.

Tabela 12

Descrição das Diferenças (ensino vs atitudes comportamentais)

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
ensino estruturado	174	29.76	5.46	0.000 *
ensino não estruturado	152	23.65	5.16	

* $p \leq 0.05$

Os alunos do ensino estruturado ($M = 29.76, \pm 5.46$) obtêm valores significativamente mais elevados na subescala de atitudes comportamentais do que os alunos do ensino não estruturado ($M = 23.65, \pm 5.16$) (29.76 versus 23.65), $t(324) = 10.312, p=0.000$.

HIPÓTESE 4

O tipo de ensino (estruturado) influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível afectivo.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas para esta hipótese (observar Tabela 13).

Tabela 13

Descrição das Diferenças (ensino vs atitudes afectivas)

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
ensino estruturado	174	31.66	4.56	0.000 *
ensino não estruturado	152	26.74	5.22	

* $p \leq 0.05$

Os alunos do ensino estruturado ($M = 31.66, \pm 4.56$) obtêm valores significativamente mais elevados na subescala de atitudes afectivas do que os alunos do ensino não estruturado ($M = 29.74, \pm 5.22$) (31.66 versus 26.74), $t(324) = 9.074, p=0.000$.

As diferenças, estatisticamente significativas, entre as variáveis tipo de ensino e atitudes dos alunos, enunciadas pelas hipóteses 1, 2, 3 e 4, encontram-se na Figura 15 e descrevem as relações entre estas variáveis.

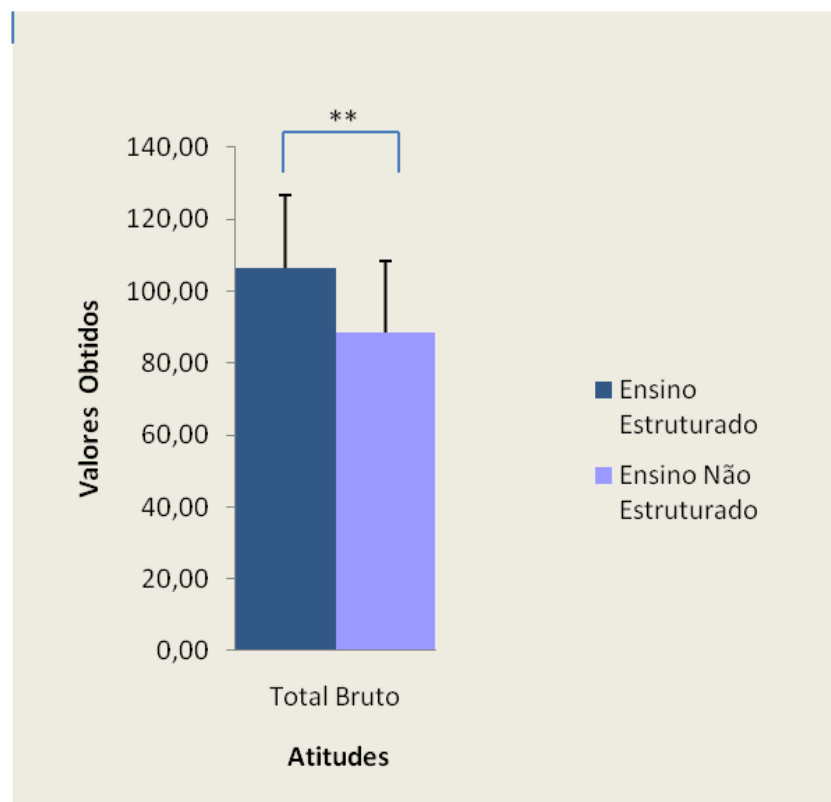


Figura 15. Interação entre o Tipo de Ensino e as Atitudes Gerais

** $p \leq 0.01$

As barras de erro representam o desvio padrão.

Também usámos uma Anova para verificar a interação entre o tipo de ensino (estruturado vs não estruturado) e as atitudes gerais dos alunos $F(1,324)=150.51, p=0.000$.

Os valores da Anova confirmam aqueles obtidos com o teste T. Portanto, optámos por usar o teste t apenas por motivos de clarificação.

A mesma interação também se verifica em cada uma das componentes das atitudes, tal como demonstra a Figura 16:

- Interação ensino – componente cognitiva $F(1,324)=54.36, p=0.000$;
- Interação ensino – componente comportamental $F(1,324)=106.33, p=0.000$;
- Interação ensino – componente afectiva $F(1,324)=82.34, p=0.000$.

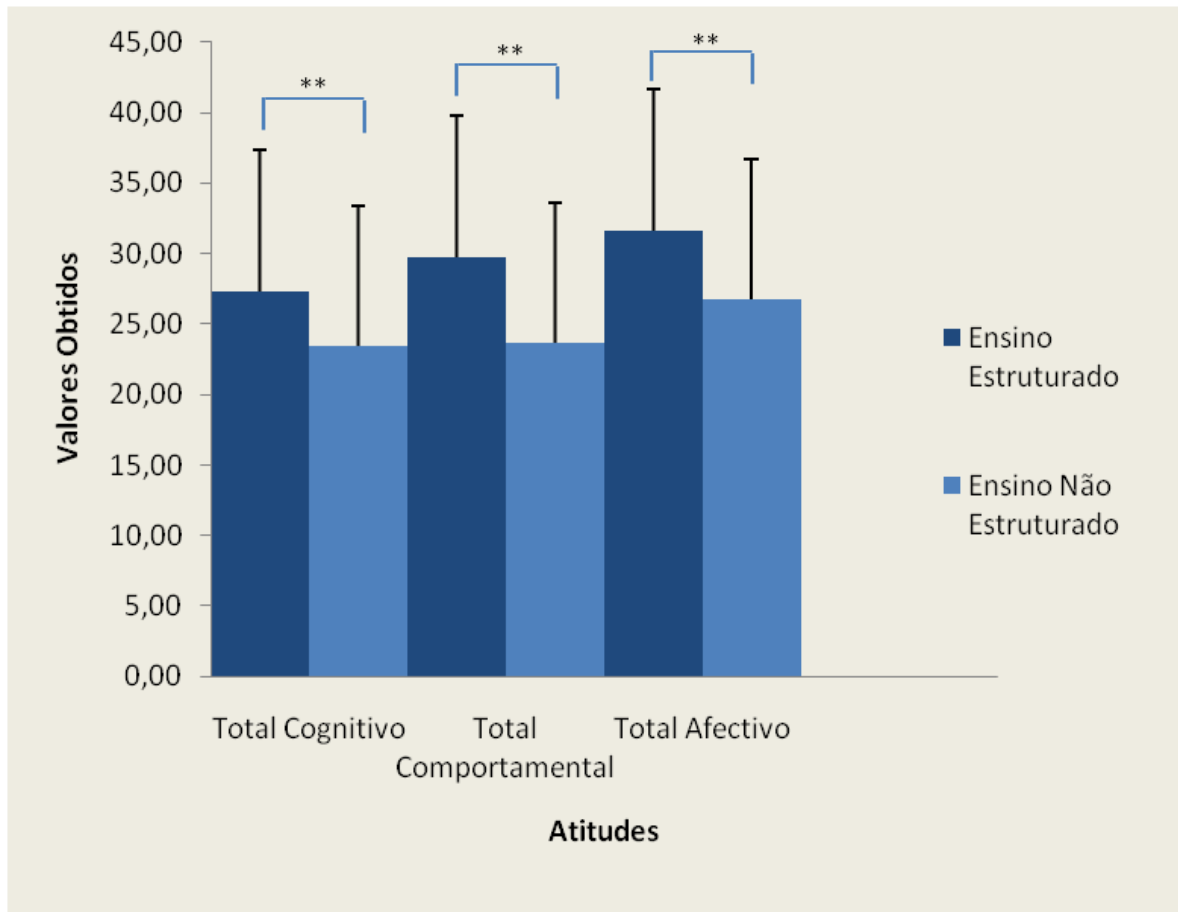


Figura 16. Interação entre o Tipo de Ensino e as Atitudes

** $p \leq 0.01$

As barras de erro representam o desvio padrão.

Através da análise das tabelas 11, 12 e 13, verificámos que independentemente do tipo de ensino as crianças têm atitudes mais positivas a nível afectivo ($M=29.37, \pm 5.22$), $t(325) = 97.041, p=0.000$.

A Tabela 14 confirma estes dados que são corroborados pela Figura 17.

Tabela 14

Positividade das Atitudes

Atitudes	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Comportamentais	326	26.91	6.14	0.000 *
Cognitivas	326	25.52	5.20	0.000 *
Afectivas	326	29.37	5.22	0.000 *

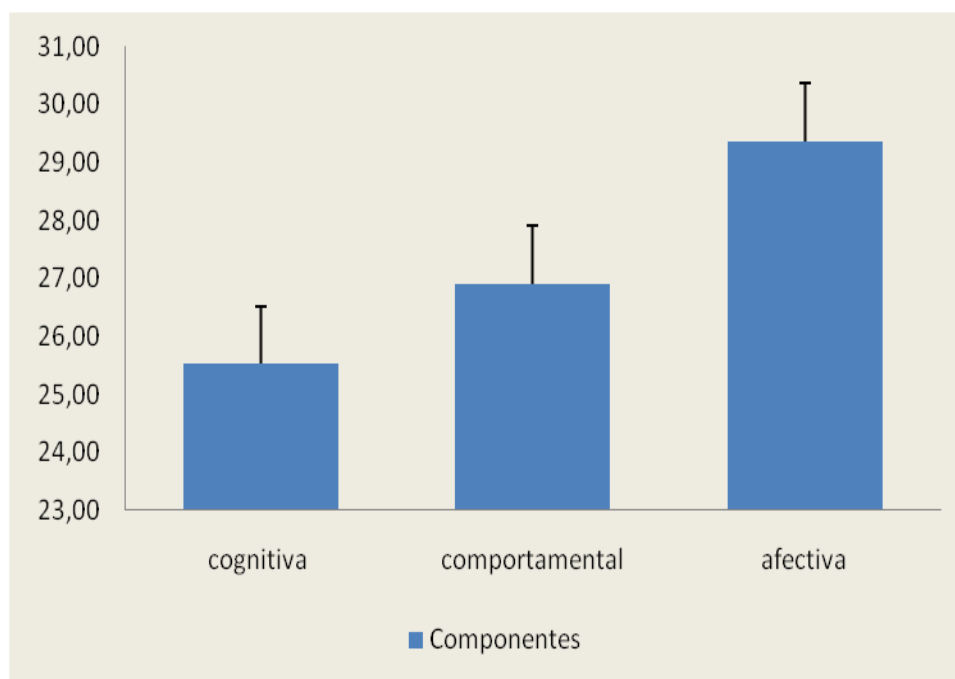
* $p \leq 0.05$ 

Figura 17. Positividade das Atitudes em cada Componente

As barras de erro representam o desvio padrão.

HIPÓTESE 5

O género influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos.

No que concerne a esta hipótese não encontramos diferenças estatisticamente significativas na escala de atitudes, ou seja, o género não influencia significativamente as atitudes dos alunos (ver Tabela 15).

Tabela 15

Descrição das Diferenças (género vs atitudes)

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Feminino	174	98.27	14.86	0.90
Masculino	152	98.05	17.13	

HIPÓTESE 6

O género influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível cognitivo.

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas na subescala de atitudes cognitivas, ou seja, o género não influencia significativamente as atitudes dos alunos (ver Tabela 16).

Tabela 16

Descrição das Diferenças (género vs atitudes cognitivas)

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Feminino	174	25.21	5.06	0.252
Masculino	152	25.87	5.34	

HIPÓTESE 7

O género influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível comportamental.

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas na subescala de atitudes comportamentais, ou seja, o género não influencia significativamente as atitudes dos alunos (ver Tabela 17).

Tabela 17

Descrição das Diferenças (género vs atitudes comportamentais)

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Feminino	174	27.42	5.76	0.113
Masculino	152	26.34	6.51	

* $p \leq 0.05$ HIPÓTESE 8

O género influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos a nível afectivo.

Não encontrámos diferenças estatisticamente significativas na subescala de atitudes afectivas, ou seja, o género não influencia significativamente as atitudes dos alunos (ver Tabela 18).

Tabela 18

Descrição das Diferenças (género vs atitudes afectivas)

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Feminino	174	29.26	5.51	0.701
Masculino	152	29.50	5.43	

* $p \leq 0.05$ HIPÓTESE 9

O género, no ensino estruturado, influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos.

Não encontrámos diferenças estatisticamente significativas do género em função do tipo de ensino frequentado pelos alunos (ver Tabela 19).

Tabela 19

Descrição das Diferenças (género vs atitudes no ensino estruturado)

	Grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Cognitivo	Feminino	90	27.14	4.61	0.520
	Masculino	84	27.59	4.59	
Comportamental	Feminino	90	30.15	5.22	0.335
	Masculino	84	29.35	5.73	
Afectivo	Feminino	90	31.27	4.49	0.235
	Masculino	84	32.09	4.64	

* $p \leq 0.05$ HIPÓTESE 10

O género, no ensino não estruturado, influencia positiva e significativamente as atitudes manifestadas pelos alunos.

As diferenças estatisticamente significativas que encontramos encontram-se na Tabela 20 apresentada seguidamente.

Tabela 20

Descrição das Diferenças (género vs atitudes no ensino não estruturado)

	grupo	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Cognitivo	Feminino	84	23.14	4.71	0.465
	Masculino	68	23.75	5.47	
Comportamental	Feminino	84	24.49	4.81	0.026 *
	Masculino	68	22.62	5.43	
Afectivo	Feminino	84	27.11	5.70	0.334
	Masculino	68	26.29	4.57	

* $p \leq 0,05$

As alunas do ensino não estruturado ($M = 24.49, \pm 4.81$) obtêm valores significativamente mais elevados na subescala de atitudes comportamentais do que os alunos do género masculino ($M = 22.62, \pm 5.43$) (24.49 versus 22.62), $t(150) = 2.249, p=0.026$.

A relação entre o género e as atitudes dos alunos pode ser analisada na Figura 18, a partir do qual se nega as hipóteses 5, 6, 7, 8 e 9, uma vez que não existe interacção entre as variáveis enunciadas pelas hipóteses $F(1,324)=0.41, p>0,05$.

A hipótese 10 é corroborada graficamente verificando-se interacção $F(1,150) = 5.06, p = 0.026$, ou seja as meninas de escolas de ensino não estruturado revelam atitudes mais favoráveis, a nível comportamental, do que os meninos. O mesmo não se verifica nas meninas que frequentam as escolas de ensino estruturado.

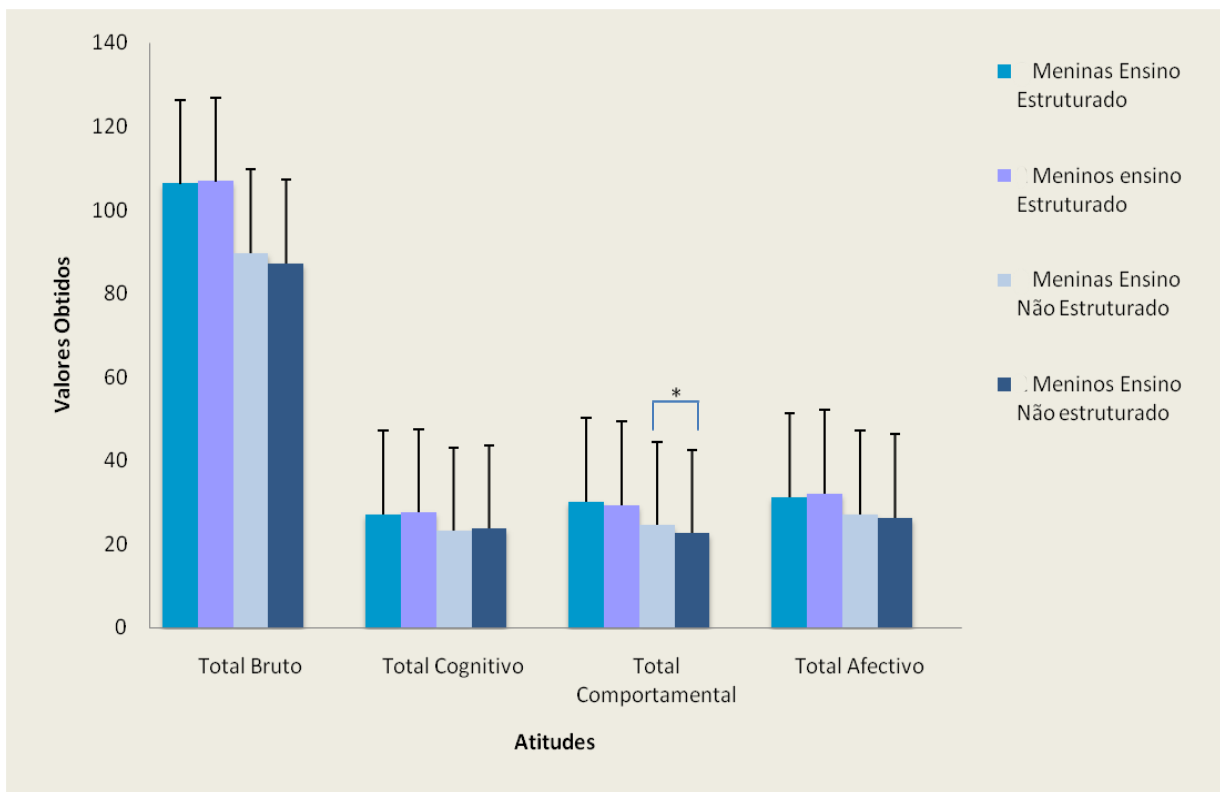


Figura 18. Interacção entre o Género e as Atitudes

* $p \leq 0.05$

As barras de erro representam o desvio padrão.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados globais do nosso estudo corroboram a hipótese de que o tipo de ensino estruturado conduz a atitudes mais positivas das crianças face aos seus pares com perturbações do espectro do autismo ($p=0.000$). Porém, os resultados não apoiam a hipótese de que os alunos do género feminino têm atitudes mais favoráveis face aos colegas com PEA ($p=0.90$).

Os dados recolhidos através da CATCH, que se encontra formulada atendendo ao modelo tridimensional de atitudes (Triandis, 1971), contemplam uma componente cognitiva, uma componente comportamental e uma componente afectiva. Os resultados desta análise revelam a extensão em que estas três componentes influenciam as atitudes das crianças face aos seus pares com PEA. Verificamos assim, significância ($p=0.000$) entre o tipo de ensino e cada uma das componentes das atitudes, sendo o ensino estruturado mais promissor de atitudes inclusivas. Atitudes dos alunos em relação aos colegas com PEA, mostraram-se, assim, estáveis e consistentes dentro de cada uma das amostras.

Diversos estudos (Lewis & Lewis, 1987; Santos, 1998; Thomson & Lillie, 1995) concluem que o tempo de contacto entre as crianças com e sem deficiência melhora as atitudes. Contudo, o facto de as crianças do ensino estruturado evidenciarem atitudes mais positivas não apoia as conclusões destes uma vez que nas escolas com unidades de ensino estruturado os alunos contactam menos tempo com os seus colegas portadores de deficiência dado que a maior parte do tempo lectivo é passado nas unidades. Desta forma, concordaremos com Weisel (1988) e Hastings e Graham (1995) que salientam o facto de a colocação das crianças no mesmo espaço de ensino não ser suficiente no desenvolvimento de atitudes de aceitação social, sendo necessária a implementação de estratégias e actividades de interacção/inclusão devidamente planificadas.

Assim, as escolas com unidades contribuíram de forma mais eficaz para o desenvolvimento de atitudes mais positivas ($M=106.54$), do que as restantes escolas ($M=88.58$), uma vez que, apesar dos alunos com PEA permanecerem menos tempo com os restantes colegas de turma, sempre que estão presentes na sala de aula têm um conjunto de actividades adequadas as suas capacidades, previamente preparadas pelos professores das unidades. Este factor, facilita o trabalho do professor de turma que assim encontra nas unidades um apoio pedagógico importante, quer ao nível do conhecimento da problemática do aluno em questão quer ao nível da metodologia mais adequada para trabalhar com o aluno.

O contexto acima referido, cria certamente, um ambiente mais harmonioso ao nível da sala de aula facilitador da aprendizagem de todos os alunos e das interacções entre os mesmos. Relembramos que o professor é o principal mediador entre os alunos com e sem PEA devido às limitações sociais dos alunos com PEA. Logo, se o professor interagir adequadamente com estes alunos a nível metodológico e pessoal passará uma mensagem atitudinal positiva para os restantes alunos. Morton e Campbell (2008), mencionam que os alunos desenvolvem atitudes mais positivas quando é o professor que lhes transmite a problemática do colega portador de deficiência.

Criar uma mudança positiva na atitude das pessoas sem deficiência em relação às pessoas com PEA, obviamente, é uma objectivo desejável, o que parece particularmente importante dada as atitudes negativas relatadas na literatura. Warnock (2007), referenciado por Visser e Dubsky (2009), indica, tal como já referimos anteriormente, que alunos com PEA são menos incluídos e mais rejeitados, comparativamente a alunos portadores de outro tipo de deficiência, nas escolas do ensino regular. Barnard, Prior e Potter (2000) apontam que uma em cada cinco crianças com PEA é excluída da escola, devido, muitas vezes, à falta de agentes educativos especializados nesta problemática.

Em contrapartida, a análise de cada uma das componentes das atitudes (cognitivo, comportamental e afectivo) proporciona uma visão interessante sobre a forma como estas influenciam as atitudes. Constatamos que independentemente do tipo de ensino as crianças têm atitudes mais positivas a nível afectivo ($M=29.37$) (ex.: “eu não me incomodaria se uma criança com necessidades especiais se sentasse ao meu lado na sala de aula”) e seguidamente a nível comportamental ($M=26.91$) (ex.: “eu defenderia uma criança com necessidades especiais que estivesse a ser gozada”), ou seja as atitudes menos favoráveis verificam-se na componente cognitiva ($M=25.52$) (ex.: “as crianças com necessidades especiais podem fazer novos amigos”). Concluimos, assim, que a maior dificuldade das crianças prende-se com a capacidade de compreender a problemática dos colegas com PEA do que propriamente em relacionar-se com estes. Por outro lado a análise detalhada das respostas comportamentais dadas pelas crianças permite-nos verificar a existência de um sentimento de protecção que estas têm para com os seus colegas portadores de PEA.

No que concerne, à relação entre o género e as atitudes o nosso estudo contraria o exposto pela maioria dos estudos nesta área que indicam as meninas como mais positivas que os rapazes. Rosenbaum et al. (1986) afirmam que o género dos alunos é uma variável externamente importante no desenvolvimento das atitudes, sendo as meninas mais positivas.

Contudo, apenas encontramos significância ($p=0.026$) na diferença entre género, no ensino não estruturado, e na componente comportamental, tendo as meninas ($M= 24.49$) valores mais elevados que os meninos ($M=22.62$). Vignes et al (1986) também identificaram apenas significância na componente comportamental ao utilizar a CATCH, apontando as meninas como tendo tendencialmente atitudes mais inclusivas.

O facto de não se verificar diferença nas atitudes entre géneros no ensino estruturado poderá ser consequência de estas crianças se relacionarem deste o seu ingresso na escola com colegas com PEA. Mesmo que estes não estejam nas suas turmas, tendo a escola uma UEEA, frequentam a mesma escola e por conseguintes os mesmos espaços de recreio. O efeito sociabilizante poderá ter, assim, dissipado as diferenças de atitudes entre géneros. Tal como foi referido anteriormente, o tempo de contacto reduz atitudes discriminatórias (Santos, 1998).

A autora supracitada sugere que o facto das diferenças de género se verificarem em todos os estudos, por ela consultados, realizados na América do Norte e não no seu estudo realizado no Reino Unido poderão prender-se com as diferenças culturais existentes entre países. Dado que não encontramos estudos portugueses sobre as atitudes que recorressem CATCH não nos é permitido conferir esta hipótese exposta pela autora. Certamente, seria bastante interessante confrontar os resultados do nosso estudo com outros, de forma a verificar a manifestação das atitudes ao nível do género e poder-se assim aceitar ou rejeitar a hipótese de que as atitudes em cada género são influenciadas culturalmente.

O estudo de Hazzard (1983), aponta para o facto de as crianças serem mais inclusivas para com os seus pares portadores de deficiência quando já contactaram previamente com pessoas possuidoras dessa mesma deficiência, sobretudo se estes contactos ocorrerem a nível familiar. Assim, considerámos necessário, a priori, a exclusão destes alunos do nosso estudo uma vez que a nossa análise restringia-se ao contexto escolar. Contudo acabámos por considerar estes mesmos alunos uma vez que verificámos previamente a não existência de relação, nos dados recolhidos, entre esta variável e o tipo de atitudes, ou seja não existe significância entre as variáveis (familiar/não familiar) para as componentes (cognitivo: $p=0.239$; comportamental: $p=0.755$; afectivo: $p=0.281$; valor bruto: $p=0.926$).

Relativamente à escala utilizada podemos aferir a sua validade, neste estudo, para recolher dados ao nível das atitudes uma vez que a consistência interna que mede a validade dos instrumentos através dos dados por eles obtidos, em cada uma das componentes das atitudes foi considerada aceitável (cognitivo:0.61; comportamental:0.65; afectivo:0.66),

apesar dos valores de Rosenbaum et al. (1986) serem mais consistentes daqueles por nós obtidos.

Limitações do Estudo

Uma das limitações do presente estudo prende-se com o facto de os dois grupos (ensino estruturado e não estruturado) não conterem o mesmo número de participantes. No entanto dado o número elevado de participantes em cada um dos grupos ($n=174$ e $n=152$), e dado a distribuição de cada amostra ser homogénea e simétrica, isto não provoca problemas a nível estatístico.

Por outro lado foram utilizados, para análise, alunos com oito anos de idade, embora matriculados no 4.º Ano de escolaridade, e a escala de atitudes CATCH encontra-se apenas aferida para alunos entre os nove e treze anos de idade. Contudo, o estudo de Tirosh et al. (1997), referenciado por Vignes et al. (2008), utilizou uma amostra com participantes com idades compreendidas entre os oito e doze anos. O que demonstra a aplicabilidade desta escala a participantes desta faixa etária.

Outro factor importante que poderia trazer novos dados para análise, uma vez que se constitui como variável parasita, é a própria atitude do professor titular de turma. Caso obtivéssemos estes dados poderíamos verificar se é apenas o tipo de ensino ou não que está a condicionar as atitudes. No entanto, recolhemos dados de nove turmas de ensino estruturado e oito turmas do ensino não estruturado. Assim, o facto de terem participado neste trabalho dezassete professores dilui a possibilidade que um professor, apenas, tenha enviesado os dados. Por outro lado, se todos os professores do G1 fossem diferentes de todos os professores do G2 (atitudes mais positivas no primeiro) então isto confirma que a escala vai permitir aceder a índices indirectos do efeito do tipo de ensino.

Consideramos ainda que a variável parasita – contacto prévio com pessoas com PEA- deveria ter sido analisada com informação disponibilizada pelos pais. Pois, apesar das crianças participantes no estudo não demonstrarem dúvidas a que a escala referia-se a/ao colega com PEA, revelaram algumas dúvidas quanto ao facto de terem ou não membros na família com esta perturbação.

CONCLUSÃO

Para construirmos uma escola verdadeiramente inclusiva é necessário, não só que os agentes educativos compreendam este conceito, mas também, e sobretudo, que se disponham a prosseguir este objectivo. Para tal, é indispensável que disponham dos conhecimentos de forma a ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes e que obtenham formação ao nível das necessidades educativas especiais.

As atitudes positivas ou negativas das crianças sem NEE estão condicionadas pelo que lhes é transmitido pela comunidade escolar e pelas suas vivências. Neste sentido, a escola não poderá demitir-se da responsabilidade no que respeita à promoção de relações positivas face à diferença.

Para construirmos uma sociedade verdadeiramente inclusiva é importante trabalharmos com os nossos alunos, comportamentos e atitudes o mais cedo possível, para que estes não se tornem discriminatórios. Uma vez que as atitudes são moldadas na interacção, e pela interacção do sujeito com o ambiente em que vive, as crianças com Necessidades Educativas Especiais encontram-se numa situação mais vulnerável no que diz respeito ao desenvolvimento de relações eficazes com o grupo de pares. Com especial atenção para as crianças com PEA, em que as capacidades interactivas e comunicativas se encontram fortemente afectadas.

Nesta sequência de ideias consideramos de extrema importância o papel dos professores e da sociedade geral. Os professores deverão, no decurso das suas aulas, e sempre que possível, abordar a diferença para que as diferentes deficiências se tornem algo normal aos olhos dos restantes alunos. Deste modo, proporcionar às crianças com PEA oportunidades de convívio com os restantes colegas permite o estímulo das suas capacidades de interacção e reduz a possibilidade de isolamento.

Através deste estudo verificámos que as relações sociais das crianças são mais benéficas quanto mais estruturado é o ambiente escolar. Não é suficiente mudarem-se as políticas educativas de forma a integrarem as crianças com NEE nas escolas regulares. A escola e todos os que dela fazem parte, também têm que se adaptar e fomentar práticas inclusivas.

Neste sentido, a escola tem de se organizar para receber estes alunos. Por um lado, há que preparar não só o aluno com NEE para a frequência do ensino regular mas também os restantes alunos para receber o novo colega. Num primeiro contacto, se a criança com PEA for olhada como igual (dentro da sua diferença) e se os colegas compreenderem à partida o

porquê de determinados comportamentos, esta atitude irá regular toda a relação futura. Assim, a criança com PEA não estará sujeita às habituais e iniciais reacções e atitudes negativas por parte dos seus pares. Tal situação será bastante benéfica pois a criança não estará dependente do tempo para passar a ser compreendida e aceite pelos colegas. Por outro lado, considerando as características das crianças com PEA, o funcionamento das escolas tem de permitir a estas crianças uma interacção com o meio que seja estruturante e não fonte de angústias.

A inclusão não é então um processo que somente diz respeito à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não se poderá falar em inclusão do indivíduo com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, protectora dos valores da inclusão e onde todos usufruam dos mesmos direitos. De igual modo, não adianta promover igualdade de oportunidades, se a sociedade não garantir o acesso do indivíduo portador de deficiência a essas mesmas oportunidades.

Ao desenvolvermos este trabalho de investigação percebemos que existirem poucos estudos que mencionam atitudes e percepções das crianças face a colegas com PEA, o que torna este estudo pertinente. Também os resultados obtidos através da análise são bastante motivadores no que respeita aos esforços que as escolas estão a fazer para receber estes alunos. Pois a criação de unidades de ensino estruturado veio permitir a execução de um trabalho mais fundamentado e coerente com as necessidades dos alunos que as frequentam, conduzindo por sua vez, a atitudes mais favoráveis à aceitação dos mesmos.

Entre muitas observações e conclusões, salienta-se que prevenir e detectar problemas que possam prejudicar a criança no seu crescimento como um todo, é dar à criança a oportunidade de alcançar a aprendizagem e desenvolver-se adequadamente para atingir a vida adulta com maior potencialidade. Evitando assim, as consequências que advêm da rejeição e da discriminação social.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, V. (2009). *Introdução a algumas Escalas de Avaliação relacionadas ao Espectro do Autismo*. Acedido a 15 de Novembro de 2009, em http://www.ama.org.br/html/apre_arti.php?cod=75
- Armitage, C., & Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471–499.
- Barnard, J., Prior, A., & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: Is It Working?* London: Nacional Autistic Society.
- Beck, A., Bock, S., Thompson, J., Bowman, L., & Robbins, S. (2006). Is awesome really awesome? How the inclusion of informal terms on an AAC device influences children's attitudes toward peers who use AAC. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 56-69.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a Escola. Mudar as Práticas – Um estudo de caso em educação ambiental*. *Cadernos de Inovação Educacional*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 5, 81-95.
- Bridges, D., & Tomkowiak, J. (2010). Allport's Intergroup Contact Theory as a Theoretical Base for impacting Student Attitudes in Interprofessional Education. *Journal of Allied Health*, 1(39), 29E-33E.
- Brown, C. (2006). *Cause Companion to the Curriculum*, *Social Psychology* (pp. 23-105). London: Sage Publications.
- Campbell, M. (2006). Changing Children's Attitudes Toward Autism: A Process of Persuasive Communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 251-272.
- Carvalho, A. (2000). *A Escola Inclusiva: da realidade à utopia*. Braga: APPCDM.
- Carvalho, A., & 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*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cazals-Ferré, M., & Rossi, P. (2007). Alguns Conceitos Básicos, *Elementos de Psicologia Social* (pp. 33- 55). Porto: Porto Editora.

- Chess, S. (1971). Autism in Children with Congenital Rubella. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1, 33-47.
- Cerclé, A., & Somat, A. (1999). Atitudes e Alterações das Atitudes, *Manual de Psicologia Social* (pp. 165-197). Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, A. (1998). *Projecto Escolas Inclusivas*. In *Inovação*, 71-85.
- Crisp, R., Stathi, S., Turner, R., & Husnu, S. (2008). Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 1-18
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Ed. UNESCO.
- Deykin, E., & MacMahon B. (1979). Viral exposure and autism. *Am J Epidemiol*, 109, 628-638.
- Dodd, S. (2005). *Understanding Autism*. Australia: Elsevier
- Duque, C. (1999). *Atitudes & Comportamento*. Acedido a 11 de Janeiro de 2010, em <http://www.scribd.com/doc/2453422/Atitudes-e-Comportamento>
- Farrell (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo: Guia do professor*. Porto Alegre: Armed Editora.
- Figueiredo, R. (2005). *Portais Escolares: estudo de aceitação de um projecto para um portal Web num contexto de ensino*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Universidade do Minho, Minho.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Freire, T., & Fonte, C. (2007). *Escala de atitudes face ao lazer em adolescentes e jovens adultos*. Acedido a 4 de Outubro de 2010, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100008
- Godinho, J. (2009). *Estudo Exploratório das Atitudes dos Alunos do 8º Ano Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de licenciatura, não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Grunspün, H., & Grunspün, F. (1982). *Atitudes – Uma Abordagem Operacional: Atitudes Familiares*, 77-82

- Han, J., Ostrosky, M., & Diamond, K. (2006). Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities: Supporting Positive Attitude Development. *Young Exceptional Children, 10*, 1-11.
- Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2007). Cognitive Dissonance Theory After 50 Years of Development. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 38(1)*, 7-16
- Hastings, R., & Graham, S. (1995). Adolescents' Perceptions of Young People with Severe Difficulties: the effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology, 15(2)*, 149-159.
- Hays, R., & Ellickson, P. (1990). Guttman Scale Analysis of Longitudinal Data: A Methodology and Drug Use Applications. *The International Journal of the Addictions, 25(11A)*, 1341-1352.
- Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitudes toward disabled persons. *Journal of Special Education, 17(2)*, 131-139.
- Hellew, L. (2008). *Neurobiological Perspectives on Autism*. Acedido a 11 de Dezembro de 2010, em <http://serendip.brynmawr.edu/exchange/node/2040>
- Horne, M. (1980). *How are Measured: A Review of Investigations of Professional, Peer, and Parent Attitudes Toward Handicapped Children*. New Jersey: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Educational Testing Service.
- Horne, M. (1985). *Attitudes Toward Handicapped Students: Professional, Peer and Parent Reactions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In R. Jiménez (Eds.) *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Kardec, A. (1978). *A Obsessão* (3.^a ed.). São Paulo: O Clarim.
- LaPiere, R. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces, 13*, 169-175.
- Lewis, A., & Lewis, V. (1987). *The attitudes of young children towards peers with severe learning difficulties*. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 287-292.
- Lilienfeld, M., & Alant, E. (2002). Attitudes of children toward an unfamiliar peer using an AAC device with and without voice output. *Augmentative and Alternative Communication 18(2)*, 91-101.
- Liu, Y., Kudláček, M., & Ješina, O. (2010). The Influence of Paralympic School day on Children's Attitudes Towards People With Disabilities. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn, 40(2)*, 63-69

- Marini, I. (2006). *Perceptions of children's attitudes towards peers with a severe physical disability*. Acedido a 11 de Janeiro de 2010, em <http://www.thefreelibrary.com/Perceptions+of+children's+attitudes+towards+peers+with+a+severe+...-a0153185594>
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentalista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Maroco, J., & Bispo R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Molloy, C., Morrow, A., Meinzen-Derr, J., Schleifer, K., Dienger, K., Manning-Courtney, P., Altaye, M., & Wills-Karp, M. (2006). Elevated cytokine levels in children with autism spectrum disorder. *Journal of Neuroimmunology*, 172, 198-205.
- Morton, J., & Campbell, J. (2008). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disabilities* 29, 189-201.
- Moss, S. (2009). *Cognitive Dissonance*. Acedido a 24 de Junho de 2010, em <http://www.psych-it.com.au/Psychlopedia/article.asp?id=245>
- Ortiz, M., & Harwood, J. (2007). *A social cognitive theory approach to the effects of mediated intergroup contact on intergroup attitudes*. Acedido a 24 de Junho de 2010, em http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/172978815_1.html
- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo: perspectivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi.
- Pardo, C., Vargas, D., & Zimmerman, A. (2005). Immunity, neuroglia and neuroinflammation in autism. *International Review of Psychiatry*, 17, 485-495.
- Paul, R., Augustyn, A., Klin, A., & Volkmar, F. (2005). Perception and Production of Prosody by Speakers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 205-220.
- Pereira, A. (2007). *Autismo infantil: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pettigrew, T., & Tropp L. (2006). Interpersonal Relations and Processes: A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(90). 751-783.

- Prizant, B. (1983). Language Acquisition and Communicative Behavior in Autism: Toward an Understanding of the "Whole" of It. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 296-307.
- Rogé, B. (coord.) (1998). *Educautisme – infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986). Children's Attitudes Toward Disabled Peers: A Self-Report Measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. C. (1998). *Discriminação Social na Escola em relação à Criança com Deficiência: A Hipótese do Contacto Revisitada. Monografia de fim de Curso da Licenciatura em Psicologia. Área da Psicologia Educacional*. Lisboa: ISPA.
- Santos, F. (2005). *Autismo e Psicologia Clínica de Abordagem Dinâmica Numa Sala de Aula TEACCH: Reflexões e Partilha Duma Prática*. Revista Portuguesa de Psicossomática, 7, 207-217.
- Stead, K. (1985). An Exploration, Using Ajzen and Fishbein's Theory of Reasoned Action, of Students' Intentions to Study or Not to study Science. *Research in Science Education*, 15, 76-85.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Telmo, I., & Ajudaautismo, E. (2008). *Formautismo- Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.
- Thomson, D., & Lillie, L. (1995). The Effects of integration on the Attitudes of Non-disabled Pupils to Their Disabled Peers. *Physiotherapy*, 81(12), 746-752.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and Attitude*. New York: Wiley.
- Trottier, G., Srivastava, L., & Walker, C. (1999). Etiology of infantile autism: a review of recent advances in genetic and neurobiological research. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 24, 103-115.
- Tuchman, R., & Rapin, I. (2009). *Autismo: abordagem neurológica*. Brasil: Artmed.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *A Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget

- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godean, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189.
- Visser, J., & Dubsky, R. (2009). Peer attitudes to SEBD in a secondary mainstream school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14, 315-324.
- Walter-Thomas, C. et al (1999). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*, Boston: Allyn and Bacon.
- Weisel, A. (1998). Contact with Mainstreamed disabled children and attitudes towards disability: a multidimensional analysis. *Educational Psychology*, 8(3), 161-167.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29.
- Wong, D. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 29,70-82.
- Lei Constitucional Portuguesa n.º1/97
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
Decreto-Lei 319/91, 23 de Agosto
Despacho n.º 105/97, de 01 de Julho
Despacho conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

ABREVIATURAS

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo

CATCH - Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped
Children

ANEXO

1