



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Quais as dificuldades de comunicação sentidas pelos docentes titulares de turma no atendimento educativo de alunos com autismo severo inseridos em sala de aula, à luz do DL 54/2018 , de 06 de Julho

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor

Ana Sofia Mansos Carrilho

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2019/2020



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

**Quais as dificuldades de comunicação sentidas pelos docentes titulares
de turma no atendimento educativo de alunos com autismo severo
inseridos em sala de aula, à luz do DL 54/2018, de 06 de Julho**

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Ana Sofia Mansos Carrilho

Sob a Orientação do Professor Doutor
Victor Sil

Agradecimentos

Num trabalho deste tipo, conta-se, inevitavelmente, com o apoio de diversas pessoas e entidades. Neste sentido, gostaria de expressar um sincero agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a sua realização.

Um especial agradecimento ao Prof. Doutor Victor Sil, pela forma como orientou o presente estudo, pela atenção, disponibilidade, ensinamentos e pertinência das suas críticas e sugestões.

A todos os elementos da amostra, um agradecimento especial, pelo tempo que disponibilizaram para responder ao inquérito, pois sem eles não seria possível a realização deste estudo.

À minha família sempre presente ao longo deste tempo, em especial, ao meu marido, pelo incentivo constante.

Ao meu sogro, José Correia, pela ajuda, leitura crítica do trabalho e por todos os melhoramentos.

Resumo: O Presente estudo tem como objetivo principal identificar as principais dificuldades à comunicação existentes dos docentes titulares de turma com alunos com autismo severo inseridos no 1º ciclo do ensino regular, à luz do decreto-lei 54/2018, de 06 de Julho. E desta forma caracterizar do ponto de vista dos docentes as vantagens e desvantagens da inclusão para a comunicação desta criança. É um estudo não experimental, transversal e descritivo. Para a recolha dos dados foi construído um inquérito por questionário, de seguida realizou-se a análise estatística e por último à análise dos resultados. Os Resultados são expostos de acordo com os objetivos do estudo. Relativamente à comunicação podemos verificar que as docentes apresentam dificuldades em entender a criança e em se fazerem entender, e que o Terapeuta, não só, tem um papel fundamental no desenvolvimento destas crianças, como também na prestação de serviços aos docentes, de forma a reduzir as dificuldades de comunicação das mesmas com o aluno.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Comunicação, Decreto-lei 54/2018, de 06 de Julho

Abstract: The present study aims to identify the main communication difficulties of the class teacher and the Special Education teacher of a real case of a student with severe autism inserted in the 1st cycle of regular education. And thus characterize from the point of view of both teachers the advantages and disadvantages of inclusion for communication of this child. It is a non-experimental, cross-sectional and descriptive study. For data collection, a questionnaire was built, followed by statistical analysis and finally the analysis of results. Results are displayed according to the study objectives. Regarding communication we can verify that teachers have difficulties in understanding the child and making themselves understood, and that the therapist not only has a fundamental role in the development of communication with this child, but also in providing services to teachers, in order to reduce their communication difficulties with the student.

Keywords: Inclusion; Autism; Communication, DL 54/2018, de 06 de Julio.

Índice

Resumo.....	ii
Introdução.....	1
1.Enquadramento.....	2
1.1.O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	2
1.2.Evolução do conceito (NEE).....	3
1.3.Autismo e Inclusão	7
1.4.Responsabilidade do Terapeuta da Fala face à comunicação com as crianças autistas	15
2.Método	17
2.1.Desenho do estudo	17
2.2 Amostra	18
2.3 Instrumento de recolha de dados	21
2.4 Procedimentos	21
3.Análise dos resultados.....	23
4.Discussão.....	30
Conclusão	34
Bibliografia.....	38
Anexos.....	42
Anexo I – Inquérito por Questionário	43
Anexo II – Carta de Consentimento Informado	54
Anexo III - Autorização dos Diretores dos Agrupamentos.....	55

Introdução

Portugal dispõe de legislação que assegura os direitos à educação e à igualdade de oportunidades. A temática da Inclusão é uma das mais pertinentes nos dias de hoje. Este estudo tem como tema “As principais dificuldades de comunicação dos docentes titulares de turma com alunos com autismo severo inserido no ensino regular”. A presente investigação resulta de uma preocupação profissional relativa a inclusão de crianças com autismo severo no ensino regular.

Tendo em consideração as evoluções e as recentes mudanças legislativas da educação em Portugal ao nível da inclusão, este estudo visa também dar a conhecer quais as maiores dificuldades de comunicação sentidas com crianças com autismo severo em sala de aula.

Concebemos a escola como tendo um papel preponderante face à diversidade social, ética, familiar e individual coexistente, principalmente ao nível de uma intervenção adequada, relativamente aos alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem e, nomeadamente, os que são portadores do espectro do Autismo.

Ainda hoje, a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), é um processo em evolução. A grande transformação do futuro continua a ser, tal como refere Fonseca (1980), que as crianças com necessidades educativas especiais tenham as mesmas oportunidades que as crianças sem deficiências.

O nosso estudo caracteriza-se pelo seu carácter de descoberta, na medida em que o investigador, embora parta de pressupostos teóricos, está atento a novos elementos que possam surgir, procurando novas respostas no desenvolvimento do seu trabalho, enfatizando a interpretação em contexto, compreendendo a manifestação geral de um problema, embora seja uma pesquisa qualitativa, permite-nos revelar uma experiência de vida e suas generalizações naturalistas.

Os dados foram recolhidos mediante a administração de um inquérito por questionário, através da construção de um guião e tem como principais objetivos, estudar, compreender, explicar e dar resposta aos objetivos deste estudo (Carmo e Ferreira, 2008).

A inclusão e a qualidade na Educação, tendo em conta a análise de documentos produzidos por organizações internacionais (nomeadamente as Nações Unidas e a UNESCO) e o impacto que as mesmas tiveram nas legislações nacionais, a mesma deverá ser ponderada como um dos fatores que atualmente têm vindo a enobrecer em

termos de aferição da qualidade de um sistema educativo. É, na verdade, uma temática atual, com que nos deparamos nas nossas escolas diariamente, sendo os professores os agentes promotores de inclusão, mas para tal é necessário haver formação adequada para que consigam promover de forma correta a inclusão dos alunos.

1-Enquadramento

Ainda hoje a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é um processo em evolução. A grande evolução do futuro continua a ser, tal como refere Fonseca (1980), que as crianças com necessidades educativas especiais tenham as mesmas oportunidades que as crianças sem deficiências.

Neste capítulo procede-se a uma revisão da literatura tendo em consideração as evoluções e as recentes mudanças legislativas da educação ao nível da inclusão em Portugal, o que é o autismo e a responsabilidade do terapeuta da fala face à comunicação dessas crianças.

1.1 O Conceito de NEE

O termo “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), é uma expressão generalizada a quase todos os países desenvolvidos e a que a legislação portuguesa (Decreto – lei 319/91, de 23 de Agosto) também dá uma grande ênfase. O termo NEE, vem proporcionar uma igualdade de direitos, especialmente no que diz respeito à não discriminação pela raça, religião, características intelectuais e físicas, a todas as crianças e adolescentes em idade escolar.

Correia (1997) refere-se ao conceito de NEE, afirmando que este se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

O reconhecimento das NEE não inclui somente as incapacidades e dificuldades individuais, mas também, as condições gerais do processo de ensino/aprendizagem desenvolvidas por cada docente na sala de aula (Santos, 2005).

Este conceito decorre do auxílio, em termos educativos, de um conjunto de princípios e valores, entre os quais é de referir o direito de todos os alunos a uma educação integrada, atribuindo-se à escola regular a responsabilidade de criar condições que permitam o acesso e o sucesso educativo.

A inclusão deste conceito do domínio educativo significa o afastamento progressivo de um paradigma médico psicológico que durante décadas caracterizou as perspectivas práticas desenvolvidas na educação especial, nas quais a valorização excessiva das classificações e dos défices conduziu a processos de discriminação e de despersonalização dos alunos com incapacidades (Worwick, 2001; Santos, 2005).

1.2 Evolução do Conceito de NEE

Itard, conhecido por pai da Educação Especial, investiu grande parte da sua vida na recuperação de uma criança encontrada nos bosques de França, portadora de uma deficiência mental profunda. Desde então, Itard, organizou as necessidades educativas das crianças com o tipo de problemática da criança e desenvolveu programas específicos.

No Séc. XVIII começaram a surgir instituições especiais, os asilos, onde foram colocadas muitas crianças devido às suas deficiências, uma forma de isolá-las do grupo principal e maioritário da sociedade, do qual deviam ser parte integrante. Mais tarde, algumas destas crianças começaram a frequentar as escolas públicas tendo-se iniciado uma prática segregacionista e que se manteve durante muitas dezenas de anos. Foram classificados de deficientes, marginalizadas de classes regulares e colocadas em classes especiais, separadas de outras crianças da escola (Correia, 1997).

No início do século XIX houve a tentativa de recuperação da criança diferente, com o objetivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização criado para eliminar alguns dos atributos negativos, reais ou imaginados.

Ainda neste mesmo século, médicos e outros homens de ciências dedicaram-se ao estudo dessas crianças deficientes, como eram assim chamadas.

No início do século XX a educação especial passou por grandes mudanças. Estas fizeram com que a escola estivesse à disposição de todas as crianças em igualdade e que a comunidade fosse obrigada a proporcionar-lhes um programa público e gratuito adequado às suas necessidades.

Neste período, a integração teve como principais destinatários os portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidades de acompanhar os currículos normais. Para a restante população deficiente o único recurso educativo foi frequentar classes especiais.

Atualmente a responsabilidade, reparte-se pelos serviços do Ministério da

Educação e de Solidariedade Social, que proporcionam serviços de atendimento a crianças e jovens com NEE

É indiscutível, a importância de uma legislação que consagre os direitos à educação de todas as crianças, incluindo as NEE.

O ensino integrado cresceu em Portugal nas últimas décadas, tendo sido iniciado mesmo antes de haver legislação para o fazer. Os aspetos legislativos acompanharam esse crescimento a partir da publicação da lei de bases do sistema educativo (1986).

No seguimento de reforma do Sistema Educativo, e com o fim de operacionalizar a lei de bases, no que diz respeito à educação de crianças com N.E.E, vários documentos, foram redigidos. Todos eles contemplavam elementos de mudança, com o objetivo de facilitar a integração de alunos com N.E.E.

Na década 60, surgiram novas iniciativas dispostas a alargar o apoio a crianças/adolescentes com deficiência integrada nas escolas. Pela primeira vez foram apoiados alunos com deficiência, que participavam a tempo inteiro na turma regular, organizando-se o trabalho de apoio nas salas de apoio. (Correia, 2008).

Na década de 70, foram criadas as equipas de ensino especial integrado, com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens deficientes. Os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. Os modelos, cuja evolução mais acentuada se situa nos anos 70 do século XX, são os de integração e o da inclusão (Correia, 2008).

Nos finais da década 80, foram criados serviços de educação especial, mas com pouca articulação entre si.

Foi na década 90, que a legislação foi mais abundante em que diversos documentos a nível internacional tentam promover a educação inclusiva, no sentido de regular os princípios da integração das crianças com NEE, nas escolas de ensino regular. (Correia, 2008).

Partindo do pressuposto de que todas as crianças devem ser tratadas em pé de igualdade e de imparcialidade na educação, conforme preceituado no Decreto - Lei 319/91 de 23 de Agosto (Correia, 2008), ainda assim existem situações de grande injustiça e de desrespeito pelos direitos dos pais e dos alunos com NEE.

Este decreto veio impor uma mudança no sentido do reconhecimento de uma “escola para todos”, proclama ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizado (PEI) e de programas

educativos com o objetivo de responder às necessidades educativas destes alunos.

Com mudanças ocorridas durante o séc. XX, a educação de crianças com deficiência em Portugal foi evoluindo, passando por diferentes perspetivas e diferentes metodologias de intervenção. Em julho 1997, o Ministério da Educação, estabelece um modelo de intervenção educativa para crianças com NEE, que pretende introduzir uma mudança no âmbito do apoio a estas crianças, centrado na escola. Esta filosofia de intervenção surge a partir da Declaração de Salamanca (1994) ao afirmar que *“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”* (UNESCO 1994, Citado por Santos e Sanches 2005).

No seguimento da reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que define, o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (NEECP), referindo-se a crianças e jovens que apresentam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, assim como limitações acentuadas ao nível do funcionamento do aluno, num ou mais dos seguintes domínios: Sensorial (audição, visão e outros), Motor, Cognitivo, Comunicação, Linguagem e Fala, Emocional/Personalidade e Saúde Física.

Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro, criou-se o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções se destinam apenas aos alunos com NEECP. Para apoiar os alunos com “outras NEE” são recrutados professores de apoio socioeducativo, sem especialização, pertencentes ao ensino regular. Já em 2007, Portugal assina a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, a primeira do século XXI na área dos Direitos Humanos. Esta convenção vem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação.

Posteriormente apareceu o decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, dos sectores público, particular e cooperativo. Esta nova lei, suportada pelos princípios do modelo biopsicossocial, visa a criação de condições para a adequação do

processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade 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.

Muito recentemente, assistimos em Portugal a uma mudança legislativa no que diz respeito à educação inclusiva, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, foi substituído pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Estipula no seu artigo 6º que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a “adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”.

O referido diploma legal anteriormente mencionado, incorpora uma nova abordagem para a intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Adota a filosofia dos modelos multinível, como abordagem para assegurar a construção de “uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição do nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918, Diário da República, 1ª série – Nº 129). O modelo proposto é constituído por três níveis. No primeiro nível, a intervenção é dirigida a todos os alunos (medidas universais), mas é também incluída a possibilidade de se organizar uma “intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (p. 2921, ponto 2, alínea e)). No nível seguinte (medidas seletivas), os alunos que, apesar de um ensino universal de qualidade se apresentarem ainda «em risco», usufruirão de uma intervenção mais diferenciada e intensiva em pequeno grupo. Todavia, mesmo com esta intervenção, alguns alunos apresentam um padrão descrito como de «resistência à intervenção», continuando a apresentar um perfil de risco. Estes alunos terão de ser alvo de uma avaliação mais aprofundada (de diagnóstico), de modo a identificar que fatores podem estar subjacentes a esta resistência. Esta avaliação pode conduzir ao enquadramento no terceiro nível (medidas adicionais), no qual o apoio é frequentemente prestado numa relação de um para um, com eventuais adaptações curriculares e/ou suportes técnicos específicos. Rastreio e monitorização são pedras angulares dos modelos multinível. A questão que, neste momento, se coloca aos professores e a outros profissionais prende-se com a

operacionalização e com o acesso a provas ou tarefas que, ancoradas numa base científica, permitam efetuar um rastreio universal e monitorizar as aprendizagens.

Este novo decreto-lei baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, na opção por a abordagem multinível no novo Paradigma – Escola Inclusiva e de medidas de apoio à aprendizagem organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir, numa base de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Outro aspeto inovador nos Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto- Lei nº 55/2018, de 6 de julho, foi a criação de “Centros de Apoio à Aprendizagem”, que aglutinam as “unidades especializadas” e que se definem como um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais. O CAA, é portanto uma resposta educativa da escola para todos os alunos.

A ação educativa desenvolvida neste centro, vai complementar a aprendizagem que é realizada na turma a que pertence o aluno, solicitando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial. O CAA funciona como prestador de serviços de apoio à inclusão e insere-se como uma das respostas educativas disponibilizadas pela escola. Assim, a sua ação organiza-se segundo dois eixos, sendo: 1) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e 2) complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, de acordo com o explanado no Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho.

O CAA oferece um conjunto de recursos humanos específicos, como docentes de educação especial, técnicos especializados (terapeutas da fala e ocupacionais) e assistentes operacionais, capazes de darem respostas eficazes a todos os alunos que necessitarem.

1.3 Autismo e Inclusão

Existem pessoas que não veem o mundo como nós. E não estamos a falar de cegueira mas sim de não interpretar as coisas como fazemos: não conseguirem associar alguém a chorar à dor ou tristeza, ou um riso à alegria, de não serem capazes de comunicar porque não ligam as palavras ao que elas querem dizer. São os chamados **Autistas**.

Existem diversos níveis de autismo e os portadores de um autismo severo, na maioria dos casos não apresentam linguagem oral, contudo, com ajuda e apoio, conseguem ser funcionais na comunicação. De acordo com Pereira (2000, citado por Soares, 2000), “As pessoas com Autismo não desenvolvem em toda a sua potencialidade as atividades imaginativas e o jogo simbólico acabando muitas vezes por manipular os objetos ou as situações.” (p.231).

O termo “**autismo**”, igualmente conhecido por Síndrome de Kanner, tem origem na palavra grega “Autos” que significa “Eu próprio” e é considerado como uma perturbação global do desenvolvimento humano, na qual, num determinado estágio do seu desenvolvimento, o sujeito centra-se em si mesmo e isola-se do “mundo exterior”. É caracterizado por dificuldades de aprendizagem, incapacidade de estabelecer relações com os outros, atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e de uma vasta gama de comportamentos associados, estando relacionado com uma disfunção cerebral que se prolonga por toda a vida e evolui com a idade.

O Autismo é uma patologia que não é fácil definir e para o qual ainda não foi encontrada resposta, havendo permanência de muitas divergências e grandes questões por responder, Pereira (2000, citado por Soares, 2000), salienta que “a questão da definição correta do Autismo é pródiga na colocação das maiores dificuldades, assim como no levantar de muitas discórdias”.(p.229),

Atualmente, o autismo é encarado, pela maioria dos autores, como uma perturbação severa da relação e da comunicação, apresentando a criança autista dificuldades marcadas na regulação, processamento e organização da experiência sensorial e perceptiva. O autismo é uma perturbação mental, cujos sinais mais característicos são a indiferença afetiva, o isolamento e, em alguns casos, a ausência do contato com os outros e o atraso mental. É uma doença rara que ocorre em quatro a cinco crianças em cada dez mil. Entre eles, (cerca de 10%) revelam capacidades mentais extraordinárias num domínio especializado como a memória e o cálculo mental.

Os investigadores também reconhecem que o autismo severo não é sempre acompanhado por dons intelectuais compensatórios e é, na verdade, muito mais provável que seja acompanhado por atrasos mentais. Talvez possamos dizer que o mais provocatório dos achados que os cientistas fizeram até à data, é que os componentes do autismo, mais que a própria problemática, tendem a ser hereditários. Assim, mesmo que pessoas profundamente autistas raramente tenham filhos, os investigadores descobriram que um parente próximo é normalmente afetado por algum aspeto da condição. Por

exemplo, uma irmã pode entrar num comportamento invulgarmente repetitivo ou ser excessivamente tímida; um irmão pode ter dificuldades com a linguagem ou ser socialmente inapto num grau perceptível. No domínio social, a criança autista apresenta comportamentos de isolamento e pode agir de forma estranha, contrariando as condutas aceites socialmente.

No domínio da linguagem e comunicação, o autista apresenta uma linguagem verbal e não verbal deficiente, e no domínio do pensamento e comportamento, mostra rigidez do mesmos, além de poder apresentar comportamentos repetitivos, obsessivos e ausência de jogo imaginativo.

Atualmente, a deteção baseia-se num grande documento: o DSM-IV-TR. São documentos utilizados pela maioria dos profissionais na área de saúde mental. O DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition), foi publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (2000) e para cada perturbação define critérios de diagnóstico, no qual o paciente se deve incluir. Os critérios de diagnóstico da Perturbação do Espectro Autista segundo Ozonoff et al. (2003) são 6:

Estabelecidos de acordo com os seguintes itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3).

1. Défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

(a) Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão fácil, postura corporal e gestos reguladores da interação social;

(b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;

(c) Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo; não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);

(d) Falta de reciprocidade social ou emocional.

2. Défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

(a) 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);

(b) Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros, nos sujeitos com um discurso adequado;

(c) Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;

(d) Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

3. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

(a) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo;

(b) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;

(c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);

(d) Preocupação persistente com partes de objetos.

Nos dias de hoje está em discussão a viabilidade da integração de alunos com problemas graves no ensino regular. Neste grupo de crianças e jovens avulta o caso dos autistas, pelas características especiais que apresentam. Sempre existiram pessoas com autismo, mas o mesmo foi identificado cientificamente em "Autistic Disturbances of Affective Contact" por Leo Kanner. Como refere Wilson (2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006). Inclusão "é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia" (p.69).

São conceitos que amamos mas não sabemos ou não queremos pôr em prática. A história da humanidade é a contínua tentativa de assumir a diversidade e por inerência a diferença, quer seja pela existência de práticas sócio culturais de segregação, ou até mesmo pelas tentativas de inclusão dos indivíduos considerados diferentes. A diversidade étnica e o multiculturalismo formam hoje as sociedades globais, assim assiste-se a um processo de globalização que faz um apelo à homogeneização e ao domínio de determinados modelos socioculturais. A diversidade individual e cultural de cada um devia ser respeitada e considerada como uma contribuição para o enriquecimento comum, tendo em conta que existem diversas formas de sentir, pensar, viver e de comunicar.

Tendo em conta que as sociedades antepassadas não aceitavam a deficiência, excluindo-a do mundo, até mesmo no próprio seio familiar, podemos dizer que grandes

avanços foram dados neste sentido, com a revolução Industrial, a partir do séc. XX, e com o aparecimento do interesse pela educação nos países mais desenvolvidos, iniciou-se um atendimento às pessoas portadoras de deficiência, assim como, o aparecimento da educação especial disposta a um movimento de inclusão escolar e social. Começou-se a assistir a uma sociedade mais inclusiva, solidária e compreensiva com a deficiência. Hoje em dia, as crianças com deficiência frequentam escolas regulares, saem à rua, brincam e socializam como uma criança “dita normal”, no entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer em direção a inclusão propriamente dita, que não passa por leis, mas por mudanças de atitude e principalmente de mentalidades. A inclusão escolar teve inicialmente como base as pessoas em situação de deficiência, mas não se restringiu só a esse facto, englobando posteriormente a emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando assim a diversidade humana, como nos aponta Ainscow e Ferreira (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006). Para muitos, a inclusão escolar refere-se unicamente a jovens deficientes. Todavia ela mas é muito mais abrangente, pois contempla jovens e crianças com necessidades educativas. O sistema regular de ensino se pretende ser inclusivo, necessita adaptar-se e conseguir meios, materiais e humanos especializados. **“Uma escola para todos e para cada um”**, é um grande objetivo a fazer-se cumprir rumo a inclusão. Passos importantes têm vindo a ser dados neste sentido, como o código Braille, para a comunicação escrita e a Língua Gestual para a comunicação oral. Com o Warnock Report (1978) novas perspetivas surgiram no ensino de crianças com NEE e das que, por outras razões, se viram excluídas do sistema de ensino.

A educação inclusiva desafia profissionais da educação a mudanças de mentalidade, a olharem para a heterogeneidade do seu grupo como um desafio ao seu profissionalismo, à sua criatividade e servindo de motivação a todos os envolvidos no processo.

Assim, para Ainscow e Ferreira (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006), falar-se de educação inclusiva é: “falar em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;” (p.73).

Para os profissionais de educação, a Educação Inclusiva não significa de alguma forma, ter baixas expectativas em relação aos seus alunos, significa sim, a compreensão da importância do seu papel enquanto profissionais, conduzindo-os a pensar acerca da inclusão dos seus alunos, levando-os a se auto-avaliarem, por forma a averiguar se os

jovens estão realmente incluídos na escola. Segundo Rodrigues (2006, citado por Sanches & Teodoro, 2006), a palavra inclusão virou moda no discurso social e educativo, sendo empregue com os mais diferentes conceitos, dificultando o diálogo entre atores, desde os políticos aos que trabalham no terreno, dando origem a “ideias feitas, (mal) feitas” que têm como intuito simplificar a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade.

Nesta perspetiva, parece-nos sagaz a ideia transmitida por Sanches e Teodoro (2006), segundo a qual se torna premente uma mudança de mentalidades, necessitando também de se criar condições e recursos adequados a cada situação. No que respeita ao acesso e ao sucesso da educação inclusiva, é crucial repensar sobre o papel que a educação vai desempenhar sobre a qualidade de vida do homem. Não chegando a integração, a presença física, mas uma solicitação à qualidade da aprendizagem, à diferenciação pedagógica, a uma avaliação constante do currículo e alterando-o quantas vezes for necessário, ajustando-o às necessidades que nos forem surgindo. Ainda na perspetiva de Rodrigues (2006), a inclusão não é uma evolução da integração, dizendo-nos que “a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola” (p.4), explicando-nos que não foi por causa da integração que o sucesso ou o abandono escolar diminuíram e em nada contribuíram para novos modelos de gestão de sala de aula, afirmando que a integração contribuiu para um escola paralela, especial e regular, onde os alunos que tinham a categoria de “Deficientes” beneficiavam de apoios educativos, condições especiais de avaliação e uma possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários e que a escola integrativa só tinha em conta a diferença, quando da deficiência se tratasse, estando bem longe de uma conceção inclusiva.

No decorrer dos tempos, temos vindo a assistir a tentativas de mudança, mas ainda estamos muito aquém de escolas verdadeiramente inclusivas. Este olhar sobre a diversidade humana tem vindo a desencadear movimentos, que terminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994). Segundo a mesma, 92 países e 25 organizações comprometeram-se a praticar o princípio fundamental das escolas inclusivas.

O princípio fundamental das escolas inclusivas, consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma

boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola. (p.12). Atendendo a estes aspetos, podemos referir que as aprendizagens a serem efetuadas, devem ser cooperativas, levando cada agente a ter uma participação mais ativa, colaborando entre si, onde o professor da turma interage mais com os alunos com NEE, onde o psicólogo e terapeutas fornecem diretrizes de trabalho com os alunos ao docente especializado que por sua vez, planifica e traça estratégias com o titular de turma.

Desta forma concluímos que os professores desempenham e são responsáveis por termos escolas inclusivas, onde se pratica a educação inclusiva, porém, é evidente que a formação do professor é crucial para o cumprimento desses objetivos educacionais.

Podemos dizer que, sendo a escola a responsável pelos objetivos educacionais dos seus alunos, cabe-lhe o papel de proporcionar a formação específica que permita aos educadores, professores e assistentes operacionais trabalhar e entender minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, definir as estratégias a adequar a fim de darem resposta às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

No que se reporta à formação inicial, o sistema educativo tem por objetivo realizar a promoção constante da educação de todos os portugueses, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, ajustando-se e respeitando cada um deles. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) consagra a ideia da Inclusão, sendo que, estabelece que a educação aponta para a integração socioeducativa de pessoas com deficiência e que os professores são responsáveis pelos seus alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais. Deste modo, estes devem ser apoiados pelas escolas, tendo em conta, que muitos profissionais a lecionar nas escolas atualmente não tiveram acesso a esta formação inicial.

O terapeuta da fala é um elemento importante na intervenção em todas as situações de patologia da fala, da voz e da linguagem oral e escrita, qualquer que seja a etiologia, na criança, no adolescente, no adulto e na pessoa idosa. É um profissional a quem compete a prevenção, a avaliação, o tratamento e o estudo científico da comunicação humana e das perturbações associadas.

Neste contexto, a comunicação engloba todas as funções associadas à compreensão e à expressão da linguagem oral e escrita, assim como todas as formas apropriadas de comunicação não-verbal. (CPLOL, 1999). O terapeuta da fala é um

profissional cuja função é estabelecer, favorecer, facilitar e potenciar a comunicação. Esta abordagem, mais positiva, entende as perturbações da comunicação, do ponto de vista da sua funcionalidade em determinadas situações comunicativas. Assim, o seu trabalho será o de assumir também funções de apoio, tais como: coordenar com os professores na sala de aula a melhor forma de melhorar a comunicação e compreensão de mensagens: gerir serviços, demonstrando que a comunicação é tarefa de todos; coordenar com a equipa docente, a formação de professores e especialmente, se for necessário, a utilização, na escola, de outros recursos comunicativos, como seja o uso de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SAAC) (MEC sem data).

Sendo que comunicar é um direito humano básico e é o meio através do qual é possível realizar todos os outros direitos. Deverá ser, por isso, garantido que todos os alunos com autismo tenham uma forma de comunicação que lhes permita ter a maior participação possível nos contextos onde se encontra. É, portanto, essencial, encontrar formas de comunicação adequadas às capacidades e ao funcionamento cognitivo, motor, visual e auditivo de cada um dos alunos, de modo a ajudá-los a expressar as suas necessidades e sentimentos, de modo a envolverem-se nas interações com os outros, fazer escolhas, ter algum controlo sobre as suas vidas, e fazer aprendizagens funcionais e úteis (Santos, 2005). Algumas crianças autistas não desenvolvem qualquer espécie de linguagem, outras podem ser enganadoramente fluentes, outras ainda apresentam graves alterações, não só de linguagem, mas de comunicação, nomeadamente da comunicação não-verbal. Estas dificuldades são evidentes, quer ao nível da compreensão, no processamento da informação verbal e não-verbal, quer ao nível da expressão, na utilização do gesto natural, do gesto codificado e da palavra para entrar em comunicação com o outro (Wetherby e Prutting 1984).

Há também o caso de crianças com autismo, que usam apenas funções básicas da comunicação, quase exclusivamente para pedir objetos, ações e rejeitar, ou seja, para a categoria pragmática de regular o comportamento do outro, mas não para as categorias pragmáticas de interação social – chamar a atenção para si – e de atenção conjunta – orientar a atenção do outro para objetos e acontecimentos interessantes, com o propósito de partilhar a experiência com essa pessoa (Wetherby e Prutting 1984). A capacidade de comunicação é essencial para o ser humano. A comunicação permite ao homem expressar necessidades e desejos, socializar com outras pessoas, transmitir informações e participar na sociedade. Como tal, a comunicação é importante não só para adultos, mas também para crianças e jovens. Deste modo os terapeutas de fala têm um papel

fundamental na intervenção da comunicação, tendo como um dos objetivos melhorar a vida quotidiana destas pessoas (Frattali, 2000 citado por O'Halloran e Larkins 2008). Desenvolver necessidades comunicativas com estes alunos, permite-lhes compreender o que acontece à sua volta, ter um maior acesso a informação e a mais experiências significativas, assim como, possuir um maior controlo dos ambientes onde se encontram e uma melhor qualidade de vida. Para se poder afirmar que os alunos com autismo beneficiam das condições sociais existentes nas escolas do ensino regular, é crucial desenvolver-lhes as capacidades comunicativas. O próprio terapeuta da fala, enquanto profissional de saúde, no desempenho adequado das suas funções, poderá constituir meios facilitadores à funcionalidade comunicativa destas crianças.

1.4 Responsabilidades do Terapeuta da Fala, face à comunicação das crianças com Autismo

O Terapeuta da Fala intervém em todas as situações de patologia da fala, da voz e da linguagem oral e escrita, qualquer que seja a etiologia na criança, no adolescente, no adulto e na pessoa idosa. É um profissional a quem compete a prevenção, a avaliação, o tratamento e o estudo científico da comunicação humana e das perturbações associadas. Neste contexto, a comunicação engloba todas as funções associadas à compreensão e à expressão da linguagem oral e escrita, assim como todas as formas apropriadas de comunicação não-verbal. (CPLOL, 1999)

O terapeuta da fala é um profissional cuja sua função é estabelecer, favorecer, facilitar e potenciar a comunicação. Estes vão também encontrar situações em que as perturbações da comunicação que apresentam as crianças, têm uma abordagem mais positiva quando confrontados com situações comunicativas. Neste sentido, o seu trabalho seria de assumir as funções de apoio ao professor da sua especialidade. Essas funções seriam: Coordenação com os professores na sala de aula, para melhorar a comunicação e expressão, com base nas diferenças individuais das crianças, a Coordenação dos serviços, demonstrando que a comunicação é tarefa de todos; coordenação com a equipa docente, formação de professores e especialmente, se for necessário, a utilização na escola de técnicas de comunicação não verbal. (MEC sem data).

A atuação do Terapeuta da Fala não iria incidir apenas sobre a criança com problemas graves. Teria uma função preventiva, com todas as crianças, apoio a várias perturbações, e tratamento individualizado com as mesmas crianças (MEC sem data).

A Terapia da Fala inclui a identificação, o diagnóstico e avaliação de problemas da fala ou da linguagem, bem como a intervenção e o aconselhamento. Este tipo de serviços pode ser apresentado ao aluno, aos seus pais ou aos seus professores. Uma vez que a incapacidade de comunicar eficientemente, interfere com a aprendizagem, a disponibilização deste serviço torna-se, muitas vezes, indispensável, assim, como os serviços de Fisioterapia; Terapia Ocupacional; Psicologia; Sociais, etc. (Correia, 2008)

Comunicar é um direito humano básico e o meio através do qual é possível realizar todos os outros direitos. Por isso, temos de garantir que todos os alunos com NEE tenham uma forma de comunicação que lhes permita ter a maior participação possível nos contextos onde se encontra. É, portanto, essencial, encontrar formas de comunicação adequadas às capacidades e ao funcionamento cognitivo, motor, visual e auditivo de cada um dos alunos com NEE, de modo a ajudá-los a expressar as suas necessidades e sentimentos, envolvendo-se nas interações com os outros, fazer escolhas, ter algum controlo sobre as suas vidas e fazer aprendizagens funcionais e úteis (Santos, 2005).

Algumas crianças com NEE, não desenvolvem qualquer espécie de linguagem, outras podem ser enganadoramente fluentes, outras ainda apresentam graves alterações não só de linguagem, mas de comunicação, nomeadamente da comunicação não-verbal. Estas dificuldades são evidentes quer ao nível da compreensão – no processamento da informação verbal e não-verbal, quer ao nível da expressão – na utilização do gesto natural, do gesto codificado e da palavra para entrar em comunicação com o outro.

As alterações motoras que apresentam algumas destas crianças, vão impedir e/ou limitar a exploração sensoriomotora do meio e, conseqüentemente, as experiências que obtém deste. Assim, todas as formas de comunicação e interações que a criança faz, vão estar qualitativas e quantitativamente abaixo do que seria esperado.

Nestas crianças, é muito importante ser-lhes facultada a oportunidade de se expressarem, não importando se as suas primeiras tentativas são fracassadas ou se apresentam descontinuidade e fragmentação.

A comunicação é uma necessidade básica e todas as crianças têm o direito de se expressar claramente com o menor esforço possível. Deste modo a comunicação aumentativa e/ou alternativa é mais um dos métodos de intervenção nalgumas crianças com NEE.

Durante a comunicação, a fala não é um componente isolado, o contacto ocular, expressões faciais, os gestos e a postura corporal formam um todo de extrema

importância para transmitir a mensagem desejada.

Desenvolver necessidades comunicativas com estes alunos, permitir-lhes-á: a compreensão do que acontece à sua volta; um maior acesso a informação e a mais experiências significativas; um maior controlo dos ambientes onde se encontram e uma melhor qualidade de vida. Para poder afirmar-se que os alunos com deficiências beneficiam das condições sociais existentes nas escolas do ensino regular, é crucial desenvolver-lhes as capacidades comunicativas.

2. Metodologia

2.1 Desenho do Estudo

O estudo realizado é não experimental, não havendo qualquer intervenção por parte do investigador. É transversal, porque o instrumento de recolha de dados apenas irá ser aplicado uma vez, e descritivo já que os dados foram recolhidos mediante a administração de um inquérito por questionário, elaborado e revisto ao longo de vários meses, e tem como principais objetivos, estudar, compreender, explicar e dar resposta ao tema deste estudo (Carmo e Ferreira, 2008).

O estudo tem como base perceber quais as dificuldades de comunicação sentidas pelos docentes titulares de turma no atendimento educativo de alunos com autismo severo inseridos em sala de aula, à luz do decreto-lei 54/2018 e como principais objetivos, analisar as evoluções/mudanças legislativas ao nível da inclusão em Portugal, face à educação inclusiva; Identificar as principais dificuldades de comunicação existentes entre aluno com autismo severo/docente e analisar as vantagens e desvantagens da inclusão para a comunicação destas crianças, inseridas em salas de aula do 1º ciclo do Ensino Regular.

No seguimento dos objetivos do trabalho, foram formuladas várias hipóteses de investigação.

Segundo Baptista e Sousa (2011, p. 26), "as hipóteses são uma resposta prévia ao problema proposto e, habitualmente, são desenvolvidos com base em estudos anteriormente realizados de acordo com tema escolhido", pelo que a " hipótese deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação" (Hill e Hill, 2002, p. 22).

Tendo em consideração que "uma hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos (...) uma pressuposição que deve ser verificada" (Quivy e

Campenhoudt, 2008, p. 136), foram elaboradas as seguintes hipóteses (H) para o presente estudo:

H₁. Espera-se que os docentes promovem um atendimento educativo de qualidade à luz da nova legislação.

H₂. Espera-se que a inclusão dos alunos proporcione o desenvolvimento da comunicação.

H₃. Será expetável que exista uma partilha entre o terapeuta da fala e os docentes de forma a reduzir as barreiras à comunicação dos alunos com autismo severo.

2.2 Amostra

A amostra do estudo é de carácter intencional, uma vez que é composta por elementos da população, seleccionados intencionalmente pelo investigador, uma vez que esses elementos possuem características típicas ou representativas da população. A escolha da escola e do local deve-se ao facto do investigador ser do Alentejo, do qual tem mais facilidades para a recolha de dados e para o desenvolvimento do trabalho. A amostra é constituída por 80 docentes do 1º Ciclo, pertencentes ao Distrito de Beja. Como variáveis de controlo incluímos: os professores do 1º Ciclo que lecionem em turmas em que estão, ou que estiveram inseridas crianças com autismo severo e como variáveis de exclusão: os professores de Ensino Especial.

Tabela 1 - Caracterização da amostra

Variável		(%)
N=80 Gênero	Masculino 20	(25%)
	Feminino 60	(75%)
N=80 Idade	até 35anos - 20	(25%)
	dos 35 aos 45 -45	(56,25%)
	mais de 45- 15	(18,75%)
N=80 Grau Acadêmico	Bacharelato 2	(2,5%)
	Licenciatura 63	(78,75%)
	Mestrado 15	(18,75%)
	Doutoramento 0	(0%)
N=63 Data da Licenciatura	1989 – 2015	
N=63 Área da Licenciatura	Ensino Básico 61	(96,83%)
	Administração 2	(3,17%)
	Escolar	(100%)
N= 15 Área do Mestrado	Educação Especial 15	
N= 80 Anos de Docência	Menos de 10 – 6	(7,5%)
	De 10 a 20 - 20	(25%)
	De 20 a 30 - 31	(38,75%)
	Mais de 30 - 23	(28,75%)
N=80 Especialização	Sim 27	(33,75%)
	Não 53	(66,25%)
N=80 Carga Horária	Completa 80	(100%)
N= 80 Tenho ou já tive alguma criança com autismo severo na turma	Tenho 31	(38,75%)
	Já tive 49	(61,25%)
N=80 Há quanto tempo	1ano 2	(36,25%)
	2ano 20	(25%)
	3ano 17	(21,25%)
	4 anos ou + 14	(17,5%)
N=80 Durante quanto tempo	1ano 26	(32,5%)
	2anos 31	(38,75%)
	4anos 23	(28,75%)
N=31 Quantas tem atualmente	1 31	(100%)
N=80 Existe TF na escola onde trabalha	Sim 80	(100%)

Com base na Tabela acima apresentada, verificamos que a maioria dos inquiridos é do gênero feminino 75% (n= 60) apresenta a maioria entre os 35 e 45 anos 56,25% (n=45), tendo 78,75% (n=63) como formação acadêmica a Licenciatura, terminada entre 1989 e 2015. Apresentam entre os 20 e 30 anos de docência 38,75% (n=31) e 66,25% (n=53) tiraram a especialização em ensino especial. Relativamente à carga horária 100% (n=80) dos docentes têm em horário completo. 61,25% (n=49) da amostra já teve crianças com NEE, sendo que 38,75% (n=31) dos inquiridos lecionam atualmente turmas onde estão crianças com NEE. A maioria dos docentes 36,25% (n=29) leciona à um ano consecutivo em turma com crianças com NEE e

100% (n=80) tem apenas uma criança com NEE na turma. Por último, verificamos que existem Terapeutas da fala a dar apoio nos agrupamentos de escolas onde os inquiridos lecionam.

Tabela 2: Caracterização das crianças que estão inseridas no ensino regular

Variável		(N)
Idade	6Anos	5
	7Anos	8
	8Anos	3
	9Anos	8
	10Anos	3
	11Anos	4
Nível de dificuldade de comunicação	Não há problema	2
	Ligeiro	2
	Moderado	9
	Grave	12
	Completo	6
Formas de comunicação da criança	Símbolos/Fotografias	22
	Fala	9
Adaptação à turma	Muito Dificil	7
	Dificil	8
	Razoável	11
	Boa	5
Outros apoios prestados	Terapia da fala	5
	Psicologia	3
	Terapia Ocupacional	5
	Fisioterapia	1
	Outros	17
Local onde é prestado o apoio	Sala de Apoio	15
	CAA	16
Periodicidade do apoio prestado pela TF	Semanal Bissemanal Quinzenal	31
Horas de permanência da criança na sala de aula	2horas	12
	3horas	4
	5horas	
	Nenhuma	15
É o primeiro ano que o aluno está na turma?	Sim	8
	Não	23

Com base na Tabela 2, apresentamos a caracterização das crianças com autismo severo que estão atualmente inseridas no ensino regular. De um total de 80 docentes, somente 31 caracterizaram as crianças, sendo estes os que lecionam atualmente uma turma com crianças com autismo severo. Os restantes elementos da amostra não caracterizaram as crianças pelo facto do presente ano não se encontrarem a lecionar em turmas que estivessem inseridos alunos com a patologia pretendida para o estudo.

As crianças apresentam em média 7 e 9 anos de idade. Relativamente ao nível de dificuldade de comunicação, 9 crianças apresentam um nível moderado, 12 grave e 6 completo, apresentando apenas 2 ligeiros e 2 sem problemas na comunicação.

A maior parte delas comunica através de meios aumentativos/alternativos à comunicação e apenas 9 utilizam a oralidade para comunicar. No que diz respeito à adaptação das crianças na turma, podemos constatar que para 11 delas foi razoável, para 5 foi boa, para 8 a adaptação já foi mais difícil e para 7 foi bastante difícil a adaptação à turma. No que se refere aos apoios, 3 destas crianças usufruí apenas do apoio prestado pela psicologia, 5 delas são só acompanhadas em terapia da fala, outras 5 pela terapia ocupacional, 1 pela fisioterapia, e 17 destas crianças usufruem de vários apoios. Para 15 crianças os apoios são prestados na sala de apoio, para 16 é prestado no CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem), não havendo nenhuma a usufruir das terapias em contexto de sala de aula. Todas elas são acompanhadas semanalmente ao nível da terapia da fala. No que concerne à permanência das crianças em sala de aula, 12 permanecem 2 horas, 4 3 horas, e as restantes 15 apenas frequentam a sala de aula quando há atividades festivas. Apenas 8 das crianças com autismo severo, frequentam pela primeira vez a turma de ensino regular, as restantes 23 já frequentam há mais anos.

2.3 Instrumento de Recolha de Dados

Foi construído um inquérito por questionário (anexo I) com a ajuda do orientador, de forma avaliar as perceções, como meio de informação acerca da amostra. O questionário assume uma forma de respostas fechadas, apresentando uma escala de LIKERT de 5 pontos: de 1 (Sempre) até (Nunca). Encontra-se dividido em 3 partes: a Parte I, diz respeito à caracterização da amostra. A Parte II, à caracterização das crianças que estão/estiveram inseridas em turmas de ensino regular. E por último, a Parte III, que se encontra dividida em várias partes. A primeira apresenta questões relacionadas com a inclusão e com a comunicação. A segunda apresenta algumas questões relacionadas com principais dificuldades de comunicação, que os docentes sentem com as crianças. Em seguida são apresentadas algumas questões relacionadas com os aspetos que beneficiam ou desfavoreçam a comunicação com estas crianças, e por último são apresentadas 4 questões numa escala de Nada importante a Fundamental.

2.4 Procedimentos

Para a realização do estudo foi necessário percorrer várias etapas, que passaram pela pesquisa da teórica e metodológica, levantamento dos dados onde foi recolhida a amostra e a própria elaboração do questionário. Para a elaboração deste foram necessárias várias fases de trabalho, tendo sido a primeira a revisão bibliográfica, para

posteriormente retirar questões pertinentes sobre a inclusão, comunicação, e dificuldades dos docentes com as crianças com autismo. Posteriormente foi feita a organização das questões de forma aleatória. Contudo, foram necessárias várias revisões, de forma a ajustar questões como a estruturação das frases, a organização do próprio questionário, tamanho das tabelas e tipo de letra. Após a finalização do questionário, foi necessário garantir e avaliar se este ia de encontro aos objetivos inicialmente formulados pelo investigador. A primeira versão foi testada para verificar se todos os aspetos eram compreendidos pelos inquiridos e da forma prevista pelo investigador; se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis, verificar se não há perguntas difíceis ou que um número de sujeitos se recusa a responder; se faltarão perguntas relevantes, se os inquiridos consideram o questionário demasiado longo, aborrecido ou difícil, esta aplicação designa-se por pré-teste e permite também averiguar as condições em que o questionário deverá ser aplicado. Neste estudo foi primeiramente aplicado a 10 colegas do ensino especial, com o objetivo de identificar os maiores problemas e dar sugestões para o melhorar. O objetivo é de os inquiridos fazerem observações e sugestões que digam respeito ao questionário no seu todo e a cada uma das suas perguntas. Após uma análise das respostas, procedeu-se à aplicação definitiva do mesmo. Foram estabelecidos contactos e autorizações junto das entidades, onde foi recolhida a amostra, cumprindo-se sempre todos os aspetos éticos durante o estudo desde a conceção inicial até a publicação dos resultados. Antes da entrega dos inquéritos por questionário, foi enviada uma carta de consentimento informado (anexo II.) a explicar em que consiste e qual a importância das respostas para o estudo. Posteriormente, o investigador recebeu as autorizações dos agrupamentos e procedeu à aplicação dos mesmos. Para além do consentimento informado, preservou-se sempre a dignidade e bem-estar dos participantes, assim como a sua confidencialidade e privacidade; foram sempre tratados com respeito; não se obrigou nem enganou os mesmos, seja de que forma fosse; e não foram colocadas questões embaraçosas e inoportunas. Após a recolha dos questionários, foi feita a análise dos mesmos. De seguida foram elaboradas tabelas para uma melhor visualização dos resultados obtidos e análise descritiva dos dados.

3. Análise dos resultados

De seguida, procedemos à apresentação dos resultados recolhidos pela aplicação do questionário sobre a amostra caracterizada anteriormente.

Os resultados serão descritos da seguinte forma:

- 1- Questões relacionadas com a inclusão, o papel do docente e a escola.
- 2- Principais dificuldades de comunicação sentidas pelos docentes no trabalho com as crianças.
- 3- Aspetos relacionados com a comunicação.
- 4- Aspetos que favorecem e desfavorecem a comunicação das crianças em sala de aula.
- 5- Necessidades sentidas pelos docentes relativamente aos apoios.

Tabela 3: Questões relacionadas com a inclusão, o papel do docente e a escola

N= 80	Sempre (%)	Muitas vezes (%)	Algumas vezes (%)	Raramente (%)	Nunca (%)	Total (%)
3.1 As crianças com autismo severo devem estar inseridas no ensino regular.		11 (13,75%)	15 (18,75%)	24 (30%)	30 (37,5%)	80 (100%)
3.2 O docente tem um papel importante na inclusão destes alunos.	17 (21,25%)	28 (35%)	35 (43,75%)			80 (100%)
3.3 A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.	10 (12,5%)	23 (28,75%)	15 (18,75%)	13 (16,25%)	19 (23,75%)	80 (100%)
3.4 Sinto que a criança já adquiriu mais competências a nível da comunicação durante o processo de inclusão na turma.			34 (42,5%)	46 (57,5%)		80 (100%)
3.5 A frequência com que as crianças com autismo têm apoio em Terapia da Fala é suficiente.			6 (7,5%)	26 (32,5%)	48 (60%)	80 (100%)
3.6 A eficácia pedagógica do professor, nas turmas com estes alunos fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	52 (65%)	22 (27,5%)	6 (7,5%)			80 (100%)
3.7 Considero que a inclusão destes alunos no ensino regular obriga à alterações das atividades normais da aula.	41 (51,25%)	19 (23,75%)	9 (11,25%)	4 (5%)	7 (8,75%)	80 (100%)
3.8 Tenho dificuldades de comunicação com crianças com esta patologia.	23 (28,75%)	25 (31,25%)	19 (23,75%)	8 (10%)	5 (6,25%)	80 (100%)
3.9 A realização de atividades de interação entre as crianças e os seus pares é importante/pertinente	35 (43,75%)	17 (21,25%)	28 (35%)			80 (100%)
3.10 A atual legislação do ensino especial veio dar resposta suficiente a estes alunos.	6 (7,5%)		7 (8,75%)	13 (16,25%)	54 (67,5%)	80 (100%)
3.11 Todos os alunos, independentemente das necessidades educativas, têm o direito de assistir às aulas na turma de ensino regular.	12 (15%)	15 (18,75%)	29 (36,25%)	24 (30%)		80 (100%)
3.12 Os alunos com autismo severo têm apoios educativos adequados.		39 (48,75%)	15 (18,75%)	18 (22,5%)	84 (10%)	80 (100%)
3.13 A inclusão no ensino regular é uma vantagem para estes alunos.	14 (17,5%)	11 (13,75%)	34 (42,5%)	21 (26,25%)		80 (100%)
3.14 A escola tem materiais específicos para o apoio destas crianças.	32 (40%)	29 (36,25%)	19 (23,75%)			80 (100%)
3.15. O feedback com a Terapeuta da Fala é importante para melhorar a minha comunicação com estas crianças	67 (83,75%)	13 (16,25%)				80 (100%)
3.16 Os alunos comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.			21 (26,25%)	28 (35%)	31 (38,75%)	80 (100%)
3.17 O tempo que disponho para preparar corretamente atividades que estimulem a comunicação entre estas crianças e os pares é suficiente.			4 (5%)	27 (33,75%)	49 (61,25%)	80 (100%)
3.18 A atenção que requer os alunos com autismo severo não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	31 (38,75%)	28 (35%)	21 (26,25%)			80 (100%)
3.19 A escola reúne as condições necessárias para a inclusão.	10 (12,5%)		23 (28,75%)	47 (58,75%)		80 (100%)
3.20 O maior problema, no trabalho com este tipo de crianças está na forma de educar.	63 (78,75%)	17 (21,25%)				80 (100%)
3.21 O apoio da Terapia da Fala é importante para o meu trabalho com a criança.	80 (100%)					80 (100%)
3.22 Encontro dificuldades em adequar a minha linguagem de forma a que a criança me entenda.	12 (15%)	38 (47,5%)	30 (37,5%)			80 (100%)
3.23 Não existem quaisquer dificuldades na comunicação com a criança.	16 (20%)	36 (45%)	21 (26,25%)	7 (8,75%)		80 (100%)
3.24 Atualmente sinto que a maior parte das dificuldades de comunicação com estas crianças estão ultrapassadas.			29 (36,25%)	31 (38,75%)	20 (25%)	80 (100%)
3.25 Encontro dificuldades em educar estes alunos no ensino regular.	53 (66,25%)	15 (18,75%)	8 (10%)	4 (5%)		80 (100%)
3.26 A inclusão no ensino regular é uma desvantagem para as crianças com autismo severo.		24 (30%)	27 (33,75%)	19 (23,75%)	10 (12,5%)	80 (100%)
3.27 A escola reúne recursos humanos suficientes para o apoio.		15 (18,75%)	36 (45%)	29 (36,25%)		80 (100%)
3.28 O professor tem um papel fundamental na educação destes de alunos.	11 (13,75%)	13 (16,25%)	56 (70%)			80 (100%)
3.29 O grupo de pares é um fator estimulante para a comunicação das crianças.	19 (23,75%)	37 (46,25%)	24 (30%)			80 (100%)
3.30. Tenho dificuldade em atender as necessidades da criança.	53 (66,25%)	15 (18,75%)	8 (10%)	4 (5%)		80 (100%)
3.31 Uso outros meios de comunicação com as crianças sem ser a oralidade.		47 (58,75%)	29 (36,25%)	4 (5%)		80 (100%)

Seguidamente apresentamos a análise estatística de cada uma das questões relativamente à (Tabela 3). Como podemos observar na questão 3.1, 37,5% (n=30) não é a favor da inclusão da crianças com autismo severo no ensino regular e 30% (n=24) consideram que raramente deveriam estar no ensino regular.

Relativamente à importância do papel do docente na inclusão destes alunos, a opinião é dividida entre algumas vezes 43,75% (n=35) e muitas vezes 35% (n=28). Apenas 21,25% (n=17), consideram que o docente tem sempre um papel importante na inclusão destes alunos.

Na afirmação 3.3 “*a heterogeneidade das turmas não é um fator de insucesso escolar*”, há uma grande variedade de respostas, sendo que a maioria diverge de opinião. 28,75% (n=23) referem que muitas vezes a heterogeneidade é o fator de insucesso escolar e 23,75% (n=19), considera que a heterogeneidade nunca é a causa do insucesso escolar. Na questão 3.4 existe alguma proximidade a nível de percentagem entre a resposta algumas vezes, 42,5% (n=34) e raramente 57,5% (n=46), o que significa que a maioria dos alunos adquiriu poucas competências a nível de comunicação durante a inclusão na sala de aula. Relativamente ao apoio prestado pela terapia da fala 60% (n=48) refere que nunca é suficiente. O mesmo acontece na questão 3.6, em que a opinião é unanime, sendo 65% (n=52) dos inquiridos a referir que a eficácia pedagógica fica sempre reduzida, se tiver que atender a diferentes níveis de capacidades.

Na afirmação 3.7, 51,25% (n=41) dos inquiridos concorda que a inclusão obriga sempre à alteração das atividades normais da aula. Na comunicação 28,75% (n=23) dos docentes, apresenta sempre dificuldades e 31,25% (n=25), apresenta muitas vezes dificuldades na comunicação com estes alunos.

No que diz respeito às atividades de interação entre estes alunos e os seus pares, 43,75% (n=35) concordam que é sempre importante e 35% (n=28), refere que apenas em algumas situações as atividades com os pares são importantes.

No que se refere à atual legislação do ensino especial, uma grande percentagem de docentes 67,5% (n=54), não concorda que esta veio dar resposta a este tipo de patologias.

Na afirmação 3.11, 36,25% (n=29) mencionou algumas vezes e 30% (n=24) raramente, sendo que a maioria não considera importante que as crianças com autismo severo assistam às aulas de ensino regular. No que diz respeito aos apoios, 48,75% (n=38) mencionam que estas crianças usufruem de apoios adequados às suas necessidades.

No que se refere à vantagem da inclusão no ensino regular, 42,5% (n=34), refere

que algumas vezes é vantajoso. Todavia, as respostas são bastante variadas no que concerne à inclusão. A questão 3.14, que diz respeito aos materiais específicos que a escola tem para o apoio das crianças, a maior percentagem recai sobre as respostas, sempre 40% (n=32) e muitas vezes 36,25% (n=29).

No que toca à importância do feedback com o terapeuta da fala, para que possam melhorar a comunicação com as crianças, 83,75% (n=67) concordam que são sempre importantes as orientações do terapeuta de forma a melhorar a comunicação com os alunos.

Relativamente ao comportamento dos alunos com autismo severo, 38,75% (n=31) não concordam que estes se comportam adequadamente na sala de aula e 35% (n=28) referem que raramente são adequados os comportamentos destes alunos em contexto de sala de aula.

61,25% (n=49) dos docentes não dispõe de tempo para a realização de atividades, de forma a estimularem a comunicação das crianças. Apenas 5% (n=4) refere que algumas vezes consegue dispor de tempo para preparar atividades que estimulem a comunicação dos alunos e os seus pares.

Na questão 3.18, 38,75% (n=31) afirmam que prejudicam sempre e 35% (n=28) que prejudicam muitas vezes o sucesso dos restantes alunos da turma.

Na afirmação que refere que a escola reúne recursos suficientes para o apoio 58,75% (n=47) dos inquiridos não concorda com esta afirmação, referindo que raramente as escolas reúnem todas as condições para uma boa inclusão. Apenas 12,5% (n=10) consideram que as escolas reúnem todas as condições.

A maioria dos docentes 78,75% (n=63) refere que o maior problema com as crianças com esta patologia está na forma de as educar. Deste modo, a totalidade 100% (n=80) refere que o apoio de terapia da fala é importante para o seu trabalho com estas crianças. Para os docentes muitas vezes 47,5% (n=38) o problema está em adequar a sua linguagem para que as crianças os entendam.

Na comunicação com as crianças, 45% (n=36) apresenta muitas vezes dificuldades e 26,25% (n=21), apresentam algumas dificuldades na comunicação com estas crianças. Para a maioria dos inquiridos, 38,75% (n=31), as dificuldades da comunicação com as crianças ainda não estão ultrapassadas, assim como 66,25% (n=53), encontra sempre dificuldades em educar as mesmas.

Relativamente à afirmação 3.26, 33,75% (n=27) concorda que a inclusão seja em algumas crianças uma desvantagem e 30% (n=24, que muitas vezes é uma desvantagem

para as crianças com autismo severo.

No que se concerne aos recursos humanos para o apoio, 45% (n=36) não concorda que a escola reúna recursos suficientes e 36,25% (n=29), refere que são raras as escolas que apresentam todos os recursos humanos para estes alunos.

Quanto à importância do papel do docente na educação destes alunos, 70% (n=56) consideram que só em alguns casos o seu papel é fundamental. Relativamente ao grupo de pares 46,25% (n=37) concordam que muitas vezes estes são elementos importantes no desenvolvimento da comunicação destas crianças. Na questão das dificuldades em atender às necessidades da criança com autismo severo, não existe grande discrepância entre as respostas dos inquiridos, sendo que 66,25% (n=53) respondeu que sente sempre dificuldades.

No que diz respeito ao uso de meios de comunicação nas crianças sem oralidade, 58,75% (n=47) usa outros meios de comunicação para comunicar com estas crianças.

Tabela 4: Principais dificuldades de comunicação com as crianças

		Sempre F(%)	Muitas Veze (%)	Algumas veze (%)	Raramente (%)	Nunca (%)	Total (%)
4.1 Não as compreender.	N= 40		25 (56,25%)	15 (25%)			40 (100%)
4.2 Não me fazer entender.	N= 40	12 (15%)	38 (47,5%)				40 (100%)
4.3 Dificuldades na adequação da minha linguagem às dificuldades da criança.	N=36	9 (25%)	27 (75%)				37 (100%)
4.4 Dificuldade em arranjar estratégias para comunicar com a criança.	N=32	9 (28,1%)	23 (71,9%)				32 (100%)

Com base na tabela acima apresentada, as principais dificuldades de comunicação dos docentes recaem sobre as respostas “não as compreender” e “não me fazer entender” e de seguida, com 75% (n=27), “dificuldades na adequação da minha linguagem às dificuldades da criança” e, posteriormente, com 71,9% (n=23), “Dificuldade em arranjar estratégias para comunicar com a criança”. A maioria dos inquiridos referiu sempre duas das quatro questões mencionadas na tabela.

Tabela 5: Formas de Comunicar

Utilizo as seguintes estratégias para comunicar com a criança: (%) N= 80					Na interação com os pares, a criança comunica através: (%) N=80					
	Sempre (%)	Muitas vezes (%)	Algumas vezes (%)	Raramente (%)	Nunca (%)	Sempre (%)	Muita s vezes (%)	Algumas vezes (%)	Raramente (%)	Nunc (%)
5.1Gestos		9 (11,25%)	14 (17,5%)					21 (26,25%)		
5.2Símbolos	16 (20%)	12 (15%)	21 (26,25%)				30 (37,5%)			
5.3Fotografias			14 (17,5%)							
5.4Fala	29 (36,25%)					29 (36,25%)				

Como podemos verificar na tabela acima apresentada, a grande percentagem dos docentes 36,25% (n=29), comunica com as crianças com autismo severo através da fala. 20% (n=16), utiliza também sempre os símbolos e, 26,25% (n=21) algumas vezes. Em seguida com 17,5% (n=14), segue-se as fotografias e os gestos com a mesma percentagem de utilização pelos docentes.

A maior parte dos pares 37,5% (n=30) comunica com estas crianças através de símbolos e 36,25% (n=29) utiliza sempre a oralidade. Com uma percentagem menor 26,25% (n=21) os pares comunicam com as crianças algumas vezes através de gestos.

Tabela 6: Aspetos que beneficiam a comunicação das crianças em sala de aula

	N= 80	(%)
6.1 Boa integração no grupo	32	(40%)
6.2 Apoio Individualizado	35	(43,75%)
6.3 Trabalho de pares	9	(11,25%)
6.4Utilização de Tecnologias	35	(43,75%)
6.5 Afetividade	15	(18,75%)
6.6 Partilha de experiências/vivências	27	(33,75%)
6.7 Preparação Prévia do trabalho	19	(23,75%)

Na tabela acima exposta, analisámos que dos 80 inquiridos que responderam, entre eles há opiniões comuns. Para 43,75% (n=35) dos docentes o apoio individualizado e a utilização de tecnologias de apoio beneficiam a comunicação destas crianças. (n=32) dos inquiridos 40% refere que a boa integração no grupo é um fator que também beneficia a comunicação em sala de aula. Com 33,75% (n=27), a partilha

de experiência/vivências e logo a seguir, com 23,75% (n=19), a preparação prévia do trabalho. Por último, responderam a afetividade e o trabalho de pares 11,25% (n=9).

Tabela 7: Aspectos que desfavoreçam a comunicação das crianças em sala de aula

	N= 80	(%)
7.1 Falta de aceitação	70	(87,5%)
7.2 Falta de trabalho em equipa	65	(81,25%)
7.3 Agressividade	15	(18,75%)
7.4 Ausência de técnicos especializados	75	(93,75%)
7.5 Não comunicar com os pares	35	(43,75%)
7.6 Não integração do aluno	80	(100%)

Nos aspetos que podem desfavorecer a comunicação, as opiniões entre os docentes repetem-se bastante, sendo que 100% (n=80) refere que a não integração do aluno é um dos aspetos principais que desfavorece a criança em sala de aula. Outro dos fatores apontados por 93,75% (n=75), é a ausência de técnicos especializados. Logo a seguir, com 87,5% (n=70), consideram a falta de aceitação e 81,25% (n=65), pouco trabalho em equipa. Com uma percentagem mais baixa 43,75% (n=35), salienta que não comunicar com os pares também é um aspeto que desfavorece a comunicação em sala de aula. E apenas 18,75% dos inquiridos (n=15) referiram a agressividade.

Tabela 8: Necessidades sentidas pelos docentes relativamente aos apoios

N=80	Nada Importante (%)	Pouco Importante (%)	Importante (%)	Muito Importante (%)	Fundamental (%)	Total
8.1 Considero que o apoio prestado em Terapia da Fala é				12 (15%)	68 (85%)	80 (100%)
8.2 Considero que o apoio prestado pela Educação Especial é				15 (18,75%)	65 (81,25%)	80 (100%)
8.3 Considero que a utilização de meios de comunicação Aumentativa/Alternativa é			16 (20%)	29 (36,25%)	35 (43,75%)	80 (100%)
8.4 Considero que ter uma equipa de apoio à comunicação Aumentativa/Alternativa é			14 (17,5%)	37 (46,25%)	29 (36,25%)	80 (100%)

Na tabela acima verificamos que o apoio prestado em terapia da fala é fundamental, para 85% (n=68) dos elementos da amostra. Para 81,25% (n=65), o apoio

prestado pela educação especial também é considerado fundamental para o trabalho com estas crianças.

No que diz respeito à utilização de meios de CAA, 43,75% (n=35) mencionam ser fundamental, assim como 36,25% (n=29) consideram muito importante para a vida das crianças.

Relativamente à equipa de apoio à CAA, 46,25% (n=37) dos docentes consideram esta muito importante para as crianças com autismo severo e para 36,25% (n=29), fundamental.

4. Discussão

O reconhecimento das crianças com autismo severo não inclui somente as incapacidades e dificuldades individuais, mas também as condições gerais do processo de ensino/aprendizagem, desenvolvidas por cada docente na sala de aula (Santos, 2005).

Em resposta à primeira hipótese deste estudo, a investigação infirmou a hipótese através das questões e afirmações sobre a inclusão. Onde podemos concluir que 37,5% da amostra (n=30), não é a favor inclusão de crianças com autismo severo em sala de aula, uma vez que a sua inclusão obriga a alterações de atividades normais da aula. Os inquiridos não concordam também que a atual legislação do ensino especial, decreto-lei nº 54/2018 veio dar resposta a este tipo de patologias. Sendo que o conhecimento da maioria dos docentes relativamente à atual legislação e ao processo de inclusão, é reduzido. Tal situação acontece, devido aos processos de implementação da legislação serem bastante longos. Todavia, para que a legislação tenha efeitos práticos, é necessário que siga o evoluir dos acontecimentos que estão a ocorrer, que proporcione meios adequados e que responda a todas as necessidades destas crianças.

De acordo com o Manual de Apoio à Prática (2018), a inclusão só acontece quando é feita com todos e para todos, e todos os agentes educativos são elementares neste processo, destacando-se, naturalmente o papel do professor, como elo de ligação entre o aluno, a escola e a família

É importante que a escola perceba que é ela que tem de dar resposta educativa aos seus alunos, encontrando recursos, que de algum modo vão de encontro às necessidades de cada um, ou seja, é importante apostar na qualidade do ensino, o que implicitamente obriga a perspetivar o processo de ensino/aprendizagem de acordo com

as necessidades educativas de cada aluno, fazendo-se assim a tão desejada inclusão. De acordo com o Decreto-Lei no 54/2018, de 6 de julho, e no 1 do Artigo 1o, são estabelecidos “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”

Uma verdadeira inclusão depende do desejo do professor e dos pais e, também, do desejo do aluno querer fazer ou não esta mudança; ainda, o Decreto - Lei no 54/2018, Artigo 4o de 6 de julho, preconiza um reforço do estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres em todo o processo educativo do aluno.

A inclusão não atinge somente os docentes, atinge também todos os alunos, funcionários e a própria comunidade em geral, pois traz consigo novos meios de compreender, interpretar e representar o mundo. Em relação aos outros alunos da escola, contribui para gerir a diversidade em interações sociais

A inclusão deste conceito do domínio educativo, significa o afastamento progressivo de um paradigma médico psicológico, e que durante décadas caracterizou as perspetivas práticas desenvolvidas na educação especial, nas quais a valorização excessiva das classificações e dos défices conduziu a processos de discriminação e de despersonalização dos alunos com incapacidades (Worwick 2001; Santos, 2005).

Embora o desenvolvimento da integração tenha sido, indiscutivelmente, apoiado pela lei, muito do que está estipulado não foi ainda cumprido, nomeadamente no que respeita à existência de recursos humanos e materiais, ao funcionamento direto às escolas e aos apoios devidamente prestados.

Apesar da legislação vigente ser o decreto-lei 54, que significa uma mudança no sentido do reconhecimento de uma “escola para todos”, independente das suas competências e capacidades. Este decreto pretende que os serviços a prestar decorram nas escolas de ensino regular. No entanto existem muitos professores, que ainda se regem pelo Dec. Lei nº 3/2008.

Através das respostas dadas pelos docentes, a escola deve refletir mais sobre a inclusão das crianças, de forma a criar condições que as tornem mais eficazes e na forma de lhes proporcionar o acesso ao maior número possível de atividades integradas. Esta deve ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de as educar com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às

necessidades da criança, em vez desta ter de se adaptar a concepções predeterminadas (UNESCO, 1999; Cortesão 2001).

Uma das questões centrais para as escolas regulares, é saber gerir a heterogeneidade, contudo os docentes referem que esta nem sempre é um fator de insucesso escola.

O sucesso escolar é reconhecido como possível para todos, através de um processo eficaz de ensino. Um dos desafios que se apresenta à escola é a capacidade de criar ambientes de aprendizagem, que fomentem a equidade nos resultados educativos de todos os alunos.

Para que os docentes consigam atender às necessidades das crianças, necessitam de estar atentos às diferenças, diferenciar o ensino, organizar atividades e interações, para que cada aluno, seja cada vez mais defrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas necessidades e características pessoais. Para tal, é necessário que os docentes tenham algum tempo disponível para preparar atividades que favoreçam o trabalho das crianças com os seus pares, de forma a estimularem a comunicação das mesmas.

As atitudes dos professores face à inclusão, são efetuadas por diversas variáveis institucionais, nomeadamente a nível educativo, tamanho da turma, tamanho e tipo de escola, nível de apoio e ainda por variáveis percetivas dos professores.

As atitudes do professor não dependem unicamente das estruturas decorrentes das condutas de apreensão que o professor elabora isoladamente, mas também de normas socioinstitucionais que partilha com outros colegas e, por isso, produzidas coletivamente, como resultado da necessidade de organizar e orientar as comunicações e os comportamentos sociais no interior do grupo em que se localizam.

Relativamente à terceira hipótese do estudo, a mesma confirma-se através das opiniões dos docentes acerca da importância da Terapia da Fala. Os docentes consideram que a partilha com o terapeuta da fala é fundamental na redução de barreiras à comunicação. A necessidade de orientações por parte do Terapeuta da Fala, é de extrema importância para os docentes, para que estes possam desenvolver a comunicação das crianças, sendo também imprescindível o apoio individualizado. Podemos mencionar que a nível da comunicação, os docentes referiram que apresentam dificuldades na comunicação com estas crianças, pelo facto de não se fazerem entender e muitas vezes elas próprias não as compreenderem. Referem que utilizam estratégias como símbolos, fotografias e gestos, porém a comunicação por vezes não é eficaz, o que

dificulta bastante a realização da intervenção. O Terapeuta não só tem um papel fundamental no desenvolvimento da comunicação com as crianças com autismo severo, como também na prestação de serviços aos docentes, realizando formações no âmbito da comunicação aumentativa/alternativa e orientar estratégias, para reduzir as barreiras à comunicação, esclarecimento de dúvidas aos docentes e a toda a comunidade escolar, de forma a proporcionar uma melhor qualidade de vida nestas crianças.

Contudo, os docentes manifestam a falta de apoios, pois os alunos com autismo severo devem receber muito apoio, para que assim possam usufruir de uma educação eficaz.

A falta de apoio por parte de terapia da fala e de outras áreas, deve-se ao facto de não existirem recursos humanos suficientes.

A falta de equipas pluridisciplinares, impossibilita um conhecimento adequado dos docentes, das necessidades e das potencialidades das crianças e impede também a elaboração rigorosa de medidas e de estratégias e aplicar com elas.

No que concerne à hipótese dois, a investigação infirmou que a inclusão dos alunos não proporciona o desenvolvimento da comunicação. Tendo em conta, que para facilitar a comunicação e para que esta seja mais eficaz entre os docentes/alunos, seria necessário estimular os professores a conhecer o aluno e aumentar a sua autoconfiança, devendo ser facultadas informações respeitantes às atuais competências do aluno, bem como as que dizem respeito aos objetivos estabelecidos para o mesmo e aos seus pontos fortes e fracos. Todo o corpo educativo, envolvido no atendimento às necessidades educativas do aluno, deve partilhar a responsabilidade de dar resposta a essas necessidades. Os docentes necessitam de adquirir conhecimentos relativos à comunicação do aluno, colocado numa turma regular, os quais deverão ser facultados pelos terapeutas da fala. Este conjunto de informações servirá como orientação para o professor, permitindo-lhe proceder às modificações adequadas, quer no que diz respeito ao ambiente da sala de aula, quer no que concerne à adoção de estratégias que melhorem a sua comunicação com as crianças. (Nielsen, 1999; Carvalho 2007).

De acordo com um dos objetivos deste estudo, “vantagens e desvantagens da inclusão para a comunicação das crianças com autismo severo” no geral, consideram que os aspetos que desfavorecem a comunicação destas crianças em sala de aula, é o facto do aluno não se integrar adequadamente na turma, juntamente com a falta de aceitação por parte dos pares, a falta de recursos humanos devidamente especializados e de meios técnicos adequados e a falta de cooperação interdisciplinar. Tudo isto faz com

que os mesmos se sintam sozinhos perante as dificuldades destes alunos, que devido ao seu comportamento e à falta de oralidade, por vezes não consegue chegar até às suas necessidades e ajuda-los a melhorar a sua comunicação.

Relativamente às vantagens da inclusão para a comunicação destes alunos, observámos que o uso de tecnologias de suporte, assim como a boa integração na turma, o apoio individualizado e a partilha de experiências/vivências, para os docentes, são os aspetos que mais podem beneficiar a comunicação das crianças com autismo severo.

A inclusão é um desafio enorme, dado que os profissionais de educação têm de ter em conta as necessidades de aprendizagem das crianças e jovens com autismo severo e dar passos no sentido de “assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes como parte integrante do sistema educativo” (Ainscow, 1998).

5-Conclusão

Com o presente estudo realizado, podemos concluir que os elementos da amostra não são a favor da inclusão dos alunos com autismo severo em sala de aula. No entanto, nas questões de afirmação sobre a inclusão, observa-se também que estes alunos não se encontram totalmente incluídos devido às suas dificuldades ao nível da comunicação oral. Considera-se que o apoio prestado em terapia da fala é muito importante, não só para os alunos, mas também para as docentes, para lhes transmitir conhecimentos sobre o apoio à Comunicação aumentativa alternativa CAA.

Para que a legislação tenha efeitos práticos, é necessário que siga o evoluir dos acontecimentos que estão a ocorrer, que proporcione meios adequados e que responda a todas as necessidades destas crianças. Embora o desenvolvimento da integração tenha sido indiscutivelmente apoiado pela lei, muito do que está estipulado não foi ainda cumprido, nomeadamente no que respeita à existência de recursos humanos e materiais, ao funcionamento diretos às escolas e aos apoios devidamente prestados.

É este o percurso que ainda estamos a percorrer e cujo papel do Terapeuta da Fala pode ser preponderante.

A linguagem, no nosso entender, é a base da comunicação, uma vez que é usada em contexto social para expressar os nossos pensamentos e gostos, bem como para iniciar e manter as interações sociais. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) reforçam esta ideia quando afirmam que “a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos, negarmos e recusarmos, chantagearmos, mentirmos, agradecermos e controlarmos as interações sociais” (p.22).

Os autores alertam ainda para o facto de existirem períodos cruciais em que a criança é capaz de retirar mais benefícios das experiências linguísticas, que o meio lhe proporciona. Esta circunstância evidencia a interdependência que existe entre a linguagem e o ambiente de comunicação, onde a criança se desenvolve.

As dificuldades em comunicar têm consequências e afeta as pessoas em todas as situações da vida e em qualquer idade. Para uma criança autista, as dificuldades de comunicação afetam a interação com as pessoas que cuidam dela e perturbam ou impedem o processo de socialização natural.

A comunicação funciona como uma transferência de informação. Por outro lado, a aprendizagem é um processo de apropriação e gestão dessa mesma informação. Neste sentido, torna-se imperioso que a criança autista possua meios para se exprimir e para comunicar. Existem diversos fatores que condicionam estas crianças ao nível da expressão e da linguagem.

A palavra comunicação ultrapassa as palavras “falar” e “escrever”, para incluir todos os aspetos da comunicação verbal e da comunicação não-verbal, como os gestos, os sorrisos, as expressões, entre outros.

É neste contexto que são propostos os Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos de Comunicação. Pois estes oferecem um importante suporte à expressão de mensagens por parte das crianças que apresentam problemas na fala.

Existem Sistemas Aumentativos de Comunicação e Sistemas Alternativos de Comunicação. Os primeiros, complementam a linguagem oral e quando por si só esta não é suficiente, para que se possa estabelecer comunicação, os segundos substituem a linguagem oral quando esta não é compreensível ou está ausente.

Para Abadín et al (2010), um sistema aumentativo e/ou alternativo de comunicação não é mais do que um conjunto de técnicas, ajudas e estratégias que a pessoa com dificuldades em comunicar dispõe, para ajudar a minimizar as dificuldades de comunicação. A comunicação aumentativa e alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Considera-se formas alternativas de comunicação os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, entre outros.

Abadín et al (2010) referem que a nossa sociedade está habituada a ver pessoas em cadeiras de rodas, com muletas, com aparelhos que facilitem a audição ou com óculos, mas não está tão habituada a ver alguém a usar um dispositivo de comunicação.

Assim, o professor tem de criar abordagens pedagógicas diferenciadas no sentido de dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola. Estas abordagens são, na perspetiva de Heacox (2006) feitas de três maneiras: ao nível do conteúdo, quando o professor adapta os objetivos curriculares às capacidades dos alunos. A nível do processo, quando o professor diversifica as tarefas a realizar. E ao nível do produto, quando o professor utiliza formas variadas de avaliação. Voltamos assim a referir o papel importantíssimo do professor para a implementação de práticas inclusivas na escola e na sala de aula. Rodrigues e Lima- Rodrigues (2011), referem-se a esta profissão como sendo complexa e global “na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis.” (p.90).

O primeiro requisito para promover a comunicação, para conseguir o que as teorias psicoafectivas, foi denominado por “desbloqueio”, é conseguir que o docente seja gratificante e que não seja aquele que tenta interpretar os comportamentos estereotipados da criança, deixando entregar-se aos seus rituais e atividades e rituais sem parceiros de interação e comunicação, mas pelo contrário é aquele que: tem com a criança um relacionamento que seja facilmente compreendido por ela, porque tudo é estabelecido ordenadamente e não ao acaso; colocar limites às suas condutas não adaptadas; reforçar, discriminando-os, os seus comportamentos adaptados e funcionais; planificar situações estáveis e estruturadas; clareza e objetividade nas ordens e instruções que lhe são transmitidas e possuir uma atitude diretiva na planificação das atividades e ter em conta a duração das mesmas. (Riviere, citado por Bautista, 1997).

Assim, este tipo de intervenção trata de fazer com que a criança com autismo seja capaz de compreender o que lhe é pedido, seja com gestos treinados codificados, com palavras claras ou frases curtas e sempre depois de estar seguro de que está a ser compreendido. Se a criança conseguir prever o que se vai passar a interação será facilitada.

Através das respostas dadas pelas docentes, consideramos que a escola deve refletir mais sobre a inclusão das crianças, de forma a criar condições que as tornam mais eficazes, e na forma de lhes proporcionar o acesso ao maior número possível de atividades integradas. Esta deve ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez destas terem de se

adaptar a concepções predeterminadas (UNESCO, 1999; Cortesão 2001).

No decorrer da presente investigação houve algumas limitações, principalmente devido à situação de pandemia que estamos a atravessar e à interrupção das atividades letivas, limitando assim um número maior da amostra e de contacto direto com os docentes para uma maior partilha de informações.

Seria importante, futuramente, alargar a amostra, englobando uma maior área a nível do país e aprofundar mais alguns aspetos que considerávamos importantes analisar, principalmente no que diz respeito a todo o processo de inclusão destes alunos no ensino regular à luz do decreto-lei nº 54/2018, de 06 de julho.

Com o presente estudo, espera-se contribuir para a sensibilização de todos os intervenientes no processo de inclusão dos alunos com autismo severo e, desta forma, conseguir proceder à verdadeira inclusão destas crianças em contexto escolar.

A elaboração do presente estudo, foi bastante gratificante, tendo em conta que a inclusão é um tema bastante importante que nos deparamos nos dias de hoje, atribuindo-se à escola regular a responsabilidade de criar condições que permitam o acesso e o sucesso educativo de todos os alunos.

Bibliografia

- Abadín, D.A., Santos e C.D., Cerrato, A.V. (2010). *Comunicación aumentativa y alternativa* – Guia de referência. Madrid: Edita CEAPAT.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.
- Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). *A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva (pp.17-43)*. Cruz Quebrada: FMH. Vol.1.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM - IV - TR Manual de Diagnósticos Estatística das Perturbações Mentais*, (4ª Ed. Revista). Lisboa: Climepsi.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, C. e Sousa, M. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha* (4ª Ed.). Lisboa: Pactor.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editor
- Brandão, M. (2007). *Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Cruz Quebrada: FMH.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. (2.ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? Perspetiva da Ecologia Humana*. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.17-36). Cruz Quebrada: FMH.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a Educação Especial. Uma abordagem sobre o Autismo*. Santo Tirso, V.N. Gaia: Editorial Novembro.
- Cortesão, L. (2001). *Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã*. In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.51-57). Porto: Porto Editora
- Correia, L.M (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Uma guia para educadores e professores. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora.
- Correia, L. (2018). *Educação Inclusiva e Necessidades Especiais 1*. Braga: Flora Editora

- Cplol, 1999 – *Comité Permanente de Ligação dos Terapeutas da Fala da União Europeia* disponível on-line em: <http://www.cplol.org/eng/index.htm>. Último acesso em 06-05-2020
- Fonseca, V. (1980). “*Reflexões sobre educação especial em Portugal*”. Editora Moraes, Lisboa
- Freixo, M.J.V. (2009). *Metodologia Científica, fundamentos Métodos e técnicas*. Lisboa: Edições Piaget.
- Heacox, D. (2006). *Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hewit, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com Autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. (2ªEd.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Madureira, P.I.; Leite, S.T. (2005). “*Necessidades Educativas Especiais*”. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mec (sem data). “*Apoyo a los alumnos con necesidades especiales*”. Direccion General de Adequacion Basica.
- Nielsen, B. L. (1999). “*Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*”: Um Guia para Professores. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Ozonoff, S., Rogers, S.J. & Hendren, R.L. (2003). *Perturbações do espectro do autismo*. Perspetivas da Investigação Atual. Lisboa: Clinepsi Editores.
- Parecer N.º 1/99 (DL, 17 de Fevereiro) do Conselho Nacional de Educação – *Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais*.
- Pereira, F.; Azevedo, H.; Breia, G.; Carvalho, M.; Cosme, A.; Crespo, A.; Croca, F.; Fernandes, R.; Fonseca, H.; Franco, G.; Micaelo, M.; Reis, M.; Saragoça, M. e Trindade, A. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).
- Pereira, M.C. (2005). *Autismo. A família e a escola face ao autismo*. Canelas V.N. Gaia: Edições Gailivro, S.A.
- Pereira, M.C. (2005). *Autismo. Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Canelas V.N. Gaia: Edições Gailivro, S.A.
- Quivy, R. Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªEd.). Lisboa: Gradiva.
- Rivière, À. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2000.

- Rodrigues, L., Ferreira, A.M., Trindade, A.R., Rodrigues, D., Colôa, J. ET AL. (2007). Percursos de educação inclusiva em Portugal: *dez estudos de caso*. Lisboa: Grafica 2000.
- Rodrigues, D. (ORG). (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. e Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão; *como se reformam os reformadores?* In David Rodrigues (org.) *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006, ABRIL). Da integração à inclusão escolar: *cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona da Educação, s/ número, 63-83.
- Santos, L.T (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. in Sim Sim, I. (org). “*Necessidades Educativas especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*” Lisboa: Texto Editores (pp.27-69)
- Sim-Sim, I., Silva, A. E Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância* – Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Soares, I. (COORD). (2000). *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajetórias* (in) Adaptativas ao longo da vida. Coimbra: Quarteto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade in Inovação N 1*, vol.7, I.I.E, M.E, Lisboa.
- Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues, (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto: Porto Editora
- Warnock, H. (1978). *Special education needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Verdugo, M.A. (2012). *Cada profissional deve ser responsável pelas decisões a tomar no sentido de melhorar a qualidade de vida dos seus alunos, a sua participação social e a sua independência*. Revista Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 3 (1), 4-7

Legislação Consultada

- Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República nº 237/86. I Série
- Decreto-lei nº. 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República nº123/91. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto -lei nº. 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República, 1.ª Série

Decreto-lei nº. 20/2006 de 31 de Janeiro. Diário da República nº. 22, 1.^a Série

Decreto-lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº. 4/08 - I Série A. Lisboa:

Ministério da Educação.

Decreto-lei nº. 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº. 129/18 – I Série A.

Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-lei nº. 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº. 129/18 – I Série A.

Anexos

Anexo I – Inquérito por questionário aplicado a professores de 1º ciclo do distrito de Beja (através do *Google forms*)

Secção 1 de 4

Crianças com autismo severo em sala de aula

O presente questionário surge na sequência do trabalho final do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor no Instituto de Estudos Superior de FAZE e subordinado ao tema: "Quais as dificuldades de comunicação sentidas pelos docentes titulares de turma no atendimento educativo de alunos com autismo severo inseridos em sala de aula, à luz do DL 54/2018", orientado pela Doutor Vitctor Sil. O Presente estudo tem como objetivo principal identificar as principais dificuldades à comunicação existentes dos docentes titulares de turma com alunos com autismo severo inserido no 1ºciclo do ensino regular. E desta forma caracterizar do ponto de vista dos docentes as vantagens e desvantagens da inclusão para a comunicação desta criança.Venho desta forma solicitar a sua colaboração, pedindo-lhe que responda com precisão às questões apresentadas.Para responder ao presente questionário é necessário que seja docente do 1º ciclo e que leccione ou já tenha leccionado em anos anteriores turmas de Ensino Regular onde se encontrassem integradas crianças com Autismo Severo. É de salientar que irá ser salvaguardada a identidade de quem preenche o questionário. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo, não aparecerão nos instrumentos de medida e destinam-se apenas a fins académicos.A sua participação é totalmente ~voluntária, poderá desistir de participar na pesquisa em qualquer momento, sem ter que justificar a sua retirada e sem que isso lhe traga qualquer inconveniente na sua vida futura.

Agradeço a sua atenção

Atenciosamente,

Ana Sofia Carrilho

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

I Parte – Caracterização da Amostra

1- Género *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

2- Idade *

- ☐ até 30 anos
- ☐ 30-40
- ☐ 40-50
- ☐ 50-60
- ☐ mais de 60

3- Grau Acadêmico *

- ☐ Bacharel
- ☐ licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

...

4- Anos de Docência *

- ☐ menos de 10
- ☐ 10-20
- ☐ 20-30
- ☐ mais de 30 anos de serviço

5- Especialização *

- ☐ Sim
- ☐ Não

6- Qual a carga horária de aulas *

- ☐ Completa
- ☐ Meio Tempo
- ☐ Outro

7- Tenho ou já tive alguma criança com autismo severo na turma? *

- ☐ Tenho
- ☐ Se já esteve, há quanto tempo foi?
- ☐ 1-3
- ☐ 3-6
- ☐ 6-10
- ☐ há mais de 10anos
- ☐ Outra opção...

8- Se atualmente leciona uma turma onde estão inseridas crianças com autismo, quantas tem?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ Mais

...

9- No agrupamento de Escolas há Terapeutas da Fala? *

- ☐ Não
- ☐ Se sim, quantos tem?
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ Mais de 2

II Parte – Caracterização das crianças que estão inseridas na turma de ensino regular

Criança 1

	6	7	8	9	10	11	12
Idade	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Criança 1

	Não há problema	Ligeiro	Moderado	Grave	Completo
Nível de dificuldade de comunicação da criança	☐	☐	☐	☐	☐

Criança 1

	Gestos	Símbolos	Fotografias	Fala	Outro
Forma de comunicação da criança	☐	☐	☐	☐	☐

Criança 1

	Muito Difícil	Difícil	Razoável	Boa
Adaptação na turma.	☐	☐	☐	☐

Criança 1 *

	Terapia da Fala	Psicologia	Terapia Ocupacional	Psicoterapia	Fisioterapia	Assistente Social	Hidro
Apoios prestados além do ensino especial	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Criança 1

	Sala de aula	Sala de apoio	CAA	Casa	outro
Local onde é prestado o apoio	☐	☐	☐	☐	☐

Criança 1

	Semanal	Bissemanal	Trissemanal	Quinzenal	Diariamente	outro
Qual a periodicidade do apoio prestado pela Terapia da Fala	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Criança 1

	Menos de 2 horas	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas	outro
Quantas horas por dia permanecem as crianças na sala de aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

Parte III - Responda às questões de acordo com a seguinte escala:

1- Sempre; 2- Muitas Vezes; 3-Algumas Vezes; 4- Raramente; 5- Nunca

	1	2	3	4	5
As crianças com autismo severo devem estar inseridas no ensino regular.	☐	☐	☐	☐	☐
O docente Tem um papel importante na inclusão destes alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	☐	☐	☐	☐	☐

Sinto que a criança já adquiriu mais competências a nível da comunicação durante o processo de inclusão na turma.	☐	☐	☐	☐	☐
A frequência com que as crianças com autismo têm apoio em Terapia da Fala é suficiente.	☐	☐	☐	☐	☐
A eficácia pedagógica do professor, nas turmas com estes alunos fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a inclusão destes alunos no ensino regular obriga à alteração das actividades normais da aula.	☐	☐	☐	☐	☐

Parte III - Responda às questões de acordo com a seguinte escala:

1- Sempre; 2- Muitas Vezes; 3-Algumas Vezes; 4- Raramente; 5- Nunca

	1	2	3	4	5
As crianças com autismo severo devem estar inseridas no ensino regular.	☐	☐	☐	☐	☐
O docente Tem um papel importante na inclusão destes alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	☐	☐	☐	☐	☐

Tenho dificuldades de comunicação com crianças com esta patologia	☐	☐	☐	☐	☐
A realização de atividades de interação entre as crianças e os seus pares é importante/pertinente	☐	☐	☐	☐	☐
Todos os alunos, independentemente das necessidades educativas, têm o direito de assistir às aulas na turma de ensino regular.	☐	☐	☐	☐	☐
Os alunos com autismo severo têm apoios educativos adequados	☐	☐	☐	☐	☐
A inclusão no ensino regular é uma vantagem para estes alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
A escola tem materiais específicos para o apoio destas crianças.	☐	☐	☐	☐	☐
O feedback com a Terapeuta da Fala é importante para melhorar a minha comunicação com estas crianças	☐	☐	☐	☐	☐
Os alunos comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.	☐	☐	☐	☐	☐
O tempo que disponho para preparar corretamente atividades que estimulem a comunicação entre estas crianças e os pares é suficiente	☐	☐	☐	☐	☐

A atenção que requerem os alunos com autismo severo não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	☐	☐	☐	☐	☐
A escola reúne as condições necessárias para a inclusão.	☐	☐	☐	☐	☐
O maior problema, no trabalho com este tipo de crianças está na forma de educar.	☐	☐	☐	☐	☐
O apoio da Terapia da Fala é importante para o meu trabalho com a criança.	☐	☐	☐	☐	☐
Encontro dificuldades em adequar a minha linguagem de forma a que a criança me entenda	☐	☐	☐	☐	☐
Não existem quaisquer dificuldades na comunicação com a criança	☐	☐	☐	☐	☐
Atualmente sinto que a maior parte das dificuldades de comunicação com estas crianças estão ultrapassadas	☐	☐	☐	☐	☐
Encontro dificuldades em educar estes alunos no ensino regular.	☐	☐	☐	☐	☐
A inclusão no ensino regular é uma desvantagem para as crianças com autismo severo.	☐	☐	☐	☐	☐

A escola reúne recursos humanos suficientes para o apoio.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor tem um papel fundamental na educação destes de alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
O grupo de pares é um fator estimulante para a comunicação das crianças	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho dificuldade em atender as necessidades da criança.	☐	☐	☐	☐	☐
Uso outros meios de comunicação com as crianças sem ser a oralidade	☐	☐	☐	☐	☐

1- A(s) minha(s) principal(ais) dificuldade(s) na comunicação com estas crianças é/são:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
Não as compreender	☐	☐	☐	☐	☐
Não me fazer entender	☐	☐	☐	☐	☐
Dificuldades na adequação da minha linguagem às dificuldades da criança	☐	☐	☐	☐	☐
Dificuldade em arranjar estratégias para comunicar com a criança	☐	☐	☐	☐	☐

2 - Responda às questões tendo em consideração as estratégias que utiliza para comunicar com as crianças com autismos severo durante a aula e na interação da criança com os seus pares, de acordo com a seguinte escala:

1- Sempre; 2- Muitas Vezes; 3-Algumas Vezes; 4- Raramente; 5- Nunca

2.1 - Utilizo as seguintes estratégias para comunicar coma criança:

	1	2	3	4	5
Gestos	☐	☐	☐	☐	☐
Símbolos	☐	☐	☐	☐	☐
Fotografias	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐

2.2- Na interação com os pares ,a criança comunica através: *

	1	2	3	4	5
Gestos	☐	☐	☐	☐	☐
Símbolos	☐	☐	☐	☐	☐
Fotografias	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐

3. Assinale os aspetos que beneficiaram a comunicação das crianças em sala de aula. 0 pontos

	Boa integração no grupo	Apoio Individualizado	Trabalho com pares	-Utilização de Tecnologias	Afetividade	Partilha de experiências/vivê	Preparação Prévia do trabalho
Linha 1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Assinale os aspetos que desfavoreceram a comunicação das crianças em sala de aula. *

	Falta de aceitação	Falta de trabalho em equipa	Agressividade	Ausência de técnicos especializados	Não comunicar com os pares	Não integração do aluno
Aspetos que desfavoreceram a comunicação das crianças em sala de aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Responda de acordo com a seguinte escala: 1 – Nada Importante; 2 - Pouco Importante; 3- Importante; 4- Muito Importante; 5 Fundamental. *

	1	2	3	4	5
Considero que o apoio prestado em Terapia da Fala é	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que o apoio prestado pela Educação Especial é	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a utilização de meios de comunicação Aumentativa/Alternativa é	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que ter uma equipa de apoio à comunicação Aumentativa/Alternativa é	☐	☐	☐	☐	☐

Anterior

Submeter

Anexo II - Carta de Consentimento Informado

Exmº Sr./a

Diretor/a do Conselho Executivo da Escola.....

Eu, Ana Sofia Carrilho, aluna do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de FAFE, pretendo realizar um trabalho de investigação no âmbito da disciplina Perturbações no Domínio Cognitivo e Motor.

Este estudo tem como principais objetivos identificar as dificuldades na comunicação sentidas pela docente Titular de turma e pela docente de educação especial com o aluno S que está inserido no 1º ciclo.

Para a sua concretização, é imprescindível a colaboração das duas docentes que acompanham o aluno. Desta forma necessito que me solicite a vossa autorização para que seja possível contactar as mesmas. Será garantido total anonimato da escola e da identidade dos docentes, os dados recolhidos serão apenas para fins académicos.

Agradeço desde já a vossa atenção para a iniciativa e encontro-me disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Aproveito para disponibilizar o meu contacto: tlm nº 965613038, ou via e-mail – ASCARRILHO@hotmail.com.

Com os melhores cumprimentos,

(Ana Sofia Mansos Carrilho)

Anexo III – Autorização Do Diretor do Agrupamento

Eu, _____, Diretor do Agrupamento de Escolas de _____ autorizo que Ana Sofia Mansos Carrilho aplique os inquéritos aos docentes de primeiro ciclo deste agrupamento e obtenha informações referentes aos alunos com autismo severo que estão inseridos no ensino regular. Tomei conhecimento que este acompanhamento será feito no âmbito de um trabalho de investigação inserido no Mestrado em Educação Especial do Instituto de Estudo Superiores de Fafe.

(-----)
20__/__/__